

Bewährung und Religion.
Rekonstruktive Fallanalysen als Beitrag zur (Religions-)Lehrerforschung

Vom Fachbereich 1 (Pädagogik) der Universität Oldenburg
zur Erlangung des Grades eines
DOKTORS DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)
angenommene Dissertation
von

Axel Fehlhaber

Geboren am 18. 05. 1956

in Oldenburg

Vorsitzende des
Promotionsausschusses: Prof. Dr. Irmhild Wragge-Lange
Erstreferent: Prof. Dr. Detlef Garz
Korreferent: Prof. Dr. Jürgen Heumann
Tag der Disputation: 27. 06. 2003

INHALTSVERZEICHNIS

A.	EINLEITUNG	1
I.	VORHABEN	1
1.	Gegenstand, Fragestellung und Ziele der Untersuchung	1
2.	Das verwendete Interviewmaterial	1
2.1.	Zur Erhebung der Interviews	2
2.1.1.	Die Interviews mit Doris	2
2.1.2.	Die Interviews mit Andi	3
II.	THEORETISCHER RAHMEN	3
1.	Theologischer und religionssoziologischer Aspekt	3
1.1.	Theologische Religionsbegriffe	4
1.1.1.	Der offenbarungstheoretische Religionsbegriff Karl Barths	4
1.1.2.	Der ontologische Religionsbegriff Paul Tillichs	6
1.2.	Wissenssoziologische Religionsbegriffe	8
1.2.1.	Peter L. Berger: Der heilige Kosmos	8
1.2.2.	Thomas Luckmann: Religion als Transzendieren der menschlichen Natur in der sozialen Interaktion	9
1.3.	Schlussfolgerungen für die Untersuchung	11
2.	Ulrich Oevermann: Ein Modell der Struktur von Religiosität	12
3.	Religionspädagogischer Aspekt	14
3.1.	Der Biographische Ansatz in der Religionspädagogik	16
III.	ZUM WEITEREN VORGEHEN UND AUFBAU DER ARBEIT	19
B.	SKIZZE ZUR QUALITATIVEN BIOGRAPHIEFORSCHUNG	21
I.	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	21
1.	Geschichte	21
2.	Ansätze und Entwicklungsphasen qualitativer Forschung	21
2.1.	I: Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre: Das „Interpretative Paradigma“	22
2.2.	II: Ende der 70er Jahre: Subjektiv versus Objektiv	25
2.3.	III: Seit Anfang der 80er Jahre: „Blühende Landschaft“	26
2.4.	IV: Seit den 90er Jahren: Etablierung	26
3.	Grundzüge qualitativer Forschung	27
3.1.	Merkmale qualitativer Forschungspraxis	28
II.	QUALITATIVE BIOGRAPHIEFORSCHUNG	30
1.	Biographieforschung in den Erziehungswissenschaften	30
1.1.	Tradition	30
1.2.	Neuorientierung	32
2.	Biographieforschung in der Soziologie	32
2.1.	Herkunft aus der Krise: Die Anfänge qualitativer Biographieforschung	32
2.1.1.	Entstehungszusammenhang der Studie von Thomas und Znaniecki	34
3.	Biographisierung	37
3.1.	Biographische Lehrerforschung	39

C.	EINE SEQUENZANALYSE: Der Fall Doris	41
I.	OBJEKTIVE HERMENEUTIK ALS TEXTANALYSE	41
1.	Zur Methode: Die objektive Hermeneutik	41
1.1.	Sequenzialität der Lebenspraxis	41
1.2.	Fünf Prinzipien des Interpretationsverfahrens der objektiven Hermeneutik	43
2.	Interpretation biographischer Interviews mit der Methode der objektiven Hermeneutik	45
II.	EINGANGSSEQUENZ	46
1.	Exemplarische Interpretation eines Interviewanfangs: Fallstudie Doris	46
1.1.	1. Strukturhypothese: C.1.	61
2.	Fortsetzung der Sequenzanalyse	63
2.1.	Exkurs: Zur Lebensentscheidung: „Diakonisse“	64
3.	Fortsetzung der Sequenzanalyse	65
3.1.	2. Strukturhypothese: C. 2.	75
4.	Fortsetzung der Sequenzanalyse	76
4.1.	Überblick: Leistung als Thema	80
5.	Fortsetzung der Sequenzanalyse	81
6.	Eingangssequenz-Strukturhypothese C: Doris	97
D.	BEWÄHRUNGSMYTHOS UND BIOGRAPHIE	100
I.	BEWÄHRUNGSMYTHOS als heuristischer Begriff	100
1.	Lebenspraxis	100
2.	Der Begriff des „Bewährungsmythos“	101
3.	Säkulare Antworten auf die Sinnfrage?	103
4.	Schlussfolgerungen für die Untersuchung	104
II.	ANALYSE OBJEKTIVER DATEN: Der Fall Andi	106
1.	Herkunft, Herkunftsfamilien und Religion	106
1.1.	Andi I.	106
1.2.	Die Großeltern väterlicherseits	107
1.3.	Die Großeltern mütterlicherseits	110
1.3.1.	Fazit I.	112
1.4.	Die Eltern	114
1.4.1.	Der Vater	114
1.4.2.	Die Mutter	117
1.4.3.	Fazit II: Herkunftsmythos	121
1.5.	Andi II.	124
1.5.1.	Schule	124
1.5.2.	Religion und Kirche	125
1.5.3.	Wehrdienst	127
2.	Objektive-Daten-Strukturhypothese D.: Andi	128
2.1.	Bewährungsmythos	128
3.	Studium und Beruf	129
4.	Kirche	130
E.	EINZELFALLANALYSE: Eine exemplarische Interpretation unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik: Der Fall Andi	132
I.	EINGANGSSEQUENZ	132
1.	Geschichten der Entscheidung	132
1.1.	Eingebung	134
1.2.	Schlüsselerlebnis	136

1.2.1.	Fazit I: Notlösung	139
1.3.	Kommilitonen und Leute	140
1.3.1	Fazit II: Interessantere Fragen	141
1.4.	Leistung	142
1.5.	Erkundung	143
1.6.	Biographische Konstruktion: „Kundschafter“	145
1.6.1.	Fazit III: Distanz	146
1.6.2.	Hypothese I: Identitätskrise und Neuorientierung	146
1.7.	Die Idee	148
1.8.	Ausbildungsbedingung	149
1.8.1.	Fazit IV: Leistungsaufwand	152
2.	Ambivalente Evaluation	153
2.1.	Positiv?	154
2.2.	Negativ?	155
3.	Beschäftigung mit dem „Thema“	155
3.1.	Konfessionen	156
3.1.1	Fazit V: Religiöse Lebenslinie	157
3.2.	Religiöse „Prägung“	157
3.3.	Werte	158
3.4.	„Christliche Gedanken“	159
3.5.	Die CVJM-Gruppe	160
II.	EINGANSSEQUENZ-STRUKTURHYPOTHESE E: Andi	162
1.	Religiöse Sozialisation in der Familie	162
2.	Identität und Religion	165
3.	Beruf und Bewährung	167
4.	Vergleich mit der Analyse der objektiven Daten	168
5.	Weitere Schwerpunkte der Interpretation	169
III.	THEMENANALYSE	171
1.	Herkunft	171
1.1.	Familienklima	171
1.1.1.	Die Mutter	172
1.1.2.	Die Schwester	173
1.1.3.	Familiendisziplin	174
1.1.4.	Der Vater	175
1.2.	Freiräume	176
1.2.1.	„Kulturschock“: Umzug in die Stadt	177
1.3.	Vorbilder	179
1.3.1.	Religion im Elternhaus	179
1.4.	Zusammenfassung: Andis Bewährungsmythos	181
1.4.1.	Das Ziel bestimmt den Weg	181
1.4.2.	Harmoniebedürftigkeit	182
1.4.3.	Inhaltlose Gemeinschaft	182
2.	Selbst erlebter Religionsunterricht	184
2.1.	Stationen des Rückblicks	184
2.1.1.	Grundschule auf dem Dorf	184
2.1.2.	Grundschule in der Stadt	184
2.1.3.	Mittelstufe auf dem Gymnasium	185
2.1.4.	Oberstufe auf dem Gymnasium	186
2.2.	Das eigene Modell vom Religionsunterricht	189
2.3.	Zusammenfassung: Erinnerungslücke Religionsunterricht	190
3.	Erfahrung mit Kirche	192
3.1.	Konfirmandenunterricht	192
3.1.1.	Konfirmandenfreizeit: Die Schöpfung aus Pappe	193
3.2.	Kirchliche Jugendgruppe	195

3.2.1.	Fragen und Probleme der Jugendlichen	196
3.2.2.	Der Vikar	197
3.3.	Wirkungsbereich Kirche: „Traditionen und Sprachen“	199
3.4.	Die Konfirmation	201
3.4.1.	Eine unangenehme Situation	201
3.4.2.	Eine peinliche Situation	202
3.5.	Zusammenfassung: Kirchenchristliche Aktivität	207
4.	Der Lehrerberuf: Wahl der Zukunft	208
4.1.	Der Weg zum Beruf	208
4.1.1.	Der Traumberuf	208
4.1.2.	Auszug aus dem Elternhaus	210
4.2.	Biographische Konstruktion: Ablösungsschwierigkeiten	211
4.2.1.	Fazit: Der Traum von der Berufswahl	213
4.3.	Ein vernünftiger Beruf	214
4.3.1.	Der Kompromiss als Emanzipation	215
4.3.2.	Die Idee vom Beamten	216
4.3.3.	Berufsvorstellungen der Eltern	217
4.3.4.	Eine pragmatische Entscheidung	219
4.4.	Zusammenfassung: „...und dann hab ich’s eben gemacht“	220
5.	Das Studium	222
5.1.	Beurteilung des Fachstudiums	222
5.1.1.	Wichtige und unwichtige Inhalte	222
5.1.2.	Unsinn	223
5.1.3.	Zufriedenheit mit dem Studium	225
5.2.	Prüfungsthema	228
5.3.	Exkurs zur Methode: „Geschichtsschreibung von unten“	230
5.4.	Prüfungsvorbereitungen	231
5.4.1.	Hochleistung	233
5.5.	Orientierung im Fach	234
5.5.1.	Theologie	236
5.6.	Fazit: Religionspädagogik	237
5.7.	Beurteilung des Pädagogikstudiums	239
5.7.1.	Die Rolle der Pädagogik	239
5.7.2.	Praxisorientierung	241
5.7.3.	Zusammenfassung: Pädagogisches Handwerkszeug	245
5.8.	Sperrige Inhalte: „Die Sache mit Gott“	246
5.8.1.	Gottesbegriff	246
5.8.2.	Gott als Metapher	248
5.8.3.	Die persönliche Variante	250
5.8.4.	Gottvertrauen	252
5.8.5.	Gottesbild und Elternschaft	253
5.8.6.	Die störende Frage nach Gott	254
5.9.	Zusammenfassung: Die Frage nach Gott	255
6.	Das Referendariat	257
6.1.	Eine unangenehme Situation	257
6.1.1.	Unterrichtsbesuche und Nachgespräche	258
6.1.2.	Motive, Religionslehrer zu werden	259
6.2.	Motive für das Studium der Religionspädagogik	260
6.2.1.	„Die Idee: ‚Probier’s mal aus‘.“	261
6.2.2.	Eine blöde Frage	263
6.2.3.	Eine erschütternde Frage	264
6.2.4.	Überzeugung	267
6.3.	Zusammenfassung: Entschluss statt Überzeugung	269
7.	Berufspraxis I.	272
7.1.	Veränderungen und Belastungen	272
7.1.1.	Eine Unterrichtsgeschichte	274
7.1.2.	Schüler	276

7.2.	Wichtige Themen im Religionsunterricht	278
7.2.1.	Beziehungsbereich	278
7.2.2.	Endlichkeit	280
7.2.3.	„Glauben, an Gott zum Beispiel“	281
7.2.4.	Authentizität	281
7.2.5.	Grenzfragen	282
7.2.6.	Schwarz-Weiß versus graue Facetten	284
7.3.	Ein überflüssiges Thema im Religionsunterricht: Arbeit und Beruf	285
8.	Das Verhältnis zur Kirche	287
8.1.	Person und Kirche	287
8.2.	Religionslehrer und Kirche	288
8.3.	Liturgie	290
8.4.	Die Taufe der Tochter	291
8.5.	„Ein sogenannter Kirchenältester“	294
8.5.1.	Leute und Laien: Verwaltungsdienst	296
8.5.2.	Klausurtagung: Diskussionen	297
8.5.3.	Reformierer versus Bewahrer	298
8.5.4.	Resignation und christliches Ideal	299
8.6.	Veränderungsvorstellungen	300
8.6.1.	Kirche als Dienstleistungsunternehmen	300
8.6.2.	Scheinheiligkeit	302
8.6.3.	Gottesdienstgestaltung	305
8.6.4.	Kirchendienst ohne Verwaltungsarbeit	306
8.7.	Gemeinde: Ein Nachtrag	308
9.	Berufspraxis II.	310
9.1.	Evaluation: Religions-Lehrersein	310
9.2.	Das Fach Religion	312
9.2.1.	Zwecke des Fachs	314
9.2.2.	Das Fach als Unterricht	316
9.3.	Zusammenfassung: Selbstreflexion	319
F.	KONTRASTFALLANALYSE: Der Fall Doris	322
I.	ANALYSE OBJEKTIVER DATEN	322
1.	Herkunft, Herkunftsfamilien und Religion	322
1.1.	Doris I.	322
1.1.1.	Heimatort	323
1.2.	Die Großeltern väterlicherseits	323
1.3.	Die Großeltern mütterlicherseits	324
1.4.	Der Vater	325
1.5.	Die Mutter	326
1.5.1.	Kommunikationsfähigkeit als „Versorgende“	328
1.5.2.	Wahrnehmung des Fremden als „Statuslernen“	329
1.6.	Doris II.	330
1.6.1.	Kindheit	330
1.6.2.	1. Strukturhypothese F.1.	332
1.6.3.	Jugend	333
1.7.	Fazit	334
2.	Studium	335
2.1.	Referendariat	337
3.	Berufstätigkeit	338
4.	Objektive-Datenanalyse-Strukturhypothese F: Doris	340
4.1.	Einschub: Der Bruder	342
4.2.	Zukunft	343

II.	THEMENANALYSE	344
1.	Familienklima	344
2.	Vorbilder	347
2.1.	Die Diakonisse in der Kinderstunde	347
2.2.	Die eigene Lehrerin als Gegenpol	349
2.2.1.	Religionsunterricht als Schutzraum	349
3.	Doris will Lehrerin werden	350
3.1.	Ein „guter Rat“: „...wirklich Lehrerin werden“	352
3.2.	Gymnasialzeit als Leidenszeit	353
3.3.	Lehrerin aus Widerstand	354
3.4.	Das erste Studium: Krise der Autonomie	356
3.5.	Kein Religionsstudium	356
4.	Fazit	358
5.	Doris wird Religionslehrerin	358
5.1.	Doris erteilt Religionsunterricht: Verkündigung	360
III.	ZUSAMMENFASSENDE KONTRASTIERUNG: Doris - Andi	362
1.	Herkunftsfamilie	362
1.1.	Die fremden Mütter und die daheimgebliebenen Väter	362
2.	Religiöse Sozialisation: Inhaltliche und strukturelle Aspekte	364
2.1.	Herkunftsmythen	364
2.1.1.	Andis Eltern: Der formale Kompromiss und die Schattenseiten der inhaltlosen Gemeinschaft	364
2.1.2.	Doris Eltern: Funktionieren müssen: Selbständigkeit durch aktive Abhängigkeit	366
3.	Krisenlösung und Bewährung: Bewährungsmythen	368
3.1.	Andi: Der Beamte aus Kompromiss als Kundschafter auf der Suche nach Wärmequellen	368
3.2.	Doris: Die freie Mitarbeiterin in aktiver Abhängigkeit von Religion	370
4.	Gemeinsamkeiten und der kleine Unterschied der Alternative: Eine Berufswahl aus instrumentellen Motiven und die (Un) Möglichkeit einer Korrektur	371
G.	„BIOGRAPHISCHES MATERIAL“ IN DER LEHRERBILDUNG	373
I.	WERT DER METHODE	373
1.	Die objektive Hermeneutik als hermeneutisches Propädeutikum	373
1.1.	Mäeutische Pädagogik zur Weckung von „Problembewusstsein“	373
1.2.	Verstehen als soziales Problem	375
II.	INHALTLICHER WERT	376
1.	„Bewährungsmythos“ als heuristisches Instrument biographischer Lehrerforschung	376
2.	Biographisches Material als Korrektur-Instrument der Religionspädagogik	379
3.	Lehrer- und Zukunftsorientierung	380
	LITERATURVERZEICHNIS	383
	VERZEICHNIS zum Auffinden der zitierten Interviewausschnitte zum Fall Andi	387
	ANHANG: Die Interviews	

A. EINLEITUNG

I. VORHABEN

1. Gegenstand, Fragestellung und Ziele der Untersuchung

Die Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, am Beispiel der Religionspädagogik und anhand zweier exemplarisch durchgeführter Fallanalysen, der Frage nachzugehen, welchen Beitrag eine rekonstruktiv verfahrenende Erziehungswissenschaft zur Ausbildung von Lehrern leisten kann.

Zugleich soll erprobt werden, inwieweit der aus der Religionssoziologie Oevermanns stammende Begriff des „Bewährungsmythos“ geeignet ist,

- den Prozess der religiösen Sozialisation in der Familie in strukturell-religiösen Kategorien zu beschreiben, die über die kirchensoziologische Diagnose von Kirchnähe oder -ferne hinausgehen. Religiöse Sozialisation soll hier verstanden werden als Bildung eines je individuellen Bewährungsmythos im Zuge der Vermittlung und Aneignung des familiären Bewährungsmythos, der den Befragten Auskunft über ihre Herkunft (der „Schöpfungsaspekt“) und die von der Herkunftsfamilie für sie ersonnene Zukunft (der „Erlösungsaspekt“) gegeben und ihnen Identität zugeschrieben hat.
- ausgehend von der Rekonstruktion des individuellen Bewährungsmythos den Modus der Aneignung der protestantischen Religion und das Verständnis das die Einzelnen davon haben, näher zu bestimmen.
- die biographischen Wurzeln freizulegen, die zur Berufswahlentscheidung der Befragten geführt haben und die Frage nach der Bewährung dieser Entscheidung in Studium, Referendariat und Schulalltag zu beantworten.

2. Das verwendete Interviewmaterial

Die geplante Untersuchung nutzt Interviewmaterial, das Anfang bis Mitte der 90er Jahre im Rahmen eines damals geplanten, aber nicht zur Durchführung gekommenen Projekts zur religiösen Sozialisation von Religionslehrern erhoben worden ist. Hierbei handelte es sich um offen geführte Interviews mit Religionslehrern und -lehrerinnen zum Zusammenhang von religiöser Sozialisation und Berufsbiographie.

Hier sollen zwei Fälle dargestellt und kontrastiert werden, und zwar die Fälle „Doris“ und „Andi“. Zu beiden Fällen liegt sowohl ein Erstinterview, das sich an Schützes Methode des „narrativen Interviews“ orientierte, als auch ein – ungefähr ein Jahr später geführtes – sehr viel umfangreicheres Nachfrageinterview vor, das sich an einem auf der Basis einer ersten Durchsicht der Erstinterviews entwickelten Leitfadens orientierte, den Befragten aber Raum ließ zu ausführlichen Erzählungen. Diese Nachfrageinterviews dauerten zwischen drei und vier Stunden.

2.1. Zur Erhebung der Interviews

2.1.1. Die Interviews mit Doris

Das erste Interview fand im Februar 1993 am Rande einer Fortbildungsveranstaltung für Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen statt. Doris hatte sich, gemeinsam mit zwei anderen Religionslehrern, auf die Frage nach möglichen Interviewpartnern, spontan zu einem Interview bereit erklärt. Der Termin für das Erstinterview wurde auf eine längere Seminarpause am nächsten Tag gelegt.

Die Befragte hatte demnach nur wenig Zeit, sich auf das Interview vorzubereiten, für das gut eineinhalb Stunden zur Verfügung standen, ein Zeitrahmen, der bei Bedarf aber auch hätte überschritten werden können.

Zu Beginn des Erstinterviews war die Atmosphäre angespannt. Besonders auffallend war, dass Doris sich während des gesamten Interviews um ständigen Augenkontakt bemühte und ein sehr hohes Sprechtempo hatte - was die spätere Verschriftung sehr erschwerte. Dieses Interview dauerte ungefähr eine dreiviertel Stunde.

Das Nachfrageinterview wurde ungefähr ein Jahr später in der Wohnung der Befragten durchgeführt. Es sollte dazu dienen, die z. T. durch Anfängerfehler bei der ersten Erhebung und teilweise durch Doris schnelle und teilweise undeutliche Sprechweise entstandenen Mängel und inhaltlichen Lücken des Erstinterviews auszufüllen. Zu diesem Zweck wurde ein Leitfaden zusammengestellt, den ich im Interview selbst dann sehr flexibel gehandhabt habe.

Das Nachfrageinterview fand in einer sehr entspannten Atmosphäre statt und dauerte wider Erwarten insgesamt dreieinhalb Stunden.

2.1.2. Die Interviews mit Andi

Das erste Interview wurde im Frühjahr 1992 abends in der Wohnung des Befragten geführt. Der Befragte war dem Interviewer von einer Fortbildungsveranstaltung her flüchtig bekannt.

Der Termin für das Interview wurde ungefähr eine Woche vorher vereinbart. Der Befragte hatte also Zeit, um sich auf die Interviewsituation einzustellen. Die Atmosphäre, in der das Interview stattfand, war entspannt. Sein Sprechtempo war eher langsam, seine Wortwahl wirkte bedächtig. Das Interview wurde zweimal durch die Kinder des Befragten unterbrochen und dauerte ungefähr eine Stunde.

Das Nachfrageinterview fand an einem Nachmittag im neu erworbenen Eigenheim des Befragten statt und dauerte knapp vier Stunden.

II. THEORETISCHER RAHMEN

1. Theologischer und religionssoziologischer Aspekt

Eine Arbeit, die die Bewährungsmythen von Religionslehrerinnen und -lehrern erforschen will, muss zumindest grob diejenigen theologischen und soziologischen Religionsbegriffe reflektieren, die sowohl in der religiösen Sozialisation der Befragten in Kirche und Schule als auch in ihrer Ausbildung eine herausragende Rolle gespielt haben dürften.

Ich werde mich hier auf den Religionsbegriff von Barth und den von Tillich beschränken, die zwischen 1950 und 1980 in der evangelischen Religionspädagogik der Bundesrepublik wohl am nachhaltigsten und kontroversesten rezipiert worden sind.

Da es sich andererseits um eine Arbeit handelt, die mit sozialwissenschaftlichen Methoden der Datenerhebung und -interpretation arbeitet und den religionssoziologischen Religionsbegriff Oevermanns als heuristisches Instrument verwendet, sollen hier außerdem zwei soziologische Religionsbegriffe dargestellt werden, die gewissermaßen in dessen Vorfeld gehören: die wissenssoziologischen Religionsbegriffe Bergers und Luckmanns. Diese beiden Positionen spielen darüber hinaus seit den 70er Jahren eine zentrale Rolle in der Religionspädagogik.

1.1. Theologische Religionsbegriffe

1.1.1. Der offenbarungstheologische Religionsbegriff Karl Barths

Barth stellt in seiner „dialektischen Theologie“, die er in kritischer Auseinandersetzung mit der liberalen Theologie Harnacks entwickelt hatte, Gott dem Menschen radikal gegenüber. Gott ist „der ganz andere“ (totaliter aliter), „Gegensatz“ und „Widerspruch“ zum Menschen, weshalb Barth seine Theologie als „dialektische“ entwickelt, in der zu jedem Satz ein Gegensatz entwickelt wird, d.h. es gibt vom Menschen aus keine eindeutig positive Aussage über Gott.

Es gibt keinen Weg vom Menschen zu Gott, sondern Gotteserfahrung kann nur von Gott ausgehen, indem er sich dem Menschen offenbart. Alle Versuche des Menschen, sich zur eigenen Rechtfertigung ein Bild Gottes zu machen, sind für Barth „Religion“ - „Unglaube“, eine Angelegenheit des „gottlosen Menschen“.

Beginnt Harnack seine Dogmengeschichte mit der positiven Bestimmung: „Die Religion ist eine **praktische** Angelegenheit des Menschen, denn es handelt sich in ihr um die Seligkeit und um **Kräfte** zu einem heiligen Leben“ (Harnack 1991: 1, Hervorhebung i. O.), so wendet Barth diese Definition gerade durch die Kritik an der praktischen Leistung, die Religion für den Menschen erbringt, ins Negative:

„Wir beginnen mit dem Satz: Religion ist Unglaube; Religion ist eine Angelegenheit, man muß geradezu sagen: *d i e* Angelegenheit des *g o t t l o s e n* Menschen.“ (Barth, 1938: 327, Hervorhebung i. O.)

In der Religion schafft sich der Mensch, so Barth, einen Ersatz für die Offenbarung Gottes, die immer nur von Gott her dem Menschen geschenkt werden kann (Gnade), und verschließt sich ihr durch diese Eigenmächtigkeit zugleich. „Religion“ als praktische Angelegenheit des Menschen ist von der Leistung des Menschen abhängig. In ihr betreibt der Mensch die Heiligung seiner eigenen Leistung.

Um von der Offenbarung Gottes überhaupt erreicht werden zu können, bedarf der Mensch aber des „Vermögens“, sie zu „erkennen“. Dieses Vermögen gesteht Barth dem Menschen zwar zu, stellt aber sogleich fest:

„Aber was er auf Grund dieses Vermögens erreicht und erlangt, das ist nimmermehr die Erkenntnis Gottes als Gott und Herr, und also nimmermehr die Wahrheit, sondern durchgehend und gänzlich eine Fiktion, die mit Gott nicht nur wenig, sondern nichts zu tun hat, ein Gegengott, der erst als solcher erkannt werden und fallen muß, wenn die Wahrheit zu

ihm kommt, der aber als solcher und als Fiktion nur erkannt werden kann, indem die Wahrheit zu ihm kommt.” (ebd.: 331)

Vertraut der Mensch auf sein eigenes Vermögen, so betreibt er „Rechtfertigung und Heiligung als sein eigenes Werk“. Dabei spielt es für Barth keine Rolle, ob dem Einzelnen ein Gottesgedanke oder Gottesbild wichtig ist, er befindet sich gleichwohl „nicht auf dem Wege zu Gott hin, der ihn auf einer höheren Stufe desselben Weges doch noch zum Ziel bringen könnte. Da ist er vielmehr im Begriff, sich gegen Gott zu verschließen, zu entfremden, ja direkt gegen ihn vorzustößen. Gott in seiner Offenbarung will ja gerade das nicht, daß der Mensch versuche, selbst mit seinem Dasein fertig zu werden, sich zu rechtfertigen und zu heiligen.” (ebd.: 356)

Für Barth ist keine Religion aus sich heraus wahr. Ebenso wie der Mensch kann eine Religion aber wahr werden: „von außen“, durch die Gnade Gottes, „nicht aus ihrem eigenen Wesen und Sein, sondern nur kraft einer ihrem Wesen und Sein fremd, von ihr selbst aus unbegreiflich, ohne Eignung und Verdienst widerfahrenen Anrechnung, Annahme und Auszeichnung. Die wahre Religion ist wie der gerechtfertigte Mensch ein Geschöpf der Gnade.” (ebd.: 357, Hervorhebung i. O.)

„Glaube“ ist für Barth also das Gegenteil der Religion: das Sich-Offenhalten des Menschen für die Offenbarung Gottes und Verzicht auf den Versuch der Selbstrechtfertigung. Religion dagegen stellt den Versuch dar, dem Sich-Offenhalten für Gottes Offenbarung sich zu entziehen

Die „wahre Religion“ sieht Barth durch die Gnade Gottes im Christentum gegeben:

„Daß es eine wahre Religion gibt, das ist Ereignis im Akt der Gnade Gottes in Jesus Christus, genauer: in der Ausgießung des Heiligen Geistes, noch genauer: in der Existenz der Kirche und der Kinder Gottes. Sofern die Kirche Gottes und die Kinder Gottes existieren, insofern gibt es mitten in der Welt menschlicher Religion wahre Religion, will sagen: eine Erkenntnis und Verehrung Gottes und ein ihr entsprechendes Handeln des Menschen, von denen nicht nur zu sagen ist, daß sie verkehrt, ein aus Lüge und Unrecht geborener Versuch mit untauglichen Mitteln sind, sondern von denen zu sagen ist: daß sie (in ihrer Verkehrtheit) tatsächlich zu ihrem Ziel kommen, daß hier (trotz der Lüge und des Unrechts, die auch hier geschehen, trotz der Untauglichkeit der auch hier angewandten Mittel) wirklich Gott erkannt und verehrt wird, wirklich ein Handeln des mit Gott versöhnten Menschen stattfindet.” (ebd.: 377)

Barths Theologie, die man als „Neo-Orthodoxie“ (Berger 1988) bezeichnen kann, hebt nicht nur die Unverfügbarkeit des Glaubens hervor, sondern radikalisiert die christliche

Botschaft, indem sie sie objektiviert: die Subjektivität des Menschen hat ebenso wenig Anteil an ihr wie der Wandel der menschlichen Geschichte.

„In Barths eigenen Worten ist die Gnade Gottes eine *iustitia aliena*, die den Menschen von außen und ohne ‚Vermittlungen‘ in seinem Dasein erreicht. Die christliche Botschaft ist ein *extra nos*, gänzlich unabhängig von den Relativitäten menschlichen Denkens und menschlicher Geschichte.“ (Berger 1988: 154)

Die sich wandelnden säkularen Weltanschauungen sind für eine solche Theologie ebenso wenig ein echtes Problem wie das differenzierte Verständnis der Bibel, zu dem die Ergebnisse der historisch kritischen Forschung nötigen. Die Behauptung der Objektivität der christlichen Botschaft, ihrer Unabhängigkeit von sozialer Zeit und sozialem Raum - drastisch: vom Menschen - immunisiert Barths Theologie gegen die Anfechtungen historischer Relativität:

„Ein wenig kraß gesagt, kann dem Theologen 'wirklich nichts geschehen', wenn die Objektivität der Religion als unabhängig von allen diesen Zufälligkeiten definiert wird. Daß eine solche theologische Haltung als verlässlicher Fels erscheint, auf dem man den Wogen eines aufgewühlten Zeitalters trotzen kann, ist leicht einzusehen. Wo immer diese Art von Objektivität plausibel gemacht werden kann, ist sie bis auf den heutigen Tag ein 'Archimedischer Punkt', von dem aus sich, umgekehrt, alle widersprüchlichen Definitionen relativieren lassen.“ (ebd.)

Trotz Bergers berechtigter Kritik an Barth, wird doch mit einem Blick auf Oevermanns Religionssoziologie (s. u.) eine wichtige Übereinstimmung deutlich: Religion befindet sich immer in Gefahr, zum „Verkehrten“, zur Ideologie zu erstarren, indem sie, theologisch gesprochen, „Rechtfertigung und Heiligung“ des Menschen als ihr (d.h.: des Menschen) eigenes Werk betreibt und damit die Unverfügbarkeit Gottes leugnet - soziologisch ausgedrückt: wenn ein - inhaltlich religiöser oder säkularer - „Bewährungsmythos“ die unhintergehbare Krisenhaftigkeit und Zukunftsoffenheit menschlicher Lebenspraxis endgültig zu schließen verspricht.

1.1.2. Der ontologische Religionsbegriff Paul Tillichs

Paul Tillich dagegen, dessen ontologisch ausgerichtete Theologie zum Bezugspunkt einer Reihe von religionspädagogischen Reformkonzepten (v.a. für die Korrelationsdidaktik) geworden ist, betont gerade die Relevanz des Bewusstseins um den geschichtlichen Wan-

del, dem die Wahrheit der christlichen Botschaft ausgesetzt ist. Tillichs theologisches Denken bewegt sich „auf der Grenze“ zwischen der Wahrheit der christlichen Botschaft und dem Menschen, der in seiner konkreten historischen Situation diese Botschaft nicht mehr als Antwort auf seine Fragen verstehen kann.

Theologie muss nach Tillich Deutung und Vermittlung sein, die für jede Generation neu die Wahrheit der christlichen Botschaft ausspricht, und zwar so, dass diese als Antwort auf ihre Fragen verstanden werden kann.

Dieses Vorhaben Tillichs wird besonders deutlich an seinem Gottesbegriff: Von „Gott“ spricht Tillich als von dem „Sein-Selbst“, der „Macht des Seins“, dem „Grund und Sinn des Seins“, der „Tiefe“, dem „Absoluten“, dem „Unbedingten“, wobei er diese Begriffe als Schlüssel zum Gottesverständnis, nicht als Ersatzbegriffe gebraucht wissen will, „um die verschlossene Tür zum Sanktissimum des Namens ‚Gott‘ sich und anderen zu öffnen, und dann den Schlüssel fortzuwerfen.“ (Tillich, Bd. V, 1978a: 241)

„Der Name dieser unendlichen Tiefe und dieses unerschöpflichen Grundes alles Seins ist *Gott*. Jene Tiefe ist es, die mit dem Wort *Gott* gemeint ist. Und wenn das Wort für euch nicht viel Bedeutung besitzt, so übersetzt es und spricht von der Tiefe in eurem Leben, vom Ursprung eures Seins, von dem, was euch unbedingt angeht, von dem, was ihr ohne irgendeinen Vorbehalt ernst nehmt. Wenn ihr das tut, werdet ihr vielleicht einiges, was ihr über Gott gelernt habt, vergessen müssen, vielleicht sogar das Wort selbst. Denn wenn ihr erkannt habt, daß Gott Tiefe bedeutet, so wißt ihr viel von ihm. Ihr könnt euch dann nicht mehr Atheisten oder Ungläubige nennen, denn ihr könnt nicht mehr denken oder sagen: 'Das Leben hat keine Tiefe', das Leben ist seicht, das Sein selbst ist nur Oberfläche. (...) Wer um die Tiefe weiß, der weiß auch um Gott.“ (Tillich 1978b: 64)

„Religion“ ist bei Tillich in diesen Versuch der Vermittlung einbezogen und wird nicht - wie bei Barth - als eindeutig negativ (Unglaube) definiert:

„Die Religion ist die Tiefendimension, sie ist die Dimension der Tiefe in der Totalität des menschlichen Geistes. Was bedeutet diese Metapher der Tiefe? Sie bedeutet, daß die religiöse Dimension auf dasjenige im menschlichen Geistesleben hinweist, das letztlich, unendlich, unbedingt ist. *Religion ist im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht*. Und das, was uns unbedingt angeht, manifestiert sich in allen schöpferischen Funktionen des menschlichen Geistes.“ (Tillich, Bd. V, 1978a: 40 f.)

Doch Tillich benutzt diese Definition von Religion nicht naiv positiv. Vielmehr weist er mit der Formel, Religion (Gott) sei „das, was uns unbedingt angeht“ auf die Janusköpfigkeit der Religion hin: Es kann nicht nur die „Tiefe“ sein, die uns unbedingt angeht, nicht

nur das „Absolute“ oder „Unendliche“. Es kann ebenso das Bedingte, Vorläufige und Oberflächliche sein; der Erfolg, die Nation, ja, die Religion selbst kann uns unbedingt angehen und zum Gott bzw. Götzen werden. Tillich folgt in seinem Gottesbegriff also Luther: Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott.

„Die Religion läßt uns das Heilige erfahren, etwas, das unberührbar, Ehrfurcht gebietend, letzter Sinn, Quelle des höchsten Mutes ist. Das ist die Größe dessen, was wir Religion nennen. Aber neben ihrer Größe liegt ihre Schande. Sie macht sich selbst zu dem Höchsten und verachtet den profanen Bereich. Sie macht ihre Mythen und Lehren, ihre Riten und Gesetze zu etwas Letztem, Unbedingten und verfolgt jene, die sich ihnen nicht unterwerfen. Sie vergißt, daß sie ihre eigene Existenz dem Faktum zu verdanken hat, daß der Mensch seinem wahren Sein tragisch entfremdet ist. Sie vergißt ihren Ursprung aus der Not. Das ist der Grund für die leidenschaftliche Reaktion der profanen Welt gegen die Religion, eine Reaktion, die für den profanen Bereich selbst tragische Folgen nach sich zieht.“ (Tillich, Bd. V, 1978a: 42)

1.2. Wissenssoziologische Religionsbegriffe

Seit der Konzeption der ersten religionspädagogischen Reformkonzepte Ende der 60er Jahre hat die Auseinandersetzung mit der Religionskritik und ihren Nachfolgern, den soziologischen Definitionen von Religion, in der Religionspädagogik Tradition. Im Zentrum stand dabei die sich aus der Rezeption der Säkularisierungsthese Max Webers ergebende Frage nach Funktion und Wandel der Religion.

Eine prominente Stellung kommt dabei dem wissenssoziologischen Religionsbegriff zu, wie er von Berger/Luckmann [1966/1969] (1990⁵) eingeführt, von beiden aber mit unterschiedlicher Akzentuierung vertreten worden ist. Diese Ansätze sollen hier skizziert werden.

1.2.1. Peter L. Berger: Der heilige Kosmos

Berger definiert „Religion“ als die Errichtung eines „heiligen Kosmos“, der das Individuum ebenso wie die Gesellschaft vor drohender „Anomie“, d.h. Ordnungs- und Sinnlosigkeit (dem Chaos), schützen soll, die die Gesellschaft allein nicht in den Griff bekommen

kann. Der „heilige Kosmos“ ist zwar ein Abbild des gesellschaftlichen Kosmos und der gesellschaftlichen „Nomisierungen“ (im weitesten Sinne: Regeln des Zusammenlebens), er unterscheidet sich aber dadurch von diesen, dass er sie umfasst und legitimiert. Die Säkularisierung des Christentums in den modernen westlichen Gesellschaften zieht nach sich die Pluralisierung von Angeboten der Sinnstiftung, die das Individuum zu einer im Wesentlichen selbst von ihm zu verantwortenden Wahl zwingt und es dem „Zwang zur Häresie“ aussetzt (vgl. Berger 1992).

Der Mangel dieses wissenssoziologischen Religionsbegriffs besteht darin, dass er - wie er selbst betont - eine substantielle Definition von „Religion“ einführt, die bei einem vorausgesetzten anthropologischen Bedürfnis nach Religion einsetzt, ohne dieses allerdings konsequent abzuleiten. (vgl. Berger 1988).

1.2.2. Thomas Luckmann: Religion als Transzendieren der menschlichen Natur in der sozialen Interaktion

Anders als in der Theologie wird subjektive Religiosität von Teilen der Religionssoziologie nicht als anthropologische Konstante, also gleichsam als ein dem Menschen immer schon vorgegebenes Bedürfnis definiert, sondern als ein aus der Sozialität des Menschen sich ergebendes Phänomen.

Einer der ersten Religionssoziologen, für den die subjektive Religiosität Gegenstand der Religionssoziologie wurde, ist Thomas Luckmann, der sich ausdrücklich gegen substantielle Definitionen von Religiosität und Religion gewandt hat, die Religiosität mit Kirchlichkeit und Religion mit Kirche gleichsetzten.

Für Luckmann bildet „das gesellschaftlich bestimmte Transzendieren der biologischen Natur (...) die Grundlage für subjektive Religiosität.“ (Luckmann, 1963: 51) Transzendiert wird diese biologische Natur in der menschlichen Interaktion, und zwar im Medium der Sprache.

In „Die unsichtbare Religion“ (1991) bestimmt Luckmann diesen Vorgang unter Rückgriff auf die phänomenologisch inspirierte Wissenssoziologie Alfred Schütz‘ als das „Transzendieren der menschlichen Natur“ näher:

„Die Ablösung von der originären Erfahrung hat ihren Ursprung in der Begegnung mit Mitmenschen in der face-to-face-Situation. Sie führt zur Individuation des Bewußtseins und ermöglicht die Konstruktion von Deutungsschemata und letzten Endes von Sinnsyste-

men. Die Ablösung von der aktuellen Erfahrung findet ihre Entsprechung in der Möglichkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine sozial definierte, moralisch relevante Biographie zu integrieren. Diese Integration geschieht im Rahmen fortlaufender sozialer Beziehungen und führt zur Ausbildung eines Gewissens. Die Individuation dieser zwei komplementären Aspekte des Selbst basiert auf sozialen Vorgängen. Der Organismus - für sich betrachtet nichts anderes als der isolierte Pol eines >>sinnlosen<< subjektiven Prozesses - wird zum Selbst, indem er sich mit den anderen an das Unternehmen der Konstruktion eines >>objektiven<< und moralischen Universums von Sinn macht. Dabei transzendiert er seine biologische Natur.“ (Luckmann, 1991: 85)

Das Problem dieses Modells besteht nun darin, dass dieser Prozess des Transzendierens der biologischen Natur inhaltlich von Luckmann nicht näher bestimmt wird, sondern lediglich in formaler Hinsicht als Dreischritt von Externalisierung, Objektivation und Internalisierung, so dass ein extrem weiter Begriff von Religiosität und Religion gebildet wird. Es fehlt gewissermaßen das entscheidende Kriterium, das eine analytische Unterscheidung zwischen Religion und anderen Formen menschlicher Objektivationen zulässt, ohne Religiosität und Religion substantiell auf eine institutionalisierte Variante zu reduzieren.

Trotz dieser Probleme ist Luckmanns Ansatz für eine qualitativ orientierte Erforschung der Religion der Religionslehrer besonders instruktiv, wo es um den Begriff der Religiosität geht. So definiert er die „Grundform, die Religiosität annimmt“, als „hierarchische Struktur der Person und der Werte in der Lebenswelt, die sich als innere Form der Daseinsführung manifestiert und eine übergeordnete symbolisch verankerte Bewußtseinsschicht enthält“ (Luckmann, 1963: 51).

Insbesondere die sich aus dieser Definition ergebenden Überlegungen zum Verhältnis von subjektiver Religiosität zur kirchengebundenen Religiosität sind für den in dieser Arbeit thematischen Zusammenhang von Bedeutung.

„Diese Bewußtseinsschicht läßt sich als eine Konfiguration religiöser Vorstellungen auffassen, die sich in verschiedenen institutionellen Bereichen als wirksam erweisen. Falls Religion die institutionell spezialisierte Form der Kirche annimmt, kann sich subjektive Religiosität entsprechend zur spezialisierten Form kirchengebundener Religiosität entwickeln. Da aber kirchengebundene Religiosität im engsten Zusammenhang mit der Kirche als sozialer Institution steht, ergibt sich in diesem Fall die Möglichkeit verschiedenartiger Verhältnisse zwischen den Grundformen der Religiosität und der besonderen Form der kirchengebundenen Religiosität. Dies Verhältnis reicht, idealtypisch, von völliger Übereinstimmung zu gänzlicher Nichtidentität. Da der Charakter kirchengebundener Religiosität

selbstverständlich mit dem historischen Geschick der Kirche verstrickt ist, ließe sich eine Typologie aufstellen, die der inneren Differenzierung kirchengebundener Religiosität Rechnung trägt.“ (ebd.: 52)

1.3. Schlussfolgerungen für die Untersuchung

Die subjektive Religiosität von Religionslehrern muss sich - notgedrungen - immer mit den institutionalisierten Formen von Religiosität und Religion auseinandersetzen. Wie diese Auseinandersetzung verläuft und welche Qualität sie annimmt, dürfte wesentlich von der Religiosität der Einzelnen und ihrer individuellen Religion abhängen, die der institutionalisierten Religion einen bestimmten Rang in der „hierarchischen Struktur der Person“ zuweisen.

Der Prozess, der mit dem Begriff der Säkularisierung bezeichnet wird, manifestiert sich genau in dieser Umkehrung des Verhältnisses von subjektiver Religiosität bzw. individueller Religion und den institutionalisierten Formen von Religiosität und Religion. Wurde in traditionellen Gesellschaften subjektive Religiosität und Religion unter die institutionalisierten Formen subsumiert, da diese als einzig legitime Äußerungsformen „zur Verfügung“ standen, so hat sich in der modernen Gesellschaft dieses Verhältnis umgekehrt. Ob, und wie, kirchengebundene Religiosität und institutionalisierte Religion von den Individuen angeeignet und in die eigene Lebensführung eingebaut werden, wird nun durch die subjektive Religiosität und die sich aus ihr ergebende individuelle Religion bestimmt.

Um diese subjektive Religiosität und die sich aus ihr konstituierende individuelle Religion mit den Mitteln qualitativer Sozialforschung erfassen zu können, bedarf es aber einer differenzierteren Definition von Religiosität und Religion, die auch zu den hier dargestellten theologischen Religionsbegriffen kompatibel ist.

Mit der von Oevermann entwickelten „strukturalen Religionssoziologie“ liegt m.E. ein Modell der Struktur von Religiosität vor, das dort ansetzt, wo die Schwächen des luckmannschen Ansatzes sind, nämlich bei der Frage, wie sich denn nun im Einzelnen die soziale Konstituierung von Religiosität vollzieht und was dementsprechend den Kern von Religion ausmacht, und zwar unabhängig davon, ob es sich um individuelle oder institutionalisierte, säkulare oder tradierte christliche Religion handelt.

Bei all diesen Versuchen wird „Religiosität“ als menschliche Eigenschaft schon vorausgesetzt, ohne sie in besonderer Weise weiter zu beachten. „Religiosität“ stellt eine Art

„Grundkompetenz“ des Menschen dar, die ihn zur Schaffung von Religionen allererst befähigt.

Im Folgenden soll - in der für diese Arbeit gebotenen Kürze - ein strukturelles, konstitutionstheoretisches Modell der universellen Struktur von Religiosität referiert werden, das von Ulrich Oevermann (1995) entwickelt worden ist, und das m. E. ein geeignetes heuristisches Instrument für diese Arbeit darstellt, um die „Religion“ der befragten Religionslehrer jenseits kirchensoziologischer oder wissenssoziologischer Paradigmata in den Blick zu bekommen.

2. Ulrich Oevermann: Ein Modell der Struktur von Religiosität

Oevermann setzt mit seiner Ableitung der Struktur von Religiosität ähnlich wie Luckmann beim Übergang des Menschen von der Natur zur Kultur an. Diesen Übergang sieht Oevermann vor allem durch die „Transformationsdimension“ der Sprache bedingt. Anders als Luckmann, der in der face-to-face-Situation Sprache schon als gegeben voraussetzt, betrachtet Oevermann zunächst die Auswirkungen, die „Sprachlichkeit“ für die menschliche Lebenspraxis hat:

Sprachlichkeit ermöglicht einerseits erst regelgeleitetes Handeln, andererseits spaltet sie durch ihre „Bedeutungsfunktion“ die Wirklichkeit in einen „Handlungsraum einer im Hier und Jetzt gegebenen Praxis“ und einen „Spielraum“ auf, in dem „theoretische Welten“ konstruiert werden können. Dieser „Spielraum“ existiert nicht abgelöst vom Handlungsraum, sondern stellt einen „integralen Bestandteil“ des Handlungsraumes dar (vgl. ebd.: 34 ff.).

Indem der Spielraum die Konstruktion „theoretischer Welten“ ermöglicht, entstehen Zeit und Raum als soziale Phänomene: Das Hier und Jetzt einer gegebenen Praxis - also die „bloße Gegenwart“ der „Praxismitte“ - wird transzendiert: Vergangenheit und Zukunft konstituieren sich und damit die existentiellen Fragen nach Herkunft, Identität und Zukunft: Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich?

Mit der Zeit als sozialem Phänomen entsteht also zugleich das Bewusstsein von der Endlichkeit des eigenen Lebens: die Zeit ist knapp! Die Knappheit bedingt die Wertigkeit der eigenen „Praxiszeit“ als Grundlage aller ökonomischen Überlegungen.

Mit der Möglichkeit der Konstruktion theoretischer Welten entsteht aber noch ein weiteres Problem:

„Wer die Wahl hat, hat die Qual“, man muss zwischen den verschiedenen Möglichkeiten, die man sich entwerfen kann, wählen, d.h.: man muss entscheiden. Es konstituiert sich eine „Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“.

Dabei versteht Oevermann unter einer echten Entscheidung eine Situation, in der man nicht im Sinne eines „Richtig-Falsch-Kalküls“ auf bewährte und routinisierte Begründungen zurückgreifen kann, sondern sich in einer Entscheidungskrise „begründungslos“ entscheiden muss, und zwar anhand des „besseren“ Arguments aus dem Pool möglicher Optionen. Etwas schlichter gesagt: Man wählt das, von dem man meint, es könne gelingen, was man aber nicht mit Sicherheit weiß.

Dieser Vorgang der „begründungslosen Entscheidung“ ist die Bedingung der Möglichkeit der Offenheit von Zukunft und der „Entstehung des Neuen“, also: des geschichtlichen und gesellschaftlichen Wandels. Einfacher ausgedrückt: Wenn ich immer schon weiß, wie ich mich richtig entscheiden muss, weil mir die Entscheidungen immer schon als Routinen vorliegen, kann nichts Neues entstehen. So verhält es sich auch bei Familien, Gesellschaften oder Nationen. Wandel entsteht durch Wagnis (vgl. ebd.: 37 ff.).

Das Neue bereitet sich immer in Krisensituationen vor. Krisensituationen sind der Abbruch von Routinen, die ein problemloses Funktionieren einer Lebenspraxis garantieren sollen. Routinen selbst sind ehemalige Krisenlösungen, also das routinisierte „Neue“.

Oevermann dreht deshalb in analytischer Absicht das Verhältnis von Krise und Routine um: Nicht die Routine ist der Normalfall, sondern die (Entscheidungs-) Krise.

Auch eine begründungslose Entscheidung aber muss begründet werden, nur kann diese Begründung aktuell nicht gegeben werden: das „bessere“ Argument muss sich zukünftig als das „richtige“ bewähren oder es wird scheitern, d.h.: in die Krise geraten und durch eine andere Option abgelöst werden, die eine Krisenlösung verspricht.

Zur Krisenlösung bedarf es, so Oevermann, eines Bewährungsmythos, der verbindlich darüber Auskunft gibt, wie für eine gegebene Lebenspraxis die drei Existenzfragen zu beantworten sind. Dieser Bewährungsmythos wird im Zuge einer krisenlösenden Charismatisierung formuliert. Oevermann legt dabei Wert darauf, den Begriff des „Charisma“ nicht im Sinne der Weberschen Herrschaftssoziologie, sondern als Bezeichnung einer „pragmatischen Ablaufgestalt“ zu verstehen, die sich - verkürzt formuliert - als sequenzielle Abfolge von Krisenwahrnehmung bzw. Krisendefinition, Krisenlösungsversprechen als Formulierung eines Bewährungsmythos, Gefolgschaftsbildung und gelingender Errichtung einer krisenlösenden Routine auf der Basis des neu formulierten Bewährungsmythos darstellen

lässt, wobei dieser um seiner Glaubwürdigkeit willen absolute Geltung für sich beanspruchen muss (vgl. ebd.: 47 ff.).

Dieser Anspruch auf absolute Geltung in Form der Formulierung „praktisch wirksamer Anzeichen“ absoluter Bewährung ist faktisch eine Illusion, da er die Krisenhaftigkeit menschlicher Lebenspraxis als Bedingung ihrer Zukunftsoffenheit - und damit von Geschichte - leugnet.

Dieses Paradoxon bedingt eine Bewährungsdynamik, die „nicht stillstellbar“ ist: Man muss nach dem Ideal der absoluten Bewährung streben und zugleich akzeptieren, dass dieses Ideal nicht zu erreichen ist. Dieses Streben nach Bewährung darf jedoch, will man die Offenheit von Zukunft nicht fatalistisch schließen, nicht einfach, weil unerreichbar, aufgegeben werden, sondern muss gerade mit vermehrtem Streben zu erreichen gesucht werden.

Meine These ist, dass Oevermanns Religionssoziologie – insbesondere mit dem Begriff des „Bewährungsmythos“ - einen Schritt über den wissenssoziologischen Ansatz hinausgeht und eine Analyse individueller Religion in anderen als kirchensoziologischen Kategorien, nämlich als Frage nach den jeweils angeeigneten Bewährungsmythen, möglich gemacht hat.

3. Religionspädagogischer Aspekt

Religionsunterricht wird hier - im umfassenden Sinne – als Leistungsunterricht verstanden. Denn die einzige Frage, um die der Religionsunterricht kreist, gleich auf welcher Schulstufe und in welcher Schulart, ist die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Bewährung (des „guten Lebens“) im brüchigen und krisenhaft gefährdeten Diesseits, das absolute Bewährung als Anerkennung durch andere ausschließt. Die evangelische Religion bringt in ihrem Zentrum, der Rechtfertigungslehre, dieses Bewährungsproblem zum Ausdruck und verknüpft es in ihren Glaubensaussagen mit der Hoffnung auf zukünftige Bewährung.

Die Bewährung des Religionsunterrichts in der Schule hängt wesentlich vom Religionslehrer ab. In seiner Person repräsentiert er - ob er will oder nicht - eine Möglichkeit, auf die Frage nach Bewährung zu antworten.

Die Bewährung des Religionslehrers hängt davon ab, dass er die Frage des Religionsunterrichts als seine eigene Frage identifizieren und sich als eine mögliche, aber immer offene

Antwort auf diese Frage verstehen kann. Hierzu braucht er die Religionspädagogik als Anleitung zur Selbstreflexion.

Die Bewährung der Religionspädagogik hängt folglich davon ab, ob es ihr gelingt, Studierenden der Religionspädagogik eine Theorie des Religionslehrers zu vermitteln, die einsehbar Bedingungen und Möglichkeiten einer (nie endgültigen) Bewährung im Beruf formuliert. Eine solche Theorie darf nicht nur aus theoretischen Überlegungen zu den Aufgaben des Religionslehrers bestehen. Sie muss vielmehr mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln versuchen, die Wirklichkeit von Religionslehrern zur Sprache kommen zu lassen, um die Studierenden am Modell erfahren zu lassen, was es bedeuten kann, Religionslehrer zu sein.

Seit der von Wegenast 1968 geforderten „empirischen Wendung“ in der Religionspädagogik, spätestens aber im Anschluss an den initialen Aufsatz von Vierzig zu „Rolle und Person“ des Religionslehrers (1976) hat sich neben den theoretischen Reflexionen über die Aufgaben des Religionslehrers (Heimbrock 1982) und der historischen und systematischen Forschung zum Beruf des Religionslehrers (Lämmermann 1985; Meyer 1984) auch eine empirische Lehrerforschung in der Religionspädagogik etabliert, die mit Hilfe von Methoden der quantitativen Sozialforschung (vgl. Schach 1980; Kürten 1987; Feige 1988; Langer 1989) Aussagen über das Rollenverständnis von Religionslehrern zu gewinnen sucht und auf diesem Wege wichtige Trendberichte sowohl für die in der Ausbildung von Religionspädagogen Tätigen liefert als auch für die in Schule und Kirche für eine sachgemäße Erteilung des Religionsunterrichts Verantwortlichen, und, nicht zuletzt, für die Religionslehrer selbst.

So wertvoll die mit diesen Untersuchungen gewonnenen - und einander z.T. widersprechenden - Erkenntnisse über das Rollenverständnis von Religionslehrern für die generelle Orientierung der in Religionspädagogik, Kirche und Schule Verantwortlichen gewesen sein mögen -, sie können keinen Aufschluss über die „religiöse Lebenslinie“ von Religionslehrern, insbesondere über den Zusammenhang von religiöser Sozialisation und Identitätsbildung, von Berufswahlentscheidung und Bewährung in Studium und Berufspraxis geben, dessen Aufhellung angesichts der Forderung nach „Erfahrungsorientierung“, „biographischer Repräsentanz des Christentums“ und „subjektiver Glaubwürdigkeit“, die in der Person der Religionslehrer vermittelt werden sollen (vgl. EKD 1994), geboten erscheint:

Diese Tatsache und das zunehmende „Interesse an der Subjektivität des Religionslehrers“ äußerte sich in der religionspädagogischen Diskussion der 80er Jahre in der Forderung, die

religionspädagogische Lehrerforschung durch den „biographischen Ansatz“ zu erweitern (vgl. Biehl 1986 und 1987; Kürten 1987).

3.1. Der Biographische Ansatz in der Religionspädagogik

„Ein eindeutiger Fortschritt liegt darin, daß der Religionslehrer selbst zum Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden ist. Sie machen konstruktive Theorieentwürfe nicht überflüssig, setzen sie aber der notwendigen Realitätskontrolle aus. In diesen Untersuchungen wird zunächst der Beruf und nicht die Person erkennbar. Eine Verschränkung von Lehrer- und Lebenslaufforschung unter Inanspruchnahme qualitativer Verfahren kann jedoch komplementäre Einsichten über die Person vermitteln. Kennen wir die Voraussetzungen einer Lehrertheologie genauer, ist eine sachgemäßere Vermittlung mit einer Elementartheologie möglich.“ (Biehl 1986: 190)

In einem ein Jahr später erschienenen programmatischen Aufsatz zum „biographischen Ansatz in der Religionspädagogik“, in dem sich auch ein knapper Forschungsbericht zu einem von Biehl geleiteten Forschungsprojekt befindet, der auch eine Interpretationsskizze enthält, betont Biehl noch einmal die Notwendigkeit, die Religionslehrerforschung durch qualitative, biographisch angelegte Forschungen zu ergänzen:

„So weist diese nach der biographischen Methode angelegte Untersuchung, die noch nicht im Blick auf ihre eigentliche Fragestellung ausgewertet ist, auf die Notwendigkeit hin, den subjektiven Faktor religiöser Lernprozesse in die kritische Diskussion einzuholen, damit die Dysfunktionalität zwischen Theorie und Praxis an dieser Stelle aufgehoben wird. Erst dann wird es möglich sein, die an den Lernprozessen Beteiligten über die Bedeutung ihrer Person als religiöses Symbol sachgemäß aufzuklären.“ (Biehl 1987: 293)

In der religionspädagogischen Forschungspraxis allerdings ist die Forderung nach einer biographisch orientierten qualitativen Lehrerforschung noch gut ein Jahrzehnt lang uneingelöst geblieben.

Dies ist um so erstaunlicher, als dass es in der Praktischen Theologie schon in den 70er Jahren eine Reihe von qualitativ empirischen Arbeiten gegeben hat, die sich, zumeist von einem wissenssoziologischen Ansatz ausgehend, mit dem Zusammenhang von Biographie und Religion beschäftigt haben (Schibilsky 1976), z.T. sogar unter berufssoziologischer Fragestellung (Fischer 1976; Marholt u.a. 1977).

Diese Ansätze wurden in den 90er Jahren sowohl in der Praktischen Theologie (Klein 1994) als auch in Teilen der Religionspädagogik (Adam/Gossmann 1993; Fischer/Schöll 1993) - z.T. unter Anwendung der objektiven Hermeneutik (Schöll 1992; Fischer/Schöll 1994; Schöll 1995) - wieder aufgenommen und weiter entwickelt.

So kam Ziebertz auf katholischer Seite fast zehn Jahre nach Biehls Aufsatz in seinem Überblick über die „Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik“ (1995) - gerade auch im Hinblick auf den biographischen Ansatz, der in seinem Bericht mangels Masse nur durch Biehl vertreten ist - zu folgendem Ergebnis:

„Die empirische Religionslehrerforschung hat Ergebnisse gebracht, gleichzeitig ist sie entwicklungsfähig. Wir haben es eher mit einem Überschuss an Problemen zu tun, als mit einem Überschuss empirischer Arbeiten, wie die zurückliegende Reflexion gezeigt hat. Prospektiv darf es den Bilanzbuchhalter freuen: Die Auftragslage ist gut.“ (Ziebertz 1995: 75)

Die Notwendigkeit solcher Forschung und der Wert der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse ergeben sich aus der Situation der christlichen Religion in der fast vollständig säkularisierten Gesellschaft, wobei ich hier mit Schmidtchen (1978) unter Säkularisierung den fortschreitenden Prozess der „Entkirchlichung“ und „Entchristlichung“ der Gesellschaft verstehe, der durch die aufs Ganze gehende Rationalisierung der Lebensführung bedingt ist, gleichwohl aber nicht zur Abschaffung der „religiösen Problematik“ geführt hat, sondern, im Gegenteil, zu ihrer Verschärfung (vgl. hierzu: ebd.: 25, aber auch: Oevermann 1995: 27-102, insbes.: 66).

Begleitet worden ist der Prozess der Säkularisierung von einem an Geschwindigkeit ständig zunehmenden gesellschaftlichen Wandel, der auf Seiten der Individuen - als Preis ihrer Anpassung ans „Faktische“ - immer neue Individualisierungsschübe ausgelöst hat, indem er diese - unter Androhung des Scheiterns und mit dem Versprechen auf Selbstverwirklichung - aus ihren religiösen, sozialen und kulturellen Bindungen herausgelöst hat, was immer auch Befreiung aus alten Abhängigkeiten, als Kehrseite aber Desorientierung, Sinn- und Identitätsverlust bedeuten kann.

Orientierung, Sinnstiftung und Identitätsfindung werden im Zuge dieser gesellschaftlichen Entwicklung prinzipiell zur Angelegenheit des Einzelnen, dem keine gemeinschaftlich verbürgte Erinnerung an den Sinn des Ganzen mehr qua Sozialisation zur Verfügung steht, sondern nurmehr seine eigene Biographie zur Herstellung eines partikularen Sinns und seiner immer wieder bedrohten Identität bleibt. Religionslehrer sind - ebenso wie Pfarrer -

von dieser Entwicklung natürlich nicht ausgenommen. Sie sind (wie die heutigen Studierenden), sofern sie zu den Nach-68-Generationen gehören, mit diesem sich in den 60er und 70er Jahren verschärfenden Prozess groß geworden bzw. schon in die fast vollständig säkularisierte Gesellschaft hineingeboren worden.

Religionslehrer und -lehrerinnen, so kann mit einiger Evidenz behauptet werden, sind von dem allgemeinen gesellschaftlichen Trend der Pluralisierung und Privatisierung der Religion nicht ausgenommen. Im Gegenteil: Das bis heute anhaltende Interesse in der Religionspädagogik an den „Rollenkonflikten“ von Religionslehrern und -lehrerinnen bringt die Einsicht in deren „Frontstellung“ auf der Grenze von säkularer und kirchlicher Welt und die damit verbundenen Probleme deutlich zum Ausdruck.

Gut 10 Jahre nach Biehls Forderung einer biographisch orientierten Religionslehrerforschung hat im Jahr 2000 eine Arbeitsgruppe um Andreas Feige eine Projektstudie zur „'Religion' bei ReligionslehrerInnen“ veröffentlicht, in der neben einem quantitativen Teil auch ein qualitativer Teil enthalten ist, in dem mit dem Verfahren der „Erzählanalyse“ Fritz Schützes und der objektiven Hermeneutik Ulrich Oevermanns 17 Fallanalysen erstellt worden sind. Diese Fallanalysen bildeten die Basis für eine Typologie, die auf der Grundlage des Habituskonzepts Bourdieus erarbeitet wurde und in einer „Vier-Felder-Darstellung“ „... sowohl die unterrichtshabituelle Orientierung der ReligionslehrerInnen als auch deren Unterrichtspräferenzen in den vier Dimensionen ‚Lehre‘, ‚Sprache‘, ‚Raum‘ und ‚Ethos‘ kenntlich (machte)“ (Feige 2000: 201).

Das Projekt hatte sich zum Ziel gesetzt, „ReligionslehrerInnen in ihrer gesellschaftlichen Funktion als Traditionsagenten innerhalb des staatlich verantworteten Schulraums und unter der Bedingung der freiwillig ausgeführten Fakultas zu erfassen“ (ebd.: 34).

Das „Verhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion“ stand dabei im Mittelpunkt der Analysen, wobei das „biographische Herkommen“ als eine die „Dynamik“ und die „Gestalten“ dieses Verhältnisses maßgeblich bestimmende Größe in den Blick genommen werden sollte (ebd.).

Die Studie kommt in ihren beiden Teilen zu dem Ergebnis, dass sich das – notwendige – Spannungsverhältnis zwischen Kirche und Schule vor allem für die jüngeren ReligionslehrerInnen wesentlich positiver gestaltet als dies noch von den Studien der 80er Jahre festgestellt worden ist (vgl. ebd., S. 466). Die Autoren führen diese Entspannung zwischen ReligionslehrInnen und Kirche u.a. darauf zurück, dass die 68er Generation in den Kirchenleitungen „...Stil, Habitus und Weltsicht der kirchlich Hauptamtlichen mit (prägt)“ (ebd.: 467).

Im Ergebnis stellen die Autoren fest, dass ReligionslehrerInnen einerseits als „Symptom des Prozesses der Entkopplung (von) kirchlicher Binnenorientierung und Lebenswelt“ beschrieben werden müssen –also von allgemeingesellschaftlichen Tendenzen nicht ausgenommen sind -, sie aber gerade deshalb in der Lage und der Position sind, „... mit professionellen Mitteln den Entkopplungsprozess im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule bearbeitbar“ zu machen und zu halten, was den Kirchen allein „nachweisbar nicht mehr gelingt und wohl auch unter unseren gesellschaftlichen (historisch gewachsenen) Strukturbedingungen nicht gelingen kann“ (ebd.: 469).

Trotz der Anwendung der objektiven Hermeneutik Ulrich Oevermanns wurde dessen strukturelle Religionssoziologie – insbesondere der Begriff des „Bewährungsmythos“ - nicht in die Analyse einbezogen, da der Schwerpunkt der Studie auf dem Verhältnis zwischen gelebter und gelehrter kirchenchristlicher Religion liegt.

III. ZUM WEITEREN VORGEHEN UND AUFBAU DER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit nimmt Oevermanns religionssoziologisches Modell der Struktur von Religiosität auf und fragt, von dieser Basis ausgehend, nach der „individuellen Religion“, die die befragten (Religions-) Lehrer in ihrer Biographie entwickelt haben.

Religiöse Sozialisation wird dabei als Leistungssozialisation verstanden, in deren Mittelpunkt nach wie vor die Frage nach dem „guten Leben“ steht. Die Antwort auf diese Frage wird in einem je individuellen Bewährungsmythos formuliert. Dieses Verständnis von religiöser Sozialisation lässt den Begriff des Bewährungsmythos als geeignet nicht nur für die religionspädagogische, sondern für die biographisch orientierte Lehrerforschung insgesamt erscheinen.

Das Ziel meiner Arbeit ist es, die heuristische Tauglichkeit des Begriffs des „Bewährungsmythos“ für eine fallorientierte (religions-) pädagogische Lehrerforschung in der Durchführung der Analyse und Interpretation von zwei biographischen Interviews praktisch zu erproben (testing to the limits).

Mit dem Begriff des Bewährungsmythos, der von Oevermann anhand der existenziellen Fragen nach Herkunft („Woher komme ich?“) und Zukunft („Wohin gehe ich?“) noch einmal in „Herkunftsmythos“ und „Bewährungsmythos“ differenziert wird, soll aber auch

versucht werden, die biographischen Wurzeln der Motive der Berufswahl „Lehrer“ und damit ihr Verständnis vom Lehrerberuf freizulegen.

Im Folgenden skizziere ich unter Punkt B. zunächst die Entwicklung der qualitativen Biographieforschung insbesondere im Hinblick auf ihre Bedeutung im Rahmen der universitären Lehrerbildung.

Im Anschluss daran stelle ich unter Punkt C. die Methode der objektiven Hermeneutik in ihren wesentlichen Grundzügen dar und zeige ihre Anwendung am Fall Doris in einer exemplarischen Sequenzanalyse, in der sich Schritt für Schritt erste Strukturhypothesen des Falles entwickeln.

Eine ausführliche, exemplarische Analyse „objektiver Daten“ als Grundlage einer Strukturhypothesenentwicklung führe ich unter Punkt D. als ein Beispiel für die Anwendbarkeit und Nützlichkeit des Oevermannschen Begriffs des „Bewährungsmythos“ aus, der zuvor einführend dargestellt wird.

Die sich anschließende Interpretation des gesamten Falles Andi, dem die zuvor unter Punkt D. vorgestellten objektiven Daten entnommen wurden, erfolgt unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik in Punkt E. Hier führt die Interpretation einer vollständigen Eingangssequenz zur Entwicklung einer Strukturhypothese, die zunächst mit der auf objektiven Daten basierenden verglichen und daraufhin an weiter folgenden Interviewausschnitten – der Themenanalyse – überprüft werden soll.

Im Kontrast zum Fall Andi greife ich unter Punkt F. noch einmal auf den Fall Doris zurück, dessen erste Strukturhypothesen als Resultat der Sequenzanalyse – Punkt C. – einer weiteren Überprüfung unterzogen werden, und zwar anhand der Analyse objektiver Daten sowie einzelner Interviewpassagen. Die gesamten vorangegangenen Untersuchungen führen schließlich zur Fallkontrastierung, also zum Vergleich beider Fälle sowohl im Hinblick auf Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten.

Der Abschluss der Arbeit – Punkt G. – beinhaltet, unter dem Aspekt der methodischen und inhaltlichen Relevanz für eine reflexive Lehrerbildung, Überlegungen zum „biographischen Material“.

B. SKIZZE ZUR QUALITATIVEN BIOGRAPHIEFORSCHUNG

I. QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

1. Geschichte

Die Geschichte des qualitativen Denkens in den Geisteswissenschaften reicht bis in die Antike zurück. Mayring (1990: 3) nennt Aristoteles als Begründer dieser Traditionslinie. Ihren vorläufigen Abbruch erlebte diese Linie durch die Etablierung der „galileischen Tradition“ (ebd.) im „Übergang vom Renaissance-Humanismus zum Rationalismus“ (Garz 1995: 14).

Da die aristotelische Tradition ihre Gegenstände in einer historischen Perspektive dem „Werden und Vergehen“ und damit auch der Entwicklung unterworfen sah, versuchte sie, diese Gegenstände zu verstehen, indem sie sich nach ihren Zwecken, Zielen und Intentionen fragte, wobei sie neben der deduktiven Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen auch induktive Verfahren zuließ. Das neu sich bildende galileische Wissenschaftsverständnis dagegen, das v.a. in den Naturwissenschaften seinen Siegeszug antrat und bald die aristotelische Tradition gänzlich verdrängte, richtete sich auf die Formulierung allgemeingültiger Naturgesetze und entwickelte Methoden, die als Standard in allen Einzelwissenschaften Geltung haben sollten (vgl. Mayring 1990: 4; Garz 1995: 14 ff.). Parallel zu diesem „Traditionsabbruch“ entwickelte sich v.a. in Deutschland in den Geisteswissenschaften (Theologie, Jura, Geschichtswissenschaften, Philologie und Philosophie) die Hermeneutik im Bemühen, die Auslegung von Texten wissenschaftlich zu begründen, in einer konstanten Linie bis ins 20. Jahrhundert (vgl. Mayring 1990: 4 f.).

Die Wiederentdeckung des qualitativen Denkens in den Sozialwissenschaften, die seit ihrer Begründung durch Comte ein „positivistisches Programm“ verfolgten, fand in den USA unter dem Einfluss des Pragmatismus und des symbolischen Interaktionismus der Chicagoer Schule statt, die zugleich zur Geburtsstätte der „biographischen Forschung“ wurde (vgl. Garz 1995: 19 f.).

2. Ansätze und Entwicklungsphasen qualitativer Forschung

Das im deutschsprachigen Raum zurzeit auffindbare Spektrum der unterschiedlichen Forschungsansätze und –methoden ist das Ergebnis der verschiedenen Entwicklungslinien in

der Geschichte qualitativer Forschung, die teils phasenweise nacheinander, teils parallel verlaufen sind.

Eine neue Hinwendung zu hermeneutischen Verfahren, verbunden mit der Rezeption unterschiedlicher Traditionen bzw. Positionen, erfolgte hier Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts im wesentlichen unabhängig von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und auch der Kritischen Erziehungswissenschaft. Der Bezug zum Symbolischen Interaktionismus, zur Ethnomethodologie und Phänomenologie ist in einer Vielzahl der Arbeiten zu erkennen, in denen begonnen wird, Sozialforschung als qualitative Forschung zu konzipieren.

Im Folgenden sollen in einem kurzen Überblick die Entwicklungsphasen sowie die sich herausbildenden Ansätze qualitativer Forschung nachgezeichnet werden. Es lassen sich grob vier Phasen unterscheiden.

2.1. I: Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre: Das „Interpretative Paradigma“

Die Rezeption des Symbolischen Interaktionismus beginnt in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre. „So stammen HABERMASens in zahlreichen Raubdrucken kursierenden ‚Stichworte zur Theorie der Sozialisation‘ (offiziell publiziert 1973), in denen er der klassischen Rollentheorie sensu PARSONS ein interaktionistisches Verständnis von Identität und Entwicklung gegenüberstellt, aus dem Jahr 1968“ (Garz 1995, S. 25). Die Arbeit „Zur Logik der Sozialwissenschaften“ von Habermas erscheint 1970.

Darüber hinaus muss auf die damals ebenfalls einflussreichen Veröffentlichungen hingewiesen werden, so in der Soziologie auf die „Soziologische Dimensionen der Identität“ von Krappmann(1969), „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ von Berger und Luckmann (1970) und den Reader „Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit“ der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973).

Der Beitrag letztgenannter Gruppe ist m. E. insofern hervorzuheben, als sie mit den im Reader versammelten Übersetzungen sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze aus den USA im deutschen Sprachraum eine breitere Leserschicht erreichen konnten. Diese Ansätze – abgesehen vom Symbolischen Interaktionismus Blumers – waren damals hier kaum rezipiert, hatten zum Teil in den USA „... allerdings fast schon den Stellenwert ‚sozialwissenschaftlicher Klassiker‘ gewonnen“ (ebd.: 10), fanden im deutschsprachigen Raum nun

erst breitere Aufmerksamkeit. Dazu gehörte der inzwischen als klassisch zu bezeichnende Begriff des „interpretativen Paradigmas“ von Wilson [1970].

Zu nennen sind als einflussreiche Veröffentlichungen in der Erziehungswissenschaft die „Theorien zum Erziehungsprozeß“ (1972) von Mollenhauer und „Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung“ (1973) von Brumlik.

Neben dem symbolischen Interaktionismus werden die Ethnomethodologie und die Phänomenologie rezipiert. Alle genannten Autoren greifen insbesondere auf Mead, Goffman, Cicourel und - insbesondere Berger und Luckmann - auf Schütz zurück. „Die Schützesche Unterscheidung zwischen sozialwissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Erkenntnis erhielt gleichsam programmatischen Charakter. In Ihr wird darauf hingewiesen, daß ein konstitutives Merkmal soziologischer Forschung darin zu sehen sei, daß sie es – im Unterschied etwa zur Physik – immer mit bereits interpretierten Realitäten zu tun hat; Realitäten, die durch diejenigen interpretiert sind, die als handelnde Personen selbst Bestandteil der untersuchten Realität sind.“ (Hopf 1979: 21)

Gleichzeitig sind auf forschungsmethodischer Ebene erste Versuche der Anwendung neuer nicht-quantitativer Verfahren zu verzeichnen, wobei Lüders/Reichertz „zwei weitgehend getrennte, parallele Entwicklungen“ unterscheiden. Das Produkt dieser Entwicklung wurde am Ende der 70er Jahre mit dem Etikett der „qualitativen Sozialforschung“ bezeichnet (vgl. Lüders/Reichertz 1986: 90):

A:

In der aus der Bildungsreform hervorgehenden pädagogischen Handlungs- und Aktionsforschung verschiebt sich der Schwerpunkt auf qualitative Verfahren, ebenso in der pädagogischen Evaluationsforschung (vgl. Mayring 1990, S.8). Nach dem Scheitern der politisch und emanzipatorisch sich begründenden Aktions- und Handlungsforschung wurde deren subjektorientierter Ansatz von einigen Vertretern der qualitativen Sozialforschung übernommen, die die Methode der „sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase“ entwickelt hatten (z.B. Heinze/Klusemann 1980). Die Aufgabe der Sozialforschung sahen diese Ansätze darin, die Anerkennung und angemessene Rekonstruktion von Subjektivität in ihrer „Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit“ zu leisten. Dabei folgten sie dem Grundsatz, das Subjekt in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, wobei die Maxime verfolgt wurde, „dem Subjekt in allen Phasen des Forschungsprozesses soweit als irgend möglich gerecht zu werden“. Dabei wurde die Beteiligung des Subjekts „in dialogischer Form“ - in Form einer „kommunikativen Validierung“ (Terhart 1983, S. 157) - mit dem Ziel ange-

strebt, die „jeweiligen subjektiven Sichtweisen“ zu verstehen und nachzuvollziehen (vgl. Lüders/Reichert 1986: 92).

B:

Auf der anderen Seite führte eine wissenschafts- und erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit der quantitativen Sozialforschung zur Entwicklung dreier qualitativer „Schulen“ (vgl. Lüders/Reichert 1986: 91 f.).

1: Lebensweltanalyse:

Luckmann und Grathoff entwickelten aus der Mischung von Wissenssoziologie und Phänomenologie, Interaktionismus und Ethnographie die „Lebensweltanalyse“, die darauf ausgerichtet war, „unterschiedliche Lebenswelten, Milieus“ zu beschreiben und zu dokumentieren und die Regeln und Symbole, nach denen gehandelt wird, herauszufinden. Dieser Ansatz differenziert sich - je nach der Methode der „Dechiffrierung“ - in:

- Deskriptionen sozialen Handelns und sozialer Milieus.
- Ethnographische und phänomenologische Konzepte, die mit den Methoden der Teilnehmenden Beobachtung und des offenen Interviews arbeiteten und sich auf die Probleme der Feldarbeit und Datenerhebung konzentrierten.
- Phänomenologische Milieudeskriptionen, die eine allgemeine Gesellschaftstheorie ablehnten und eine möglichst genaue Deskription „von Verhaltensweisen und Milieuinventaren“ anstrebten, was u.a. die Kritik, es handele sich um eine bloße „Verdopplung der Phänomene durch Deskription“, auf den Plan rief (Lüders/Reichert 1986: 94).

2: Konversations- und narrationsstrukturelle Ansätze:

- Konversationsstrukturelle Methoden analysieren ausschließlich Gespräche als spezifische soziale Situationen.
- Der Anspruch narrationsstruktureller Verfahren richtet sich darauf, den jeweiligen faktischen Handlungszusammenhang und -ablauf anhand von Erzählungen zu rekonstruieren. Zu nennen ist hier besonders das narrative Interview, das von Schütze als Datenerhebungs- und -auswertungsmethode entwickelt, methodologisch begründet und erprobt wurde. Es dient der „Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung“ (Schütze 1976), die auf ihre „Erzähllinie“ („Verlaufskurven“, „Erleidensprozesse“, „Fallkurven“, „Markierungen“) hin ausgewertet werden. Die Kritik an dieser Methode richtet sich v.a. gegen die Annahme, man

könne auf diesem Wege etwas über das „alltagspraktische Handeln von Menschen“ erfahren (Lüders/Reichert 1986: 94).

3: Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen:

Eindeutig die theoretisch und methodologisch reflektierteste Methode ist hier die objektive Hermeneutik, die von Oevermann entwickelt wurde. „‘Theorie der Bildungsprozesse‘ (...) oder ‚genetischer Strukturalismus‘ sind Etikette für diesen Ansatz, dessen erste Forschungsaktivitäten sich auf das Jahr 1965 datieren lassen, wenn auch damals noch mit quantitativen Verfahren gearbeitet wurde.“ (Reichert 1986: 7)

Eine methodische Umorientierung findet jedoch erst innerhalb des seit 1968 von Oevermann, Krappmann und Kreppner durchgeführten Forschungsprojekts „Elternhaus und Schule“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin statt: „Die im Verlauf des Projekts aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Anwendung quantitativer Verfahren führten zur Hinwendung zu qualitativen Methoden und in letzter Konsequenz zur Entwicklung der objektiven Hermeneutik durch Ulrich Oevermann.“ (Garz 1995: 26)

Die objektive Hermeneutik setzt an bei der Differenz zwischen der „Oberflächenstruktur“ der subjektiven Intentionen und des subjektiv gemeinten Sinns und der „Tiefenstruktur“ der „latenten Sinnstrukturen“ und „objektiven Bedeutungsstrukturen“ von - wie auch immer protokollierten - „Texten“ sozialer Interaktion, wobei der Rekonstruktion dieser Tiefenstruktur - da eine als handlungsgenerierende - vorrangige Bedeutung zukommt. (vgl. Lüders/Reichert 1986: 95).

Kritisch hat sich zur objektiven Hermeneutik v. a. Reichert immer wieder geäußert, der ihr eine „Metaphysik der Strukturen“ und eine Tendenz zur Entsubjektivierung der Sozialwissenschaft vorwirft (vgl. Reichert 1995: 228).

2.2. II: Ende der 70er Jahre: Subjektiv versus Objektiv

Die Entwicklung qualitativer Sozialforschung in der zweiten Hälfte der 70er Jahre ist stichpunktartig folgendermaßen zu skizzieren:

- Das Schwergewicht verlagert sich auf eine wissenschaftstheoretische Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen qualitativer und quantitativer Verfahren.

- Der Versuch der Etablierung vollzieht sich vor allem als Abgrenzung zu quantitativen Methoden, wobei ein Hauptkritikpunkt in deren mangelnder Praxisrelevanz gesehen wurde.
- Bestimmt durch die Setzung pauschaler Gegensatzpaare wie subjektiv/objektiv, flexibel/fixiert oder konkret/abstrakt bilden sich Schwarz-Weiß-Positionen (vgl. König/Zedler ²2002: 155).

2.3. III: Seit Anfang der 80er Jahre: „Blühende Landschaft“

Anstelle der relativ fruchtlos gebliebenen Auseinandersetzung darüber, ob und weshalb qualitative Forschung betrieben werden soll, verlagert sich das Interesse der qualitativ Forschenden seit Anfang der 80er Jahre auf die Ebene der Forschungspraxis. Statt wissenschaftstheoretischer Abgrenzungsbemühungen zur quantitativ verfahrenen Sozialforschung steht im Vordergrund die konkrete Entwicklung „alternativer“ Forschungsmethoden. Aus der damals entstandenen Palette der Vorgehensweisen sind – nach König/Zedler – „... unter anderem zu nennen:

- verschiedene Formen des qualitativen Interviews (...),
- biographische Methoden,
- Struktur-Lege-Techniken,
- Deutungsmusteranalysen,
- teilnehmende Beobachtung und ethnographische Beschreibungen.“ (ebd.)

Am Ende dieser Phase ist eine „blühende Landschaft“ qualitativer Forschung entstanden, wie an der seither ständig wachsenden Zahl von Einführungen, Handbüchern und Sammelbänden abzulesen ist (u.a.: Lamnek 1988/1989; Mayring 1990; Garz/Kraimer 1991; Heinze 1992; Flick 1995/2002; König/Zedler 1995/2002; Friebertshäuser/Prenzel 1997).

2.4. IV: Seit den 90er Jahren: Etablierung

Qualitative Forschung hat sich seit den 90er Jahren innerhalb der Sozialwissenschaften als Forschungsmethodik fest etabliert. Sie beansprucht ebenso methodischen Standards zu genügen wie die klassische quantitative Forschung. Beide Verfahren lassen sich nicht mehr pauschal gegenüberstellen oder im Vergleich bewerten. Die jeweiligen Gütekriterien wer-

den differenzierter analysiert unter dem Zugeständnis, dass in beiden Bereichen sowohl methodisch abgesicherte als auch methodisch fragwürdige Verfahren zur Anwendung kommen.

Zwischen beiden Verfahren gibt es keine klare Abgrenzung mehr: Auch quantitative Verfahren haben interpretative Anteile, sie sind nie reine Beobachtung. Es kommt darauf an, die Interpretation methodisch zu kontrollieren. In der Forschungspraxis erweisen sich auch zunehmend Verknüpfungen beider Verfahren als sinnvoll (vgl. ebd.).

3. Grundzüge qualitativer Forschung

Ich beziehe mich im Folgenden auf das Handbuch von Flick u.a. (2000), womit schon angedeutet sein soll, dass auch eine Entscheidung für einen anderen Autoren (z.B. Mayring 1990) möglich gewesen wäre. Da es mir hier nicht um eine ausführliche Diskussion der unterschiedlichen Ansätze in der qualitativen Forschung geht, die ja auch - als Prioritätensetzung - in Übersichtsartikeln zu den theoretischen Grundzügen und forschungspraktischen Merkmalen der qualitativen Forschung eingeht, scheint mir die Entscheidung für nur eine Position, die den Stand der Forschung wiedergibt, erlaubt. Wo ich Inkompatibilitäten zur objektiven Hermeneutik wahrzunehmen meine, mache ich dies deutlich.

Flick u.a. (2000) nennen folgende theoretische (methodologisch relevante) Grundannahmen der qualitativen Forschung:

- **Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen:**

Soziale Wirklichkeit ist nicht etwas bloß Gegebenes, sondern das „Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge“, die in „konkreten Situationen von den Handelnden im Rahmen ihrer subjektiven Relevanzhorizonte [Schütz 1971] interpretiert (werden)“ (Flick u.a. 2000: 20). Gehandelt wird also auf dem Fundament gemeinsam geteilter Bedeutungen, die die Handelnden ihrer Umwelt in der je konkreten Situation (Kontext) zuschreiben. Ändert sich dieser Kontext, so werden die Bedeutungen modifiziert und „in Reaktion auf die Deutungen anderer“ „kontextbezogen“ abgeändert (ebd.). Qualitative Forschung soll sich entsprechend diesem Konstruktionscharakter der sozialen Wirklichkeit darum bemühen, anhand der „Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen“ der Akteure, sich auf die „Formen und Inhalte dieser alltäglichen Herstellungsprozesse“ zu konzentrieren (ebd.).

- Analyse sozialer Wirklichkeit:

Aus dieser ständig ablaufenden Herstellung „resultieren der Prozesscharakter, die Reflexivität und Rekursivität sozialer Wirklichkeit“, weshalb qualitative Forschung sich der Erhebung und sequenziellen Analyse „von Kommunikations- und Interaktionsprozessen“ zu widmen hat (ebd.).

- Deutung objektiver Lebensumstände:

Objektive Daten wie Einkommen, Bildung, Alter, Religion und Geschlecht ermöglichen die Bestimmung der „objektiven“ Lebensumstände von Menschen, die aber unter gleichen oder ähnlichen Lebensumständen sehr unterschiedlich planen und handeln. Wie Menschen ihre Lebensumstände deuten, wie sie „soziale Beziehungen und begrenzende wie Chancen eröffnende Lebensumstände mit den eigenen biographischen Entwürfen, der vergangenen Lebensgeschichte und mit wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten in der Zukunft“ verknüpfen (ebd.: 21), wird erst durch die Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns im Rahmen eines „intuitiven alltagsweltlichen Vorverständnisses“ von Bedeutungen, die für jede Gesellschaft objektivierbar und idealtypisch beschreibbar sind, deutlich, was wiederum die Möglichkeit eröffnet, „individuelle und kollektive Einstellungen und Handlungen erklärbar (zu) mach(en)“ (ebd.).

- Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit:

Da die soziale Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert wird, schließen Flick u.a, darauf, dass „der Kommunikation in der qualitativen Forschung eine herausragende Rolle zu(kommt)“ (ebd.). So wiesen die „Strategien der Datenerhebung selbst einen kommunikativen, dialogischen Charakter auf (...), Theorie-, Konzept und Typenbildung (...) (werden) selbst explizit als Ergebnis einer perspektivischen Re-Konstruktion der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit gesehen.“ (ebd.)

3.1. Merkmale qualitativer Forschungspraxis:

- Angemessenheit:

Es gibt keine Einheitsmethode, sondern ein Methodenspektrum, das sich aus unterschiedlichen Forschungstraditionen speist, und aus dem eine (oder mehrere) dem jeweiligen Ge-

genstand und der jeweiligen Fragestellung angemessene(n) Methode(n) ausgewählt wird (werden) (vgl. ebd.: 22).

So ist für diese Arbeit, die sich mit Fragen der religiösen Sozialisation im engeren und weiteren Sinne beschäftigt, sowohl von dem Forschungsgegenstand als auch der Fragestellung her, die Methode der objektiven Hermeneutik, die im Zusammenhang von Studien zur sozialisationistischen Interaktion entwickelt worden ist, eine geeignete Methode.

- Kontextualität:

Qualitative Forschung orientiert sich am Alltagswissen der von ihr Untersuchten, weshalb „ihre Erhebungs-, Analyse und Interpretationsverfahren (...) der Kontextualität verpflichtet (sind): Daten werden in ihrem natürlichen Kontext erhoben“ (ebd.: 23), wobei hier anzumerken ist, dass die Datenerhebung eher selten im „natürlichen Kontext“ geschieht, wie Flick u.a. meinen - ein Interview ist immer bis zu einem gewissen Grad eine unnatürliche Situation, die „natürlich“ kontextbezogen von den Beteiligten gerahmt wird (s.o.). Ob dies aber unter einem „natürlichen Kontext“ zu verstehen ist? Auch die Forderung, dass „Ausagen im Kontext einer längeren Antwort oder Erzählung, des Interviewverlaufs insgesamt oder auch der Biographie des Interviewpartners analysiert“ (ebd.) werden sollen, trifft nur bedingt zu, da die objektive Hermeneutik gerade die „Kontextfreiheit“ als eines ihrer methodischen Prinzipien betrachtet (vgl. Wernet 2000: 21 ff.).

- Reflexivität des Forschers:

Die „Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld“ ist als ein wesentliches Erkenntnismoment und nicht „eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle“ anzusehen (vgl. Flick u.a. 2000: 23).

- Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen:

„Verstehen von komplexen Zusammenhängen“ wird als Erkenntnisprinzip dem „Erklären“ isoliert betrachteter und kausal im Ursache-Wirkungs-Schema gedachter Beziehungen vorgezogen. Das „methodisch kontrollierte Fremdverstehen“ zielt, so Flick u.a., auf den „Nachvollzug der Perspektive des anderen“ (ebd.), sofern hier nicht von „Operationen des auf die Psyche oder Seele des anderen gerichteten Fremd-Verstehens“ (Oevermann 1993: 141) die Rede ist, sondern von der Rekonstruktion von Ausdrucksgestalten einer Lebens-

praxis, die dem Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit genügt, gilt dieses Kennzeichen auch für die objektive Hermeneutik.

- Offenheit:

Besonders bei der Datenerhebung ist das von Hoffmann-Riem (1980) formulierte Prinzip der „Offenheit“ zu gewährleisten, doch gilt dieses Prinzip im Grunde für den gesamten Prozess der qualitativen Forschung, insofern sie sich als „explorative Forschung“ versteht. Dieser explorative, entdeckende Charakter kommt auch darin zum Ausdruck, dass häufig die Analyse von Einzelfällen den ersten Forschungsschritt darstellt, und erst auf der Basis der Analyseergebnisse, die immer auch Revidierungen der Fragestellung, neue Kategorien usw. erbringen können, andere Fälle vergleichend zugeordnet oder kontrastiert werden können.

- Text:

Flick u.a. sehen ein weiteres Kennzeichen qualitativer Sozialforschung darin, dass sie „überwiegend eine Textwissenschaft“ ist (Flick u.a. 2000: 24), wobei sie offensichtlich nicht den weiten Textbegriff Oevermanns verwenden.

- Entdeckende Forschung:

Da qualitative Forschung als „entdeckende Forschung“ an der „Entdeckung des Neuen“ interessiert ist, kommt aus erkenntnistheoretischer Sicht der Abduktion eine große Bedeutung zu: „An die Entdeckung des Neuen schließt sich häufig die Entwicklung von Theorien aus der Empirie als Großziel qualitativer Forschung an.“ (ebd.)

II. QUALITATIVE BIOGRAPHIEFORSCHUNG

1. Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft

1.1. Tradition

Sowohl in der Geschichte als auch im aktuellen Diskurs der Biographieforschung nimmt die Erziehungswissenschaft einen wichtigen Platz ein (vgl. Krüger 1999: 14). Neben der Literatur- und Geschichtswissenschaft waren auch Philosophie und Pädagogik bereits seit

dem 18. Jh. an einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Biographien maßgeblich beteiligt.

„Lebensläufe und Autobiographien bilden zentrale empirische Grundlagen modernen pädagogischen Denkens, wie sie in den Arbeiten von Rousseau, Trapp oder Niemeyer formuliert wurden.“ (Krüger/Marotzki 1999: 7) Der Grund dafür liegt in der „hohen Affinität des gemeinsamen Arbeitsfeldes“, insofern Erziehung „Anleitung, Unterstützung und Hilfe in Verbindung mit der Gestaltung individuellen Lebens“ leisten soll (vgl. Krüger 1999: 14), was durch die Wahl des Begriffs „Erziehungswissenschaft“ zum Ausdruck gebracht werden soll:

„Indem unter den Begriff Erziehungswissenschaft die gesamte Lebensspanne und die hiermit verbundene erzieherische Begleitung und Unterstützung subsumiert werden kann, Entwicklung also in ihrer Gesamtheit repräsentiert wird, ist er dem Begriff Pädagogik gegenüber, den er – als Teilmenge – enthält, vorzuziehen: Er bezieht sich nicht nur auf die Lebensspanne Kindheit, sondern darüber hinaus auch auf das weitere Leben.“ (Garz 2000: 9 f.)

Die Tradition biographischer Forschung, die von Rousseau bis zu Dilthey reicht, wurde allerdings im 19. Jh. durch andere Theoriestränge - die Humboldtsche Bildungsphilosophie und die von Herbart entwickelte Unterrichtswissenschaft - unterbrochen, und fand auch in der von Dilthey inspirierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik keinen fruchtbaren Boden.

Dagegen erlebt sie ab 1920 im deutschsprachigen Raum vor allem in der pädagogischen Psychologie eine Blüte in den Arbeiten von Bühler, Stern und Bernfeld (vgl. Fuchs 1984: 121; Krüger 1999: 15).

Im deutschsprachigen Raum fand sie ein jähes Ende durch die Ideologie des Nationalsozialismus, da Rasse, Vererbung und Anlage dem biographischen Denken widersprachen (Fuchs 1984: 122; Krüger 1999: 15).

In der Nachkriegszeit konnte sich die qualitative Biographieforschung weder in der Pädagogik noch in der Psychologie und der Soziologie nicht gegen die nun aufblühende quantitative Forschung durchsetzen, die bis in die 70er Jahre das beherrschende Paradigma bildete. Zwar gab es auch in den 60er Jahren einige Versuche der Wiederbelebung der Biographieforschung, „... zu einer empirischen Forschungsstrategie ergaben sich von hieraus aber nur Ansätze“ (Fuchs 1984: 124).

1.2. Neuorientierung

Trotz der langen erziehungswissenschaftlichen Tradition „stammen die eigentlichen Impulse zur Ausarbeitung eines Forschungsprogramms doch aus der Entwicklung des sog. Interpretativen oder Qualitativen Paradigmas aus den Sozialwissenschaften“ (Marotzki 2000: 176).

Den „programmatischen Bezugsrahmen für die Ausarbeitung einer biographischen und narrativen Orientierung in der Pädagogik“ steckten 1979 Baacke und Schulze mit dem von ihnen herausgegebenen Sammelband „Aus Geschichten lernen“ ab. Sie betonten, dass Lebensgeschichten immer primär Lerngeschichten darstellen. Hieraus ergeben sich in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung drei Hauptforschungsrichtungen:

- biographisch orientierte historische Erziehungs- und Sozialisationsforschung;
- Studien zu Kinder-, Jugend- und Studentenbiographien;
- Biographische Studien in unterschiedlichen Teildisziplinen - so auch in der Lehrerforschung (s.u.).

Gemeinsames Ziel ist dabei, Lern- und Bildungsgeschichten auf die subjektiven Verarbeitungsformen sowie deren Wirksamkeit zu analysieren, die in Sozialisationsinstanzen entstehen (vgl.: Krüger 1999: 14).

2. Biographieforschung in der Soziologie

In der deutschsprachigen Soziologie spielte die qualitative Biographieforschung erst seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jh. eine Rolle: „Für die an makrotheoretischen Problemen orientierte klassische europäische Soziologie (Marx, Durkheim, Simmel, Weber) ist Biographie weder Thema noch Methode.“ (Fischer-Rosenthal 1995: 253)

2.1. Herkunft aus der Krise: Die Anfänge der qualitativen Biographieforschung

Qualitative Sozialforschung und biographische Forschung als eine ihrer wichtigsten Methoden sind, ebenso wie der sozialpsychologische Identitätsbegriff G. H. Meads, während des ersten Viertels des 20. Jahrhunderts in den USA, im philosophischen und sozialpsychologischen Umfeld des Pragmatismus entwickelt worden, und zwar an der „Chicago School

of Sociology” der Universität von Chicago, an der 1918 die von William I. Thomas und Florian Znaniecki verfasste fünfbändige Studie “The Polish Peasant in Europe and America” veröffentlicht wurde.

In dieser Studie wird im ersten Band - nach der „methodological note“, die v.a. Thomas’ soziologische Programmatik enthält - anhand von Briefsammlungen, Leserbriefen und Presseartikeln die Geschichte der polnischen Gesellschafts- und Familienordnung - insbesondere die der bäuerlichen Gemeinschaft - und ihre Auflösung unter den Bedingungen der Immigration untersucht.

Das Zentrum der Studie bildet aber die umfangreiche Lebensgeschichte des Wladek W., die dieser - gegen Bezahlung - für die Forscher verfasst hatte - eine Erhebungsmethode, die schon früh auf Kritik stieß (vgl. Fuchs 1984: 101). Dieser Lebensbericht wurde von den Forschern mit Fußnoten versehen, die zusätzliche Informationen, Interpretationen und Verallgemeinerungen enthielten, die sich auf die theoretisch formulierten Ergebnisse des ersten Bandes beziehen, so dass die Lebensgeschichte letztlich nur noch als „Illustrationsmaterial“ fungierte (vgl. ebd.: 102). Den Abschluss der Studie bildet eine Zusammenfassung der Interpretationen, die „die strukturelle Beziehung zwischen Wladeks Persönlichkeitsentwicklung und den vielfältigen Sozialmilieus, durch die er gegangen ist, hervor(hebt)“ (ebd.).

Auch wenn die Studie von Thomas und Znaniecki gerade im Hinblick auf ihre methodische Anlage heftig kritisiert worden ist, gilt sie dennoch als Klassiker, der in der Folge eine Reihe weiterer Studien zur Erforschung devianter sozialer Gruppen und Milieus inspiriert hat (vgl. ebd.: 105 ff.).

„In der Folgezeit entfaltet sich bis in die 30er Jahre die Blütezeit qualitativ empirischer Studien zu einer Vielzahl sozialer Probleme in Form von Fallstudien über Personen, Gruppen oder subkulturellen Lebenswelten, die die ‚Chicago School of Sociology‘ zum Begriff werden ließen.“ (Fischer-Rosenthal 1995: 254)

Ab den 30er Jahren beginnt die biographische Forschung in den USA, z. T. wegen ungeklärter methodologischer Probleme (vgl. Fuchs 1984: 110 ff.), gegenüber quantitativen Methoden zunehmend an Bedeutung zu verlieren, wohingegen Znaniecki, nach Polen zurückgekehrt, ab 1921 die biographische Forschung in Polen fest etablierte. Er regte „einen Wettbewerb mit Geldpreisen und Auszeichnungen an für den besten autobiographischen Text“ (ebd.: 118) und hatte mit dieser Erhebungsmethode einen solchen Erfolg, dass eine ganze Serie von Erhebungswellen bei verschiedenen sozialen Gruppen folgte.

2.1.1. Entstehungszusammenhang der Studie von Thomas und Znaniecki

Dass diese neuen empirischen und theoretischen Ansätze in Chicago entwickelt worden sind, und dass die erste Studie der biographischen Forschung sich mit einer ethnischen Minderheit, den bäuerlichen Immigranten aus Polen und deren Integrationsproblemen in die amerikanische Großstadtgesellschaft befasste, ist kein Zufall, war doch Chicago zu dieser Zeit das herausragende Beispiel eines amerikanischen „melting pot“, eine expandierende Wirtschaftsmetropole, die ihren Hunger nach Arbeitskräften vor allem mit einem Strom europäischer Emigranten stillte.

Die Studie von Thomas und Znaniecki weist schon in ihrem Titel darauf hin, dass ihr Hauptgegenstand der soziale und kulturelle Wandlungsprozess einer Einwanderergruppe ist, der nicht nur für die direkt betroffenen Individuen bzw. Gruppen, sondern auch für die Gesellschaft des Einwanderungslandes, die USA, eine potentielle Krise bedeutete.

In der dem ersten Band vorangestellten „methodological note“, die sich allerdings eher wie ein erstes Manifest einer qualitativen Sozialforschung liest, entwerfen Thomas und Znaniecki die Grundbegriffe einer nach naturwissenschaftlichem Muster konzipierten, rationalen wissenschaftlichen Sozialtechnik (social technique), die in der Lage sein soll, die mit der zunehmenden Geschwindigkeit der sozialen Entwicklung („the increasing rapidity of social evolution“) immer häufiger und variantenreicher auftretenden Krisen rational unter Kontrolle zu bringen („rational control“) bzw. diese durch zuverlässige, auf einen umfangreichen Vorrat sicheren und objektiven Wissens sich stützende Prognosen möglichst prophylaktisch zu entschärfen:

“Social life goes on without interruption and has to be controlled at every moment.” (Bd. 1, 1958: 14)

“While, then, there is no doubt that actual situations must be handled immediately, we see that they cannot be solved adequately as long as theoretical reflection has their immediate solution in view. But there is evidently one issue from this dilemma, and it is the same as in material technique and physical science. We must be able to foresee future situations and prepare for them, and we must have in stock a large body of secure and objective knowledge capable of being applied to any situation, whether foreseen or unexpected. This means that we must have an empirical and exact social science ready for eventual applications.” (ebd.: 15)

Der Gedanke an eine wissenschaftlich zu entwickelnde prognostische Sozialtechnik kam nicht von ungefähr, sondern verdankte sich im Wesentlichen dem Selbstverständnis der

Chicagoer Universität. Martin Bulmer weist in seiner Studie über die Chicago School of Sociology darauf hin, dass die Universität von Chicago "was characterized by a commitment to empirical research on the city of Chicago, focusing up its ethnic and racial intermixture, its social problems, its urban form an its local communities." (Bulmer 1984: 12). Der Gründungspräsident der Universität von Chicago, William R. Harper, war, so Bulmer, der Auffassung, dass die Universität "was in every sense an institution of public service" (ebd.: 22), was seinen Ausdruck - v.a. für die Soziologie, darin finden sollte, "that it would contribute to the solution of social problems" (ebd.: 23).

Die sozialen Probleme Chicagos waren gut zehn Jahre vorher durch die Veröffentlichung des Romans "The Jungle" von Upton Sinclair negativ in die Schlagzeilen der amerikanischen Presse geraten. Das Chicago der Schlachthöfe, in denen nicht nur ein Großteil der amerikanischen Viehproduktion verarbeitet wurde, sondern in denen viele der zumeist aus Osteuropa stammenden Einwanderer durch die unmenschlichen Arbeitsbedingungen verschlissen wurden, eine Stadt, die durch Korruption, brutale Ausübung der Staatsgewalt gegen streikende Arbeiter und das Absinken vieler Einwanderer in Kriminalität oder Lethargie geprägt war, wurde in diesem Roman aus der Perspektive einer litauischen Einwandererfamilie so lebendig beschrieben, dass sich die "Administration des Präsidenten Theodore Roosevelts (...) gezwungen (sah) zu einer bundesweiten Reform der Gesetzgebung in der fleischverarbeitenden Industrie" (Herms 1978: 459 - 464; hier: 459), allerdings nicht ohne Sinclair zuvor als Nestbeschmutzer diffamiert zu haben.

Sinclair hatte schon wesentliche Probleme, die Thomas und Znaniecki später wissenschaftlich bearbeiten sollten, literarisch dargestellt: Der Zerfall sozialer Bindungen unter den Einwanderern, die subjektive wie kollektive Erfahrung des Abstiegs von der Hoffnung auf ein besseres Leben über die Desillusionierung bis in die Kriminalität sind ebenso Thema dieses Romans wie das Aufkeimen neuer Hoffnungen für die Gescheiterten, die für Sinclair durch die politische Organisation der sozialistischen Partei repräsentiert wurden.

Es liegt auf der Hand, dass gerade die Aussicht auf eine politische, sozialistische bzw. gewerkschaftliche Organisation der Arbeiter alarmierend auf die herrschenden Interessengruppen und die politische Administration wirkte und man nach Möglichkeiten der Eindämmung der sozialen Probleme suchte, zu deren Lösung beizutragen die Universität von Chicago sich verpflichtet hatte.

Ohne hier den theoretischen Ansatz von Thomas und Znaniecki einfach aus dem gesellschaftlichen Problemdruck ableiten zu wollen, wird doch deutlich, dass der "Problemdruck einem solchen Ansatz günstige Chancen bot" (vgl. Kohli 1981: 280).

Das oben wiedergegebene Zitat aus der methodological note macht diesen direkten Praxisbezug des biographischen Ansatzes sehr deutlich. Damit stellt sich aber zugleich die Frage, die auch heute von biographischen Studien zu beantworten ist, nämlich für wen mit dieser Methode ein sachgemäßes Handlungswissen bereitgestellt werden soll.

Diese Frage lässt sich im Fall der Studie von Thomas und Znaniecki nicht einfach mit dem Hinweis darauf beantworten, dass hier Wissenschaft, da es um die Entwicklung einer Sozialtechnik gehe, durch die das soziale Leben unter rationaler Kontrolle gebracht werden soll, eindeutig für die Interessen der herrschenden Klasse instrumentalisiert werde.

Diesem Vorwurf lässt sich nicht nur mit dem Hinweis auf das radikaldemokratische Engagement von Thomas und Znaniecki (vgl. Kohli 1981: 280) begegnen, sondern auch mit der Überlegung, dass der Anspruch auf Rationalität sozialer Kontrolle, der mit der wissenschaftlichen Erkenntnis über das Fremde, Abweichende - denn dies ist das ursprüngliche Thema biographischer Forschung - verbunden ist, gerade für diejenigen zur Verpflichtung gemacht werden und sie zum Verstehen des Fremden nötigen soll, die über die politische und gesellschaftliche Macht zur Ausübung dieser Kontrolle verfügen. Konkret bedeutete das, dass mit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Sozialtechnik auch die Hoffnung verbunden war, dass die verantwortlichen Politiker und Unternehmer, statt soziale Konflikte eskalieren und auf Arbeiter schießen zu lassen, sich darum bemühen, die objektiv gegebenen sozialen Probleme und Anpassungsschwierigkeiten an die amerikanische Gesellschaft, die Folge nicht nur der Immigration, sondern auch der Lebensbedingungen waren, die ihnen das Wertesystem der amerikanischen Gesellschaft zumutete, zu verstehen und zu versuchen, diese zu lindern und die Integration der Einwanderer zu fördern - eine Forderung die Thomas und Znaniecki an den Schluss ihrer Studie stellen:

"But as to the Polish-American institutions already created, their destruction would mean the removal of the only barrier which now stands between the mass of Polish immigrants and complete wildness. The only method which can check demoralization, make of the immigrants - and particularly of their descendants - valuable and culturally productive members of the American society and imperceptibly, without violence, lead to their real Americanization is to supplement the existing Polish - American institutions by others - many others - built on a similar foundation but in closer contact with American society." (Bd. V, 1958: 344)

Festzuhalten bleibt hier, dass die biographische Methode in ihren Anfängen als unverzichtbarer Beitrag zu einer streng gesetzeswissenschaftlich sich verstehenden Sozialwissenschaft konzipiert worden ist, die nach Thomas und Znaniecki ihre Aufgabe darin zu sehen

hat, gesellschaftliche Krisen vorherzusagen bzw. zumindest zu ihrer friedlichen Lösung, die, wohlgemerkt, als Anpassung („real Americanization“) der Einwanderer sich vollziehen sollte, beizutragen.

3. Biographisierung

Die Rezeption der Studie von Thomas und Znaniecki in der westdeutschen Sozialforschung der ersten Hälfte der 80er Jahre, für die hier die Arbeiten von Kohli (1981) und Fuchs (1984) als die Beispiele herangezogen worden sind, hat sich mit diesen ursprünglichen Zielsetzungen kaum auseinandergesetzt, möglicherweise um die in der Bundesrepublik seit den späten 60er Jahren neu aufblühende biographische Forschung nicht mit dieser Grundsatzdiskussion zu belasten,¹ in der sich allmählich ein neues Verständnis des Forschungsgegenstandes „Biographie“ und der zu ihrer Erschließung notwendigen Analyseverfahren durchsetzte. So stellt Fischer-Rosenthal (1995) rückblickend fest:

„Kritisch ist anzumerken, daß die Verwendung der biographischen Methode bis in die 60er Jahre instrumentell der Datenbeschaffung diene, ohne dass Biographie selbst als soziales Konstrukt in den Blick kam.“ (ebd.: 254) Erst seitdem wird der Fokus auf biographische Konstruktionen gelenkt, werden neue, weniger impressionistische Analyseverfahren von sprachlicher Interaktion und Texten entwickelt.

Am Arbeitsfeld der gegenwärtigen Biographieforschung sind verschiedene Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichem Gewicht sowie differenten Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen beteiligt (vgl. Krüger 1997: 43 / 1999: 14), wobei der Schwerpunkt in der Soziologie auf der Untersuchung von Biographisierungsprozessen liegt. Ich skizziere: Die Soziologie fragt danach:

- Wie Gesellschaftsmitglieder Biographien gemeinsam aufbauen;
- welche gesellschaftlichen Baupläne es dazu gibt;

¹ Wie fragil die Rezeption des biographischen Ansatzes am Ende der 70er Jahre war, bzw. welche Hoffnungen auf eine "andere Wissenschaft" sie belasteten, macht eine ironische Bemerkung von Kohli (1981: 280) deutlich: "Für manchen heutigen Leser, der sich der biographischen Methode aus Enttäuschung über die geltenden Kanons von Wissenschaftlichkeit zuwendet, mag es eine Enttäuschung sein, wenn er feststellt, daß Thomas/Znaniecki gerade den Charakter ihrer Untersuchung als strenge Wissenschaft hervorheben und sich von den naiven Weltverbesserern absetzen." Hätte Kohli in seinem Artikel auch noch die Ziele, die Thomas und Znaniecki mit ihrer wissenschaftlichen Methode erreichen wollten, soziale Kontrolle, genannt, so wäre bei einigen "Weltverbesserern" die Enttäuschung sicher in blanke Ablehnung umgeschlagen.

- welche sozialen Aufgaben Biographien haben (vgl. Fischer-Rosenthal 1991; Krüger 1999: 14).

Unter dem Aspekt theoretischer Konzepte und Arbeitsfelder lassen sich drei konzeptionelle Perspektiven unterscheiden, die Teilmethoden oder Methodenpräferenzen implizieren:

- Sinnperspektive:

Im Anschluss an die verstehende Soziologie von Weber und Schütz und den Symbolischen Interaktionismus Meads wird nach den „wechselseitigen Konstitutionsbedingungen von lebensgeschichtlichen Erfahrungen und gesellschaftlich-biographischen Vorgaben gefragt“ (Fischer-Rosenthal 1995: 254 f.). Im Zentrum stehen gesellschaftlich vorgegebene Krisen- oder Übergangssituationen in erzählten Lebensgeschichten („narratives Interview“), in denen Handlungs- und Orientierungsbedarf für die Individuen besteht und sich spezifische Verlaufsmuster der Biographie bilden. Dominante Methode dieser Forschungsperspektive ist Schützes Methode des „narrativen Interviews“, die sich am alltäglichen Sprechen und Verstehen orientiert (vgl. ebd.: 255).

- Funktionsperspektive:

Zentral ist hier die Frage, welchen Beitrag Biographie zur Lösung der durch „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ sich ergebenden gesellschaftlichen Probleme leisten kann. Biographie wird dabei „als Mittel sozialer Individuierung und Integration“ betrachtet. Forschungspraktisch bedient sich diese Richtung „einer großen Breite von Verfahren und Mischverfahren“ qualitativer aber auch quantitativer Herkunft (vgl. ebd.: 256).

- Strukturperspektive:

Dieser Ansatz richtet sich auf die Regeln, die „der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sozialer Gebilde“ (ebd.), also von „Texten“ im Sinne Oevermanns, zugrunde liegen. Dominante Forschungsmethode ist - auch in der Biographieforschung - die objektive Hermeneutik (vgl. ebd.).

Gesellschaftliche Probleme durch das Verstehen „des Fremden“ zu lösen, ist das Programm der Biographieforschung. Der Versuch, eine fremde Gruppe in die „eigene“ Gesellschaft zu integrieren, stand an ihrem Anfang. Die Erkenntnis, dass das von „ständischen und religiös-weltanschaulichen Standardabläufen“ befreite Individuum dem gesellschaft-

lich bedingten Zwang zur selbst zu verantwortenden Wahl seines Lebenslaufes unterliegt, lässt es selbst fremd und seine Biographie als identitätsstiftenden Entwurf erscheinen, der allererst verstanden werden muss, um Anerkennung zu finden.

3.1. Biographische Lehrerforschung

Das interpretative Paradigma, das in den Sozialwissenschaften entwickelt und von den Erziehungswissenschaften übernommen worden ist, bildet den Kern einer sich als qualitative Bildungsforschung verstehenden erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung, die die individuellen Lebens-, Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen bzw. zu rekonstruieren und in Fallstudien, -beschreibungen bzw. -rekonstruktionen darzustellen unternimmt (vgl. Marotzki 1995: 55 ff.).

In der schulpädagogischen Forschung gewinnt der biographische Ansatz unter dem Druck der von der Bildungspolitik den Schulen abverlangten Veränderungen zunehmend an Bedeutung. Sollen die den Schulen von oben auferlegten Reformen nicht ihre Zielsetzung verfehlen, müssen die von ihnen betroffenen Personen, deren Erfahrungen und Biographie Berücksichtigung finden. Der Lehrerforschung kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle bei der Erforschung der Institutionen und ihres Veränderungspotenzials zu (vgl. Reh/Schelle 1999: 375).

In dem Überblick, den Reh und Schelle über die Entwicklung der Lehrerforschung geben, lassen sich vier Hauptlinien ausmachen:

1. In Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde in den 40er Jahren der Versuch unternommen, eine Typologie „tatsächlich erkennbarer Lehrerindividualitäten“ (ebd.: 376) zu erstellen.
2. Mit der Rezeption strukturfunktionaler soziologischer Theorien begann in den 60er Jahren das Interesse an der Lehrerrolle und ihren Konflikten als Ausdruck der gesellschaftlichen Erwartungen, die sich an die Berufsinhaber richteten (initial: Dahrendorfs „Homo Sociologicus“ 1958, der am Studienrat Schmidt die Lehrerrolle und ihr Konfliktpotenzial verdeutlicht).
3. In den 80er Jahren setzte schließlich, anknüpfend an die Frage nach der je subjektiven Übernahme der Lehrerrolle durch die Berufsinhaber, das Interesse an einer biographischen Lehrerforschung ein, die sich jedoch zunächst mehr auf den berufsbiographischen

Lebenslauf als auf Erzählungen über Lern- und Entwicklungsprozesse richtete (vgl. Reh/Schelle 1999: 376).

4. Seit Mitte der 80er Jahre hat sich parallel dazu eine narrativ orientierte Lehrerforschung etabliert, die erzählte Lebensgeschichten von Lehrerinnen und Lehrern kommentierend dokumentiert, so z.B. Erzählungen über die Möglichkeiten, die Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus nutzen konnten, um die Anforderungen zu umgehen, die das totalitäre Regime ihnen zumutete. Daneben wurden unterschiedliche Lehrergenerationen auf ihren beruflichen Habitus hin untersucht. In Folge des Untergangs der DDR und ihres Bildungssystems hat sich ein dritter Schwerpunkt ergeben: Biographien von Lehrerinnen und Lehrern der ehemaligen DDR werden in Einzelfallrekonstruktionen auf „Muster biographischer bzw. berufsbiographischer Verarbeitung einer unsicheren, höchst ungeordneten Situation“ hin befragt (ebd.: 378; vgl. auch: Krüger 1999: 18).

Die biographische Lehrerforschung nutzt dabei - von der oral-history bis zum narrativen Interview und der objektiven Hermeneutik - die Vielfalt der in den Sozialwissenschaften entwickelten Forschungsmethoden.

Reh und Schelle sehen die biographische Lehrerforschung vor zwei zentralen Fragen. Zum einen ist es die Frage nach dem „professionellen Selbstverständnis“ und zum anderen - im Rahmen der Schulentwicklungsforschung - nach „den Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen“ (ebd. 1999: 388).

Meyer (1997) weist - eher nebenbei - auf ein weiteres mögliches Ziel biographischer Lehrerforschung hin. So fordert er, die Entwicklung der „biographische(n) Kompetenz“, verstanden als die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, „die eigene Lern- und Lebensgeschichte kritisch zu reflektieren und die Reflexion zur Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz zu nutzen“, zu fördern (Meyer 1997: 33, zit. nach: Kiper 2001: 32).

Eine Antwort auf die Frage zu geben, ob eine biographisch orientierte Lehrerforschung einen Beitrag zur Entwicklung der „biographischen Kompetenz“ auch in der Aus- und Fortbildung von (Religions-) Lehrern bieten kann, stellt eine Aufgabe dieser Arbeit dar.

C. EINE SEQUENZANALYSE: Der Fall Doris

I. OBJEKTIVE HERMENEUTIK ALS TEXTANALYSE

1. Zur Methode: Die objektive Hermeneutik

Im Folgenden soll die Methode der objektiven Hermeneutik in ihren Grundzügen dargestellt werden. Die objektive Hermeneutik ist ein maßgeblich von Ulrich Oevermann (et al. 1979) entwickeltes und methodologisch begründetes Textinterpretationsverfahren der empirischen, rekonstruktiv verfahrenen Sozialwissenschaft.

Gegenstand einer so verstandenen Sozialwissenschaft ist die durch Sprache konstituierte, sinnstrukturierte Wirklichkeit, die sich in Texten konstituiert. Diese „Welt als Text“ (Garz/Kaimer 1994) ist einer methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Analyse aber jeweils nur in – wie auch immer - fixierter Form: in Protokollen zugänglich:

„Konkreter Gegenstand der Verfahren der objektiven Hermeneutik sind Protokolle von realen, symbolisch vermittelten sozialen Handlungen oder Interaktionen, seien es verschriftete, akustische, visuelle, in verschiedenen Medien kombinierte oder anders archivierbare Fixierungen. Welche materielle Form das Protokoll hat, ist für die Interpretationsverfahren der objektiven Hermeneutik ein kontingenter, technischer Umstand, da seine Interpretierbarkeit unabhängig von seiner materiellen Form prinzipiell an die Bedingung der Versprachlichung oder sprachlichen Paraphrasierbarkeit der Interaktionsbedeutungen gebunden ist. Unter dieser Bedingung können in welchem Medium und in welcher technischen Form auch immer protokollierte Interaktionen als Interaktionstexte oder Texte gelten, die den eigentlichen Gegenstand der Interpretation darstellen.“ (Oevermann et al. 1979: 378 f.)

Ein direkter, methodisch kontrollierter Zugriff auf die textförmige Wirklichkeit ist, dies wird an dem Zitat deutlich, prinzipiell unmöglich, er bleibt, so Oevermann, „dem Hier und jetzt der Lebenspraxis vorbehalten“ (Oevermann 1993: 132).

2. Sequenzialität der Lebenspraxis

Mit dem Begriff der „Lebenspraxis“ definiert Oevermann eine Einheit die, in welcher Aggregierungsform auch immer – als Subjekt, soziale Gruppe, Nation – durch die Notwendigkeit konstituiert wird, unter „lebenspraktischem Handlungsdruck“ und angesichts wähl-

barer Alternativen Krisenlösungsentscheidungen in eine prinzipiell offene Zukunft hinein treffen zu müssen (vgl. Oevermann 1995: 36 ff.).

Dabei kann sich die Lebenspraxis – handelt es sich um eine echte Entscheidungskrise – nicht auf ein einfaches Richtig-Falsch-Kalkül im Sinne einer schon begründeten Routine berufen, sondern sie muss letztlich eine „begründungslose Entscheidung“ treffen, ohne aber damit von der Verpflichtung entbunden zu sein, diese Entscheidung im Sinne einer „Logik des besseren Arguments“ zu begründen.

Damit stellt sich die Lebenspraxis als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ dar (Oevermann 1991: 297), deren „Fallstruktur“ sich in diesem immer wieder ablaufenden Prozess nach rekonstruierbaren Regeln („Fallstrukturgesetzlichkeit“) bildet. Die Rekonstruktion dieses in protokollierten Texten manifestierten Bildungsprozesses von Lebenspraxis stellt das Ziel der Methode der objektiven Hermeneutik dar.

Dass die protokollierte Wirklichkeit einer methodisch kontrollierten Interpretation überhaupt zugänglich ist, begründet Oevermann mit der Regelgeleitetheit des sozialen Handelns, an der sowohl die zu interpretierende Lebenspraxis als auch ihr Interpret qua Sprachlichkeit, durch die sich regelgeleitetes Handeln konstituiert (vgl. Oevermann 1995: 34), teilhaben.

Oevermann unterscheidet vier generative Regeltypen:

- „1. Die universellen und einzelsprachlichen Regeln der sprachlichen Kompetenz auf den Ebenen der Syntax und der Phonologie.
2. Die Regeln einer kommunikativen oder illokutiven Kompetenz, die etwa in einer Universalpragmatik oder im Rahmen einer Sprechakttheorie zu bestimmen wären.
3. Die universellen Regeln einer kognitiven oder moralischen Kompetenz.
4. Die das sozio-historisch spezifische Bewusstsein des sozialisierten Subjekts konstituierenden institutionalisierten Normen, lebensweltlichen Typisierungen und Deutungsmuster.“ (Oevermann 1979: 388)

Diese Regeltypen fasst Oevermann als „bedeutungserzeugende(...), zugleich Sequenzialität herstellende Regeln, durch die „jedes scheinbare Einzel-Handeln (...) im Sinne wohlgeformter, regelhafter Verknüpfung an ein vorausgehendes Handeln angeschlossen worden (ist) und (...) seinerseits einen Spielraum für wohlgeformte, regelgemäße Anschlüsse (eröffnet)“ (Oevermann 1998: 6). Unter „Sequenzialität“ versteht Oevermann also nicht nur ein bloßes Nacheinander, sondern auch das Zugleich von Beschließung und Eröffnung von Optionen.

Neben diese „algorithmischen Erzeugungsparameter“ (Oevermann 1999: 11) tritt „ein Ensemble von Dispositionsfaktoren, die die Entscheidung einer Lebenspraxis (...) beeinflussen. (...) Motivationen, Wertorientierungen, Einstellungen, Weltbilder, Habitusformationen, Normen, Mentalitäten, Charakterstrukturen, Bewusstseinsstrukturen, unbewusste Wünsche ...“ (Oevermann 1996: 7), die bestimmen, welche Entscheidung in einer konkreten Situation getroffen wird.

An jeder Sequenzstelle muss zwischen verschiedenen bestehenden Möglichkeiten gewählt werden, jede Wahl schließt einen Teil dieser Möglichkeiten, eröffnet aber zugleich mehrere Anschlussoptionen, zwischen denen wiederum gewählt werden muss usw.

Die objektive Hermeneutik zielt mit ihrem Interpretationsverfahren darauf, zweierlei zu rekonstruieren: Durch die von ihr getroffenen Selektionen bildet sich die Fallstruktur einer Lebenspraxis, in der Spezifik dieser Wahlen bildet sich ihre Fallstrukturgesetzlichkeit ab.

Die Textanalyse der objektiven Hermeneutik richtet sich auf die Aufschlüsselung der „objektiven Bedeutungsstrukturen“ und „latenten Sinnstrukturen“ protokollierter Texte:

„Interaktionstexte konstituieren aufgrund rekonstruierbarer Regeln objektive Bedeutungsstrukturen und diese *objektiven Bedeutungsstrukturen* stellen die *latenten Sinnstrukturen* der Interaktion selber dar. Die objektiven Bedeutungsstrukturen von Interaktionstexten, Prototypen objektiver sozialer Strukturen überhaupt, sind Realität (und haben Bestand) analytisch (wenn auch nicht empirisch) unabhängig von der je konkreten intentionalen Repräsentanz der Interaktionsbedeutungen auf Seiten der an der Interaktion beteiligten Subjekte.“ (Oevermann et al. 1979: 379, Hervorhebung i.O.)

Jeder Text konstituiert sich in einem sequenziellen Ablauf, d.h. faktisch findet an jeder Sequenzstelle der oben dargestellte Vorgang der gleichzeitigen regelgeleiteten Schließung und Eröffnung von Optionen statt. Indem die objektive Hermeneutik die zu einer Sequenz möglichen „Lesarten“ ausführlich expliziert, rekonstruiert sie die latenten Sinnstrukturen einer Äußerung, also die unabhängig von der Intention der einen Text produzierenden Subjekte objektiv gegebenen Bedeutungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 381).

1.2. Fünf Prinzipien des Interpretationsverfahrens der objektiven Hermeneutik

Als Interpretationsverfahren basiert die objektive Hermeneutik auf fünf Prinzipien (vgl. Wernet 2000: 21 ff.), die hier skizziert werden sollen:

1. Kontextfreiheit: Die Bedeutungsmöglichkeiten einer Äußerung sollen zunächst ohne Bezug auf den Kontext expliziert werden, indem in einer Haltung „künstlicher Naivität“ verschiedene textkompatible Kontexte gedankenexperimentell entworfen werden. Der tatsächliche Kontext wird nach Abschluss dieser Operation herangezogen, so dass das Besondere des Falls in scharfem Kontrast zu anderen möglichen, aber nicht realisierten Kontexten erscheint.
2. Wörtlichkeit: Maßstab der Bedeutungsrekonstruktion ist allein der protokollierte Text. Er muss „auf die Goldwaage gelegt werden (vgl. ebd.: 24). Dazu ist eine handlungsentlastete, alltagsunpraktische Verstehenshaltung einzunehmen. Das Vermeiden alltagspraktisch gebräuchlicher Abkürzungen ist notwendig, um die „textimmanenten Differenzen zwischen der ersichtlich intendierten Textbedeutung und ihrer sprachlichen Realisierung“ (ebd.: 25) zu bemerken, durch die eine vom Textproduzenten nicht intendierte Bedeutung sich realisiert.
3. Sequenzialität: Die Sequenzanalyse stellt die zentrale Operation der objektiven Hermeneutik dar. Sie ermittelt, welche gegebenen Optionen an einer konkreten Sequenzstelle eines Textes geschlossen und welche neu eröffnet werden. Die Beachtung des Prinzips der Sequenzialität verlangt, die Rekonstruktion der Bedeutung konsequent linear und Schritt für Schritt zu betreiben und vorhandenes Vorwissen über den Text so lange auszuschalten, bis die Sequenzanalyse vollständig durchgeführt und eine Fallstrukturhypothese formuliert worden ist.
4. Extensivität: Durch die ausführliche Auslegung des Sinns einer gegebenen Sequenz wird die Vollständigkeit der Sequenzanalyse angestrebt. Alle Textelemente und alle zu einer Sequenzstelle entwerfbaren Lesarten und Kontexte sowie alle sich hieraus ergebenden Typologisierungen müssen benannt werden (vgl. ebd.: 34). Um die Einhaltung dieses Prinzips zu gewährleisten, ist die objektive Hermeneutik ursprünglich als Gruppeninterpretationsverfahren entworfen worden, in dem die Interpreten ihre Lesarten und Hypothesen im „Kampf um den Text“ „möglichst streitsüchtig“ so lange vertreten sollen, bis sie – nach der „Logik des besseren Arguments“ – nicht mehr vom Text gedeckt sind oder sich – vorläufig – durchgesetzt haben.
5. Sparsamkeit: Das Sparsamkeitsprinzip zielt darauf ab, dass nur solche Lesarten als mit dem Text kompatibel angesehen werden, die ohne die Einführung von durch den Text nicht gedeckten Zusatzannahmen über den Fall vom Text erzwungen werden. Dabei wird dem Text prinzipiell – bis zum aus dem Text sich möglicherweise ergebenden Beweis des Gegenteils – Regelgeleitetheit und Wohlgeformtheit unterstellt, die wiederum Vorausset-

zung dafür ist, die Textbedeutung entlang geltender Regeln explizieren zu können (vgl. ebd.: 36).

2. Interpretation biographischer Interviews mit der Methode der objektiven Hermeneutik.

Für die Interpretation biographischer Interviews sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. Forschungspraktisch besteht, so Oevermann, – nach der Formulierung der Fragestellung – der erste Schritt der Interpretation darin, die objektiven Daten des Befragten sequenzanalytisch zu interpretieren, um so schon zu einer ersten Fallstrukturhypothese zu gelangen. Hierauf folgt die Interpretation der Interviewanfänge, denen Oevermann eine besondere Bedeutung zumisst:

„Der Beginn des Protokolls sollte eigentlich immer analysiert werden, weil in den Eröffnungspassagen einer konkreten Praxis immer die entscheidenden Weichen gestellt werden, deren Folgen nur schwer wieder rückgängig gemacht werden können, so dass ihre Analyse besonders aufschlussreich ist.“ (Oevermann 2000: 98)

Diese Interviewanfänge können ebenso als Prüfsegmente für die aus den objektiven Daten gewonnenen Strukturhypothesen dienen wie diejenigen, aus denen die objektiven Daten extrahiert worden sind.

Die weitere Interpretation richtet sich dann auf Textstellen, die die Frage nach der Bewährung der Berufswahlentscheidung betreffen, also Studium, Referendariat, Eintritt in den Schuldienst und Berufsalltag.

Entgegen der forschungspraktischen Vorgehensweise wird in dieser Arbeit zur Darstellung einer exemplarischen Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik zunächst eine detaillierte Sequenzanalyse eines Interviewanfangs durchgeführt, so dass erst im zweiten Schritt die Analyse objektiver Daten im Zusammenhang mit dem Konzept des „Bewährungsmythos“ zur Darstellung kommt.

II. EINGANGSSEQUENZ

1. Exemplarische Interpretation eines Interviewanfangs: Fallstudie Doris

Vorbemerkung: Die folgende römisch-arabische Numerierung (z.B.: III.2.) folgt nicht der inhaltlichen Gliederungszählung der Arbeit, sie dient zur Unterteilung der einzelnen Sequenzabschnitte.

I.

I.: Ja, also, mich würde interessieren äh, wie Du dazu gekommen bist, Religionslehrerin zu werden, welche Erlebnisse, Begegnungen da eine Rolle gespielt haben.

I.1.

Ja, also, mich würde interessieren äh, ...

Der Interviewer beginnt seine Frage mit dem positiven Signal „**Ja**“, dem er den sprachlichen Doppelpunkt „**also**“ folgen lässt. Er will offensichtlich deutlich den Anfang des Interviews markieren und Doris Aufmerksamkeit auf die nun folgende Eingangsfrage lenken. Der Interviewer steigt dann aber nicht mit einer direkten Frage in das Interview ein, z.B.: *Wie bist Du dazu gekommen ...?*, sondern er benutzt eine Konjunktivkonstruktion zur Einleitung seiner Erzählaufforderung.

(L1) Möglicherweise ist er unsicher und will sich vorsichtig an das Interview herantasten. Bsp.: *Ich würde es nicht ausschließen, dass...*, worauf auch die durch das „**äh**“ signalisierte Denkpause hinweisen könnte.

(L2) Er möchte besonders höflich erscheinen. Bsp.: *Würdest Du mir bitte den Zucker reichen?*, um seiner Interviewpartnerin den Einstieg in das Interview zu erleichtern und ihr zu signalisieren, dass er

a) an einer entspannten Atmosphäre interessiert ist.

b) kein Verhör veranstalten will.

(L3) Denkbar wäre aber auch, dass diese Formulierung Ausdruck für ein allgemeines Desinteresse des Interviewers am Thema des Interviews oder aber an diesem speziellen Interview mit Doris ist, etwa wenn er von Doris Bereitschaft, frei zu erzählen, nicht überzeugt ist. Doris könnte, wenn sie diese Äußerung des Interviewers in diesem Sinne verstünde, mit der Gegenfrage: *Interessiert es dich nun oder nicht?* antworten.

I.2.

... wie Du dazu gekommen bist, Religionslehrerin zu werden, ...

Der Interviewer nennt nun den Gegenstand seines Interesses. Es geht ihm darum, von Doris zu erfahren, wie sie Religionslehrerin geworden ist.

Auffallend ist zunächst, dass der Interviewer die Befragte duzt, was voraussetzt, dass er davon ausgehen kann, dass Doris diese Form der Anrede zumindest akzeptieren wird. Wäre dies nicht der Fall, so würde es sich hier um den Bruch einer gesellschaftlichen Höflichkeitskonvention handeln, die schon an dieser Stelle das Interview gefährden könnte. Doris könnte sich nämlich dagegen verwahren, dass der Interviewer ihr nicht den zwischen einander fremden Erwachsenen erforderlichen Respekt erweist, der durch die distanziertere Anrede „Sie“ signalisiert wird, und das Interview abbrechen.

Geht man davon aus, dass der Interviewer hier keinen groben Verstoß gegen die gesellschaftliche Konvention begangen hat, so ergeben sich mehrere Möglichkeiten zur Beantwortung der Frage, weshalb er die Befragte duzt:

- (L1) Er kennt die Befragte schon länger persönlich, ist vielleicht sogar mit ihr befreundet.
- (L2) Er hat die Befragte kurz vor dem Interview in einem sozialen Zusammenhang, z.B. gemeinsamer Freundeskreis oder ein Kreis von gleichaltrigen Kollegen, kennengelernt, in dem es üblich ist, einander zu duzen. Dann könnte dem Interviewer die distanziertere Anrede „Sie“ als Versuch, durch künstliche Distanz eine asymmetrische Interviewsituation aufzubauen, ausgelegt werden.
- (L3) Setzt man voraus, beide Interviewpartner haben sich erst im Zusammenhang der Befragung, durch anonyme Vermittlung Dritter, kennengelernt, so könnte die Anrede
 - a) durch spontane Sympathie zwischen dem Interviewer und Doris;
 - b) durch die Zugehörigkeit beider zu einer gemeinsamen Altersgruppe, für die ein distanzloserer Umgang miteinander eher üblich ist, begründet sein.

Zieht man die objektiven Daten zur Erhebungssituation heran, so wird deutlich, dass Lesart (L2) zutrifft, obgleich auch die unter (L3) aufgeführten Lesarten damit nicht ausgeschlossen sein müssen.

Die Formulierung: „... wie Du dazu gekommen bist, Religionslehrerin zu werden ...“ lässt mehrere Lesarten zu:

- (L1) Der Interviewer fragt nach den lebensgeschichtlichen Umständen für Doris Berufswahl und damit implizit auch nach ihrer Begründung.

Es wird ein biographischer Prozess, im Gegensatz zu einer punktuellen Entscheidung, vorausgesetzt, der schließlich dazu geführt hat, dass Doris RL geworden ist. Der Entschluss, den Beruf RL zu ergreifen und auszuüben, wird als Endpunkt einer subjektiven (religiösen) Bildungsgeschichte angesehen. Der Interviewer unterstellt weiter, dass Doris Berufsfindung nicht allein durch bewusste Entscheidungen sich vollzogen hat, sondern dass sie z.T. auch ein Ergebnis lebensgeschichtlicher Verstrickungen sein kann („dazu gekommen bist“), zu deren Rekonstruktion es einer umfassenden biographischen Erzählung bedarf.

(L2) Interpretiert man diese Äußerung sehr eng, so ließe sie sich als Frage nach dem institutionalisierten Bildungsprozess verstehen, der in Doris Fall die notwendige Bedingung für das Erreichen der Berufsqualifikation gewesen ist.

I.3.

... welche Erlebnisse, Begegnungen da eine Rolle gespielt haben.

Die Frage nach **Erlebnissen** und **Begegnungen** setzt eine besondere Legitimationsverpflichtung hinsichtlich der Entscheidung, RL zu werden, voraus. Man würde nicht so fragen, wenn es sich um das Fach Mathematik handelte. Religion, so unterstellt die Frage, ist kein Fach wie jedes andere.

Der Interviewer setzt voraus, dass man gewisse **Erlebnisse** und **Begegnungen** haben muss, um Religion als Lehrfach studieren zu können: z.B.: *Damals hat sich mir Gott zum ersten Mal offenbart* oder *Der Pfarrer, den ich kenne, hat mich sehr mit seinem Glauben beeindruckt*.

Darin steckt die Unterstellung, dass man Religion, eben weil es ein „Gesinnungsfach“ ist, das zudem mit grundlegenden lebenspraktischen Erfahrungen zu tun hat, nicht „einfach nur so“ wählt, sondern es einer spezifischen Motivierung bedarf, die in bestimmten Widerfahrungen (z.B. Naturerlebnisse) oder personalen Beziehungen gründet.

Zum anderen unterstellt der Interviewer, dass fast jeder zumindest rudimentäre Erfahrungen mit Kirche, also verfasster Religion, gemacht hat - und sei es auch nur in der Form der Abgrenzung von Religion und Kirche.

Auch wenn also ein rein instrumentelles Verhältnis zum Fach, wie z.B. das der Planstellenbeschaffung, vorliegen sollte, müssen die Befragten doch auf irgendeinem Wege zu der Entscheidung gelangt sein, dieses Fach auch zu studieren, d.h. sie müssen es sich, aufgrund bestimmter Vorstellungen, die sie von Religion in ihrer Sozialisation erworben haben (Traditionszusammenhang), zugetraut haben.

Bei RL nimmt man noch am ehesten an, dass sie ihr Fach aus einer wie auch immer definierten Berufung gewählt haben - eine Voraussetzung, die zu Zeiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik allgemein für das Ergreifen des Lehrerberufs unterstellt wurde, die aber im Zuge der Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik versandet ist. Hinsichtlich dieses Aspekts könnte man bei RL von einer doppelten Berufung sprechen: a) der zum Lehrer, b) der zum religiösen bzw. christlichen Erzieher, eine Auffassung, die ihren extremen Ausdruck im religionspädagogischen Konzept der „Evangelischen Unterweisung“ Rudolf Kittels (1951) gefunden hat.

Fazit:

Die Erzählaufforderung des Interviewers ist genügend offen und klar formuliert. Der Befragten wird ein weiter thematischer Rahmen für ihre Antwort eröffnet. Der durch den Gebrauch des Konjunktivs mögliche Eindruck des Desinteresses ist, wenn nicht ganz getilgt, so doch, durch die vom Interviewer eingeführten Präzisierungen, stark minimiert worden.

Mögliche Anschlüsse (Optionen = O):

Im Prinzip steht der Befragten eine breite Antwortpalette zur Auswahl, die von der Nachfrage: *Interessiert es dich wirklich?*, als Reaktion auf die Konjunktivkonstruktion (**mich würde interessieren**) des Interviewers bis zu einer chronologisch orientierten biographischen Erzählung reichen kann.

II.

DORIS: Also, ich hab ja .. erst ein ganz normales Studium gemacht für Grund- und Hauptschullehrerin ...

II.1. Also, ...

Doris beginnt mit einem sprachlichen Doppelpunkt (**Also** = *Jetzt fang ich an.*), der ihr zur Organisation der Rede (Zeitgewinn) dienen könnte und zugleich signalisiert, dass sie den von I. durch dessen Schweigen im Anschluss an die Formulierung der Erzählaufforderung geforderten Sprecherwechsel zumindest formal akzeptiert.

Optionen für mögliche Anschlüsse:

O1.: Doris kann sich einer Antwort auf die von I. gestellte Frage verweigern,

O1.1.: indem sie die gemeinsame Geschäftsgrundlage, die vor Beginn des Interviews zwischen ihr und I. ausgehandelt worden ist, aufkündigt. Diesen Bruch der Absprache müsste sie anschließend jedoch explizit begründen,

- etwa mit Zeitmangel: *Also, es tut mir leid, aber ich habe im Moment überhaupt keine Zeit, Dir ein Interview zu geben.*

- grundsätzlichen Bedenken hinsichtlich dieser Art der Befragung: *Also, ich habe es mir anders überlegt, denn ich halte diese Ausfragerei für Schnüffelei im Leben anderer Menschen.* Oder: *Also, ich gebe kein Interview, denn ich weiß nicht, was mit meinen Daten im Anschluss an dieses Gespräch geschieht.*

- oder mit dem Hinweis auf die von ihr als Ausdruck mangelnden Interesses empfundene Äußerung des Interviewers (s.o.).

O1.2.: indem sie von I. eine Präzisierung der Eingangsfrage verlangt, da ihr die Erzählaufforderung zu offen formuliert ist. Sie müsste dann aber I. eine mögliche Fragerichtung anbieten. *Also, willst Du jetzt wissen, ob ich christlich erzogen worden bin?*

O1.3.: indem sie den formalen Ablauf des Interviews thematisiert. *Also, wird das jetzt alles auf Tonband aufgenommen, was ich Dir hier erzähle?*

O2.: Doris könnte auf die Erzählaufforderung antworten,

O2.1.: indem sie direkt von Personen oder Ereignissen erzählt, die direkt für ihre Entscheidung, RL zu werden, wichtig waren. *Also, unser Gemeindepfarrer hat mich eigentlich auf den Gedanken gebracht, RL zu werden.* Oder: *Also, die Erfahrungen, die ich als Jugendliche auf dem Kirchentag gemacht habe, waren für meine Entscheidung, RL zu werden, bestimmend.*

Anschließend müsste sie die Art des Einflusses, den diese Ereignisse oder Personen auf sie ausgeübt haben, näher beschreiben (Weil - Konstruktionen).

O2.2.: indem sie ihre Lebensgeschichte von Anfang an erzählt. *Also ich wurde am XX.XXXX in Y. geboren.* Dies kann unter expliziter Bezugnahme auf die - möglicherweise auch nicht vorhandene - Bedeutsamkeit von Religion in der Familie geschehen, um so entweder die Kontinuität in der religiösen - oder areligiösen - Entwicklung zu belegen. Die Entscheidung für das Fach Religion könnte so möglicherweise als konsequente Folge familialer religiöser Sozialisation oder als bewusster Bruch mit der areligiösen Familientradition im Zuge von Autonomisierungs- und Identitätsfindungsprozessen rekonstruiert werden.

O2.3.: indem sie an einem bestimmten Punkt des institutionalisierten Bildungsweges einsetzt, an dem die konkrete Entscheidung für das Fach Religion gefallen ist.

O2.3.1.: *Also, als ich damals überlegte, welche Fächer ich studieren sollte, habe ich mich für Religion entschieden.* Hier wäre ein erstes Indiz für eine möglicherweise instrumentelle Wahl des Faches gegeben, da

- Religion tendenziell als ein Fach wie jedes andere gesehen wird (Beliebigkeit der Wahl)
- der Schwerpunkt (zunächst) auf den institutionellen Aspekt des RL - Werdens gelegt wird (RL ist, wer Religion studiert hat) und nicht auf die persönliche oder sachliche Motivierung.

O2.3.2.: *Also der Religionsunterricht hat mich in der Schule immer sehr interessiert, und deshalb habe ich mir gedacht: „So was willst Du später auch machen“.* Diese Variante legt eine sachliche Motivierung für die Entscheidung zum RL - Werden nahe.

O2.3.3.: *Also, ich habe Religion in einer Weiterbildungsmaßnahme studiert.* Die Palette der hier möglichen Anschlüsse reicht von der Konversionserfahrung bis zur pädagogisch motivierten Reaktion auf die fremdbestimmte Abordnung zur Erteilung von RU durch den Schulleiter: *Wenn ich schon Religion unterrichten muss, dann will ich wenigstens wissen, wie man das einigermaßen verantwortungsvoll machen kann.*

II.2.

... ich hab ja .. erst ...

Doris führt mit dieser von einer kurzen Pause unterbrochenen Äußerung ein (Zu)Erst-Dann - bzw. Vorher-Nachher- Schema zur temporalen Gliederung von - noch zu berichtenden - Ereignis- bzw. Handlungszusammenhängen ein. Dabei kann sich Doris sowohl auf lebensgeschichtliche **Erlebnisse** und **Begegnungen** mit Religion bzw. mit für ihre Berufsent-scheidung relevanten Personen - im Sinne einer Antwort auf die Erzählaufforderung - als auch auf die Vorgeschichte des Interviews beziehen - im Sinne einer Reflektion der Interviewsituation.

- **Also, ich hab ja .. erst** *eine Berufsausbildung abgeschlossen, und mich danach entschlossen, Lehrerin zu werden.*

- **Also, ich hab ja .. erst** *gedacht, ich lass mich mal interviewen, aber jetzt möchte ich doch lieber darauf verzichten.*

- **Also, ich hab ja .. erst** *wenig mit Religion zu tun gehabt, und bin erst spät mit dem Glauben konfrontiert worden.*

Die Lesarten, die anhand dieser Äußerung konstruiert werden können, schließen noch keine der unter II.1. konstruierten Lesarten aus. So könnte es sich z.B. bei Doris folgenden Äußerungen immer noch um eine Zurücknahme ihrer Zustimmung zum Interview handeln. Deutlich wird aber, dass Doris hier auf eine Umorientierung, sei es die Interviewsituation, sei es eine lebensgeschichtliche, berufliche oder private Situation betreffend, verweist. Was immer Doris als nächstes äußert - es muss noch etwas kommen, das zu dem Vorhergehenden eine bedeutsame Erweiterung oder Korrektur darstellt oder zu ihm im Widerspruch steht. Diese Umorientierung kann entweder das Ergebnis einer autonomen Entscheidung oder aber ihr durch bestimmte Personen oder Umstände aufgezwungen worden sein.

II.3.

... ein ganz normales Studium gemacht für Grund- und Hauptschullehrerin...

Doris geht mit ihrer Äußerung zwar auf die Erzählaufforderung/Eingangsfrage I.s ein, womit die unter II.1/O1. konstruierten Optionen ebenso wegfallen, wie die Optionen II.1./O2.1. und O2.2.

Indem sie aber an einem bestimmten - sehr späten - Punkt des institutionalisierten Bildungsweges einsetzt (**Studium**), realisiert sie die von den Unterstellungen der Eingangsfrage (**Erlebnisse, Begegnungen**) gewissermaßen am weitesten entfernte Option II.1./O2.3.

Propositionaler Gehalt:

Vor einer durch das Erst-Dann- bzw. Vorher-Nachher-Schema nahegelegten Umorientierung hat Doris studiert, um Grund- und Hauptschullehrerin zu werden.

Ersetzungen:

- E1) **Also. ich hab ja .. erst (ganz normal) studiert (,) (für) Grund- und Hauptschullehrerin.**
- E2) **Also, ich hab ja .. erst (ganz normal) studiert, um Grund- und Hauptschullehrerin zu werden.**
- E3) **Also, ich hab ja .. erst (ganz normal) Grund- und Hauptschullehrerin studiert.“**
- E4) **Also, ich hab ja .. erst (ganz normal) das Lehramt für Grund- und Hauptschule studiert.“**

Die Ersetzungen machen zweierlei deutlich:

Erstens: Die Tatsache, dass Doris ihre Lehrbefähigung als Grund- und Hauptschullehrerin durch ein entsprechendes Studium erworben hat, lässt sich auch ohne die explizite Berufung auf einen Normalitätsstandard (**ganz normal**) darstellen. D. scheint es also besonders auf diesen Normalitätsnachweis anzukommen.

Was kann ein **ganz normales Studium** sein?

Lesarten:

(L1) positiv: Ein vollwertiges, reguläres (Universitäts- bzw. PH-) Studium im Gegensatz zur Erlangung der Lehrbefähigung für nur ein Fach (z.B. Hauswirtschaft) an einer Fach(hoch)schule.

D. würde damit also die Vollgültigkeit ihrer Qualifikation als Grund- und Hauptschullehrerin betonen - falls sie, was zwar naheliegt, aber bisher noch nicht feststeht, dieses Studium auch abgeschlossen hat (**gemacht**).

(L2) negativ: Ein in jeder Hinsicht durchschnittliches Studium, nichts Besonderes.

Ein Brotstudium im Gegensatz zum Neigungsstudium. Doris wollte eigentlich ein anderes (höheres?) Lehramt bzw. einen anderen Studiengang wählen, musste aber - wegen Geldmangel, aus Familientradition, wegen Leistungsproblemen o.ä. - das Lehramt für Grund- und Hauptschule studieren.

(L3) Möglich wäre aber auch, dass Doris zunächst gar nicht die Absicht hatte zu studieren, sondern eine andere, von ihr höher bewertete Berufsausbildung machen wollte.

Der von Doris im Zusammenhang mit der Erwähnung ihres Studiums betonte Normalitätsstandard verweist implizit über die Leistungsthematik auf eine Entscheidungskrise:

Entweder konnte Doris sich ihr Wunschstudium nicht leisten, z.B. weil sie keinen entsprechenden finanziellen Rückhalt hatte, oder sie musste sich, weil die Anforderungen zu hoch waren und sie dieses Studium nicht leisten konnte, für ein weniger anspruchsvolles, aber durchaus noch vollwertiges Studium entscheiden.

(L4) Weniger wahrscheinlich, aber denkbar, ist die Variante, dass Doris ihr **ganz normales Studium** abgebrochen hat und sich später - z.B. durch ein von ihr als besonders bewertetes Studium, z.B. ein Fernstudium - für den Beruf der Lehrerin qualifiziert hat.

Deutlich wird, dass die ersten beiden Lesarten sich nicht gegenseitig ausschließen müssen, sondern sich im Gegenteil sinnvoll ergänzen könnten:

Doris hat ein Studium absolviert, dass sie zwar für vollwertig hält, das aber ihren eigentlichen Wünschen oder Neigungen nicht entsprochen hat und deshalb von ihr als durchschnittlich und als nichts Besonderes angesehen wird.

Zweitens: D. wählt die Formulierung: **ein ... Studium gemacht**, statt der zumindest ebenso üblichen Formulierung: *ich hab ... studiert*.

Ein Studium machen verweist auf eine eher instrumentelle Einstellung dem Studium gegenüber, im Sinne von: *erledigen, durchführen* oder: *abreißen*. Das Studium wird gewissermaßen vom Resultat - der erlangten Qualifikation (dem „Papier“) - her als Abfolge von zu erledigenden formalen Qualifikationsschritten betrachtet und nicht unter dem Aspekt der - mehr oder weniger anstrengenden - Aneignung von und Auseinandersetzung mit Wissen, den eher die Formulierung: *ich hab ... studiert*, betonen würde.

Diese Lesart würde zu den beiden ersten der oben konstruierten Lesarten zur Äußerung **ein ganz normales Studium** passen. Da es sich möglicherweise nicht um Doris Wunschstudium handelte, hat sie nur wenig Engagement in das Brotstudium investiert. Es kam ihr allein auf den Erwerb der Qualifikation an, um auf dieser Grundlage später (Erst-Später-Schema) das Besondere realisieren zu können, das ihr z.Z. des Studiums noch nicht zu erreichen möglich ist.

Ob das Fach Religion ein Teil dieses **ganz normalen Studiums** war, ist noch nicht klar. Allerdings legt es die Wahl des Lehramts für Grund- und Hauptschule nahe, dass Doris auch Religion als ein Fach studiert hat, da GrundschullehrerInnen - als KlassenlehrerInnen - häufig für alle Fächer gleichermaßen zuständig sind. So gesehen, gehörte Religion durchaus zu einem **ganz normalen** Grund- und Hauptschullehrerinnenstudium.

Gegen diese Annahme spricht aber das von Doris aufgebaute Erst-Dann-Schema, das ja auf einen Zusatz verweist. Als Teil der Antwort auf die Frage nach den Umständen und lebensgeschichtlichen Hintergründen ihrer Berufswahl impliziert dieses Schema, dass das **ganz normale Studium** allein keine hinreichende Bedingung dafür war, dass Doris Religionslehrerin geworden ist. Vielmehr musste noch etwas Zusätzliches geschehen.

Im Sinne einer Erfüllung des Erst-Dann-Schemas könnte Religion das Fach sein,

a) das Doris erst später an der Universität oder im Zuge einer Weiterbildung studiert hat. Religion könnte dann von Doris möglicherweise als das Besondere gesehen werden, das ihr im **ganz normalen Studium** gefehlt hat.

b) das Doris zwar in ihrem **normalen Studium gemacht**, das sie aber erst später unterrichtet hat. Religion wäre dann tendenziell für Doris ein Fach wie jedes andere, möglicherweise sogar ein Fach, das sie nach dem Studium gemieden hat und erst auf Anordnung hin unterrichten musste.

Fazit:

Doris setzt mit ihrer Erzählung an einem späten Punkt des institutionalisierten Bildungsweges (Studium) ein und verweist durch eine Erst-Später-Konstruktion auf einen späteren Zeitpunkt in ihrer Biographie, an dem sie - im Gegensatz zu dem **ganz normalen Studium** - etwas Besonderes **gemacht** oder erlebt hat, was für ihren Status Religionslehrerin von Bedeutung ist.

Die Tatsache, dass Doris an diesem Punkt einsetzt, stellt m.E. schon ein wichtiges Datum dar:

- Einerseits ließe sich aus der Tatsache, dass Doris auf die nach **Erlebnissen** und **Begegnungen** fragende Erzählaufforderung sofort mit der Darstellung eines Abschnitts des institutionalisierten Bildungsprozesses - also mit dem krassen Gegenteil - beginnt, auf eine starke Orientierung an Institutionen schließen.

- Andererseits könnte dieser Einstieg entweder darauf hindeuten, dass es

a) in Doris Kindheit und Jugend keine **Erlebnisse** und **Begegnungen** mit Religion gegeben hat,

oder darauf, dass sie

b) diese **Erlebnisse** und **Begegnungen** (zunächst?) (bewusst?) ausblendet, weil sie für sie entweder

b1) nicht von Belang oder

b2) negativ besetzt

sind.

c) Das Studium könnte aber - als Moratorium und/oder Zuspitzung einer Identitätskrise - für Doris von besonderer lebensgeschichtlicher Bedeutung gewesen sein, etwa wenn sich das Idealbild des angestrebten Berufes und des damit verbundenen Selbstbildes als Illusion herausgestellt hat.

Ihr Studium, das geht aus den Überlegungen zu ihrer Formulierung: **ein ganz normales Studium gemacht**, hervor, scheint Doris weitgehend äußerlich geblieben zu sein, wobei sie aber gleichzeitig die Vollgültigkeit des Abschlusses betont. Der instrumentalistische Unterton, der durch die Betonung des Machens in ihre Erzählung einfließt, legt die Vermutung nahe, dass sie sich weder mit den pädagogischen noch mit den fachlichen Inhalten ihres Studiums in besonderem Maße identifizieren konnte, gleichzeitig aber ihre Tüchtigkeit betonen will: Sie präsentiert sich als „Macherin“.

Folgt man dieser Interpretation, so wird deutlich, dass Doris sich als jemand präsentieren will, der Wert darauf legt, etwas Besonderes in seinem Leben zu erleben, zu leisten bzw.

aus seinem Leben zu machen, und dass dieses Besondere wahrscheinlich jenseits des Berufs der Grund- und Hauptschullehrerin liegt.

Die Leistungsthematik stellt demnach die „Tiefendimension“ dieser Äußerung dar:

Leistung:

ein ganz normales Studium	
Vollgültig, aber nichts Besonderes: das Brotstudium (Grund- und Hauptschullehrerin)	das Besondere: das Wunschstudium (?)
gemacht	
vollgültige, aber durchschnittliche Leistung erbracht, abgerissen	Die besondere Leistung nicht erbracht

Mögliche Anschlüsse (Optionen):

O1.: Da sie sich bisher nur über die Art des von ihr studierten Lehramtes geäußert hat, müsste Doris jetzt Auskunft darüber geben, ob das Fach Religion Teil ihres Studiums war.

O2.: Doris könnte zu dem von ihr angedeuteten Später und damit zum Besonderen kommen.

O3.: Doris könnte die in ihrer vorhergehenden Äußerung angedeutete Krisensituation des Studiums thematisieren und erzählen, warum sie Lehrerin werden wollte bzw. welches Bild vom Lehrerinnenberuf sie zu Beginn ihres Studiums gehabt hat, und wie sich dieses Bild veränderte.

O4.: Doris könnte aber auch die Erzählaufforderung immer noch aufnehmen und von ihren **Erlebnissen** und **Begegnungen** mit Religion erzählen.

III.

... und auch gar nichts mit Religion.

Zu ergänzen wäre hier das Prädikat: **und auch gar nichts mit Religion gemacht**. oder: *zu tun gehabt*

(L1) Religion war für Doris zum Zeitpunkt ihres Studiums nicht relevant. Sie hat weder das Fach Religion studiert, noch hat sie sich in einer Studenten- oder Kirchengemeinde

engagiert (**gar nichts**). Religionslehrerin ist sie erst nach ihrem **ganz normalen Studium** geworden, etwa durch ein Erweiterungsstudium oder durch eine Weiterbildung.

(L2) Weniger wahrscheinlich, aber möglich, ist die Lesart, dass Doris mit dieser Äußerung eine bündige Antwort auf die in der Erzählaufforderung unterstellten **Erlebnisse** und **Begegnungen** mit Religion geben will: Sie hat nicht nur im Studium, sondern auch in Kindheit und Jugend nichts mit Religion zu tun gehabt.

Beide Lesarten werfen die Frage auf, wie Doris dazu gekommen ist, Religionslehrerin zu werden. Folgende Möglichkeiten sind denkbar:

1. Doris hat, um eine Planstelle zu bekommen, Religion nachstudiert.
2. Doris hat, da Bedarf an ihrer Schule war, Religion unterrichten müssen und
 - a) ist zu einer Weiterbildung abgeordnet worden
 - oder hat
 - b) aus pädagogischer Verantwortung und eigener Initiative eine Fortbildung besucht. Sollte diese Variante zutreffen, so müsste Doris an irgendeiner Stelle des Interviews eine Art pädagogischer Konversion schildern, da ihre vorhergehende Äußerung eine nur mäßige Identifikation mit pädagogischen und fachlichen Inhalten präsupponiert.
3. Doris hat nach dem Studium (erst-später) ein religiöses Bekehrungserlebnis gehabt und hat dann Religion studiert, um ihren Glauben anderen zu verkünden. Dieses Bekehrungserlebnis könnte das in Doris erster Äußerung implizierte Besondere sein.

Mögliche Anschlüsse (Optionen):

O1.: Doris könnte jetzt die einzelnen Umstände, die dazu geführt haben, dass sie Religionslehrerin geworden ist, darstellen.

O2.: Doris könnte - etwa mit einer biographischen Rückblende - begründen, weshalb sie damals **gar nichts mit Religion** zu tun gehabt hat und ihre Hinwendung zur Religion darstellen.

O3.: Doris müsste jetzt im Sinne der Einlösung des Erst-Später-Schemas zum Später kommen, das sich vom ganz Normalen des Studiums durch Besonderheit abhebt.

IV.

Und habe denn erst später, nachdem ich schon .. ja, elf Jahre im Schuldienst eigentlich war, ähm also das gemacht, Religion.

Doris hat Religion als Fach **erst später**, nach elf Jahren Berufstätigkeit **gemacht**. Sie hat die Lehrbefähigung für das Fach Religion also wahrscheinlich im Zuge einer Weiterbildung erworben.

Doris löst das Erst-Später-Schema ein, scheint sich aber unsicher zu sein, wie lange sie schon **im Schuldienst** gewesen ist, als sie **das, Religion, gemacht** hat: Zunächst legt sie eine kurze Pause ein, um den Zeitraum für sich zu bestimmen (**nachdem ich schon ..**), dann relativiert sie die Gültigkeit der Aussage **elf Jahre im Schuldienst**, indem sie das Adverb **eigentlich** hinzufügt.

Mit dem Wort **Schuldienst** - im Gegensatz etwa zu: *nachdem ich ... als Lehrerin gearbeitet habe* oder *nachdem ich ... Lehrerin war* - betont Doris den institutionellen Aspekt des Lehrerinnenberufs und gibt damit erneut, wie in ihrer vorhergehenden Äußerung über das Studium, ein eher distanziertes Verhältnis zum Lehrerinnenberuf zu erkennen: Der Beruf ist für sie vor allem Dienst, Pflichterfüllung in der Institution Schule.

Dienst hat den Beiklang des Fremdbestimmten, Unfreiwilligen (Wehrdienst, Staatsdienst), muss aber Freiwilligkeit nicht unbedingt ausschließen (Dienst am Nächsten). Dienen bedeutet, seine Pflicht tun, sich von den Bedürfnissen anderer bzw. einer Institution bestimmen lassen und die eigenen Bedürfnisse und Wünsche hintan stellen zu müssen.

Daneben bedeutet **im Schuldienst** sein aber auch zumeist: eine feste Stelle als Beamter oder Beamtin zu haben, also ökonomisch gesichert zu sein.

Zwei Lesarten lassen sich zu der durch das Adverb **eigentlich** von Doris realisierten Relativierung erstellen:

(L1) Doris ist sich bei der Angabe des genauen Zeitraumes nicht sicher. Es könnten, z.B. durch eine Phase der Arbeitslosigkeit bedingt, weniger als **elf Jahre** gewesen sein, die sie als Lehrerin gearbeitet hat.

(L2) Doris ist sich nicht sicher, ob **Schuldienst** für ihre Tätigkeit während der elf Jahre eine angemessene bzw. gültige Bezeichnung ist. Doris könnte z.B. zeitweise in sozialpädagogischen Einrichtungen gearbeitet haben, ohne dort als Lehrerin tätig gewesen zu sein oder während dieser Zeit als nichtverbeamtete „Feuerwehrlehrerin“ gearbeitet haben.

Doris äußert sich nicht zu ihrem Motiv **das, Religion, gemacht** zu haben. Allerdings weicht sie auch in Bezug auf Religion nicht von ihrer schon im Zusammenhang mit ihrem Studium gebrauchten Formulierung (**gemacht**) ab, was darauf hindeutet, dass Religion als Fach für sie nicht das Besondere darstellt, das sich vom **ganz normalen Studium** abhebt,

sondern von ihr wahrscheinlich mit der gleichen, eher instrumentellen Einstellung angeeignet worden ist, wie das Lehramt für Grund- und Hauptschule.

Die Tatsache, dass Doris Religion zunächst mit der Wendung **das gemacht** einführt, legt die Vermutung nahe, dass Doris sich ebenso wenig wie mit dem Beruf der Lehrerin mit dem Fach Religion identifiziert: Religion als Unterrichtsfach ist für Doris im wahrsten Sinne der Sequenzialität sowohl was die Aneignung der Lehrbefähigung als auch die Anordnung des Wortes in ihren Sätzen betrifft „das Letzte“.

Mögliche Anschlüsse (Optionen)

O1.: Doris könnte jetzt erzählen, warum sie Religion **gemacht** hat. Diese Anknüpfung scheint notwendig, da Doris einen großen zeitlichen Sprung (**nachdem ich schon .. ja, elf Jahre im Schuldienst eigentlich war**) in ihren Äußerungen gemacht hat, und es sich nicht von selbst versteht, dass jemand nach elf Jahren Berufstätigkeit als Lehrerin sich plötzlich ein weiteres Fach, und noch dazu eines, das LehrerInnen nicht zwangsweise verordnet werden kann, aneignet.

Es ist allerdings eher unwahrscheinlich, dass Doris in diesem Zusammenhang ein besonderes inhaltliches Interesse an dem Fach dokumentieren würde. Wahrscheinlicher ist es, dass sie das Fach im Rahmen der Pflichterfüllung innerhalb der Institution Schule - etwa als Zugangsberechtigung zu einer Planstelle - im Zuge einer Weiterbildungsmaßnahme **gemacht** hat.

O2.: Doris könnte darstellen, wie und wo, also in welchen institutionellen Zusammenhängen sie Religion **gemacht** hat.

O3.: Doris könnte einfach eine Erzählcoda folgen lassen, um das Thema zu beenden. Beispiel: *Ja, und das mach ich jetzt seit x Jahren und es macht mir sehr viel Spaß.*

O4.: Möglich wäre auch, dass Doris jetzt für sie damals unvorhersehbare Folgen der Beschäftigung mit dem Fach Religion darstellt, so zum Beispiel eine pädagogische Konversion durch die Reflexion allgemein religiöser oder theologischer Inhalte, die ihr zu einem vertieften Verständnis des Menschseins verholfen und sie ihre Aufgabe als Lehrerin hat erkennen lassen. Doris bisherige Äußerungen hätten dann eher einem ästhetischen Zweck, der Inszenierung eines möglichst effektvollen Kontrastes, gedient.

O5.: Doris könnte erzählen, was in dem von ihr knapp zusammengefassten Zeitraum von elf Jahren alles passiert ist.

V.

Und wie's dazu kam, müsste ich eigentlich das alles erzählen, was da in diesen zehn Jahren passiert ist, sonst ist das /I.: Jo (?)/ 'n bisschen zu lang, ja?

Um dem Interviewer verständlich zu machen, wie sie dazu gekommen ist, RL zu werden, müsste Doris ihre Entwicklung während des Zeitraums zwischen dem Studienende und der Entscheidung, Religion zu machen, in Gänze darstellen, was ihrer Meinung nach zuviel Zeit in Anspruch nehmen würde, weshalb sie erstmal abbricht.

Doris formuliert hier fast durchgängig unpersönlich. Nicht wie sie, sondern **wie's** (= *wie es*) **dazu kam**, dass sie Religion als Fach **gemacht**, also studiert hat, bedarf einer langen Erzählung, und zwar müsste Doris **das alles erzählen, was da ... passiert ist**.

Doris stellt sich selbst nicht als Subjekt ihres Handelns dar, vielmehr ist es mit ihr geschehen, ohne dass sich eigene Entscheidungen benennen lassen. Es gibt nur **das alles**, nichts Distinktes, klar Benennbares, nur einen großen Zusammenhang, der sich nicht so einfach darstellen lässt, sondern der gewissermaßen eine Eins-Zu-Eins-Abbildung verlangt.

Unklar ist der Referent zu **da**. Gemeint sein kann der **Schuldienst** ebenso wie ihr Privatleben, oder Doris verweist mit **da** auf das Thema „Religionslehrerin werden“.

Auffallend ist, dass Doris jetzt nicht mehr von **elf**, sondern nur noch von **zehn Jahren** spricht, also ihre oben schon unsicher vorgetragene Zeitangabe (**eigentlich**) nun korrigiert. Weiter fällt ein Umschwung in Doris Äußerung auf: Nachdem sie dem Interviewer einen Eindruck von der Fülle des **eigentlich** zu Erzählenden vermittelt hat, schließt sie mit einer Folgerung: **sonst ist das**, worauf der Interviewer, wohl in der Annahme, Doris wolle die umfassende Darstellung als Bedingung für ein angemessenes Verstehen einführen (**sonst ist das nicht zu verstehen**), ihr zustimmt (**Jo**). Doris fährt nun aber anders als vom Interviewer erwartet fort, indem sie die Zeitknappheit als Argument dafür anführt, **das alles nicht** erzählen zu können, sondern erst einmal abzubereiten.

Doris abrupter Abbruch kann verschiedene Gründe haben:

(L1) Doris könnte durch die Eingangsfrage verunsichert worden sein. Sie weiß nicht, ob der Interviewer von ihr erwartet, dass sie die einzelnen institutionellen Stationen darstellt, die sie absolvieren musste, um Religionslehrerin zu werden, oder ob sie über ihre Erfahrungen mit Religion und Kirche erzählen soll. Doris würde dann auf eine Präzisierung der Frage durch den Interviewer warten.

(L2) Doris könnte unsicher sein, mit welchem Ereignis während der zehn Jahre des **Schuldienstes** sie beginnen soll, da ihr alle thematisch relevanten Ereignisse gleich wichtig erscheinen. Auch in diesem Fall würde sie vom Interviewer Orientierung erwarten.

(L3) Es könnte Doris unangenehm sein, darüber zu reden, warum sie Religionslehrerin geworden ist, da sie sich und dem Interviewer eingestehen müsste, dass sie nicht aus eigenem Interesse und Antrieb Religion als Lehrfach studiert hat, sondern z.B. auf Druck eines Schulleiters hin o.ä. Sie erhofft sich vom Interviewer einen Themenwechsel.

(L4) Möglicherweise will Doris aber nur die Spannung des Interviewers und damit dessen Interesse an ihren Erzählungen steigern und legt deshalb eine Kunstpause ein. Sie würde dann vom Interviewer ein erneutes, stärkeres Signal seines Interesses erwarten.

Fazit:

Wie auch immer: Doris hat bisher zwar angedeutet, dass sie auf ungewöhnlichen Wegen dazu gekommen ist, RL zu werden, die Frage des Interviewers hat sie aber inhaltlich jedoch nicht beantwortet. Doris hat weder etwas über ihre religiöse Sozialisation, noch darüber mitgeteilt, warum (und wie) sie Religionslehrerin geworden ist und als solche arbeitet. Dennoch lässt sich aus ihren Äußerungen eine erste Strukturhypothese ableiten.

1.1. 1. Strukturhypothese: C.1.

Doris präsentiert sich, unbewusst, als sehr religiösen Menschen, und zwar unter dem Aspekt, dass die Leistungsthematik den geheimen Mittelpunkt ihrer Äußerungen bildet. Ihr Bewährungsmythos scheint darin zu bestehen, eine besondere Leistung zu erbringen.

Sie präsentiert sich als Macherin, die zwar bestimmte Leistungen formal erbracht hat, sich aber inhaltlich mit dem, was sie geleistet hat, nicht identifizieren kann, weil es ihr normal, im Sinne von Durchschnittlichkeit, erscheint. Für sie scheint nur die außergewöhnliche Leistung zu zählen, die sie aber nicht erreicht zu haben scheint, da sie diese sonst mit großer Wahrscheinlichkeit sofort genannt hätte. Auffallend an Doris Äußerungen ist ja gerade, dass das Besondere, das als das zu einem späteren Zeitpunkt von ihr Erreichte, durch die Kombination des Erst-Später-Schemas mit dem Normalitätsstandard (**ein ganz normales Studium**) und der Betonung des interesselosen Ableistens (**gemacht**), in ihren ersten Äußerungen impliziert ist, von Doris aber nicht benannt wird. Vielmehr ist das Später durch dasselbe Mittelmaß geprägt wie das Studium.

Was das Studium der Grund- und Hauptschullehrerin betrifft, so scheint Doris nur wenig Interesse an Pädagogik zu haben, wichtiger scheint ihr der bloße Nachweis zu sein, das Studium **gemacht**, d.h. geschafft zu haben. Aber auch dieser Leistungsnachweis scheint für Doris nur im Bereich des Normalen und deshalb Mittelmäßigen zu liegen und wird deshalb von ihr - mit demselben Wort - zugleich abgewertet.

Ebenso verhält es sich mit dem Fach Religion. Auch für dieses Fach, für das sie erst sehr spät die Lehrerlaubnis erworben hat, scheint sie nur wenig Interesse aufzubringen. Rein sprachlich fasst sie das Wort Religion „mit spitzen Fingern“ an (... **das gemacht, Religion**) und markiert es in der Sequenz als „das Letzte“, so dass sich die Frage stellt, warum sie überhaupt

a) Lehrerin geworden ist

und

b) das Fach Religion studiert hat.

Die Vermutung liegt nahe, dass Doris in beiden Fällen eher fremdbestimmt, denn aus eigenem Antrieb und Interesse gehandelt hat. Beides wird von ihr merkwürdig inhaltsleer präsentiert, so als sei sie eigentlich gar nicht beteiligt gewesen.

Ein Indiz für diese Annahme scheint mir auch darin zu liegen, dass Doris da, wo sie auf die Zeit ihres **Schuldienstes** zu sprechen kommt, die sie als relevant dafür einführt, Religionslehrerin geworden zu sein, unpersönlich formuliert (... **wie's dazu kam ... das alles ... was da passiert ist.**). Sie stellt keine einzelnen Begebenheiten dar, sondern deutet nur einen quasi monolithischen Block an Verstrickungen an, dem sie fremd gegenüberzustehen scheint, und den sie nur eins zu eins abbilden zu können meint, wozu natürlich die Zeit zu knapp ist.

Religionslehrerin-Werden ist ihr passiert, zugestoßen. Sie hat sich nicht aktiv und aus Interesse darum bemüht.

Stimmt diese - allerdings zum jetzigen Zeitpunkt sehr gewagte - Interpretation, so lässt sich folgern, dass Doris große Schwierigkeiten mit dem Lehrerinnenberuf allgemein und mit dem Religionsunterricht im Besonderen haben dürfte, da ihr beides inhaltlich fremd geblieben ist.

LehrerIn wird man nämlich nicht allein dadurch, dass man eine bestimmte Anzahl von Scheinen macht oder bestimmte Prüfungsleistungen erbringt, sondern indem man Interesse und Engagement für die pädagogische Aufgabe entwickelt, Kinder und Jugendliche verstehen zu lernen und ihnen zu einem angemessenen Verständnis der Welt, in der sie leben (werden), zu verhelfen.

Da Doris mehr Interesse an ihren eigenen Leistungen als an den Inhalten des Studiums - und der Fortbildung (?) zur Religionslehrerin - gehabt zu haben und immer noch zu haben scheint, ist es wenig wahrscheinlich, dass sie mit ihrem Beruf sehr zufrieden ist.

2. Fortsetzung der Sequenzanalyse

VI.

I.: Vielleicht einfach von vorne, also welche Erlebnisse Du auch mit Religion überhaupt gehabt hast?

D.: Ah ja

I.: So, also sagen wir mal, deinen Lebenslauf.

Anstatt Doris hier zur Erzählung der von ihr angedeuteten Ereignisse zu ermuntern, versucht der Interviewer noch einmal, Doris zu einer biographischen Erzählung im engeren Sinne hinzuführen. Er macht deutlich, dass er (**auch**) an Doris biographischen **Erlebnissen ... mit Religion** interessiert ist und bietet ihr eine chronologische Orientierung (**einfach von vorne**) an. Auf deren zögerliche Reaktion reagiert er mit einer neuerlichen Präzisierung: er möchte Doris **Lebenslauf** hören.

VII.

D.: Also von äh von kleinauf (?) haben meine Eltern mich immer zur Kinderstunde geschickt, zu Diakonissen, damit ich da gut aufgehoben war, weil ich da eigentlich sonst, weil die wenig Zeit hatten und zu Hause religiöse Sachen war eigentlich nur so Tischgebet. /I: Mhm /

Doris lässt sich nun auf die Erzählaufforderung des Interviewers ein und beginnt jetzt, die Berührungspunkte, die sie mit Religion in ihrer Kindheit gehabt hat, darzustellen. Es stellt sich heraus, dass sie **von kleinauf ... immer** schon mit christlicher Religion zu tun hatte und wahrscheinlich aus einem zumindest konventionell - kirchenchristlichen Elternhaus kommt: Als Kind ist sie in eine von Diakonissen veranstaltete Kinderstunde gegangen, und **zu Hause** war das **Tischgebet** gängige Praxis.

Auffallend ist zunächst, dass Doris sich hier v.a. als Objekt d.h. als fremdbestimmt durch ihre Eltern darstellt: Sie ist **geschickt** worden, um **gut aufgehoben** zu sein; so kann man auch von einem Päckchen reden. Doris ist also nicht unbedingt freiwillig, sondern auf Veranlassung beider Eltern zur Kinderstunde gegangen. Im Gegensatz dazu würde die Äußerung: *Ich bin zur Kinderstunde gegangen ...*, Eigenaktivität und Einverständnis signalisieren.

VII.1.

Also von äh von kleinauf haben mich meine Eltern immer zur Kinderstunde geschickt, zu Diakonissen

Die Kinderstunde wird von Doris als eine permanente Größe in ihrer Kindheit dargestellt. Sie wurde wahrscheinlich nicht nur von Diakonissen veranstaltet, sondern sie fand auch bei den Diakonissen statt, d.h. wahrscheinlich nicht in der Kirche oder im Gemeindehaus, sondern in einem Diakonissenhaus bzw. in der Wohnung der Diakonissen (es handelte sich um mehrere).

Es ist unklar, ob diese Kinderstunde täglich stattfand oder etwa nur einmal in der Woche. Auch über die Dauer finden sich keine genauen Angaben - es kann sich um eine, aber auch um mehrere Stunden gehandelt haben.

Was kann es bedeutet haben, als Kind Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre an einer von Diakonissen veranstalteten Kinderstunde teilgenommen zu haben?

Klar ist, dass Doris in Gestalt der Diakonissen mit einer explizit christlichen Lebensweise konfrontiert worden ist, und dass die Kinderstunde wesentlich die kindgerechte Vermittlung christlicher Tradition zum Inhalt, also in gewisser Weise einen missionarischen Charakter gehabt haben dürfte.

2.1. Exkurs: Zur Lebensentscheidung: „Diakonisse“

Die Lebensentscheidung, Diakonisse zu werden, setzt einen starken persönlichen Glauben voraus, wobei die Arbeit, die Diakonissen verrichten, zumindest zum Teil auch in missionarischer Absicht geleistet wird.

Ein missionarischer Anspruch dürfte vor allem mit dem pädagogischen Handeln von Diakonissen verbunden sein. Es kann ihnen nicht gleichgültig sein, ob aus den Kindern, die sie vor sich haben, Christen oder Heiden werden.

Ihre Entscheidung, Diakonisse zu werden, ist nur insofern rein persönlich, als mit ihr die Wahl einer bestimmten Lebensform verbunden ist (Ehelosigkeit, Leben in der Gemeinschaft etc.), die sie nicht als allgemeinverbindlichen Standard christlichen Lebens ansehen. Dies bedeutet aber nicht, dass die Wahrheit des christlichen Glaubens als nur persönliche Angelegenheit gesehen wird. Anders ausgedrückt: Die Wahrheit des christlichen Glaubens ist zwar persönlich erfahren worden, wird aber selbst als universell - und d.h. allgemeinverbindlich - betrachtet und muss deshalb, eben weil es sich um die Wahrheit handelt, verbreitet werden (Mission).

Diakonisse sein bedeutet also weder, seinen Glauben als Privatsache zu behandeln, noch, ihn nur konventionell-kirchenchristlich zu praktizieren, sondern die Wahrheit des christlichen Glaubens aktiv auf dem Weg des Dienstes am anderen zu verbreiten. Eine von Diakonissen veranstaltete Kinderstunde wird also zwangsläufig auch missionierende Anteile haben.

Betrachtet man die Zeit, in der Doris die Kinderstunde besucht hat - es handelt sich um die Endfünfziger und beginnenden 60er Jahre-, so wird auch eine moralisierende Tendenz wahrscheinlich. Zum einen handelte es sich damals um eine Gesellschaft, in der Wert- und Moralvorstellungen noch eine weitaus größere Allgemeinverbindlichkeit hatten als in unserer heutigen Gesellschaft. Dies drückte sich auch deutlich in der Erziehung aus. Zugleich waren diese Vorstellungen noch in weitaus stärkerem Maße religiös - und d.h. christlich - begründet.

Diese Tendenz wurde noch dadurch verstärkt, dass die christliche Religion im Nachkriegsdeutschland von den Westmächten als ein Mittel zur Umerziehung der Deutschen betrachtet wurde - diesem Umstand verdankt der RU seinen Verfassungsrang. Das Christentum sollte dazu beitragen, aus einem "Volk von Nazis" anständige Demokraten zu machen. Da die Religion zur moralischen Wiederaufrüstung der moralisch schuldig gewordenen Deutschen diente, gingen christliche Religion und konventionelle (bürgerliche) Moral eine enge Verbindung miteinander ein, die häufig genug eher der Verdrängung der Schuld diene als ihrer Bearbeitung.

3. Fortsetzung der Sequenzanalyse

Es spricht also einiges dafür, dass die Erziehung, die Doris in der Kinderstunde genossen hat, mehr oder weniger stark moralisierend und missionierend ausgerichtet war.

Dies soll aber nicht bedeuten, dass es ausgeschlossen ist, dass die konkreten Personen, mit denen Doris es damals zu tun hatte, sich anders verhalten haben könnten.

Bedenkt man die Zeit, so ist es aber nicht unwahrscheinlich, dass Doris hier - wie auch in ihrem Elternhaus - einen eher autoritären Erziehungsstil erfahren hat. Nicht auszuschließen ist weiterhin, dass dieser Erziehungsstil durch die Verbindung von Christentum und konventioneller Moral geprägt gewesen sein könnte, und Doris so ein moralisierendes Verständnis der christlichen Religion entwickelt haben könnte.

VII.2.

... damit ich da gut aufgehoben war, ...

Die Motive ihrer Eltern, sie zur Kinderstunde (**da**) zu schicken, sieht Doris weniger in deren Sorge um eine christliche Erziehung, als vielmehr darin, ihr Kind gut versorgt und unter Aufsicht zu wissen. Die Kinderstunde war v.a. ein sicherer Aufbewahrungsort für Doris, die Religion hat dabei nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Auch hier klingt die Päckchenmetapher an, die schon im Verb **geschickt** steckt.

Mit der Äußerung **gut aufgehoben** (sein) werden - je nach Perspektive - verschiedene Aspekte thematisiert:

- a) Aus der Perspektive der Eltern gesehen, wird neben den Aspekten des Versorgtseins und Aufbewahrtseins auch noch der Aspekt der Kontrolle eine Rolle gespielt haben.
- b) Aus Doris Perspektive würde zum Gut-Aufgehoben-Sein das Gefühl des Wohlfühlens bzw. der Geborgenheit gehören.

Doris Äußerung kann eine indirekte Kritik an den Eltern enthalten, denn ob Doris selbst sich in der Kinderstunde **gut aufgehoben** gefühlt hat, ist fraglich, da Doris hier die „finale Konjunktion“ (Weinrich 1993: 737) **damit** verwendet, die zwar eine durch Doris Eltern intendierte Wirkung anzeigt, nämlich das Gut-Aufgehoben-Sein im Sinne von a), die aber noch nichts darüber aussagt, ob dieses Ziel überhaupt, und auch aus Doris Sicht, nämlich im Sinne von b), erreicht worden ist.

Im Gegensatz dazu würde Doris mit der Äußerung: *...weil ich da gut aufgehoben war*, zumindest sowohl die Intention als auch das Erreichen dieses Ziels realisieren: Doris würde sich als tatsächlich **gut aufgehoben** - im Sinne von a) - darstellen, d.h. sie würde ihren Eltern zugestehen, dass sie mit ihrer Entscheidung, Doris in die Kinderstunde zu schicken, auch erreicht haben, was sie beabsichtigt hatten.

Wäre es Doris dagegen darauf angekommen, den Aspekt b) zu thematisieren, also zu betonen, dass sie selbst sich in der Kinderstunde **gut aufgehoben** fühlte, hätte sie eine andere

Formulierung benutzen müssen, z.B.: ... *weil ich mich dort **gut aufgehoben** / wohl gefühlt habe.*

VII.3.

... weil ich da eigentlich sonst ...

Der Referent von **da** ist in dieser Äußerung Doris Zuhause, also das Elternhaus.

... sonst ...

(L1) Mit **sonst** wird üblicherweise eine drohende negative Konsequenz eingeführt, die sich aus dem Unterlassen einer positiv bestimmten Handlungsmöglichkeit ergibt. Z.B.: *Streng dich an, sonst hast du das Spiel verloren.*

(L2) **Sonst** kann auch im Sinne von *weiter* oder *außerdem* gebraucht werden: *Gibt es sonst noch was zu berichten?*

(L1) passt im Zusammenhang, wobei hier eine Ergänzung vorzunehmen ist, da Doris den Satz nicht mit einem Prädikat beendet. Vorausgesetzt, es handelt sich bei **da** um Doris Elternhaus, könnten folgende Ergänzungen folgen:

... weil ich da eigentlich sonst (/immer/ /nur/ störte / im Weg war / alleine war).

Doris beginnt hier also den Begründungszusammenhang darzustellen, durch den die Handlungsweise ihrer Eltern - sie weggeschickt zu haben - verständlich werden soll. Dieser Begründungszusammenhang setzt bei Doris selbst an: Sie war ein Problem bzw. sie stellte die Eltern vor ein Problem, das diese durch das Wegschicken gelöst haben.

Auch hier lässt sich Doris Äußerung mit der Päckchenmetapher verstehen: Was stört, schickt man weg, damit es woanders gut aufbewahrt ist.

Dass Doris diese Konsequenz nicht benennt und den Satz abbricht, könnte darauf verweisen, dass die Erinnerung an die Gründe für das Weggeschicktwerden und an ihre damaligen Gefühle für sie immer noch schmerzhaft ist.

Zugleich wird aber deutlich, dass Doris versucht, ihren Eltern gerecht zu werden: Sie waren zumindest darum bemüht, sie **gut aufgehoben** zu wissen.

VII.4.

... weil die wenig Zeit hatten...

Doris setzt neu an und nennt jetzt den objektiven Grund, der die Eltern dazu veranlasste, sie in die Kinderstunde zu schicken: Die Eltern wollten Doris nicht einfach nur loswerden,

sondern sie waren beide ständig beschäftigt und hatten aufgrund ihrer Berufs- bzw. Hausarbeit nur wenig Zeit für sie.

Es lassen sich mehrere Gründe für den Zeitmangel der Eltern denken.

a) Beide Eltern waren berufstätig.

a1) Denkbar wäre etwa, dass Doris auf einem Bauernhof aufgewachsen ist, der ohne die Mitarbeit von Doris Mutter nicht rentabel zu bewirtschaften gewesen wäre.

a2) Doris Vater könnte einen Beruf gehabt haben, in dem er viel unterwegs sein musste (z.B. Vertreter), der aber nicht genügte, um der Familie ein ausreichendes Einkommen zu sichern, so dass die Mutter voll mitarbeiten musste.

b) Doris könnte in einer Großfamilie aufgewachsen sein. Sie hat viele Geschwister gehabt, und die Mutter musste sich zusätzlich um die Großeltern kümmern, so dass ihr nur wenig Zeit für die Beschäftigung mit ihren Kindern blieb.

Aus diesen Überlegungen - mit Ausnahme von b) - wird deutlich, dass Doris wahrscheinlich nicht in einer Standardfamilie der 50er Jahre (Vier-Personen-Haushalt) aufgewachsen ist, in der die Frau für den Haushalt und die Kinder, der Mann für die Versorgung der Familie durch Berufsarbeit zuständig war.

Erklärungsbedürftig an Doris Äußerung ist die Rolle der Mutter, da auch sie **wenig Zeit** hatte, während es zur damaligen Zeit durchaus üblich war, dass die Väter durch die Berufsarbeit den Tag über außer Haus waren.

Doris signalisiert mit dieser Äußerung ihr Bemühen um Verständnis für die Handlungsweise ihrer Eltern, allerdings nicht ohne einen bitteren Unterton, der durch das Personalpronomen **die** realisiert wird, in dem Distanz und Abwertung mitschwingen.

Im Hinblick auf Doris religiöse Sozialisation lässt sich folgende These aufstellen: Doris Eltern scheinen ein extremes Leistungsdenken vertreten zu haben. Berufliche Leistung und beruflicher Erfolg waren - grob gesagt - der grundlegende Bewährungsmythos in Doris Familie. Die Berufsarbeit ging absolut vor, ihr wurden das Familienleben und die Bedürfnisse des Kindes untergeordnet.

VII.5.

... und zu Hause religiöse Sachen war eigentlich nur so Tischgebet. /I: Mhm /

Nachdem Doris die Kinderstunde als einen Berührungspunkt mit Religion während ihrer Kindheit eingeführt hat, kommt sie nun auf die Bedeutung der Religion in ihrem Elternhaus - und damit auf ihre primäre religiöse Sozialisation - zu sprechen.

Das **Tischgebet** ist als Indiz für eine zumindest konventionelle kirchenchristliche Einstellung zu werten. Es stellt christliche Praxis im Alltag dar. Um so erstaunlicher ist es, dass diese Praxis von Doris mit der Äußerung: **religiöse Sachen**, tendenziell abgewertet wird, wobei durch den Plural und die dazu nicht passende Verbform **war**, ebenso wie durch die Äußerung **eigentlich nur so**, ein impliziter Hinweis auf eine umfassendere religiöse Praxis im Elternhaus gegeben wird, so dass man vermuten kann, dass es Doris hier darauf ankommt, einen Gegensatz zwischen der christlichen Erziehung in der Kinderstunde und dem bloßen Ableisten eines Minimums **religiöser Sachen** im Elternhaus zu konstruieren.

Die religiöse Praxis ihres Elternhauses ist aus Doris heutiger Sicht nicht als vollwertig, sondern als defizient zu bezeichnen. Die Kategorie „Religion“ bzw. „religiös“ dient ihr dabei als negatives Abgrenzungskriterium gegenüber ihren Eltern: **Religiöse Sachen** sind für sie Halbheiten.

Doris argumentiert, so lässt sich nach diesen Überlegungen vermuten, von einer - wie auch immer gearteten - Extremposition aus. Sie scheint eine klare Vorstellung davon zu haben, wodurch sich bloße **religiöse Sachen** von einem christlichen Leben unterscheiden. Denkbar wären v.a. zwei Varianten:

a) Doris versteht sich heute als Atheistin. Sie hat sich während ihrer Adoleszenz aus der von ihr als fremdbestimmt erlebten Bindung an Religion und Kirche gelöst. Damit verbunden wäre wahrscheinlich auch eine Ablösung von den Eltern und deren Anspruch an sie, zu funktionieren. Sollte diese Variante zutreffen, so müsste Doris in ihren nächsten Äußerungen ihre Kritik an Religion und Kirche explizieren bzw. in Verbindung mit ihrer Ablösung vom Elternhaus darstellen.

Denkbar wäre etwa die Darstellung eines Politisierungsprozesses, den Doris während der frühen 70er Jahre erlebt haben könnte, und als dessen Ergebnis sie zwar den Grundsätzen des Christentums durchaus zustimmen könnte, diese aber in der konkreten kirchenchristlichen Lebenspraxis (ihrer Eltern) uneingelöst sieht und in der Kirche als Institution nur als Pervertierung wiederzufinden vermag.

Ein starkes Argument für diese Lesart liegt in der Tatsache, dass Doris an der PH Religion nicht als Fach studiert hat, sowie in Doris durchgängig distanzierter Formulierung der späteren Aneignung des Faches (**das gemacht .. Religion**).

Andererseits bedarf gerade die Tatsache einer gesonderten Erklärung, dass Doris nach einer langen Zeit im **Schuldienst** Religion als Fach **gemacht**, also entweder die Lehrbefähigung auf dem Wege der Fortbildung erworben hat oder zum Religionsunterricht abgeordnet worden ist.

Geht man davon aus, dass Doris Atheistin ist, so ist diese „Entscheidung“ wahrscheinlich fremdbestimmt gefallen. Man kann dann also nicht davon ausgehen, dass Doris „hinter dem Fach steht“.

Gegen diese Variante spricht v.a. - besonders wenn man von einer Politisierung ausgeht - Doris geringe Identifikation mit dem Studium und dem Lehrerinnenberuf, die in ihren ersten Äußerungen deutlich wird. Hätte Doris nämlich eine Politisierung, etwa in einer linken Studentengruppe, erfahren, so würde sie den Beruf der Lehrerin wahrscheinlich als eine Handlungschance zur Veränderung der Gesellschaft, die Pädagogik aber als ein wichtiges Mittel, dieses Ziel zu erreichen, angesehen haben.

b) Doris versteht sich heute als Christin, d.h. sie unterscheidet explizit zwischen Religion und christlichem Glauben bzw. christlicher Lebensweise. Doris nennt in ihrer Äußerung zwei Wurzeln ihrer heutigen christlichen Lebensweise: Diese hat sie zwar bei den Diakonissen kennengelernt, nicht aber zu Hause, da beide Eltern für eine christliche Lebensweise aufgrund ihrer Berufspraxis keine Zeit hatten. Weil in ihrem Elternhaus die Berufsarbeit der Eltern Vorrang vor einer bewussten christlichen Lebenspraxis hatte, wird die konventionelle kirchenchristliche Praxis des Tischgebets (und andere christliche Praktiken der Eltern) von ihr heute abwertend als **religiöse Sachen** bewertet.

Die Ablösung vom Elternhaus und den dort praktizierten **religiösen Sachen** hätte sich dann als Hinwendung zu einer christlichen Gemeinde oder als Theologisierung vollzogen, die von Doris als Fortsetzung und Ergebnis der schon in der Kinderstunde erfahrenen christlichen Lebensweise der Diakonissen konstruiert wird.

In der Gegenüberstellung von Religion und Glaube, die durch Doris Äußerung nahegelegt wird, klingt die barthsche Opposition von christlichem Glauben als Folge der Offenbarung Gottes einerseits und Religion als Unglaube und Angelegenheit des „gottlosen Menschen“ andererseits an.

Bei dieser Variante ergibt sich aber die Frage, warum Doris - vorausgesetzt eine bewusst christliche (Um-) Orientierung hat während der Adoleszenz stattgefunden - nicht das Fach Religion als Studienfach gewählt hat.

Die Tatsache, dass Doris Religion nicht studiert hat, spräche allerdings eher gegen die Vermutung, dass Doris sich intensiv mit Theologie auseinandergesetzt hat und an dieser Stelle bewusst mit dem barthschen Religionsbegriff operiert.

b1) Als Untervariante dieser Lesart ließe sich denken, dass sich Doris einer bestimmten christlichen oder fremdreligiösen Sekte angeschlossen hat.

Fazit:

Doris präsentiert in dieser Sequenz zwei Wurzeln ihrer religiösen Sozialisation:

1. Die christlich orientierte Erziehung in der Kinderstunde, die mit dem Erlebnis der christlichen Lebensweise der Diakonissen verbunden war und - möglicherweise - durch eine christlich legitimierte konventionelle Moral geprägt war.
2. Die konventionell-kirchenchristliche Erziehung durch ihre Eltern, die durch die Berufstätigkeit der Eltern überlagert wurde und deshalb von Doris als **religiöse Sachen** abgewertet wird.

VIII.

Und dann hatte ich immer so 'ne Vorstellung von Christsein, dass ich also eine ganz bestimmte Leistung haben muss muss.

Doris hatte, entweder **von kleinauf** oder im Verlauf ihrer religiösen Sozialisation, eine Vorstellung ausgebildet, in der sich Christsein und extreme Leistungsethik miteinander verbanden.

VIII.1.

Und dann ...

- Wann? Als Kind in der Kinderstunde?

(L 1) Doris benutzt **und dann** im Sinne von außerdem: *Erst der Sturz von der Leiter, **und dann** (noch) das Unglück mit der Blumenvase!*

Nach dieser Lesart hätte Doris **von kleinauf** eine sie überfordernde Vorstellung vom Christsein ausgebildet. Allerdings müsste diese Vorstellung in irgendeiner Verbindung zu Kinderstunde und Elternhaus stehen. Es ist natürlich möglich, dass sie sich neben diesen Einflüssen (außerhalb) gebildet hat, etwa durch Gespräche mit der Großmutter etc.

Dann müsste D. die Herkunft dieser Vorstellung im weiteren Verlauf benennen. Tut sie dies nicht, hinge die Vorstellung gewissermaßen in der Luft, da sie nicht als sozial vermittelt dargestellt würde. Mit dieser Lesart wäre dann eine Art Verschleierung der Herkunft dieser Vorstellung realisiert worden, einer für ein Kind oder eine Jugendliche sehr belastenden Vorstellung. Bezieht man diese Annahme auf die bisherigen Äußerungen von Doris, so kann sie hier auch die Spuren, die sie mit der Erwähnung der Kinderstunde und des Elternhauses gelegt hat, verwischen wollen: Sie will eine sie belastende Vorstellung be-

nennen, offensichtlich um diese mit einer anderen Vorstellung zu kontrastieren, ohne andere (die Diakonissen, die Eltern) direkt zu belasten.

(L 2) **Und dann** kann im Sinne von deshalb eine kausale Folge bezeichnen: *Er hatte für die Klassenarbeit nicht gelernt, und dann hat er eine Sechse geschrieben.*

Nach dieser Lesart wäre Doris **Vorstellung von Christsein** ein Ergebnis

- a) entweder der christlichen Erziehung in der Kinderstunde oder
- b) der religiösen Erziehung zu Hause oder
- c) der Vermischung beider Einflüsse.

(L 3) **Und dann** kann einfach zur zeitlichen Reihung benutzt worden sein: *Erst kam X und dann kam Y.* Doris spricht von einem lebensgeschichtlich später gelegenen Zeitpunkt, etwa der Adoleszenzphase.

Alle drei Lesarten lassen sich miteinander verbinden: Die im Prozess der (religiösen) Sozialisation angeeignete **Vorstellung** hat während der Adoleszenzphase eine Identitätskrise ausgelöst. In der biographischen Konstruktion will Doris für diese Krise jedoch niemanden direkt verantwortlich machen, weshalb sie die Herkunft der **Vorstellung** im unklaren lässt.

VIII.2.

... immer ...

Die Vorstellung bestimmte über einen längeren Zeitraum Doris Verständnis vom Christsein. **Christsein** scheint für sie ein erstrebenswertes Ziel gewesen zu sein. Zumindest legt es Doris Äußerung nahe, dass sie sich gedanklich mit diesem Problem beschäftigt hat.

VIII.3.

... hatte ich ... so 'ne Vorstellung von Christsein, ...

Für Doris war **Christsein** in ihrer Kindheit und Jugend keine gelebte Realität, sondern eine **Vorstellung**, d.h. sie hatte sich in ihren Gedanken oder in ihrer Phantasie ein bestimmtes Bild vom **Christsein** entworfen bzw. durch andere vermittelt bekommen, das wenig mit der Realität christlichen Lebens zu tun hatte.

Deutlich wird aber, dass aus Doris heutiger Sicht **Christsein** für sie damals, zumindest als Vorstellung, von Bedeutung gewesen ist.

Diese Vorstellung wird von Doris durch die Formulierung **so 'ne** tendenziell abgewertet. Sie scheint diese Vorstellung heute nicht mehr zu haben, findet sie möglicherweise naiv

bzw. unangemessen. D.h. sie hat heute entweder eine andere, angemessenere Vorstellung vom **Christsein**, oder aber sie hat überhaupt keine **Vorstellung** mehr, weil

a) **Christsein** keine Rolle mehr für sie spielt, etwa wenn sie sich bewusst als Atheistin versteht,

oder weil

b) sie auf eine **Vorstellung** verzichten kann, da sie bewusst als Christin lebt.

Die mit ihrer Äußerung implizierte Korrektur der Vorstellung könnte darauf hinweisen, dass sie auf ein biographisches Schlüsselerlebnis zusteuert, durch das diese Vorstellung korrigiert bzw. beseitigt worden ist.

VIII.4.

... dass ich also eine ganz bestimmte Leistung haben muss muss.

Doris benennt den Inhalt ihrer **Vorstellung von Christsein**: Christsein erfordert, **eine bestimmte Leistung haben** zu müssen.

Eine **Leistung haben** ist eine ungewöhnliche Konstruktion. Leistungen bekommt oder erbringt man, man hat sie nicht. Mit Leistung ist immer ein Prozess, eine Tätigkeit verbunden.

Doris ersetzt an dieser Stelle die Dynamik des Leistens durch die Statik des Besitzens. Ihre Vorstellung vom Christsein war statisch, möglicherweise deterministisch: Entweder man ist Christ (, weil man eine Leistung immer schon - quasi angeboren - hat) oder man ist es nicht (, weil einem diese Leistung versagt worden ist und auch bleibt). Die **Leistung** wird einem gewissermaßen von außen erbracht, man bekommt sie, kann aber selbst nichts dafür tun.

a) Was (und wie) Christen sind, dürfte sie am Beispiel der Diakonissen erfahren haben, während ihre Eltern aus ihrer heutigen Sicht eher ein Beispiel für religiöse Menschen darstellen.

Diakonissen haben durch ihre Entscheidung und Lebensführung gewissermaßen eine **Leistung**. Die Realität der Diakonissen ist in Doris als Anspruch gewachsen, der sie das **Tischgebet** zu Hause als minderwertig hat erleben lassen.

b) Doris lässt aber offen, was genau sie unter **Leistung** versteht. Sie müsste im Folgenden präzisieren, was sie damals unter der **bestimmten Leistung** verstanden hat. Deutlich wird aber, dass es sich um keine durchschnittliche, leicht zu verwirklichende Leistung handelt, sondern um etwas Besonderes: Doris konstruiert aus kritischer Distanz ihre damalige Vor-

stellung als Zwang zur Höchstleistung (**eine ganz bestimmte Leistung haben muss**), die sie nicht zu erbringen in der Lage war, weil sie objektiv unerreichbar war.

Allerdings lässt sich soviel sagen, dass es sich um eine Doris gesamte Lebenspraxis betreffende Leistung gehandelt haben muss, die also sowohl den sakralen als auch den profanen Bereich betroffen haben dürfte.

Die von Doris konstruierte zeitliche Verknüpfung (**und dann**) deutet auf einen Zeitraum hin, der lebensgeschichtlich später liegen dürfte als die Kindheit, also entweder die Pubertät oder die Adoleszenz, also auf lebensgeschichtliche Phasen, in denen eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, den eigenen Bedürfnissen und den Erwartungen anderer - also: Identitätssuche -, stattfindet. Ein Kennzeichen dieser Auseinandersetzung ist häufig die Formulierung hochgesteckter Ideale und die Distanzierung von den anderen (vor allem den Erwachsenen). Man erlebt sich als jemand Besonderes bzw. hat den Anspruch, dies zu sein. In diesem Zusammenhang wird häufig auch das eigene Gottesbild neu bestimmt.

Doris Äußerung impliziert, dass sie an ihrem durch die **Vorstellung** formulierten Anspruch gescheitert ist bzw. dauernd aufs Neue scheiterte. Doris Selbstbild dürfte folglich in dieser Zeit v.a. negativ geprägt gewesen sein: Sie betrachtete sich selbst als minderwertig, hat aber den Anspruch an sich selbst, etwas Besonderes sein zu müssen, nicht aufgegeben, sondern lange Zeit aufrecht erhalten (**und dann hatte ich immer**) und wahrscheinlich stark unter ihm gelitten.

Das in ihren Äußerungen sich schon ankündigende korrigierende biographische Schlüssel-erlebnis muss diesen Leidens- und Leistungsdruck verringert bzw. beseitigt haben.

c) **Leistung** verweist aber auch darauf, dass sie die **Vorstellung** hatte, etwas tun zu müssen. Die Formulierung, **eine bestimmte Leistung haben**, impliziert, dass es um etwas Besonderes geht. Zugleich scheint es mehr um das Sein, weniger um das Tun gegangen zu sein.

Doris hatte wenig Variationsmöglichkeiten in ihren Vorstellungen und war stark fixiert auf ein Ergebnis, scheint aber den Weg, zu diesem Ergebnis zu gelangen, nicht gekannt zu haben.

3.1. 2. Strukturhypothese: C.2.

Doris reproduziert hier eine Struktur, die sich schon in ihrer ersten Äußerung findet: **ein ganz normales Studium gemacht**. Auch in dieser Äußerung wird das Ergebnis betont und nicht der Prozess (*ich habe studiert*), auch hier wird das Normale, also das zwar Vollgültige, aber zugleich Durchschnittliche, implizit einem Besonderen gegenübergestellt, von dem wir aber inhaltlich von Doris nichts erfahren.

Was könnte der Inhalt der **bestimmten Leistung** gewesen sein?

- a) Bestimmte Charakterzüge (z.B. hilfsbereit, freundlich). Sie muss eine bestimmte Persönlichkeit **haben**, um Christ zu sein.
- b) Keine Herausforderung, der man sich wirklich stellen kann, sondern eine Doris erdrückende **Leistung**, die eher negativ, als Verbot, formuliert sein könnte bzw. als rigide Forderung nach Einhaltung der Gebote.
- c) Im doppelten **muss muss** klingt dieselbe Fremdbestimmtheit durch, die schon in der Päckchenmetapher der vorhergehenden Sequenz impliziert ist (**geschickt** werden, *im Weg sein*, **gut aufgehoben** sein).

Doris Äußerung lässt eine geringe Frustrations- und Ambiguitätstoleranz deutlich werden. Doris stellt sich selbst als - zum damaligen Zeitpunkt - wenig flexibel im Umgang mit den Forderungen und Ansprüchen anderer dar: Sie scheinen ihr wie ein Gesetz vorgegeben gewesen zu sein, an das sie sich unbedingt zu halten und dem sie ihre eigenen Bedürfnisse absolut unterzuordnen hatte. Aus ihrer Äußerung ist zu schließen, dass sie sich zum damaligen Zeitpunkt vollkommen mit den Leistungsansprüchen identifiziert hatte, die den Inhalt ihrer **Vorstellung von Christsein** ausmachten.

Der hohe Anspruch an das Christsein kann durch die Diakonissen direkt vermittelt worden sein, etwa indem Doris von ihnen gesagt bekommen hat, wie man sich als Christ zu verhalten habe. Oder Doris hat im Verhalten der Diakonissen etwas wahrgenommen, was sie als Anspruch an sich selbst interpretiert und als Druck auf sich selbst aufgebaut hat.

Auf der anderen Seite dürfte die Fixierung auf die Höchstleistung ein „Ergebnis“ der primären (religiösen) Sozialisation in der Familie gewesen sein, auf die Doris mit dem Hinweis auf die Zeitknappheit der Eltern angespielt hat. Da Doris Eltern zumindest konventionelle Kirchenchristen waren, wäre es durchaus denkbar, dass sie die Leistungsanforderungen, die sie an ihre Tochter stellten, auch religiös begründet haben, so dass sich bei Doris

im Prozess der Identifikation mit dem Bewährungsmythos ihrer Eltern diese Vorstellung hat ausbilden können.

Doris **Vorstellung von Christsein** ist dann gewissermaßen auch **nur** eine der **religiöse Sachen** gewesen, die in ihrem Elternhaus vermittelt wurden: Sie ist dem Leistungsdenken untergeordnet.

Interessant ist aber noch eine weitere Implikation: Egal, wie die **Vorstellung von Christsein** entstanden ist, deutlich wird, dass Doris offensichtlich über eine längere Zeit niemanden hatte, mit dem sie so über ihre **Vorstellung** reden konnte, dass der Druck, den diese auf sie ausübte, gemildert bzw. die **Vorstellung** selbst korrigiert wurde.

Doris stand sozusagen allein auf verlorenem Posten. Weder die Diakonissen noch die Eltern, weder Pfarrer oder Lehrer noch die peer-group scheinen Doris zu einer Korrektur ihrer überzogenen Ansprüche an sich selbst veranlasst zu haben. Sie scheint also in dieser für sie - zumindest in der biographischen Rückschau - wichtigen Frage völlig allein bzw. nicht in der Lage gewesen zu sein, anderen ihre religiösen Vorstellungen mitzuteilen.

Aus diesen Überlegungen lässt sich folgern, dass Doris nur wenig soziale Beziehungen gehabt haben kann, in denen sie offen und kritisch über ihre eigenen Gedanken und Gefühle sprechen konnte bzw. dass sie hauptsächlich mit Menschen zu tun hatte, die, wenn sie mit ihnen über ihre **Vorstellungen** redete, diese eher bestätigten als kritisierten.

Mögliche Anschlüsse (Optionen):

O1.: Sie sagt was über ihr Leistungsdefizit. (Präzisierung)

O2.: Sie erklärt, was sie genau unter **Leistung** versteht (Präzisierung).

O3.: Sie kritisiert ihre damalige **Vorstellung von Christsein**, etwa indem sie die Quellen (Personen) direkt benennt und sich mit ihnen explizit auseinandersetzt.

O4.: Sie schweift ab, wechselt das Thema, zensiert.

4. Fortsetzung der Sequenzanalyse

IX.

Ich kann also nur Christ sein, wenn ich etwas Besonderes leiste, und dazu war ich immer zu schlecht, hatt' ich so mein (Eindruck?)."

Doris wählt die Optionen O1. und O2. Allerdings wird die Leistung nicht inhaltlich beschrieben, sondern Doris präzisiert lediglich das Bestimmte der Leistung: sie musste, um Christ zu sein, **etwas Besonderes leisten**, eine Bedingung an der sie stets scheiterte.

Diese Sequenz zerfällt in zwei Teile. Der erste Teil ist im Präsens formuliert und gibt in einem impliziten Wenn-Dann-Schema die Bedingung für das Christsein an, so dass der Eindruck entsteht, es handele sich hier um eine Formel oder Gleichung von dauerhafter Gültigkeit. Die Formelhaftigkeit dieser Äußerung könnte darauf hindeuten, dass es sich hier entweder um eine Doris damals vermittelte und von ihr übernommene Meinung handelt, die ihr aber immer noch sehr gegenwärtig ist, oder dass Doris hier eine von ihr zur Darstellung ihrer damaligen biographischen Situation schon häufiger benutzte Konstruktion einsetzt.

Doris bestätigt, dass sie ständig ein Gefühl des Versagens bzw. der Minderwertigkeit hatte, weil sie nicht in der Lage gewesen ist, etwas Besonderes zu leisten. Auffallend ist, dass sie hier das Verb **leisten** benutzt, also von der Darstellung eines für das Christsein notwendigen Zustandes (**eine ganz bestimmt Leistung haben**) zu einer von ihr zu vollziehenden Aktivität übergeht.

Die zweite Hälfte steht im Präteritum und hat Doris damalige Selbsteinschätzung angesichts der Anforderungen, die sie an sich stellte bzw. die an sie gestellt wurden, zum Inhalt. Die Vorstellung und die dazugehörige Selbsteinschätzung wird von Doris durch den Zusatz: **... hatt' ich so mein Ein(druck?) ...** als ein ihre damalige Lebenspraxis prägendes Gefühl dargestellt. Der letzte Teil dieser Äußerung ist akustisch nur schwer zu verstehen, da Doris das letzte Wort verschluckt. Dennoch wird deutlich, dass Doris hier den mit: **hatt' ich so** eingeleiteten Satz nicht korrekt beendet. Mögliche Ergänzungen wären etwa:

(E1) **... hatt' ich so** *das Gefühl*

(E2) **... hatt' ich so** *den Ein(druck?)*

(E3) **... hatt' ich so** *die Vorstellung*

(E4) **... hatt' ich so** *gelernt/gehört*

Die Ergänzungen machen einerseits deutlich, dass der Bruch im Satz durch die Verwendung des Possessivpronomens: **mein** zustande kommt. Andererseits aber zeigt sich, dass der Satz ebenso gut mit einem Verb hätte beendet werden können, durch das die soziale Herkunft der **Vorstellung** - und damit auch der moralischen Abwertung - von Doris hätte angedeutet werden können.

Beide Überlegungen zeigen, dass es Doris hier, ähnlich wie in der vorhergehenden Äußerung, darum geht, die Herkunft dieser doch sehr belastenden Vorstellung zu verschleiern.

Wurde diese Verschleierung in der vorhergehenden Äußerung noch durch die Einleitung des Satzes mit: **Und dann**, als Anonymisierung, so wird sie in dieser Äußerung durch die Verwendung des Possessivpronomens: **mein**, als Selbstbeziehung realisiert. Durch das Nomen **Ein(druck?)** andererseits wird die **Vorstellung** gewissermaßen bekräftigend zu einer „inneren Angelegenheit“ erklärt, zugleich aber wird auch deutlich gemacht, dass die **Vorstellung** von Dauer war, da es sich um eine Prägung handelte, die eher als Gefühl wahrgenommen wurde und von einer reflexiven Bearbeitung weitgehend ausgeschlossen war.

Schließlich aber drückt Doris mit dieser Äußerung aus, dass es sich bei ihrem damaligen **Eindruck** um eine von ihr überwundene **Vorstellung von Christsein** handelt.

Doris scheint hier den Beginn eines biographischen Schlüsselerlebnisses zu präsentieren, das in ihrer Adoleszenz stattgefunden hat und durch das sie von einer im Prozess der Sozialisation internalisierten Bewährungsformel befreit worden zu sein scheint, die von ihr die besondere Leistung forderte, an der sie nur scheitern konnte und die ihr starke Minderwertigkeitsgefühle verursachte.

Ob die besondere Leistung im engeren Sinne als religiöse Leistung zu verstehen ist, wird von Doris nicht deutlich gemacht, wohl aber, dass der Leistungsanspruch eng mit einer moralischen Wertung verbunden war: Die besondere Leistung nicht bringen zu können, bedeutete eben nicht, partiell nicht leistungsfähig bzw. kompetent zu sein, sondern insgesamt, als Mensch, **zu schlecht** zu sein, d.h. die ganze Person wird abgewertet.

Insofern diese Vorstellung die „Dimension der Tiefe“ (Tillich) betrifft, nämlich die Frage nach Sinn und Wert des Lebens und der eigenen Person, ist sie religiös zu nennen.

Doris rekonstruiert ihre damalige Lebenssituation entlang der - impliziten - theologischen Unterscheidung zwischen (moralisierender?) Religion (**religiöse Sachen** im Elternhaus) und (moralisierendem?) christlichem Glauben (die Kinderstunde der Diakonissen). Ihre **Vorstellung von Christsein**, die sie damals **hatte**, wird von ihr selbst als **religiöse Sache** präsentiert: Der sakrale Bereich, das Christsein, ist an eine profane Bedingung, das Erbringen einer besonderen Leistung als moralische Forderung, gebunden. Die säkulare Leistungsethik dominiert den christlich-protestantischen Bewährungsmythos, da das Erbringen einer besonderen Leistung als Zugangsberechtigung zur Gemeinde der Christen gefordert wird.

Ihre **Vorstellung von Christsein** wird von Doris hier als Versuch der Selbstrechtfertigung (re)konstruiert, an dem sie gescheitert ist. Diese Konstruktion wird von Doris so deutlich

um den Leistungsbegriff herum errichtet, d.h. Doris arbeitet hier so klar mit der Opposition von Religion und christlichem Glauben, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass Doris von einem dezidiert christlichen Verständnis aus ihre Biographie (re)konstruiert.

Mögliche Anschlüsse (Optionen):

O1.: Doris könnte nun die besondere Leistung und deren Bezug zum Christsein genauer darstellen, da sie bislang noch sehr abstrakt formuliert hat.

O2.: Sie könnte eine Geschichte ihres Scheiterns an den hohen Ansprüchen erzählen.

O3.: Oder sie könnte die Auswirkungen ihres damaligen Minderwertigkeitsgefühls z.B. auf ihre sozialen Beziehungen darstellen.

O4.: Sie könnte auch direkt zur Darstellung des Schlüsselerlebnisses übergehen, durch das sie sich von dieser Vorstellung befreien konnte bzw. durch das sie von ihr befreit worden ist.

O5.: Sie könnte ihre damalige Vorstellung nun kritisch reflektieren, etwa indem sie sich auf die Rechtfertigungslehre Luthers bezieht.

X.

Ich bin also ein Christ, weil ich ein vollkommen guter Mensch bin. /I: Mhm / Das ist so meine Vorstellung gewesen (hustet) von einem Christen vom Christsein.

Doris präzisiert erneut den Inhalt ihrer Vorstellung bzw. der **besonderen Leistung**: Die Bedingung, die erfüllt sein muss, um Christ zu sein, besteht darin, **ein vollkommen guter Mensch** zu sein.

Es fällt auf, dass diese Äußerung ähnlich aufgebaut ist, wie die vorhergehende: Auf eine im Präsens formulierte Bewährungsformel bzw. -gleichung folgt ein, diesmal im Perfekt realisiertes, Resümee. Doris beendet ihre Darstellung ihrer damaligen Vorstellung mit einer Art verbaler Klammer, so dass man annehmen kann, dass sie nun in ihrer biographischen Erzählung fortfahren wird, etwa indem sie jetzt das Schlüsselerlebnis präsentiert, in dessen Folge sie eine andere Vorstellung gewonnen hat.

Eine andere Möglichkeit bestünde darin, dass Doris diese Formel nun kritisch reflektiert. Die Formel selbst macht das Ausmaß der Überforderung deutlich, unter der sie gelitten zu haben scheint:

Ein **vollkommen guter Mensch** ist ein Hochleistungsmensch in jeder Beziehung und ohne jede Beziehung zu anderen. Er ist sowohl moralisch als auch in jeder anderen Hinsicht fehlerlos und muss auch so von seinen Mitmenschen wahrgenommen und anerkannt werden: Man kann nicht für sich selbst entscheiden, dass man **ein vollkommen guter Mensch** ist. Vollkommenes Gutsein bedeutet demnach zugleich: einerseits vollkommene Distanz zum allgemein Menschlichen, mithin auch zu sich selbst, zu den eigenen Antrieben und Bedürfnissen, und andererseits vollkommene Distanzlosigkeit zu den anderen, Unterwerfung unter ihre Bedürfnisse und Urteile.

Diese Vorstellung, die im kohlbergschen Sinne eine Verabsolutierung der „good-boy“ bzw. „good-girl“-Orientierung der konventionellen Moral (Stufe 3) darstellt, macht deutlich, wie sehr Doris sich im Rückblick als dem Urteil und der Anerkennung der anderen unterworfen präsentiert.

Theologisch betrachtet, bedeutet diese Vorstellung die Negation des christlichen Menschenbildes, dessen Kern die Auffassung des Menschen als Sünder bildet, wobei dieser Begriff eben nicht moralisch wertend zu verstehen ist, sondern im Sinne der Differenz von Bedingtem zum Unbedingten, Absoluten. **Ein vollkommen guter Mensch** ist gewissermaßen ein unbedingter Mensch, stellt mithin nicht nur eine Unmöglichkeit, sondern - als moralischer Anspruch und erreichbares Ziel gedacht - den religiösen Versuch der Leugnung des Menschseins dar.

Doris hat - aus dieser Perspektive betrachtet - also durchaus Recht, wenn sie von sich sagt, sie sei **immer zu schlecht** gewesen, um **ein vollkommen guter Mensch** und deshalb Christ zu sein.

4.1. Überblick: Leistung als Thema

Die Leistungsproblematik findet sich in fast allen bisher interpretierten Sequenzen, d.h. sie wird von Doris ständig als Struktur reproduziert.

Leistung als Thema:

... ein ganz normales Studium	
Das vollgültige, aber nicht besondere Studium: das Brotstudium für Grund- und Hauptschullehrerinnen	das Besondere: das Wunschstudium?; ein anderer Beruf?

gemacht		
Eine vollgültige Leistung erbracht: die Qualifikation erlangt.	Eine durchschnittliche Leistung erbracht, das Studium ohne Interesse abgerissen. Fremdbestimmung?	Die besondere Leistung nicht erbracht.
... das gemacht, Religion.		
Die Lehrerlaubnis für das Fach Religion erlangt.	Eine Weiterbildung ohne besonderes Interesse absolviert. Fremdbestimmung?	Das Fach Religion ist nicht das Besondere, sondern „das Letzte“.
Elternhaus versus Diakonissen		
Leistungsdenken der Eltern: wenig Zeit : Doris wird zu Diakonissen geschickt . zu Hause religiöse Sachen : Abwertung des Tischgebetes		Kinderstunde (christlich): gut aufgehoben Verbindung von Religion und konventioneller Moral?
Vorstellung von Christsein		
D. hat die bestimmte Leistung nicht. Sie war dazu immer zu schlecht . Doris fühlte sich minderwertig.		Christsein = Eine bestimmte Leistung haben . Etwas Besonderes leisten, ein vollkommen guter Mensch sein.

5. Fortsetzung der Sequenzanalyse

XI.

Und während äh meines Studiums, in X. an der PH hab ich dann als erstes Fach Musik und hab dann nebenbei Kirchenmusik denn gemacht, an der Orgel, und da hab ich also eine, jemanden kennengelernt, 'ne Freundin, die fragte mich, ob ich Christ bin.

Doris macht nun wiederum einen biographischen Sprung - und kommt zum Studium zurück. Schon aus diesem Datum ergibt sich die Schlussfolgerung, dass das Studium als biographische Phase für Doris tatsächlich von beträchtlicher Bedeutung gewesen sein muss.

Im Zusammenhang des bisher Interpretierten ergibt sich die Vermutung, dass das Schlüsselerlebnis, das Doris in ihren vorhergehenden Äußerungen bereits angesteuert hat, also die Korrektur ihrer **Vorstellung von Christsein**, im Studium stattgefunden haben muss.

Doris hat an einer PH studiert. Neben ihrem Hauptfach Musik hat sie **Kirchenmusik ... gemacht**. Wiederum benutzt Doris das Verb machen. Anders aber als bei der Darstellung des Studiums, muss an dieser Stelle das Verb machen nicht in einem instrumentalistischen Sinne verstanden werden: Mit *Musik machen* kann Doris die Tätigkeit des Musizierens betonen wollen - etwa im Gegensatz zu: *Musik studieren*. Doris könnte betonen wollen, dass es ihr mehr auf die praktische Ausübung des Musizierens ankam als darauf, sich theoretisch mit der Kirchenmusik und ihrer Tradition auseinanderzusetzen.

Zugleich wird hier aber auch deutlich, dass Doris wahrscheinlich schon in ihrer Kindheit oder Jugend mit Kirchenmusik zu tun bzw. zumindest eine grundlegende musikalische Ausbildung bekommen hatte, die es ihr ermöglichte, während des Studiums auf ihren Kenntnissen aufzubauen.

(L1) Doris hat schon vor dem Studium Orgel gespielt und wollte ihre Fähigkeiten an diesem Instrument weiter ausbauen.

a) Trifft diese Lesart zu, so ist es sehr wahrscheinlich, dass Doris auch schon in ihrer Kindheit oder Jugend Kirchenmusik **gemacht** hat.

b) Nicht auszuschließen ist allerdings, dass sie in ihrem Elternhaus eine Heimorgel besessen und auf dieser rein weltliche Musik gespielt hat. Dann wäre aber der Wechsel zur Kirchenmusik erklärungsbedürftig.

(L2) Doris hat vor dem Studium noch nie Orgel gespielt, wohl aber ein anderes Instrument, z.B. Klavier, und wollte im Studium ein weiteres Instrument hinzulernen. Bei dieser Lesart ist es zwar möglich, aber weniger wahrscheinlich, dass Doris schon vorher mit Kirchenmusik zu tun hatte.

(L3) Wenig wahrscheinlich ist es, dass Doris noch kein Instrument spielen konnte und die Freiräume des Studiums dazu nutzte, ein Instrument zu lernen. Diese Lesart verbietet sich schon allein deshalb, weil Doris als erstes Fach Musik gewählt hatte, also über musikalische Vorkenntnisse verfügen musste.

Allerdings wäre es möglich, dass die Aneignung der Fähigkeit, Orgel zu spielen bzw. das Musizieren von Kirchenmusik, für Doris während ihres **ganz normalen Studiums** das Besondere war, das sich von der Durchschnittlichkeit abhob.

Ob Doris in einer Kirche Orgel gespielt, d.h. geübt, hat, wird nicht deutlich.

Während dieser Übungsstunden hat Doris eine Frau kennengelernt, die später ihre Freundin geworden ist. Doris scheint mit ihrer Formulierung: „...**und da hab ich also eine, jemanden kennengelernt, 'ne Freundin, ...**“ einen Prozess der Annäherung an diese Frau sprachlich nachzuzeichnen: Erst die Freundin fragte Doris, ob sie Christ sei.

Der Frage scheint also eine längere Zeit der Annäherung der beiden Frauen vorausgegangen zu sein, da man üblicherweise, außer in aggressiv-missionarischer Absicht, einen Menschen, den man gerade erst kennengelernt hat, nicht sofort danach fragt, ob er Christ ist.

Der missionarische Charakter wäre aber auch unter diesen Umständen nicht ganz getilgt. Es ist vielmehr anzunehmen, dass die Freundin sich selbst als Christ verstanden hat.

Setzt man dies voraus, so wird die Freundin Doris Verlangen danach, Christ zu sein, ebenso wahrgenommen haben wie ihre überzogene **Vorstellung von Christsein** und das damit für Doris verbundene Leiden an der ihr mangelnden Vollkommenheit.

In Doris Formulierung klingt an, dass sie sich von der Freundin zu distanzieren scheint. Statt ihren Namen zu nennen oder ihre Persönlichkeit bzw. deren Wirkung auf sich zu beschreiben, scheint Doris um die richtige Darstellung der Bezeichnung zu ringen und kommt zu der Formulierung: **'ne Freundin**. **'Ne Freundin** ist unbestimmt, eine von vielen. Sie wird von Doris weniger als Person eingeführt, denn als Kategorie. Der unbestimmte Artikel wird verkürzt, wodurch der Eindruck des Lapidaren, Nebensächlichen entsteht. Die Freundin wird von Doris als nicht besonders wichtig dargestellt.

Mit der Frage: *Bist du Christ?*, hat die Freundin Doris aber immerhin die Gelegenheit eröffnet, ihr ihre **Vorstellung von Christsein** mitzuteilen.

Doris kann, nach ihren bisherigen Äußerungen, auf diese Frage nur negativ geantwortet haben.

Optionen für mögliche Anschlüsse:

O1.: Doris müsste eigentlich jetzt ihre Antwort auf die Frage ihrer Freundin nennen.

O2.: Doris könnte jetzt den Prozess der Annäherung zwischen ihr und ihrer Freundin erzählen, um zu erklären, warum die Freundin überhaupt auf diese Frage gekommen ist.

O3.: Doris könnte die Persönlichkeit ihrer Freundin nun näher darstellen und sich möglicherweise nachträglich von ihr distanzieren, etwa indem sie ihre Freundin als zwar nett, aber von einem für Doris unangenehmen missionarischen Eifer getrieben darstellt.

O4.: Ebenfalls eine Erklärung dieser ungewöhnlichen Frage könnte Doris mit der Darstellung ihrer eigenen Situation zur Zeit ihres Studiums anstreben. Sie könnte etwa eine bio-

graphische Krise darstellen, die durch ihre **Vorstellung von Christsein** ausgelöst worden ist, und in der sie Rat und Hilfe bei ihrer Freundin gesucht hat.

XII.

Und da hab ich gesagt: "Nee, ich bin nicht Christ, weil ich viel zu schlecht bin, für mich aus". Und da hat sie mir erklärt: "Ja, das ist doch gerade das Gute. In dem Moment, wo du an Jesus Christus glaubst, das ist das Entscheidende am Christsein, wenn du an Jesus Christus glaubst als dein persönlicher Erlöser, und dass Jesus Christus der Sohn Gottes ist". /I: Mhm /

Im Sinne der Option O1. antwortet Doris auf die Frage ihrer Freundin mit der Feststellung ihrer Minderwertigkeit. Doris beschreibt hier den Beginn einer möglichen Krisenlösung, die sich, wenn Doris die Formel akzeptiert, nach dem Schema der Umwertung vollziehen wird. Um welche Krise es sich konkret gehandelt hat, wissen wir immer noch nicht, wohl aber, dass es im weitesten Sinne eine Leistungskrise gewesen sein muss, die während des Studiums eingetreten ist.

An dieser Darstellung wird vor allem der Verzicht auf eine Reflexion der **Vorstellung von Christsein** deutlich:

In Doris (Re)Konstruktion ist die Freundin weder erstaunt, noch betroffen über Doris Antwort. Sie fragt weder nach, wie Doris auf den Gedanken kommt, sie sei **zu schlecht**, um Christ zu sein, noch versucht sie diese moralische Abwertung durch Reflexion in Frage zu stellen, sondern bietet Doris sofort eine neue (Bewährungs-)Formel (Präsens!) an, die das *Schlechte* in ein **Gutes** verwandelt: **schlecht sein** wird hier als Vorbedingung dafür, des Guten teilhaftig werden zu können, eingeführt: **Ja, das ist doch gerade das Gute**. Doris konstruiert hier die „Umwertung aller Werte“: Ihr „Mangel“ wird unversehens zur Tugend, durch die sich die Möglichkeit der Erlösung aus ihrem Leiden an ihrer „Minderwertigkeit“ allererst eröffnet. Dies bedeutet aber zugleich, dass der Kern der **Vorstellung** erhalten bleibt. Doris ist zwar immer noch schlecht, aber sie ist nicht mehr **zu schlecht**, um Christ zu sein.

Neben dieser Umwertung formuliert die Freundin in Doris (Re)Konstruktion zwei weitere Bedingungen:

- a) Doris muss an Jesus Christus als ihren **persönlichen Erlöser** glauben.
- b) Doris muss daran glauben, **dass Jesus Christus der Sohn Gottes ist**.

XII.1.

... Und da hab ich gesagt: "Nee, ich bin nicht Christ, weil ich viel zu schlecht bin, fü(h?)r mich aus"...

Doris Antwort endet mit der Äußerung: **für mich aus**, die auf den ersten Blick zum übrigen Satz nicht zu passen scheint bzw. den Eindruck erweckt, als habe Doris hier mitten im Satz abgebrochen. Bei genauerer Betrachtung aber sind mehrere Lesarten denkbar.

(L1) **für mich aus** = *von mir aus (was mich betrifft)*. Doris will mit dieser Äußerung ihrer Freundin gegenüber bekräftigen, dass es sich bei der Schlechtigkeit, die es ihr unmöglich macht, Christ zu sein, um ihr persönliches Versagen handelt, für das niemand anders verantwortlich ist.

(L2) **für mich aus** = *von mir aus betrachtet*. Doris kommt es darauf an, ihrer Freundin deutlich zu machen, dass sie sich nach ihrem eigenen Maßstab - also: *für sich* - als **zu schlecht** beurteilt, um Christ sein zu können. Ihre eigene Abwertung verantwortet Doris allein; andere Menschen könnten zu einer anderen Beurteilung kommen.

(L3) Die Äußerung könnte aber auch als Ellipse gelesen werden. Doris hätte dann einen Teil der Äußerung „verschluckt“: **für mich ist es aus**, oder **für mich : aus**, d.h.: *ich habe versagt*. Doris teilt ihrer Freundin mit, dass für sie, aufgrund ihres Schlechtseins, die Frage des Christseins endgültig erledigt ist und sie auch keine Hoffnung mehr hat, dass sich daran noch etwas ändern wird.

(L4) Eher unwahrscheinlich, aber auch denkbar, ist die Lesart, dass Doris hier statt der Präposition **für** den Imperativ des Verbs *führen*, also **führ** äußert, also einen - allerdings unvollständigen - Appell oder eine Bitte an die Freundin richtet, ihr bei der Bewältigung ihrer Krise zu helfen: **führ mich aus meiner Schlechtigkeit / meinem Unglauben / meinen Schwierigkeiten heraus**.

All diesen Lesarten ist das Eingeständnis des Versagens ebenso gemeinsam wie die Feststellung, allein nicht aus der Krise herauskommen zu können, die von Doris **Vorstellung von Christsein** (mit)verursacht worden ist.

Gerade das Eingeständnis der persönlichen Minderwertigkeit, lässt es an diesem Punkt als wenig wahrscheinlich erscheinen, dass Doris sich damals im Sinne der Lesart **VII.5.a)** dem Atheismus zugewandt hat.

Die Freundin, das wird deutlich, hat versucht, Doris zu missionieren. Das Schlüsselerlebnis, auf das Doris hier zusteuert, scheint in einer Glaubensentscheidung zu bestehen, durch

die Doris aus einer biographischen Leistungskrise herausgefunden hat, die mit starken Depressionen und Minderwertigkeitsgefühlen verbunden gewesen ist.

XII.2.

Und da hat sie mir erklärt: "Ja, das ist doch gerade das Gute. In dem Moment, wo du an Jesus Christus glaubst, das ist das Entscheidende am Christsein, wenn du an Jesus Christus glaubst als dein persönlicher Erlöser, und dass Jesus Christus der Sohn Gottes ist".

Die Missionierung vollzieht sich durch die Erklärung des **Entscheidenden am Christsein**. Diese Umwertung kann nur deshalb gelingen, weil sie um einen Fixpunkt herum organisiert wird, der gerade das löst, was Doris Problem ist: **Jesus Christus, der Sohn Gottes** ist das gewesen, was Doris nie sein konnte: ein **vollkommen guter Mensch**.

XIII.

Und da hat sie mich mal abends mit zu einer Veranstaltung genommen in einem Jugendkreis und aufm Rückweg sagt sie "Ja", hat sie mir die Frage gestellt und da hab ich gesagt, "Ja, also .. wenn, so schlecht kann ich nicht".

Doris schildert nun genauer eine Situation, in der sie von ihrer Freundin gefragt worden ist. Die Freundin hat Doris in einen sozialen Zusammenhang, wahrscheinlich einen christlichen Jugendkreis, eingeführt, möglicherweise um Doris Menschen zu zeigen, die sich als Christ verstehen. Ob Doris in dieser Situation das erste Mal von ihrer Freundin nach ihrem Christsein gefragt worden ist, lässt sich nicht entscheiden. Es scheint zumindest durch die hier von Doris gegebene Antwort so gewesen zu sein, dass die Freundin Doris nach einer bestimmten Bedenkzeit, in der sie über die o.g. Formel nachgedacht hatte, erneut gefragt hat, und Doris inzwischen zu dem Ergebnis gekommen war, dass sie hinsichtlich dieser Formel zu einer modifizierten Selbsteinschätzung kommen kann, die es ihr erlaubt, Christ zu sein.

Deutlich wird aber, dass Doris immer noch an der abwertenden Selbsteinschätzung, sie sei schlecht, festhält. Die Modifizierung: ... **Ja, also .. wenn, so schlecht kann ich nicht** ... betrifft in Doris (Re)Konstruktion nur die Möglichkeit des Christseins.

(E1) **Ja, also .. wenn das so ist, so schlecht kann ich nicht nicht sein, um nicht zu glauben/glauben zu können.**

Da die Vorbedingung dafür, Christ zu sein, ja gerade im Schlechtsein liegt, ist es Doris praktisch unmöglich, dazu **zu schlecht** zu sein. Auf der anderen Seite wäre Doris, da es ja ihr Wunsch ist, Christ zu sein, erst dann wirklich **zu schlecht**, wenn sie sich weigern würde, glauben zu wollen. Da sie gerade hierzu nicht **zu schlecht ist**, könnte eine Weigerung gewissermaßen als Kokettieren mit dem Schlechtsein, und damit als Eingeständnis gewertet werden, dass es Doris doch nicht so sehr aufs Christsein ankommt.

Fazit:

In Doris (Re)Konstruktion kommt es der Freundin darauf an, zu missionieren. Völlig uninteressant dagegen scheint die kognitive Klärung der Herkunft der **Vorstellung von Christsein** und die sich aus ihr für Doris ergebenden Probleme zu sein. Es wird nicht versucht, das religiöse Problem des moralisch besetzten Hochleistungsanspruchs zu kritisieren bzw. zu lösen, sondern es wird auf einen anderen Inhalt gelenkt, christianisiert. Die Leistung, die Doris zu erbringen hat, besteht einzig und allein in der Anerkennung Jesu Christi als persönlicher Erlöser und Sohn Gottes, und nicht im vollkommenen Gutsein. Diese Leistung zu erbringen, fühlt Doris sich im Stande.

XIV.

Und da hat se gesagt, "Ja, es ist eigentlich ganz einfach. du brauchst nur an Jesus Christus glauben". Da meinte se zu mir: "Ja, willst du denn an Jesus Christus glauben?", da sag ich: "Eigentlich schon" /I.: Mhm/ Und da sagt se: "Ja, dann könn' wir ja beten." Da(nn?) sind wir aufm Nachhauseweg, haben wir uns da irgendwie an 'ne Laterne oder unter 'n Baum gestellt und hat die mit mir 'n Gebet gesprochen /I.: Mhm / so ganz naiv, ganz einfach: "D. möchte glauben und kann nicht" und äh dann hab äh, weiß gar nicht, ob ich da selber was gesagt hab, sag: "Ja, ich würde gerne glauben".

Auf Doris Feststellung hin betont die Freundin, dass es sich beim Glauben im Grunde um eine **einfache** Angelegenheit handelt, die vor allem von Doris Willen abhängig ist. Auf die Frage der Freundin, ob Doris denn willens sei, an Jesus Christus zu glauben, antwortet diese skeptisch zustimmend. Daraufhin geht die Freundin sofort zur Praxis über, erklärt

Doris Zustimmung als ausreichend dafür, mit ihr ein gemeinsames Gebet zu sprechen, sucht einen geeigneten Ort und spricht ein kurzes Gebet. Doris, die sich rückblickend zunächst unsicher ist, ob Sie denn selbst aktiv geworden ist, meint, sich zu erinnern, ihren Wunsch, glauben zu können, geäußert zu haben.

Auffallend ist zunächst, dass Doris den Namen der Freundin in ihrer ganzen Erzählung nicht genannt hat, sondern immer beim Personalpronomen geblieben ist, wobei sie hier die verkürzte Form **se** bzw. die eher distanzierende Form **die** verwendet.

Die Freundin wird von Doris anonymisiert bzw. auf eine bestimmte Funktion reduziert, nämlich: Doris missioniert zu haben. Doris stellt sich selbst in dieser Situation als passiv, reagierend dar. Der Hauptanteil der wörtlichen Rede, mit der Doris die Situation sehr lebendig darstellt, ist auf Seiten der Freundin. Doris Darstellung macht deutlich, dass die Initiative eindeutig bei der Freundin lag, sie drängte Doris zu dem Bekenntnis, glauben zu wollen, sie bestimmte die Situation. Doris dagegen scheint eher unbeteiligt gewesen zu sein.

So antwortet sie auf die Frage der Freundin zurückhaltend mit: **eigentlich schon**. Sie scheint sogar rückblickend von ihrem eigenen Wunsch, glauben zu wollen, nicht sehr überzeugt zu sein. **Eigentlich schon** bedeutet: *mit Vorbehalten* bzw. *nicht ohne Einwände*. So wäre es durchaus denkbar, dass Doris im Anschluss an diese Äußerung grundsätzliche Bedenken formuliert: **Eigentlich schon**, *aber es fällt mir wohl doch zu schwer/ aber ich weiß nicht wie ich es anstellen soll*.

Die Freundin scheint in Doris Darstellung nicht auf diese implizierten Einwände einzugehen, sondern diese halbherzige Äußerung als eindeutige Willenskundgebung aufzufassen.

Die Situation, die Doris nun schildert, scheint ihr in den äußeren Einzelheiten nur noch vage in Erinnerung zu sein. Umso deutlicher wird aber, dass Doris die Bekehrungssituation als Fremdbestimmung durch ihre Freundin (re)konstruiert. Sie wird von der Konsequenz, die die Freundin nun zieht: **"Ja, dann könn' wir ja beten."**, quasi überfahren. Selbst aus der Retrospektive scheint Doris nicht genau zu wissen, wie ihr damals geschah. Ihre Darstellung wird brüchig, sie setzt mehrmals neu an. Den Ort, an dem die Freundin mit ihr gebetet hat, kann sie nicht genau bezeichnen, es scheint ihr unangenehm zu sein, die Situation darzustellen: **... haben wir uns da irgendwie an 'ne Laterne oder unter 'n Baum gestellt ...**. Doris verwendet wenig Sorgfalt auf ihre Formulierungen,

und hat die mit mir 'n Gebet gesprochen /I: Mhm / so ganz naiv, ganz einfach. "D. möchte glauben und kann nicht" und äh dann hab äh, weiß gar nicht, ob ich da selber was gesagt hab, sag: "Ja, ich würde gerne glauben".

Doris ist sich unsicher, ob sie überhaupt verbal aktiv geworden ist und das Bekenntnis, glauben zu wollen, abgelegt hat.

Auffallend ist nun aber, dass nur Doris Einwände, die mit ihrer Antwort **eigentlich schon** impliziert sind, im **Gebet** der Freundin ihren Ausdruck finden: **D. möchte glauben und kann nicht**. Zu einem vollständigen Gebet würde aber neben dieser Problemanzeige eine Adressierung (Gott/Jesus Christus) und die Bitte um Problembeseitigung bzw. -milderung (hier: die Bitte um das Geschenk des Glaubens) sowie eine Schlussformel gehören. Da dies hier alles fehlt, kann man davon ausgehen, dass es Doris bei ihrer (Re)Konstruktion hauptsächlich darum geht, ihren damaligen Einwand, nämlich: nicht glauben zu können, zum Ausdruck zu bringen.

Doris verschafft ihren Zweifeln gewissermaßen durch das **Gebet** ihrer Freundin nachträglich Gehör und realisiert so in der Darstellung einer Situation der Fremdbestimmtheit die Anerkennung ihrer Subjektivität durch die Freundin. Für diese Interpretation spricht auch der Wechsel des Verbs: Hatte die Freundin zunächst Doris nach ihrem Willen, zu glauben gefragt (**Ja, willst du denn an Jesus Christus glauben**), so formuliert sie nun anders. Jetzt geht es um Doris Wunsch, zu glauben: **D. möchte glauben ...** .

XV.

„... und hat die mit mir ‘n Gebet gesprochen ...“

Der Satz klingt „verkehrt“, da entweder

(E 1) das Personalpronomen und das Verb in der „falschen“ Reihenfolge stehen:

„... und die hat mit mir ‘n Gebet gesprochen ...“

oder

(E 2) ein verbindendes temporales Adverb „fehlt“:

„... und dann hat die mit mir ‘n Gebet gesprochen ...“

oder

(E 3) ein modales, gewissermaßen bewertendes Adverb „fehlt“:

„... und hat die *einfach/gleich* mit mir ‘n Gebet gesprochen ...“

Die Ergänzungen machen einerseits deutlich, dass Doris die Handlungsweise ihrer Freundin als unvermittelt (re)konstruiert. Die Freundin fragt Doris nicht nach ihrer Zustimmung zu einem gemeinsamen Gebet, sondern lässt ihrer knappen Ankündigung: **„Ja, dann könnt wir ja beten.“** unmittelbar die Tat folgen. Ohne andererseits direkt an der Freundin

Kritik zu üben, stellt sich Doris als von deren Handlungsweise überrumpelt dar. An Doris Darstellung wird das Erstaunen, möglicherweise auch die Empörung oder Abwehr, mit der sie dieser Handlungsweise begegnet ist, deutlich.

Kontexte, in denen diese spezifische Vertauschung von Personalpronomen und Verb auftaucht, beziehen sich zumeist auf befremdlichende oder erstaunliche Ereignisse, in der die handelnde Person häufig abgewertet wird.

(B 1): „*Und hat die mir gesagt ...*“

(B 2): „*Und hat die mir gleich eine Lebensversicherung verkaufen wollen.*“

In solchen Kontexten wird der Eifer, mit dem die handelnde Person ihr Ziel verfolgt, deutlich gemacht. Die Person tritt hinter ihre Handlung zurück und wird zudem durch das distanzierende Personalpronomen zum Medium der Handlung reduziert, so dass der Eindruck der Ironie entsteht, mit der ein/e SprecherIn nachträglich der Zumutung der handelnden Person begegnet.

und hat die mit mir 'n Gebet gesprochen /I: Mhm / so ganz naiv, ganz einfach: "D. möchte glauben und kann nicht"

Das **Gebet** der Freundin wird von Doris als sehr simpel (re)konstruiert: **so ganz naiv, ganz einfach.**

Es handelte sich also

- nicht um ein langes Gebet

- nicht um ein theologisch elaboriertes Gebet,

sondern um ein Gebet, in dem eine einfache Bitte in einfachen Worten vorgebracht worden ist.

Doris Äußerung lässt hinsichtlich ihrer Bewertung dieses Gebets zwei einander widersprechende Lesarten zu:

(L 1) Doris wertet das Gebet der Freundin nachträglich als theologisch unreflektiert bzw. zu naiv ab. Sie distanziert sich damit erneut von ihrer Freundin und stellt das Gebet aus ihrer heutigen, reflektierteren Sicht als defizitär dar.

(L 2) Doris wertet das Gebet gerade durch die Betonung seiner Einfachheit auf. Die Freundin tritt mit ihrem Gebet für Doris gleichsam wie ein Kind direkt vor Gott, reinen Herzens. Alle Reflexion oder sprachliche Feinheit würde diese Reinheit nur stören.

Tatsächlich wird das Gebet von Doris als sehr simpel (re)konstruiert, da fast alle für ein Gebet typischen Elemente fehlen.

und äh dann hab äh, weiß gar nicht, ob ich da selber was gesagt hab, (,)sag("): "Ja, ich würde gerne glauben".

Doris ist sich nicht sicher, ihren Willen, glauben zu wollen, selbst aktiv zum Ausdruck gebracht zu haben. Der Eindruck des Überrumpeltwerdens verstärkt sich: Doris stellt ihr damaliges Verhalten so dar, dass sie, angesichts des missionarischen Eifers ihrer Freundin, sprachlos gewesen ist. Diese Sprachlosigkeit wird schon an Doris Schwierigkeiten, die richtigen Worte für ihr Verhalten in der damaligen Situation zu finden sichtbar. Sie bricht mehrmals ab und scheint sich nicht erinnern zu können. Schließlich aber scheint sich die Erinnerung an ihren eigenen Beitrag zum „gemeinsamen Gebet“ doch noch einzustellen: ...
 („?)**sag: "Ja, ich würde gerne glauben".**(“?)

Bei genauerer Betrachtung dieser Äußerung ergeben sich allerdings wiederum zwei gegensätzliche Lesarten:

(L 1) Das Prädikat: **sag** kann als Kurzform der 1.Person Singular Präsens aktiv aufgefasst werden und würde sich dann auf die Willensäußerung, die Doris ihrer Freundin gegenüber abgegeben hat, beziehen: ... **sag ich: "Ja, ich würde gerne glauben."** Das Präsens könnte in diesem Fall Ausdruck dafür sein, dass Doris die Situation sehr gegenwärtig ist bzw. dass sie die Situation möglichst lebendig darstellen will. Allerdings ist gegen diese Lesart einzuwenden, dass Doris in ihrer vorhergehenden Äußerung festgestellt hat, sie wüsste **gar nicht**, ob sie **da was gesagt** hat.

(L 2) Das Prädikat: **sag** könnte aber auch als Imperativ verstanden werden. In diesem Fall hätte Doris also nicht ihre eigene Äußerung - an die sie sich ja **gar nicht** zu erinnern scheint - dargestellt, sondern diejenige der Freundin, die Doris ihren Part beim „gemeinsamen Gebet“ souffliert und sie dazu auffordert, wenigstens den Wunsch, glauben zu wollen, zu bekennen: ... „**sag einfach: "Ja, ich würde gerne glauben."**“ Für diese Interpretation würde nicht nur die Tatsache sprechen, dass Doris bei der (Re)Konstruktion dieser Situation fast ausschließlich die verbalen Aktivitäten ihrer Freundin in wörtlicher Rede darstellt.

Auch die in der vorhergehenden Sequenz rekonstruierte Lesart (L 2) spräche für diese Interpretation: Die Freundin formuliert, wie ein Kind, „im Angesicht Gottes“ eine Bitte, die Doris betrifft, die ihrerseits sich als **zu schlecht** empfindet, um Christ zu sein, und deshalb sprachlos ist angesichts der Forderung, sich zum Glauben - Wollen zu bekennen, so dass die Freundin ihr selbst noch die einfache Formel, die eine Willenskundgebung gewissermaßen auf der untersten Stufe (Konjunktiv: **würde**), nämlich einen Wunsch bzw. eine Absichtserklärung, darstellt, soufflieren muss.

Diese Formel impliziert immer noch den Vorbehalt, den Doris schon zuvor mit ihrer Antwort auf die Frage der Freundin (**Eigentlich schon**) geäußert hat, und der von der Freundin

in das - von Doris (re)konstruierte - Gebet aufgenommen worden ist: **Ja, ich würde gerne glauben, aber ich weiß nicht, wie das geht / aber ich kann nicht.**

Beide Lesarten müssen sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen, denn nimmt man an, Doris (re)konstruiert hier eine Art Bekehrungssituation, in der sie zu einem neuen Verständnis vom Christsein gefunden hat, so ist anzunehmen, dass Doris den Wunsch, zu glauben, irgendwie bekannt haben muss.

Andererseits aber spricht einiges dafür, dass Doris die Form(el) für dieses Bekenntnis von der Freundin übernommen hat. Die Freundin wird von Doris als kompetent hinsichtlich eines „korrekten“ und lebbareren Verständnisses vom Christsein dargestellt. Sie **erklärt** Doris, dass es **eigentlich ganz einfach** ist, Christ zu sein und untermauert diese Einfachheit einerseits durch ein simples Gebet, andererseits aber auch dadurch, dass sie Doris einen praktischen „Einstieg“ in Form einer „Bekenntnisformel“ eröffnet, die Doris ihrerseits nur zu übernehmen hat. Sie verhilft Doris so zu einer neuen Bewährungsformel und trägt damit zur Lösung einer biographischen Krise bei.

Sich selbst dagegen stellt Doris in der damaligen Situation als inkompetent dar. Dies, und die mäßige Reaktion auf die Frage der Freundin, ob Doris denn Christ sein wolle, (**Eigentlich schon**) spricht dafür, dass Doris neben der Zusicherung, es sei **eigentlich ganz einfach**, Christ zu sein, noch einen weiteren Anstoß benötigte, um ihren Wunsch, zu glauben, „öffentlich“ zu bekennen.

Diese Interpretation würde auch den Widerspruch zwischen Doris Äußerung, sie wisse **gar nicht, ob** sie **da was gesagt** habe und der Tatsache, dass ihr flugs einfällt, was sie gesagt hat, beseitigen: Doris hat von sich aus nichts in dieser Situation gesagt, aber ihr fällt die Formel ein, die sie der Freundin **einfach** nachgesprochen hat.

Fazit:

Ohne direkte Kritik an ihrer Freundin zu äußern, (re)konstruiert Doris hier die Situation, in der sie von ihrer Freundin missioniert worden ist, unter dem Vorzeichen der Fremdbestimmung: als Überrumpelung. Gleichwohl scheint Doris - immer vorausgesetzt, es handelt sich tatsächlich um eine Situation, in der Doris durch ein neues Verständnis **von Christsein** eine biographische Krise zu lösen in der Lage gewesen ist - der Situation auch positive Seiten abgewinnen zu können. Das schwierige Problem, **ein vollkommen guter Mensch** sein zu müssen, um Christ sein zu können, ist von der Freundin quasi im Handstreich gelöst worden: Nicht nur, dass sie Doris mit einer alternativen Bewährungsformel

bekannt gemacht hat, sondern sie hat ihr zugleich in praxi den Weg zum Christsein eröffnet, indem sie ihr ein **ganz naives, ganz einfaches** Bekenntnis abgenötigt hat.

Der negative, distanzierte Unterton wiederum lässt sich als - nachträglicher - Protest gegen die Fremdbestimmung verstehen, die mit dieser Art der Krisenlösung verbunden gewesen ist: Doris markiert die Hilfe ihrer Freundin, auch wenn sie ihr aus der Krise geholfen hat, als das, was sie gewesen ist: eine Überrumpelung, d.h. einen Eingriff in die Autonomie ihrer Lebensführung.

Der entscheidende Punkt scheint mir aber an dieser Stelle zu sein, dass Doris ihre Kritik nicht offen äußert, sondern dass sich diese Kritik, wie auch schon im Fall der Genese ihrer **Vorstellung von Christsein**, quasi „hinter ihrem Rücken“ äußert und damit die Permanenz eben jener Fremdbestimmung zu bestätigen scheint, die sie in die Krise geführt hat.

Mit anderen Worten: Doris scheint das Problem der Fremdbestimmung, das zu einer biographischen Krise geführt hat, nicht gelöst zu haben, da es keine Anzeichen gibt, dass sie sich - zumindest in ihrer biographischen (Re) Konstruktion - reflexiv mit der Genese ihrer **Vorstellung von Christsein** oder mit der Art der Krisenlösung, die durch ihre Freundin herbeigeführt worden ist, auseinandersetzt.

Was sich geändert hat, ist die Bewährungsformel: Doris muss nicht mehr, um Christ sein zu können, ein **vollkommen guter Mensch** sein, sondern sie muss „nur“ noch an Jesus Christus glauben, und daran, dass er **der Sohn Gottes** gewesen ist. D.h.: Die Bewährungsformel ist für Doris lebbar geworden. Dies ist sehr viel in einer Situation, die sich eben nicht im mosernden Terminus als „Gottesvergiftung“, sondern als Sozial(isations)vergiftung darstellt: Das absolute Angewiesensein auf die Anerkennung durch die anderen.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Doris in ihrer Rekonstruktion erkennen lässt, dass sie nicht in der Lage war, aus sich heraus ein klares Bekenntnis zum Glauben abzulegen, d.h. sie erbringt mit ihrer Absichtserklärung gewissermaßen keine Leistung, die dazu notwendig ist, um ihre Freundin davon eindeutig zu überzeugen, dass sie überhaupt am christlichen Glauben interessiert ist. Was sie letztendlich tut, ist - folgt man der Lesart (L 2) - das Nachsprechen einer Formel auf die Veranlassung (**sag**) ihrer Freundin hin. Alles hängt nun von der Anerkennung dieses Aktes durch die Freundin ab. Erkennt die Freundin Doris Reproduktion der ihr vorgegebenen Formel als Willenskundgebung glauben zu wollen an, so dürfte Doris hier die paradoxe Erfahrung gemacht haben, etwas „zu leisten ohne zu leisten“, die nichts anderes als die Erfahrung des Vertrauens ist.

Anerkennung aber dürfte Doris bei ihrer Freundin gefunden haben, trotz oder gerade wegen ihrer Schwäche in der Krisensituation. Die Freundin wird also Doris - wenngleich nur halbherzig nachgesprochenes - Bekenntnis anerkennen müssen, wenn sie es ihrerseits ernst mit ihrem Bekehrungsversuch meint. Andererseits wird die Freundin sich nicht auf Dauer mit dieser Absichtserklärung zufriedengeben können, da es bei einer Bekehrung gerade darauf ankommt, die von dem Bekehrten geäußerte Absicht in eine Entscheidung für eine christliche Lebenspraxis zu überführen und sie so zu einem gelebten Glauben zu machen, was aber erst dann voll gelungen ist, wenn Doris Entscheidung auf breiterer Basis Anerkennung findet, sie also in die christliche Gemeinschaft eintritt, für die die Freundin missionierend zu werben scheint.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich für die nächste Sequenz folgende Anschlussoptionen:

(O 1) Doris müsste die Erzählung der Bekehrungssituation komplettieren, indem sie

a) die Reaktion ihrer Freundin auf ihr rudimentäres „Bekenntnis“ darstellt. Diese Reaktion könnte

a 1) darin bestehen, dass die Freundin Doris Bekenntnis als zunächst ausreichend akzeptiert.

a 2) darin bestehen, dass die Freundin weiter in Doris dringt, um eine eindeutige Willenskundgebung von ihr zu bekommen. In diesem Fall hätte sie Doris Bekenntnis nicht akzeptiert. Sie hätte sich dann aber selbst in ihrer Zusicherung der Einfachheit widersprochen.

b) die Einfachheit des Gebets explizit kritisiert.

In den Fällen a 2) und b) würde es sich um einen Einschub handeln. Der Abschluss der Bekehrungserzählung müsste noch nachgeliefert werden.

(O 2) Doris könnte die Erzählung unabgeschlossen lassen und direkt auf die Konsequenzen, die die Bekehrung durch ihre Freundin für ihr weiteres Leben gehabt hat, zu sprechen kommen, etwa indem sie ihren Eintritt in die christliche Gemeinschaft darstellt, die durch die Freundin repräsentiert worden ist..

a) Sie könnte darstellen, wie sich ihr Leben durch das Bewusstsein, Christ sein zu können, geändert hat bzw. wie sie die biographische Krise, die der Bekehrung zugrunde zu liegen scheint, durch ihr neues Verständnis des Christseins gelöst hat.

b) Sie könnte aber auch den Prozess einer zunehmenden Entfremdung von ihrer Freundin bzw. vom Christsein überhaupt darstellen, der durch die Einsicht in die ihr von der Freundin zugemuteten Fremdbestimmung oder durch neue soziale Kontakte, z.B. mit einer poli-

tischen Studentengruppe, begründet sein könnte. Dann wäre durch die von Doris beschriebene Situation ein Klärungsprozess in Gang gebracht worden, an dessen Ende Doris sich bewusst gegen den christlichen Glauben gewandt und ihr zögernd vorgetragenes Bekenntnis widerrufen hätte.

XVI.

Und da sagt sie, es, irgendwie wäre das der erste Schritt und dann hat sie mir 'ne Bibel geschenkt, /I: Mhm / Neues Testament, und dann haben wir uns immer mal getroffen und haben angefangen, in der Bibel zu lesen als äh so im Neuen Testament.

Die Freundin erkennt Doris Bekenntnis zu ihrem Wunsch bzw. zu ihrer Absicht als einen **ersten Schritt** zum Glauben an (O 1 a), belässt es aber nicht bei dieser einfachen Anerkennung, sondern sie schenkt Doris ein neues Testament und tritt mit ihr in eine relativ regelmäßige gemeinsame Lektüre ein.

Auffallend ist, dass Doris sich hier zweimal korrigiert: Die Freundin hat Doris nicht **'ne Bibel**, sondern ein **Neues Testament** geschenkt und hat mit ihr nicht gemeinsam **in der Bibel**, sondern **so im Neuen Testament** gelesen.

Das Neue Testament ist der Teil der Bibel, der für die Christen - als Angehörige des „Neuen Bundes“ mit Gott - maßgeblichere Bedeutung hat als das Alte Testament. Doris unterscheidet durch ihre Korrektur zwischen der Bibel als Gesamtheit von Altem und Neuem Testament und dem Neuen Testament als Teil der Bibel, wobei sie in ihrer Darstellung die Bibel als Gesamtheit als dem Neuen Testament gegenüber umfassender - und gültiger? - anzusehen scheint.

Das Alte Testament scheint ihr gewissermaßen an dem Geschenk ihrer Freundin gefehlt zu haben, da die Differenz, die Doris durch ihre Korrektur ausdrückt, die das Alte Testament betrifft. Nimmt man diese Differenz ernst, so fehlt Doris, theologisch gesprochen, das Gesetz, sprich: eine eindeutiger v. a. wohl moralische Orientierung. Anders ausgedrückt: Wollte die Freundin Doris mit der Lektüre des Neuen Testaments auf die Erlösung von der Fixierung auf das Gesetz durch das Opfer Jesu Christi hinweisen - und damit Doris von ihrer Fixierung auf eine konventionelle Moral, die sie überforderte, befreien -, so scheint Doris rückblickend doch die Erlösung durch das Gesetz gefehlt zu haben.

Anders gewendet, würde das bedeuten, dass Doris sich - selbst noch bei der (Re)Konstruktion ihrer Biographie - vor allem am Alten Testament orientiert hat.

XVII.

Und als ich dann angefangen habe, in der Bibel zu lesen, da sind mir .. die ganzen Geschichten, die ich früher mal in der Kinderstunde gehört habe bei (der?) einer Diakonissin, wieder äh lebendig geworden. /I: Mhm /

Das war alles in meinem Unterbewusstsein äh ge äh gerutscht. Und als ich das dann da las, aber für mich in der Bibel, dacht ich, "Das ist ja alles bekannt, was äh, die Gleichnisse oder äh Jonas oder so weiter, /I: Mhm / das hast du doch alles irgendwie schon mal gehabt, in der Kinder, im dings".

Und da ist mir das alles wieder lebendig geworden. /I: Ja / Und äh denn hab ich da auch ganz neu, also für mich ein ganz ganz ein ganz neuen Wandel gehabt, so als Mensch, dass ich wirklich für mich sage, ich habe Gott irgendwie persönlich äh erlebt.

Der Effekt der gemeinsamen Bibellektüre bestand für Doris darin, einen Anknüpfungspunkt in ihrer Erinnerung gefunden zu haben, der sie wieder leistungsfähig erscheinen ließ und ihr damit die Rekonstruktion einer Identität ermöglichte, die lange vor der Krise bestanden hatte: die Kinderstunde der Diakonissen. Die Bewältigung der Identitätskrise, ihre „Erlösung“, gelingt Doris nur durch einen regressiven Akt: durch die imaginierte Rückkehr in die Geborgenheit der Kinderstunde, die sie nun für sich allein - **aber für mich in der Bibel** - vollzieht.

Die Erinnerung an das, was für sie nicht mehr zugänglich gewesen war und nun wieder aus dem **Unterbewusstsein** ins Bewusstsein glitt, stellte - als Wiedererkennen - schon die Leistung dar, die Doris aus ihrer Leistungskrise erlöste: Sie nimmt wahr, was sie leisten muss, um Anerkennung **als Mensch** zu finden und sich vor der Freundin und der von ihr repräsentierten christlichen Gemeinschaft zu bewähren. In der Erinnerung an die Kinderstunde erlebte sie **persönlich**, wo und wie sie sich bewähren konnte: in einer christlichen Gemeinschaft durch die Kenntnis und Anerkenntnis biblischer Geschichten.

Sie brauchte für diese Bewährung inhaltlich nichts mehr zu leisten, denn sie hatte **doch alles irgendwie schon mal gehabt**, und musste nur **alles wieder lebendig** werden lassen, um sich als kompetent und leistungsfähig zu erleben, zumal sie diesen **Wandel** zunächst für sich allein vollzogen, sich also einer Überprüfung ihres „neuen“ Verständnisses vom Christsein durch die Freundin entzogen hatte. Diese einsam gewonnene Einsicht in eine sich neu eröffnende Zukunft, die nicht mehr ungewiss, sondern in ihren für das psychische Überleben notwendigen Forderungen und Bedingungen bekannt ist, interpretiert sie als

eine ihr erwiesene Gnade Gottes und legitimiert damit zugleich den regressiven Akt, der diese Krisenlösung erst ermöglicht hat.

6. Eingangssequenz-Strukturhypothese C: Doris

Der erste Schritt war damit für Doris getan und man kann erwarten, dass sich weitere Schritte angeschlossen haben, die Doris schließlich auch dazu geführt haben, Religionslehrerin zu werden. Es fragt sich aber, weshalb sie nicht gleich nach diesem Glaubensschritt das Fach Religion studiert hat. Hinweise auf einen möglichen Grund hat Doris selbst schon gegeben: „Religion“ erscheint als defizitär gegenüber - so lässt sich jetzt ergänzen: dem persönlichen Glauben an Jesus Christus.

Man kann davon ausgehen, dass die weiteren Schritte, die sie gemeinsam mit ihrer Freundin unternommen hatte, Doris auch in eine Gemeinschaft geführt haben werden, die Doris in ihrem neu gefundenen Glauben bestärkt haben wird, und deren Mitglied die missionierende Freundin schon gewesen sein wird.

Für Doris erfüllt der Glaube eine wichtige Funktion: Das umfassende Leistungsproblem, das sich in ihrer „Vorstellung vom Christsein“ ausdrückte, nämlich „ein vollkommen guter Mensch“ sein zu müssen, um Christ sein zu können, ist durch ihre Entscheidung zum Glauben lebbar geworden, ohne dass es im eigentlichen Sinne - als Anspruch an sich selbst - gelöst worden ist. Die Krise bleibt unbearbeitet und wird durch Regression bewältigt.

Dieses Leistungsproblem ist „umfassend“ in dem Sinne, als dass es sowohl den profanen Bereich - in den ersten Äußerungen werden das Studium und das Elternhaus als Doris überfordernde Leistungsbereiche angedeutet - als auch den sakralen Bereich betrifft - die implizite Unterscheidung zwischen „religiösen Sachen“ zu Hause und christlicher Lebensweise der Diakonissen ist hierfür ebenso ein Indiz wie Doris „Vorstellung vom Christsein“, die zu ihrer Erfüllung eines Supermenschen bedarf, der fehlerfrei in jeder Beziehung sein muss.

Aus Doris Äußerungen geht hervor, dass sie das „Besondere“ angestrebt hat und noch immer anstrebt. Die Lösung des Leistungsproblems bestand für sie nicht im Verzicht auf das „Besondere“ bzw. den Anspruch, etwas Besonderes leisten zu müssen, sondern darin, diesen Anspruch auf eine für sie lebbare Weise erfüllen zu können.

Verändert hat sich durch ihren Glaubensschritt zweierlei:

1. Sie hat eine Formel an die Hand bekommen, mit deren Hilfe sie sich von den moralisierenden Aspekten des Idealbildes zumindest soweit befreien kann, dass ihre Handlungsfähigkeit gewahrt bzw. wiederhergestellt worden ist: "... es ist eigentlich ganz einfach: Du brauchst nur an Jesus zu glauben."

Diese Formel entbindet Doris von der Fixierung auf das Jenseits des Menschen - denn genau dieses ist ja ein vollkommen guter Mensch - als eine von ihr selbst zu erbringende Leistung, indem sie dieses Jenseits als bereits stellvertretend realisierte Möglichkeit fixiert: der Glaube an Jesus Christus, der für Doris der einzige „ganz normale Mensch“ war, „der wirklich ohne Sünde gelebt hat“, weil er - ganz konkret verstanden - Gottes Sohn ist. Doris wird eine Überwindung ihrer Leistungskrise möglich, weil sie selbst dieses Ideal nicht mehr erreichen muss. Sie muss es nicht erreichen (und kann es auch nicht), weil es nur einen gibt, der es erreichen konnte und es stellvertretend für alle Menschen erreicht hat: Jesus Christus.

Was sie hauptsächlich interessiert zu haben scheint, ist der Nutzen, den sie praktisch aus dem Glauben für ihr eigenes (Über)Leben ziehen konnte: die Entlastung von den Ansprüchen moralisierter Religion, die ihr die Forderung ständiger Höchstleistungen in sämtlichen Lebensbereichen, das Besondere, abverlangte. Sie konnte es sich jetzt leisten, nicht zu leisten.

Dabei wird deutlich, dass Doris einen Weg gefunden hat, aus ihrer Not, dem umfassenden Leistungssyndrom, das ihr zunächst im Elternhaus vermittelt, später in Kinderstunde, Kirche und Grundschule spezifisch religiös verstärkt, und das wohl in den weiterführenden Schulen zumindest nicht abgebaut worden sein dürfte, eine Tugend zu machen, indem sie diese habitualisierte Struktur der Fremdbestimmtheit in ihrem persönlichen Glaubensleben zu ihrem Recht kommen lassen kann, und so gerade das Besondere, das sie zu überfordern drohte, leisten kann.

2. In der christlichen Gemeinschaft, in die ihre Freundin sie eingeführt haben wird, dürfte sie einen sozialen Zusammenhang gefunden haben, in dem sie, wenn die Gefahr drohte, von dem Leistungsideal, das ja nach wie vor bestand, überfordert zu werden, ihre Formel wieder „aufladen“ konnte: die Gültigkeit der Formel wird von den anderen bestätigt. Die Fremdbestimmtheit, die ein wesentliches Moment der Fallstruktur ausmacht, bleibt bestehen, sie wird jedoch von Doris durch einen Akt der Regression „positiv“ gewendet, d.h. im

Dienste der Herstellung relativer Autonomie (Autonomie durch Unterwerfung) „benutzt“ (vgl. Baumann 1995: 240).

Die von Doris gewählte Lösung ist - als lebenspraktische Entscheidung - nicht kritisierbar. Vor dem Hintergrund der Berufswahl „(Religions) Lehrerin“ allerdings ist fraglich, ob sie den Anforderungen des Lehrerberufs gewachsen gewesen ist. Man kann erwarten, dass sie das Modell der Kinderstunde, das ihr die Krisenlösung ermöglichte, auch für ihren eigenen Unterricht übernommen hat, was zu erheblichen Konflikten mit ihren Schülern, möglicherweise aber auch mit ihren Kollegen und Vorgesetzten geführt haben könnte.

Die bisherigen Ergebnisse sollen unter Punkt F. durch die Analyse und Interpretation der objektiven Daten ergänzt und durch einige themenbezogene Interviewausschnitte angereichert werden.

D. BEWÄHRUNGSMYTHOS UND BIOGRAPHIE

I. BEWÄHRUNGSMYTHOS ALS HEURISTISCHER BEGRIFF

Ich verwende in heuristischer Absicht für „Religion“ den von Oevermann (1995) entwickelten struktural-soziologischen Begriff des „Bewährungsmythos“. Oevermann leitet diesen Begriff aus einem Modell der Struktur von Religiosität ab, das wiederum auf dem Modell der Struktur von Lebenspraxis als „widersprüchlicher Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ aufbaut, und definiert ihn als eine „universelle Funktion“ sowohl spezifischer, inhaltlich gefüllter Religionen, als auch säkularisierter (Leistungs-) Ethiken. Dieser Begriff soll im Folgenden skizziert werden.

1. Lebenspraxis

Die Struktur von Lebenspraxis wird von Oevermann als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ definiert und aus einer Analyse der „Wirkungen“ abgeleitet, die die Sprachlichkeit als eine der wichtigsten Transformationsdimensionen beim Übergang von Natur zu Kultur auf die Wahrnehmung von Welt durch den Menschen ausgeübt hat. Neben regelgeleitetem Handeln bringt die Sprachlichkeit eine Aufspaltung der Welt in „repräsentierte“ und „repräsentierende“ Welt, in einen Handlungsraum im „Hier und Jetzt einer Praxis“ und einen „Spielraum“ hervor, der die Konstruktion „theoretischer Welten“ – also von Alternativen zur unmittelbar gegebenen Welt – zulässt, durch den das „Hier und Jetzt“ transzendiert wird und soziale Zeit als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erst entstehen kann. Zugleich mit diesen Zeitdimensionen konstituiert sich das Bewusstsein von der Endlichkeit der eigenen Lebenszeit, was, bedingt durch die Möglichkeit, zwischen Alternativen wählen zu können, den Zwang nach sich zieht, sich für eine der entworfenen und deshalb auch wählbaren Alternativen entscheiden zu müssen (Entscheidungszwang). Aus dem Bewusstsein der Knappheit der Lebenszeit ergeben sich unter lebenspraktischem Handlungsdruck an jeder „Sequenzstelle der Praxis-Zeitlichkeit und -räumlichkeit“ (ebd.: 62) Entscheidungskrisen, die ein unhintergehbare, nicht-stillstellbare „Bewährungsproblem“ nach sich ziehen, aus dem sich eine „Bewährungsdynamik“ ergibt, die die Konstitutionsbedingung für die Autonomie der Lebenspraxis darstellt. Ob sich die Entscheidung einer Lebenspraxis für eine der von ihr wählbaren Alternativen

tiven bewährt, kann nicht durch den Rückgriff auf ein routinisiertes „Richtig-Falsch-Kalkül“ sichergestellt werden – denn dann würde es sich nicht um eine Entscheidung im strengen Sinne des Wortes handeln –, sondern wird sich erst in der Zukunft zeigen. Eine Begründung für die zu treffende Wahl einer von mehreren wählbaren Alternativen muss zwar gegeben werden (Begründungsverpflichtung), kann aber im Vorhinein nicht abschließend gegeben bzw. bewertet werden, sondern folgt vielmehr – kehrseitig zum Prozess des Entwerfens von Alternativen – der „Logik des besseren Arguments“ – und kann sich als falsch herausstellen. Diese Möglichkeit des Scheiterns begründet zugleich die Autonomie und Zukunftsoffenheit von Lebenspraxis: „In der Wahrnehmung dieser widersprüchlichen Einheit als praktische Lebensaufgabe konstituiert sich erst das, was wir im vollen Sinne als Lebenspraxis allgemein bezeichnen können: die prinzipiell autonome Mitte des je historisch konkreten Lebens.“ (Oevermann 1993: 179)

Der Zusammenhang von Endlichkeitsbewusstsein, Krise und Bewährungsproblem bildet die Struktur von Religiosität, die „universell den kulturspezifischen Ausprägungen der Bewältigung der Bewährungsproblematik zugrunde“ (Oevermann 1995: 61) liegt. Diese konkret-historischen Antworten auf das Bewährungsproblem bezeichnet Oevermann als „Bewährungsmythen“.

2. Der Begriff des „Bewährungsmythos“

Den Begriff des „Bewährungsmythos“ definiert Oevermann als eine „universelle Funktion“, die in der Struktur von Lebenspraxis als „widersprüchlicher Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ und der sich daraus ergebenden „nicht stillstellbaren Bewährungsdynamik“ begründet ist. Diese Funktion bildet gewissermaßen den Kern der Struktur von Religiosität, die ihrerseits aus der Struktur der Lebenspraxis sich „zwangsläufig“ ergibt. Insofern dient der Begriff des „Bewährungsmythos“ Oevermann dazu, die Kontinuität deutlich zu machen, die zwischen spezifischen, inhaltlich gefüllten Religionen, seien es magische oder mythische, und säkularisierten (Leistungs-) Ethiken besteht, wobei er zugleich darauf verweisen kann, dass selbst den weltabgewandtesten Religionen „für eine Bewährung im Jenseits nur die Bewährung im Diesseits zur Verfügung“ (ebd.: 64) steht.

Die Funktion eines Bewährungsmythos besteht in der „Beruhigung“ der nicht stillstellbaren „Bewährungsdynamik“, die – aus analytischer Sicht – prinzipiell an jeder Sequenzstelle des Lebens gegeben ist und die, wäre sie dauerhaft dem Menschen bewusst, zur Blockierung seiner Handlungsfähigkeit führen und die Lebenspraxis selbst zerstören würde. Im Interesse der Lebbarkeit des Lebens stellt ein Bewährungsmythos dem Menschen „positive Kriterien der Bewährung und praktisch wirksame Anzeichen davon zur Verfügung“, so dass „er sich rückblickend und vorblickend auf einen ‘record’ bzw. eine Agenda von Bewährungen verbindlich berufen kann.“ (ebd.: 65) Anhand dieser Kriterien, deren Evidenz „kollektiv verbürgt“ sein, also – am Beispiel des Individuums – von der kollektiven Lebenspraxis bzw. den kollektiven Lebenspraxen anerkannt sein muss, in die eine individuelle Lebenspraxis eingebettet ist, ‘verortet’ eine Lebenspraxis die eigene gegenwärtige Identität im sozialen Zeitgefüge von Vergangenheit und Zukunft:

„Die nicht still stellbare Bewährungsdynamik erfordert also einen Bewährungsmythos, der grundsätzlich über die Herkunft und die Zukunft sowie die aktuelle Identität der eigenen Lebenspraxis verbindlich so Auskunft geben kann, daß darin die Unverwechselbarkeit der eigenen Lebenspraxis verbürgt ist. Der (Bewährungs-) Mythos muß also die berühmten drei Fragen: Wer bin ich (sind wir)? Woher komme ich (kommen wir)? Wohin gehe ich (gehen wir)? verbindlich und unverwechselbar für eine konkrete Lebenspraxis beantworten.“ (ebd.)

Das Zitat zeigt, dass, entsprechend dem Begriff der Lebenspraxis, der sich neben der „individuell-personalen Aggregierungsform“ auch auf jegliche kollektive, die jeweils vorangehenden einbettenden, „Aggregierungsform“ (z.B. Familie, Milieu, Institutionen, Staat etc.) bezieht, der Begriff des „Bewährungsmythos“ auf jede dieser Lebenspraxen bezogen werden muss, dass also auch Kollektive einen Bewährungsmythos in ihrem Bildungsprozess zur Bestimmung ihrer aktuellen Identität ausbilden.

Dabei unterscheidet Oevermann noch einmal zwischen einem „Herkunftsmythos“, der spezifisch religiös als Schöpfungsmythos auftritt und auf die Frage „Woher komme(n) ich (wir)?“ antwortet und einem auf die Zukunft - „Wohin gehe(n) ich (wir)?“ - bezogenen Bewährungsmythos, der in seiner spezifisch religiösen Ausprägung Bedingungen der Erlösung formuliert (vgl. Oevermann 1999: 12).

Ähnlich wie Barthes (1996), für den der Mythos Herrschaft dadurch stabilisiert, dass in ihm die Dinge „die Erinnerung an ihre Herstellung (verlieren)“, indem er sie „reinigt“ und „unschuldig“ macht, „sie als Natur und Ewigkeit (gründet)“ und ihnen so „eine Klarheit (gibt), die nicht die der Erklärung ist, sondern die der Feststellung“ (ebd.: 130 f.), betont

auch Oevermann den illusionären Charakter des Bewährungsmythos, insofern dieser die Bewährungsdynamik „beruhigt“, das Problem der Bewährung also verbindlich zu beantworten vorgibt. Dabei bietet er nur eine scheinbare Lösung des Bewährungsproblems an, die tendenziell dazu neigt, die Zukunftsoffenheit des menschlichen Lebens zu negieren und ideologisch zu schließen, denn:

„Dieses Problem der Bewährung kann grundsätzlich nicht endgültig gelöst werden, ebenso wenig wie Gesetzhypothesen endgültig verifiziert werden können. Es stellt sich mit jeder Krisenlösung von neuem in der von da an eröffneten Möglichkeit des Scheiterns der zur Routine gewordenen Krisenlösung. Jeder subjektive Glaube, die Bewährung sei endgültig gesichert, bedeutet deren automatischen Verlust, der einem dogmatisierenden Schließen der Offenheit von Geschichte gleichkommt. Die Paradoxie der Bewährungslogik und -dynamik besteht darin, daß in dem Maße, in dem die Aufgabe der Bewährung ernsthaft gelöst werden soll, die Unerfüllbarkeit dieses Ideals anerkannt werden muß, und in dem Maße, in dem diese Unerfüllbarkeit eingesehen wird, dem Ideal um so mehr nachgestrebt werden muß. Diese Paradoxie ist die Modellformel für das, was die Psychologen intrinsische Motivation nennen und was im Leistungsmotiv, definiert als Konkurrenz mit einem selbst gesetzten Gütekriterium, ebenfalls wiederzuerkennen ist.“ (Oevermann 1995: 63)

3. Säkulare Antworten auf die Sinnfrage?

Die Güte eines Bewährungsmythos misst sich, folgt man Oevermanns Modell, daran, ob und wie diese Paradoxie durch ihn selbst zum Ausdruck gebracht wird. Dieses Gütekriterium sieht Oevermann in der jüdisch-christlichen Mythologie erfüllt, die „ihre Besonderheit gerade darin hat, daß sie das, was der Sache nach das universalistische Strukturmodell von Religiosität meint, durchkonstruiert zur Artikulation bringt“ (ebd.: 87).

Der in der jüdisch-christlichen Religion angelegte Rationalisierungsprozess, dessen vorläufiger Endpunkt im „Verdampfen“ spezifisch religiöser Inhalte erreicht ist, verschärft das Bewährungsproblem insofern, als dass das Individuum zur Bewältigung von Krisen zunehmend auf „Selbst - Charismatisierung“ angewiesen ist, die einer „suggestiven Evidenz“ bedarf. Diese aber trägt sich nicht selbst, sondern muss durch ein „kollektives Verbürgt-Sein durch eine vergemeinschaftete Gefolgschaft gesichert werden“ (ebd.: 65).

Gerade dieses vergemeinschaftete Verbürgtsein als Evidenzsicherung des Bewährungsmythos aber ist, so Oevermann, in Folge der Säkularisierung und „einer universalisierenden

Rationalisierung“ (ebd.: 93) nicht mehr gegeben bzw. erscheint gegenwärtig in spezifischen Fehlformen, in denen das Subjekt unter „angesonnene Lebensstile“ der Kulturindustrie oder wissenschaftliche Theorien sich selbst-subsumiert oder regressiv mit austauschbaren esoterischen Angeboten zur Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung ohne „Gemeinwohlbindung bzw. Hingabe an die Sache“ spielt.

Die Frage ist dann aber: Was kann zur Beantwortung der Sinnfrage an die Stelle der einstmals kollektiv verbürgten, spezifisch-religiösen Bewährungsmythen treten?

In dieser Situation kommt der Biographie des Subjekts bzw. der Lebenspraxis für Oevermann eine spezifische Bedeutung zu, insofern in ihr die je eigene „Fallgeschichte“ und der sich aus ihr zu rekonstruierende „individuelle Bewährungsmythos“ gültig zum Ausdruck gebracht wird, weshalb für Oevermann eine „enge Verknüpfung von Religionssoziologie und Biographieforschung“ (ebd.) geboten erscheint.

Auf die Frage, was dann an die Stelle des kollektiven Verbürgtseins treten kann, um die Evidenz der je individuellen Bewährungsmythen zu sichern, gibt Oevermann die spekulative Antwort, dass „jedes Subjekt nur noch auf seine Weise (...) seinen eigenen Bewährungsmythos anhand seiner eigenen Fallgeschichte authentisch entwickeln kann“ (ebd.: 95), wobei die Evidenzsicherung durch eine „vergemeinschaftete Praxis wechselseitiger Anerkennung“ (ebd.) sich nicht mehr auf den je spezifischen Inhalt beziehen kann, sondern auf „die nach formalen Kriterien der ästhetischen Authentizität gelingender Darstellung angestrebte Klarheit und Kohärenz der biographischen Rekonstruktion eines Lebens, das seinen Sinn nach wie vor aus der Hingabe an eine Sache, welche auch immer es je individuell sei, beziehen kann“ (ebd.).

4. Schlussfolgerungen für die Untersuchung

1. Durch den Begriff der Lebenspraxis wird religiöse Sozialisation in der Familie überhaupt erst als Vermittlung und Aneignung von Bewährungsmythen analysierbar, insofern deutlich wird, dass die Rekonstruktion des familiären Bewährungsmythos die Basis für die Rekonstruktion des Bildungsprozesses des individuellen Bewährungsmythos der Biographen in Kindheit und Jugend darstellt. In Auseinandersetzung mit diesem, i.d.R. wohl von den Eltern repräsentierten, also ihre Herkunft und Zukunft repräsentierenden, Bewährungsmythos der Familie, die ihrerseits wiederum eingebettet ist in weitere kollektive Aggregierungsformen, wird der eigene Bewährungsmythos gebildet. Forschungspraktisch ist

dieser Bewährungsmythos zunächst durch die Analyse der objektiven Daten zur Herkunftsfamilie zu rekonstruieren. Besonderes Gewicht ist dabei natürlich auf die Frage zu legen, inwieweit ein spezifisch-religiöser Bewährungsmythos in der Herkunftsfamilie von Bedeutung war, was anhand der Analyse entsprechender Sequenzen zu interpretieren ist.

2. Strukturell vorgegebene biographische Krisen, z.B. die Adoleszenz als Strukturdilemma (vgl. Schöll 1995: 222 ff.) oder das Studium als Moratorium, können als ein „Motor“ für die Bildung des je individuellen Bewährungsmythos des Befragten gesehen werden, wobei anhand der Art der Bewältigung dieser Krisen in Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen familiären Bewährungsmythos der Grad an persönlicher Autonomie, den die Befragten erlangt haben, abgelesen werden soll. Der Oevermannsche Krisenbegriff verweist aber auch darauf, dass für die Rekonstruktion der Bildung des Bewährungsmythos der Biographen neben diesen strukturell vorgegebenen auch jene Krisen von Bedeutung sind, die prinzipiell an jeder Sequenzstelle eines Lebens auftreten und zur Neubestimmung des eigenen Bewährungsmythos führen können. Die fortschreitende Sequenzanalyse der objektiven Daten (z.B. zu institutionalisierten Bildungsprozessen) erweitert zunächst die zum Bewährungsmythos der Herkunftsfamilie gewonnene Strukturhypothese um Hypothesen zu dessen individueller Aneignung (Grad der Reproduktion bzw. Transformation) und inhaltlicher Ausgestaltung durch die Befragten, die dann durch die Sequenzanalyse der Interviewanfänge angereichert werden sollen.

3. Beides ist in der Folge zu den die Berufsbiographie betreffenden Hypothesen in Beziehung zu setzen (Fragen nach Motiven für das Lehrer- bzw. Religionslehrerstudium, religiöser Sozialisation in Kirche, Schule, Studium, Referendariat etc.). Zu bestimmen ist also das je spezifische Verhältnis des individuellen Bewährungsmythos zu dem der evangelischen Religion, wie er in der Rechtfertigungslehre Luthers seinen spezifisch-religiösen Ausdruck findet.

II. ANALYSE OBJEKTIVER DATEN: Der Fall Andi

1. Herkunft, Herkunftsfamilien und Religion

1.1. Andi I.

- Geboren 1955 als erstes Kind seiner Eltern in einem Dorf in der Nähe einer niedersächsischen Großstadt.

Andi wurde im „Wirtschaftswunderland“ Bundesrepublik Deutschland geboren, d.h. zu einer Zeit, in der die schlimmsten Folgen des II. Weltkriegs in den ehemaligen Westzonen bereits bewältigt worden waren, in der aber in den meisten Familien von Eltern und Großeltern die Vergangenheit des Nationalsozialismus verdrängt wurde. Stattdessen wendete sich die Mehrheit der Bevölkerung dem wirtschaftlichen Wiederaufbau zu, beruflicher Erfolg und Teilnahme am Konsum wurden zum Maßstab der Bewährung. Die Teilung Deutschlands war vollzogen, die Marktwirtschaft eingeführt, die Industrie mit amerikanischer Hilfe wiederaufgebaut. Die Wiederbewaffnung und die Integration der Bundesrepublik in die Nato standen bevor. Das Selbstbewusstsein schließlich war durch den Sieg bei der Fußballweltmeisterschaft gestärkt worden. Man „war wieder wer.“

Er wurde auf einem Dorf geboren, was darauf hinweisen kann, dass seine Eltern Landwirte waren.

Was kann es bedeuten, auf einem Dorf aufzuwachsen?

- a) Geborgenheit: Jeder kennt jeden. Man ist Mitglied einer großen Gemeinschaft.
- b) Enge: Die Welt ist klar geordnet. Man guckt nicht gerne über den Tellerrand hinaus. Es werden viele Erwartungen an den Einzelnen gerichtet, sich nach von allen geteilten Konventionen zu richten. Es herrscht ein starker Konformitätsdruck, der auch Widerstand auslösen kann.

Das Dorf befand sich aber in der Nähe einer Großstadt, man war also prinzipiell nicht durch eine große Entfernung vom Stadtleben ausgeschlossen. Möglich wäre es, dass das Dorf für Andis Eltern hauptsächlich ein im Vergleich zur Stadt ruhigerer und / oder preiswerter Wohnort gewesen ist, es sich also nicht um Landwirte, sondern um Städter, die aufs Land gezogen waren, handelte.

Seine Adoleszenz liegt in der Nach-68er-Zeit. Er profitiert von der 68er-Bewegung und ihren Nachfolgern und gehört zu der Generation, die beginnt, sich massenhaft vom RU abzumelden, für die sich auf der anderen Seite aber ein religiöser Supermarkt öffnet, sich

u.a. fernöstlichen Religionen oder aber auch Jesus-Bewegungen oder quasi-religiösen politischen Vereinigungen zuzuwenden.

Er ist das erste Kind seiner Eltern, was bedeuten kann, dass er in der Position des „Stammhalters“ und damit möglicherweise für seine Eltern von „höherem Wert“ war als eventuell später geborene Geschwister, besonders wenn diese weiblich sein würden.

Das würde auf der anderen Seite bedeuten, dass er eventuell mit sehr hohen Erwartungen von Seiten seiner Eltern konfrontiert worden ist, also unter hohem Leistungsdruck gestanden hat. Auf ihm ruhten die Hoffnungen der Eltern.

- Religion: evangelisch.

Eigentlich selbstverständlich, da er evangelischer Religionslehrer ist. Er ist protestantisch getauft und konfirmiert worden, hat wahrscheinlich den evangelischen Religionsunterricht in der Schule besucht.

1.2. Die Großeltern väterlicherseits

- Großvater: Geburtsdatum unbekannt, Konfession: evangelisch. Beamter bei einer staatlichen Verkehrswegeaufsichtsbehörde für Wasserstraßen. Soldat im II. Weltkrieg.?
- Großmutter: Geburtsdatum unbekannt. Konfession: evangelisch. Hausfrau. Musste in den Kriegsjahren die Familie „durchbringen“.
- Sie hatten drei Kinder (Jungen).
- Wohnort: Hessen (Dorf).
- Beide sind „relativ“ kurz hintereinander in einem Altersheim gestorben, der Großvater an Parkinson.

Zunächst ist festzustellen, dass Andi zumindest aus keiner reinen Landwirtfamilie stammt. Einer seiner Großväter war (Verwaltungs-) Beamter im Staatsdienst bei einer Verkehrswegeaufsichtsbehörde (Wasserstraßen) in einer nahe gelegenen Stadt. Das Dorf könnte von den Großeltern deswegen als Wohnort gewählt worden sein, weil es in der Nähe der Wasserstraße gelegen war, für die der Großvater zuständig war. Die Arbeit bestimmte also wahrscheinlich den Wohnort der Familie. Beamter im Staatsdienst zu sein, bedeutet zweierlei: Zum einen einen sicheren Arbeitsplatz, auch wenn die Bezahlung evtl. relativ gering

gewesen ist (es ist unklar, welche Position Andis Großvater in der Behörde bekleidete). Zum anderen aber bedeutete es den Anspruch des Staates auf die Loyalität des Beamten, ein Anspruch, der in der Zeit des Nationalsozialismus von ihm entweder voll Überzeugung erfüllt worden sein oder zu opportunistischem Mitläufertum, bloßem Sich-Arrangieren bzw. zu Konflikten oder Widerstand geführt haben könnte. Allerdings gibt es keine objektiven Daten über das Verhältnis zum Nationalsozialismus (z.B. Mitgliedschaft in der NSDAP oder in anderen Organisationen), was darauf verweist, dass die beiden letzten Möglichkeiten ausscheiden. Hätten sich die Großeltern im Konflikt mit dem oder im Widerstand zum Nationalsozialismus befunden, so wäre dies in die Familiengeschichte eingegangen und in späteren Familiengesprächen mit großer Wahrscheinlichkeit auch den Enkelkindern mitgeteilt worden und hätte auf sie einen die eigene Identität prägenden Einfluss gehabt, was sich auch im Interview niedergeschlagen hätte.

Über die Großmutter gibt es wenig objektive Daten. Die Zahl der Kinder lässt eine relativ rationale Familienplanung vermuten, die sich möglicherweise den finanziellen Möglichkeiten anpasste. Da es sich nur um männlichen Nachwuchs handelte, war sie die einzige Frau – zumindest bis zum Kriegsende - im Haushalt, vorausgesetzt, ihre Eltern oder Schwiegereltern wohnten nicht im selben Haushalt. Sie musste sich also gegen eine „männliche Übermacht“ behaupten.

Sie scheint während des Krieges die alleinige Verantwortung für die Versorgung ihrer drei Söhne gehabt zu haben, was zum einen darauf hindeutet, dass ihr Mann Soldat gewesen ist, worüber Andi aber im Interview weiter nichts sagt. Zum anderen wird sie sich während dieser Zeit in der Rolle des Familienoberhauptes bewährt haben müssen, eine Rolle, die – hat sie diese Krise gemeistert – ihre Handlungsmöglichkeiten erweitert haben wird, ein Autonomiegewinn, den sie nach der Rückkehr ihres Mannes möglicherweise nicht ohne Widerstand aufgeben haben wird.

Wird sie aber diese Krise nicht bewältigt haben, so ist anzunehmen, dass erst die Rückkehr des Ehemannes eine endgültige Krisenlösung bedeutete und sie die wiederhergestellte Aufgabenverteilung begrüßt haben wird.

Dass beide im Altersheim gestorben sind, bedeutet zunächst, dass keines ihrer Kinder sie im Alter bei sich aufgenommen hat, möglicherweise weil die Pflege des an der Parkinsonschen Krankheit leidenden Großvaters zu aufwendig gewesen wäre. Die emotionale Beziehung zu den Kindern scheint nicht so eng gewesen zu sein, dass sie eine Aufnahme der Eltern unter diesen Bedingungen erzwungen hätte. Das Altersheim bot sich als – auch emotional - mögliche Alternative an, was auf eine gewisse Distanz deutet. Natürlich ist

auch denkbar, dass die wirtschaftlichen Verhältnisse der Kinder (beengte Wohnverhältnisse o.ä.) eine Aufnahme der Eltern in eine Familie der Kinder nicht zuließen.

Zwischen den Großeltern wird dagegen wohl eine sehr enge emotionale Verbindung bestanden haben, worauf zum einen die Tatsache deutet, dass sie zusammen ins Altersheim gegangen sind, zum anderen aber der kurze Abstand, in dem beide nacheinander gestorben sind.

Beide waren evangelisch, wobei kein weiteres objektives Datum darauf hindeutet, dass diese Konfessionszugehörigkeit anders als konventionell gewesen ist. Christliche Religion spielte als gelebte Praxis keine Rolle und in den Interviews weist kein objektives Datum darauf hin, dass sie von den Großeltern im Alter als Ressource in der Auseinandersetzung mit dem nahenden Lebensende wieder entdeckt worden ist.

Der Bewährungsmythos wird in dieser Großelternfamilie säkular durch das Leistungsprinzip, als Sicherheit gewährende Pflichterfüllung in Beruf bzw. Familie, definiert gewesen sein. Die Frage ist, was in dieser Familie an die Stelle einer letzten Bewährung vor Gott getreten sein könnte. Ein „Weiterleben nach dem Tode“ ist als spezifisch religiöse Jenseitsvorstellung unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher dagegen ist es, dass dieses „Weiterleben“ im Diesseits, in den durch Erziehung der nächsten Generation vermittelten Werten, Normen und Lebensweisen „gesehen“ wurde, weshalb es nahe liegt, dass Andis Großvater seinen Söhnen die sichere Existenz eines Beamten empfohlen haben wird.

Auch wenn es möglich ist, dass die Tatsache, dass Andis Großmutter die männlich definierte Rolle des Versorgers während des Krieges übernommen hatte, diese zum dominanten Ehepartner und Elternteil, der gewissermaßen die Bewährungsbedingungen für die Familienmitglieder definierte, hat werden lassen, ist sie dennoch an ihre Berufsrolle der Hausfrau gebunden geblieben, die sie – als Beruf - keinem ihrer Söhne wird „vererbt“ haben können. Man kann deshalb vermuten, dass sie unter den Ehefrauen der Söhne durch die „Weitergabe“ ihres Verständnisses der Pflichten einer Ehe- und Hausfrau eine Garantin „letzter Bewährung“ gesucht hat, was ein nicht unbeträchtliches Konfliktpotenzial für die Ehen der Söhne dargestellt haben könnte.

1.3. Die Großeltern mütterlicherseits

a.) Der Großvater:

- Geburtsdatum unbekannt.

- Konfession: katholisch(?).
- Industrieller (Werkzeugfabrik) im Westen Deutschlands („Betrieb im Krieg zerstört“).
- Flucht an die „Ostgrenze“, dann Flucht in ein Dorf in Nordwestdeutschland, wo eine seiner Töchter 1951 Andis Vater heiratet.
- In den 50er Jahren: Aufbau einer neuen Firma in NRW, die sich nach und nach vergrößert.
- Gestorben ungefähr 1957/58. Nach seinem Tod übernimmt der älteste Sohn das inzwischen florierende Unternehmen.

b.) Die Großmutter:

- Geburtsdatum unbekannt.
- Konfession: Wird als gläubige Katholikin beschrieben.
- Großbürgerliche Hausfrau, vier Kinder (zwei Mädchen, zwei Jungen).
- Sichert durch den Tausch von wertvollen Teppichen u.a. der Familie auf der Flucht das Überleben.
- Späterer Wohnort: Großstadt in NRW. Andi erzählt, dass sie, wenn sie zu Besuch war, mit ihm gebetet hat.
- Gestorben ungefähr 1971.

Andis Großvater mütterlicherseits war ein Industrieller aus dem Westen Deutschlands, den er aber bewusst nicht mehr kennengelernt hat, seine Großmutter eine großbürgerliche Hausfrau. Industrieller zu sein bedeutet zunächst, Leistung durch Initiative und Rationalität zu erbringen, um so sein Leben möglichst autonom gestalten zu können. Der Lohn der Leistung besteht in einem gehobenen Lebensstil, durch den man sich von dem Lebensstil unselbständig Arbeitender bewusst absetzt. Gegenüber den in der eigenen Firma Beschäftigten ist er in der Position, Macht auszuüben.

Die Fabrik des Großvaters produzierte Werkzeuge, war also ein metallverarbeitender Betrieb, von dem angenommen werden kann, dass er im II. Weltkrieg mittelbar oder unmittelbar an der Produktion „kriegswichtiger Güter“ beteiligt gewesen ist.

Diese Spekulation kann sich darauf stützen, dass der Betrieb durch Bombardierung zerstört worden und die Familie vor den anrückenden Westalliierten geflohen ist. Letzteres könnte auf eine direkte Verstrickung des Großvaters in den Nationalsozialismus hinweisen, etwa

in der Form, dass in seinem Betrieb Gefangene als Zwangsarbeiter beschäftigt worden waren und er sich durch Flucht der Verantwortung vor den Alliierten entziehen wollte.

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges ist er erneut in der Metallbranche unternehmerisch tätig geworden, diesmal in NRW, d.h. er ist nicht in seinen vorherigen Wohnort zurückgegangen, möglicherweise weil er dort mit Sanktionen rechnen musste, die ihm einen Neuanfang als Unternehmer nicht ermöglicht hätten. Dieser Neuanfang könnte ihm durch die Nutzung von über den Krieg hinaus bestehen gebliebenen Verbindungen zu ehemaligen Geschäftspartnern (soziales Kapital) möglich gewesen sein. Möglicherweise war auch noch Auslands- oder Immobilienvermögen vorhanden, das als Sicherheit für Kredite oder Startkapital verwendet werden konnte.

Das neue Unternehmen scheint zunehmend Erfolg gehabt zu haben und ist nach dem Tode des Großvaters in die Hände des ältesten Sohnes übergegangen. Andis Mutter scheint an diesem Erbe nicht partizipiert zu haben. Es scheint also in dieser Frage von Seiten des Großvaters eine klare Ausrichtung am Fortbestand des Unternehmens als seines Lebenswerks gegeben zu haben, die den ältesten Sohn als Alleinerben des Unternehmens begünstigte.

Was Andis Großvater von Herkunft und Beruf gewesen ist, bleibt offen. Da er sich aber mit Metallverarbeitung und Werkzeugbau ausgekannt zu haben scheint, könnte es sein, dass er eine Ausbildung in diesem Bereich (Ingenieur?) gehabt hat.

Er scheint – wie nicht durch Andi bestätigt, aber anzunehmen ist, da seine Ehefrau katholisch war – Katholik gewesen zu sein. Inwieweit dieser Katholizismus mehr als konventionell gewesen ist, bleibt offen.

Andis Großmutter hat einen großbürgerlichen Haushalt mit Dienst- und Kindermädchen geführt, die die Familie auch in die regelmäßigen Ferien am Meer begleiteten. Man kann vermuten, dass sie einer großbürgerlichen Herkunft entstammt. Diesen Lebensstandard musste sie auf der Flucht aufgeben, aber immerhin sicherten ihre geretteten Kostbarkeiten (Teppiche und Seidenwäsche) der Familie das Überleben durch Tauschhandel.

Man kann annehmen, dass sie diesen Lebensstandard nach Kriegsende nicht wieder in vollem Umfang erreicht hat, sie wird aber den großbürgerlichen Habitus an ihre Kinder weitergegeben und auch in ihrer neuen Lebenssituation beibehalten haben.

Da sie als gläubige Katholikin beschrieben wird, ist es nicht verwunderlich, dass sie ihren Glauben aktiv an ihre Kinder und Enkel weiterzugeben versuchte, eine Quelle möglicher Konflikte in Andis Familie, da seine Großeltern väterlicherseits als höchstens der Konven-

tion wegen protestantisch beschrieben werden, einer Distanz zur Religion, die diese ebenfalls ihren Kindern und Enkeln vermittelt haben dürften.

Der Bewährungsmythos in der Großelternfamilie mütterlicherseits scheint auf Seiten des Großvaters stark durch eine Leistungsethik bestimmt gewesen zu sein, die durch individuelles Leistungsstreben, Risikobereitschaft und Machtausübung gewissermaßen als Hingabe an den Betrieb als selbst erschaffenes Werk gespeist worden ist, die zugleich ein Höchstmaß an autonomer Lebensgestaltung geboten hat. In der Weitergabe dieses Werkes an den ältesten Sohn „verewigt“ er sich im Diesseits. Daneben aber könnte der katholische Glaube für ihn nicht nur von Bedeutung gewesen sein, was die Frage nach „letzter Bewährung“ nach dem Tode betraf, sondern auch als Entlastung von eventuellen Schuldgefühlen im Zusammenhang mit seinem unternehmerischen Handeln.

Auf Seiten der Großmutter findet sich ein spezifisch religiöser Bewährungsmythos, der aber - im Bewusstsein jenseitiger Erlösung - in großbürgerlichem Habitus aufgetreten sein und die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1987) durch die Hingabe an „das Schöne“ (Sammeln kostbarer Teppiche etc.) und die Umgangsformen der „feinen Gesellschaft“ betont haben wird. Möglich ist, dass ihr Katholizismus durch den Verlust des einstigen Wohlstandes und die notwendige Flucht als Ressource zur Bewältigung dieser Krisen für sie an Bedeutung gewonnen hat.

Beide Familien treffen im Wohnort des Großvaters väterlicherseits aufeinander, und zwar vermittelt durch die Begegnung zwischen Andis Eltern.

1.3.1. Fazit I.

Im Hinblick auf die Frage nach dem Herkunftsmythos in Andis Herkunftsfamilie lässt sich folgendes festhalten:

Katholizismus trifft auf Protestantismus. Dies bedeutet wohl weniger, dass es zu Auseinandersetzung um den „richtigen Glauben“ gekommen sein wird, da auf der väterlichen Seite Religion und gelebter Glaube keine Rolle spielten. Wahrscheinlicher ist, dass die Religiosität der Großmutter mütterlicherseits auf die Familie des Vaters befremdlich oder unangenehm wirkte, zumal wenn sie in großbürgerlicher Gestalt auftrat.

Für Andis Mutter wird diese Situation schwer zu bewältigen gewesen sein, da ihre religiöse Sozialisation katholisch geprägt war, sie sich jetzt aber einem protestantischen, aber

faktisch säkularen Umfeld anpassen musste, was zu Konflikten geführt haben könnte, es sei denn, ihr Ehemann hätte sich zum Christentum bekehrt.

Die auf Sicherheit bedachte Leistungsethik einer Beamtenfamilie, die durch Abhängigkeit vom und Pflichterfüllung gegenüber dem Staat und einen soliden, „gutbürgerlichen“ Lebensstil gekennzeichnet ist, trifft auf eine großbürgerliche Leistungsethik einer Fabrikantenfamilie, die durch intrinsische Motivation, Machtausübung und Risikobereitschaft des Mannes im Dienst möglichst autonomer Lebensgestaltung gespeist wird und zugleich bemüht ist, den eigenen Status durch einen gehobenen Lebensstil zu betonen, der von der Frau repräsentiert wird.

Doch diese großbürgerliche Herkunft wird - was Andis Mutter betrifft - doppelt gebrochen tradiert worden sein.

Zum einen kann man davon ausgehen, dass die Leistungsethik und das Autonomiestreben des Unternehmers für die weiblichen Familienmitglieder nur geringe Geltung hatte, da für sie die Rolle der Hausfrau und Statusrepräsentantin vorgesehen war, die durch Abhängigkeit vom Mann geprägt war, der sie allerdings statusgemäß zu versorgen hatte.

Zum anderen befand sich die Familie der Mutter zum Zeitpunkt der Begegnung zwischen Andis Eltern in einer unsicheren Situation, hatte den Verlust der Fabrik und die Flucht aus der Heimat hinter sich. Die Risikobereitschaft des großbürgerlichen Fabrikanten zeigte nun ihre Schattenseite: Die Möglichkeit des Scheiterns. Die Familie hatte alles (?) verloren, musste wieder von vorne anfangen, hatte eine ungesichertere Zukunft vor sich als die Beamtenfamilie, die auf die Versorgung durch den neuen Staat zählen konnte, wenn Andis Großvater nicht eng mit dem Nationalsozialismus verbunden gewesen ist.

In die Herkunftserzählungen der Mutter wird diese Situation als Schock eingegangen sein und die Darstellung der großbürgerlichen Existenz überschattet haben, die nicht allein erzählt worden, sondern - als unwillkürliche Erinnerung an das verlorene Paradies ihrer Kindheit und Zukunft (?) - im Habitus der Mutter präsent gewesen sein wird.

Doch zugleich wird auch eine Erlösungsgeschichte sichtbar: Durch die Heirat mit Andis Vater ist sie aus der Unsicherheit ihrer damaligen Situation erlöst und der Schock des Verlustes gelindert worden; um den Preis der Bewährung in - auch religiös - fremden und bescheideneren Verhältnissen.

Im herkunftsmythischen Dunkel dagegen bleibt eine andere Geschichte des Scheiterns: die des Nationalsozialismus und seiner Bedeutung für die Großeltern beiderseits. Diese Verdrängung der Vergangenheit ist für damalige Verhältnisse nicht überraschend. Dass Andi in seiner Jugend nicht bei seinen Eltern - besonders bei der Mutter - nachgefragt zu haben

scheint, verweist darauf, dass das Thema in der Familie entweder mit einem Tabu belegt war oder Andi schlicht kein Interesse an der Vergangenheit seiner Großeltern gehabt hatte.

1.4. Die Eltern

1.4.1. Der Vater

- Geboren 1927.
- Konfession: evangelisch.
- Ungefähr mit 15 (?) oder 16 als Flakhelfer eingezogen, kurz in amerikanischer Gefangenschaft, Flucht nach Hause. [Andi scheint hier nicht genau informiert gewesen zu sein, denn er spricht davon, dass sein Vater mit 14 Jahren als Flakhelfer eingezogen worden ist, was aber nicht stimmen kann, da erst „ab dem 15. Februar 1943 fünfzehn- bis sechzehn-jährige Ober- und Mittelschüler sowie Gymnasiasten der Geburtsjahrgänge 1926 bis 1928 herangezogen“ wurden. (Quelle: <http://www.historisches-centrum.de/ruhr/flak/flak3.htm>)]
- Beruf: Beamteter Ingenieur (höherer Dienst) bei der gleichen staatlichen Behörde wie sein Vater.
- Heirat mit 24. Wird mit ca. 28 Jahren Vater.
- Zwei berufsbedingte Wohnortwechsel: 1964 von einem Dorf in der Nähe einer Großstadt (?) in eine andere Großstadt (?); 1969 in sein Geburtsdorf.

An welcher Stelle in der Geschwisterfolge er stand – er hatte zwei Brüder -, ist dem Interview nicht zu entnehmen. Die Adoleszenz des Vaters fällt in die Kriegszeit. Er scheint ein Gymnasium besucht und Ingenieurwissenschaften studiert zu haben und gehört der „skeptischen Generation“ (Schelsky) der „Flakhelfer“ an, die häufig erfahren musste, dass das ihnen nach dem Krieg ausgehändigte Kriegsabitur nicht anerkannt wurde und sie deshalb ohne einen erneuten Schulbesuch nicht zum Hochschulstudium zugelassen wurde (Quelle: <http://www.historisches-centrum.de/ruhr/flak/flak3.htm>). Möglicherweise musste Andis Vater diesen Weg gehen, um sich nach dem Krieg möglichst schnell eine gesicherte Existenz aufbauen zu können. Die Wahl des Studienfaches - Ingenieurwissenschaften - spricht für eine rationale, naturwissenschaftliche Orientierung des Vaters, die Entscheidung für das Beamtentum für sein Sicherheitsbedürfnis bzw. dafür, dass er als ältester (?) Sohn das Beamtentum in der Familie weiter führte.

Dies könnte der Grund gewesen sein, weshalb er sich bei seiner Berufswahl sehr rational planend verhalten zu haben scheint, indem er sich eng an dem Beruf seines Vaters orientiert hat und von diesem wohl auch bei seinem beruflichen Fortkommen gefördert worden sein dürfte. Nicht nur das Beamtentum als Garant eines gesicherten Ein- und Auskommens wird vom Vater auf den Sohn vererbt, sondern gewissermaßen auch der Arbeitsplatz.

Dass er diese Kontinuität durch die eigene Berufswahl herstellte, könnte auf eine enge Bindung an seinen Vater verweisen und/oder darauf, dass er der älteste Sohn gewesen ist. Da nicht genau deutlich ist, in welcher Position Andis Großvater als Beamter gewesen ist, kann es sein, dass der höhere Dienst bei der gleichen Behörde, zumal wenn ein Studium vorausgegangen war, einen beruflichen und sozialen Aufstieg bedeutet hat. Dennoch ergibt sich aus den Daten zu Beruf und Wohnorten das Bild geringer Beweglichkeit und einer gewissen Stagnation. Er ist beruflich und räumlich immer in der Nähe seines Vaters geblieben.

Was kann es bedeuten, in der gleichen Behörde auf einem ähnlichen Arbeitsplatz zu arbeiten wie der eigene Vater?

Unter der Voraussetzung einer funktionierenden Kommunikation zwischen Vater und Sohn verfügte Andis Vater über Informationen und Beziehungen, die einem Neuling ohne eine solche Unterstützung nicht zur Verfügung stehen. Er kennt die Behörde, schon bevor er in sie eintritt, kann sich das „soziale Kapital“, das sein Vater in der Behörde erworben hat, für seinen Aufstieg zunutze machen, was auf der anderen Seite auch bedeuten kann, dass er von seinen Kollegen und Vorgesetzten ständig an seinem Vater gemessen wird und unter einem hohen Bewährungsdruck steht, die „ererbte“ Position durch besondere eigene Leistungen zu rechtfertigen, wollte er nicht dem Vorwurf möglicher Neider Vorschub leisten, allein durch „Vitamin B“ eine sichere Lebensstellung bekommen zu haben.

Die berufliche Zukunft ist geplant, überschaubar geregelt und in ihren Bewährungsbedingungen am eigenen Vater ablesbar.

Die Herkunft wird ohne große Brüche und Transformationen in die Zukunft verlängert. Disziplin, Leistung und Pflichterfüllung bei gleichzeitiger, durch die Erfahrung des Zusammenbruchs des Nationalsozialismus bedingter Zurückhaltung, sich gesellschaftlich oder politisch zu exponieren, ermöglichen einen sicheren und stetigen Aufstieg.

In dieses Bild rationaler Planung fügen sich auch die Daten zur Eheschließung – mit 24 Jahren, also wahrscheinlich zu Beginn der Berufstätigkeit – und zu Andis Geburt ein: vier Jahre später, also möglicherweise nach der ersten Beförderung als erstes Anzeichen von Bewährung auf dem Weg zur angestrebten Position im höheren Dienst. Zugleich würden

die sich verbessernden wirtschaftlichen Verhältnisse eine ausreichende finanzielle Sicherheit bieten (etwa zur Anschaffung einer größeren Wohnung), um nun die Einlösung des bis zu diesem Zeitpunkt aufgeschobenen Kinderwunsches zu erlauben.

Entsprechend dem Vorbild seiner Eltern ist – nach Andis Darstellung – auch Andis Vater faktisch Atheist und allenfalls der Konvention halber in der evangelischen Kirche gewesen, eine Distanz zur Religion, die wahrscheinlich durch seine naturwissenschaftlich-praktische Ausbildung noch verstärkt wurde. Auch hier also scheint es eine ungebrochene Kontinuität zu geben. An die Stelle einer religiösen Weltsicht scheint die naturwissenschaftliche Weltklärung getreten zu sein.

Anzeichen von Bewährung dürften für Andis Vater weitestgehend vorgegeben und wie für dessen Vater vor allem durch Leistung, Pflichterfüllung und einen geplanten Aufstieg im Beruf sowie die damit verbundene wirtschaftliche Sicherheit definiert gewesen sein. Die Herstellung dieser Kontinuität kann für sich schon als ein Zeichen von Bewährung – als „guter Sohn“ – betrachtet werden. Diese durch diszipliniertes Streben erlangte Sicherheit wiederum ist Voraussetzung für ein solides, geordnetes Privatleben in Ehe und Familie, das durch die Heirat mit einer jungen, gebildeten Tochter der Oberschicht eine zusätzliche Aufwertung erfährt. Ehe und Familie bilden einen Rückzugs- und Ruheraum, in dem angenehme Umgangsformen herrschen und Konflikte pragmatisch gelöst oder ausgeklammert werden.

Durch die Erfahrung des Nationalsozialismus und der Gefangenschaft dürfte er ein distanzierteres Verhältnis zum Anspruch auf Identifikation mit dem Staat gewonnen haben und sich als Staatsdiener auch durch politische Neutralität bewähren.

1.4.2. Die Mutter

- Geboren: 1932.
- Konfession: ursprünglich katholisch (unklar, ob sie für die Heirat mit dem Vater konvertierte, da Andi hierüber keine Angaben machen kann).
- Nach der Flucht wird sie mit ihren Eltern in dem Heimatdorf von Andis Familie ansässig.

- Lernt Andis Vater ungefähr 1950 kennen. Nach ihrem Abitur (1951) Heirat. Betete zuweilen mit ihren Kindern.
- Beruf: Hausfrau. Nach Andis Abitur lernt sie Bürokauffrau und arbeitet in diesem Beruf.

Andis Mutter wurde kurz vor Beginn des 3. Reiches geboren, ihre Adoleszenz fällt in die letzten Kriegsjahre, in denen sie mit ihrer Familie auf der Flucht ist. Auch wenn über die näheren Umstände dieser Flucht nichts weiter bekannt ist, so kann man doch davon ausgehen, dass sie für Andis Mutter eine belastende, wenn nicht sogar traumatisierende Erfahrung gewesen ist, die sie aus einer als sicher geglaubten Existenz und Zukunft herausgerissen hat.

Sie ist von ihren Eltern (v.a. wohl von der Mutter) katholisch erzogen worden. Sie erhielt zwar eine höhere Bildung (Abitur), hat diese aber nicht für ein Studium bzw. eine Berufsausbildung genutzt. Sobald sie das Abitur bestanden hatte – sie war noch nicht volljährig –, hat sie Andis Vater geheiratet.

Auch wenn unterstellt werden kann, dass diese Heirat auf gegenseitiger Zuneigung gründete, bleibt doch zu fragen, weshalb Andis Mutter die sich ihr mit dem Abitur eröffnenden Möglichkeiten einer weiterführenden Ausbildung nicht ergriffen hat.

Entweder diente in den Augen der Eltern der Erwerb von Bildung in der Erziehung zur „höheren Tochter“ hauptsächlich dazu, mit dem so erworbenen „kulturellen Kapital“ (Bourdieu) in der eigenen Gesellschaftsschicht eine möglichst „gute Partie“ zu machen, einen großbürgerlichen Haushalt zu führen, für die Erziehung der Kinder zu sorgen und einen gehobenen Lebensstil zu repräsentieren. Dann wären also Studium und Beruf für sie nie vorgesehen gewesen, weshalb sie auch keine besonderen Berufsinteressen ausgebildet hatte.

Oder diese frühe Eheschließung war durch ihr Sicherheitsbedürfnis begründet, nach der Flucht, der wahrscheinlich provisorischen Beheimatung im Dorf und angesichts einer ungewissen Zukunft der Familie endlich durch eine Heirat mit einem gebildeten, am Beginn einer höheren Laufbahn stehenden Beamten, der im Rahmen der gegebenen Umstände durchaus eine „gute Partie“ darstellte, emotionale Sicherheit, eine feste Bleibe und eine solide Zukunftsplanung zu erlangen. Der Habitus der „höheren Tochter“ schließt eine rationale Anpassung an die veränderten Bedingungen nicht aus.

Drittens hat sie sich durch die Heirat von ihren Eltern gelöst – sie werden der Heirat zugestimmt haben - und diese damit zugleich von der Sorge um sich entlastet; sie war jetzt gut

versorgt. Möglich, dass sie durch die Gründe, die zur Flucht geführt hatten, eine Diskrepanz zwischen den großbürgerlichen und christlichen Ansprüchen ihrer Eltern und deren Handlungen im 3. Reich wahrgenommen hatte und sich nun von ihnen distanzieren wollte. Die Anpassung, die sie mit dieser Heirat zu leisten hatte, betraf einerseits den wohl weniger aufwendigen Lebensstil eines Beamtenhaushaltes auf dem Dorf, andererseits aber ihre Religiosität. Andi konnte auf Nachfrage nicht angeben, ob seine Mutter für die Heirat zum Protestantismus konvertierte. Aus den objektiven Daten zur Religion in der Familie des Vaters ging hervor, dass es sich um eine säkularisierte Familie gehandelt hat, in der man religiösen Bekenntnissen wahrscheinlich sehr distanziert gegenübergestanden und zumindest im Privatbereich einen faktischen Atheismus gelebt hat. Ein inhaltlich religiöser Bewährungsmythos spielte keine Rolle.

Was könnte dies für Andis Mutter bedeutet haben?

Möglich wäre, dass sie selbst ein distanziertes Verhältnis zum Katholizismus ihrer Mutter bzw. zu Religion überhaupt hatte und ihr aus diesem Grund die Anpassung an den praktizierten Atheismus ihres Mannes und ihrer Schwiegereltern keine Probleme bereitete. Dieser Lesart widerspricht aber das objektive Datum, dass sie zumindest hin und wieder mit ihren Kindern gebetet hat.

Wahrscheinlicher ist die Lesart, dass sie als „Preis“ für die Sicherheit, die ihr die Ehe bot, auf ihr religiöses Bekenntnis verzichten bzw. es soweit unterdrücken musste, dass es nicht Anlass zu Konflikten mit ihrem Ehemann bieten konnte. Das soziale Umfeld war eher protestantisch geprägt, d.h. sie stand als Katholikin relativ allein im Dorf; möglicherweise wurde sie als Fremde und als Katholikin zunächst abgelehnt.

Sich zu bewähren bedeutete deshalb, sich an die Gegebenheiten anzupassen, ohne die eigene Identität aufzugeben. Im Rahmen der bisherigen Rekonstruktion des familiären Bewährungsmythos wird deutlich, dass Andis Mutter durch ihre frühe Heirat in besonderer Weise vor einem Bewährungsproblem stand, das sie wohl nur durch eine disziplinierte Anpassung an diese neue Lebenssituation lösen konnte.

Man kann davon ausgehen, dass sie von ihren Eltern auf ein Leben als großbürgerliche Hausfrau vorbereitet worden ist. Die Entscheidung, die Frau eines Beamten zu werden und auf dem Dorf zu leben, bedeutete den Verzicht auf die Aussicht, ein großbürgerliches Leben im Stil ihrer Eltern zu führen, eine Aussicht, die aufgrund der verlorenen (?) ökonomischen Basis möglicherweise von ihr selbst als sehr unrealistisch gesehen worden ist.

Was bleibt, ist allerdings die Reduzierung auf den Haushalt und die Abhängigkeit vom Mann, die durch den Verzicht auf eine eigene Berufsausbildung noch gesteigert wird. Für

ihren Mann bedeutet die Ehe mit einer ortsfremden „höheren Tochter“ eine Steigerung seiner sozialen Ausnahmestellung, die er als Sohn eines Beamten von jeher im Dorf gehabt haben dürfte. Seine Frau wird von ihm bei auftretenden Problemen mit seinem Lebensstil, den Ansprüchen der Schwiegereltern oder dem Dorfleben Solidarität und Rücksicht verlangt haben.

Seine Frau wird sich als Zugereiste und als jugendliche Ehefrau des höheren Beamten in einem gewissen Rahmen um Akzeptanz durch die Dorfgemeinschaft bemüht haben müssen, wobei ihr eine durch Herkunft und Habitus begründete Sonderstellung zugekommen sein dürfte, die in höflicher Zurückhaltung oder Distanz gegenüber den Nachbarn ihren Ausdruck gefunden haben wird. Es ist schwer vorstellbar, dass sie intensiv am Dorfleben teilgenommen hat. Damit könnten Haushalt, Ehe und Familie zum einzigen Lebensmittelpunkt, die Sicherheit des Versorgtseins und die Anerkennung ihrer Leistungen als Haus- und Ehefrau, später auch als Mutter, durch den Ehemann zum einzigen Inhalt ihres Lebens geworden sein.

Auch Andi wird eine soziale Ausnahmestellung im Dorf gehabt haben, die durch die Erziehung der Mutter bestätigt worden sein wird. Es ist anzunehmen, dass sie sich auf ihn als erstes Kind und als Sohn besonders konzentrierte, was einen hohen Erwartungs- und Leistungsdruck für ihn bedeutet haben könnte.

Da sie selbst als Kind einer großbürgerlichen Familie, weniger von ihrer Mutter, sondern - standesgemäß - von einem Kindermädchen versorgt worden war, kann man annehmen, dass ihr die Übernahme der „Mutterrolle“ Schwierigkeiten bereitet haben könnte bzw. dass sie sich bei der „emotionalen“ Gestaltung der „diffusen Sozialbeziehung“ zu ihren Kindern an der Rolle des Kindermädchens orientierte haben könnte.

Was werden die Ziele ihrer Erziehung gewesen sein?

Es ist nahe liegend, dass die Erziehung beider Eltern darauf abzielte, Andi zum Nachfolger in der „Beamtdynastie“ zu machen, einen disziplinierten, verlässlichen und pflichtbewussten Menschen, dessen Ziel eine gute Ausbildung, eine sichere Existenz und die Gründung einer eigenen Familie ist.

Der Verzicht darauf, ihren katholischen Glauben zu leben, scheint eine notwendige Bedingung für das Gelingen der Ehe gewesen zu sein, für das sie sich selbst disziplinieren musste. Dies würde bedeuten, dass in der Gattenbeziehung ein wichtiger Aspekt der Identität von Andis Mutter tabuisiert bzw. vom Ehemann nicht ernst genommen wurde und dass sie an der offenen Weitergabe ihres Katholizismus an ihre Kinder gehindert wurde. So gese-

hen dürfte in dieser faktisch gemischtkonfessionellen Familie Bekenntnislosigkeit bzw. „weltanschauliche Neutralität“ eine funktionierende Gattenbeziehung erst möglich gemacht haben, die damit aber zugleich untergraben worden ist. Insofern diese nämlich eine diffuse Sozialbeziehung¹ zwischen ganzen Personen darstellt, muss in ihr prinzipiell alles thematisierbar sein, was nicht bedeutet, dass immer Einverständnis hergestellt wird. Werden identitätsbedeutsame Themen wie die eigene religiöse Orientierung prinzipiell ausgeschlossen, droht die diffuse Sozialbeziehung in Rollenförmigkeit zu erstarren.

Die Tendenz zur Rollenförmigkeit und Distanz in der Gattenbeziehung könnte aber auch von vorne herein durch ein großbürgerliches Eheverständnis bedingt gewesen sein, das Andis Mutter als habitualisierte Mitgift ihrer Herkunftsfamilie in die Ehe eingebracht und das der Thematisierung persönlicher und emotional hoch besetzter Fragen gegenüber dem Ehepartner enge Grenzen gesetzt haben könnte.

Auf die Dauer könnte die Unmöglichkeit, den eigenen Glauben in der Ehe zur Sprache bringen bzw. leben zu können, für die Mutter zu einer Bedrohung ihrer Identität geworden sein. Die Reaktion auf diese Bedrohung könnte entweder in Aggression und/oder Widerstand gegen den Ehemann bestanden oder zu Resignation oder Gleichgültigkeit ihm gegenüber geführt haben. Ersteres hätte kaum zu dem Habitus einer „höheren Tochter“ gepasst und Ehe und Familie, und damit auch: die gewonnene Sicherheit, gefährdet. Wahrscheinlicher ist, dass sie sich resigniert zurückgezogen hat und die Thematisierung religiöser Themen ihrem Mann gegenüber vermieden hat.

Welche Möglichkeiten blieben ihr, zumindest in schwierigen persönlichen Situationen in irgendeiner gemeinschaftlichen Form auf ihren katholischen Glauben zurückzugreifen?

Aus den objektiven Daten ist zu entnehmen, dass sie nicht vollkommen darauf verzichtete, gemeinsam mit ihren Kindern zu beten. Man kann vermuten, dass es sich bei diesen sporadischen Gebeten weniger um den Versuch einer systematischen katholischen Erziehung handelte als darum, in Krisensituationen - in einer quasi hauseigenen anonymen katholischen Minigemeinde - Trost in ihrer Religion zu suchen und damit zugleich den areligiösen Einfluss ihres Mannes auf die Kinder in stillem Widerstand zu untergraben.

Das würde bedeuten, dass Andis inhaltlich religiöse Sozialisation, die er durch seine Mutter erfahren hatte, unausgesprochen katholisch geprägt gewesen ist, was bei ihm später, im evangelisch geprägten Religions- und Konfirmandenunterricht, für Verwirrung gesorgt haben könnte: Er wusste nicht, welcher Konfession er eigentlich angehörte bzw. was eine Konfession überhaupt ist. Alles, was er in der Familie kennen gelernt hatte, war entweder

¹ Die Unterscheidung zwischen Rolle und diffuser Sozialbeziehung verdanke ich Ulrich Oevermann.

der Atheismus seines Vaters oder der subversiv-anonyme Katholizismus der Mutter, jedenfalls keinen Protestantismus.

Nachdem Andi mit 19 Jahren sein Abitur abgelegt hatte, beginnt seine Mutter eine Ausbildung zur Bürokauffrau. Später arbeitet sie in diesem Beruf. Sie löst sich damit aus der Bindung ans Haus, sowie teilweise aus der finanziellen Abhängigkeit von ihrem Mann, scheint neue Aufgaben und neue soziale Kontakte zu suchen.

Wenn die Datierung von Andi so richtig erinnert worden ist, bedeutet die Aufnahme einer Berufstätigkeit durch die Mutter zugleich, dass sie sich nicht in gleichem Maße für ihre Tochter verfügbar war, denn diese war zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt. Es scheint sich zu bestätigen, dass die Mutter ein sehr konventionelles Verständnis der Geschlechtsrollen gehabt und gelebt und ihre Hauptaufgabe und Bewährung als Mutter in der gelingenden Erziehung des Sohnes gesehen hatte, dass sich jedoch nach dessen Abitur veränderte, und es ist durchaus möglich, dass dies von ihrer Tochter, auf deren Kosten die zumindest ansatzweise Lösung aus einem konventionellen Geschlechtsrollenverständnis ging, als Zurücksetzung empfunden und mit Widerstand gegen die Mutter beantwortet worden ist.

1.4.3. Fazit II: Herkunftsmythos

Aus der bisherigen Analyse der objektiven Daten zu Andis Familie ergeben sich folgende Strukturmerkmale eines familiären Herkunfts- bzw. Bewährungsmythos:

Die bereits oben im Zusammenhang mit Andis Großeltern und der Herkunft seiner Mutter herausgearbeitete Hypothese zum familiären Herkunfts- und Bewährungsmythos muss nun durch das Ergebnis der Interpretation der objektiven Daten zu Andis Eltern erweitert werden.

Andis Vater setzte durch seine Berufswahl nicht nur das Beamtentum in der Familie fort, sondern bleibt auch, was den Arbeitsplatz und den Wohnort betrifft, in der Nähe des Vaters. Damit hat er gewissermaßen das Problem letzter - innerweltlicher - Bewährung für seinen atheistischen Vater gelöst, der auf jenseitige Rechtfertigung seines Lebens nicht hoffen konnte: Andis Vater, der den Beamtenstatus, -posten und -lebensstil von seinem Vater geerbt hatte, könnte also als Garant postmortaler Bewährung seines Vaters gesehen werden. Indem er dieses Leben wählte, erkannte er auch das seines Vaters als lebenswertes Leben an.

Der Herkunftsmythos ist von dieser Seite durch Kontinuität und Anerkennung des durch pflichtbewusstes Dienen für den Staat errichteten geregelten und sicheren Lebens geprägt. Die Identifikation mit diesem Leben läuft aber auch Gefahr, dass das eigene Leben als eine ereignisarme Wiederholung eines schon gelebten Lebens erscheint und stagniert.

So gesehen, fallen für Andis Vater Herkunfts- und Bewährungsmythos zusammen, ist die Zukunft für ihn geschlossen, gewinnt aber möglicherweise eine gewisse Offenheit und Dynamik durch die Ehe mit der ortsfremden, jungen und gebildeten Fabrikantentochter. Im Zentrum des für beide geltenden Bewährungsmythos steht die Hingabe an eine Sache: „Sicherheit“.

Dem Sicherheitsbewusstsein des Beamten entspricht das Sicherheitsbedürfnis der verarmten (?) großbürgerlichen Unternehmertochter, durch die ein großbürgerlicher Habitus in die Familie eingebracht wird, der sich durch ihre Umgangsformen auch den Kindern mitgeteilt hat. Die Differenz im Habitus werden beide durch wechselseitige Anpassung überbrückt haben müssen, wobei beide beim Aufbau ihres gemeinsamen Lebens auf ihr erworbenes kulturelles Kapital als konsensstiftendes Element zurückgreifen konnten. Anpassung an die gegebenen Verhältnisse, die vor allem von der Mutter als Bedingung für Sicherheit geleistet werden musste, bildet ein weiteres Element des Herkunftsmythos und betrifft neben den innerfamiliären Verhältnissen auch das soziale Umfeld des Dorfes, in dem die Familie bis zu einem gewissen Grad isoliert gewesen sein wird.

In der Familie galt ein säkularer Bewährungsmythos, der durch den Vater bzw. dessen Eltern definiert war: Disziplin und Leistung, Pflichterfüllung und „weltanschauliche Neutralität“ bestimmten nicht nur den Beruf des Vaters, sondern ebenso die Ehe der Eltern und damit auch das Familienleben, wobei Andis Mutter diese „Bewährungsauflagen“ nicht nur auf Grund ihres Sicherheitsbedürfnisses, sondern auch wegen ihres großbürgerlich geprägten Ehe- und Geschlechtsrollenverständnisses akzeptiert haben wird.

Die Frage nach „letzter Bewährung“ dürfte von Andis Eltern unterschiedlich beantwortet worden sein. Seine Mutter wird, ihrem katholischen Glauben gemäß, auf ein Jenseits gehofft haben, während ihr Mann eine solche Vorstellung abgelehnt haben dürfte. Ob er in gleicher Weise wie sein Vater seinem Sohn Beruf und Lebensweise „vererben“ wollte, ist zumindest fraglich.

Zum einen könnte er seiner Entscheidung, den Beruf seines Vaters und dessen Lebensform quasi zu kopieren, inzwischen skeptisch gegenübergestanden haben, da sie ihn an damals alternativ bestehenden Möglichkeiten, sein Leben offener zu gestalten, gehindert hat. Zum anderen könnte er für seinen Sohn keine Chancen gesehen haben, über den von ihm er-

reichten Dienstgrad hinauszukommen. Möglich wäre auch, dass er mit der Zeit erkannt hat, dass sein Sohn nicht das Interesse an dem oder die Fähigkeiten für den von ihm ausgeübten Beruf besaß.

Auf der anderen Seite werden sowohl er als auch seine Frau die durch den Beamtenstatus gewährleistete Sicherheit geschätzt und auch für ihren Sohn angestrebt haben. Die Sicherung der Zukunft ihres Sohnes und die Fortführung der „Beamtendynastie“ könnten auch jenseits einer bloßen Wiederholung des schon Gewesenen Ziele gewesen sein, die für die Eltern erstrebenswert waren.

Insbesondere die Mutter hatte – gerade im religiösen Bereich – eine disziplinierte Anpassung an ihren Ehemann zu leisten, die an Selbstverleugnung gegrenzt haben könnte. Die Unterdrückung der eigenen Religion könnte bei der Mutter aber mit der Zeit auch zu einer gewissen Entfremdung von ihrem Ehemann, wohl kaum aber zu offenem Widerstand geführt haben, der die Ehe – und damit die gewonnene Sicherheit – in Frage gestellt hätte. Die Konfession wird verdeckt, Bekenntnisse sind zu meiden, politische ebenso wie religiöse, um die Sicherung eines konfliktfreien Familienlebens zu gewährleisten. Quasi subversives Beten mit der Mutter, setzte die Kinder von Zeit zu Zeit – und wenn die Großmutter zu Besuch war – darüber in Kenntnis, dass diese Menschen zu einem Gott beten, den es für den Vater nicht gab und führte so wohl eher zu deren Orientierungslosigkeit in religiösen Fragen, die nicht zum Gegenstand des familiären Gesprächs werden konnten.

Mit dem Ende der Schulausbildung des Sohnes hat Andis Mutter – sie ist 38 Jahre alt – ihre Bewährung als Hausfrau und Mutter erlangt. Auf Bewährung folgt Erlösung: Sie befreit sich von der engen Bindung ans Haus und sucht neue Bewährung in der Berufstätigkeit. Sie knüpft dabei nicht an ihren erworbenen Bildungsabschluss an, indem sie etwa studiert, was dagegen spricht, dass sie durch die Berufstätigkeit einem speziellen Interesse nachgehen will. Sie erscheint damit als der dynamischere und zukunftsöffnere Elternteil.

Die Interpretation der weiteren objektiven Daten zu Andis Biographie soll darüber Aufschluss geben, ob und wie er sich diesen Herkunfts- und Bewährungsmythos seiner Herkunftsfamilie angeeignet hat und in welchem Ausmaß er eine Veränderung durch die inhaltlich religiöse Erziehung in Schule, und Kirche erfahren hat.

1.5. Andi II.

1.5.1. Schule

- Grundschule: bis zum Alter von neun Jahren auf dem Dorf, dann nach Umzug in der Großstadt in Hessen.
- Gymnasium: zunächst, bis zum Alter von 14, in der hessischen Großstadt, dann in einer mittelgroßen Stadt in Niedersachsen. 1974 dort Abitur.

Fast seine gesamte Kindheit hat Andi auf dem Dorf verbracht und ist dort auch zur Grundschule gegangen, d.h. er wird dort seine Spiel- und Klassenkameraden gehabt haben. Von einem durchschnittlichen Dorfkind wird er sich wahrscheinlich durch seine familiäre Sozialisation und die herausgehobene soziale Stellung seiner Eltern im Dorf unterscheiden haben. Für ihn wird wie selbstverständlich vorgesehen gewesen sein, nach der Grundschule das Gymnasium zu besuchen. Auch wird seine Mutter ihn wohl in besonderer Weise zu „vorbildhaftem Benehmen“, Höflichkeit usw. als Zeichen des gehobeneren Lebensstils, den sie in ihrer Kindheit gelebt hatte, angehalten haben, so dass es ihm schwer gefallen sein könnte, von der Welt des Elternhauses in die Gemeinschaft der Dorfkinder einzutauschen, was vielleicht auch zum Widerstand gegen die Ansprüche der Mutter geführt haben könnte, wenn diese der Möglichkeit, Freundschaften zu schließen im Wege standen.

Mit neun Jahren verlässt die Familie das Dorf, da der Vater in eine Großstadt versetzt worden ist. Damit verliert er seine Freunde, die gewohnte Umgebung des Dorfes, zugleich aber wohl auch seine herausgehobene Position. Er ist zur Anpassung an das Leben in der ihm fremden Stadt und die neue Schule gezwungen.

Aus den Daten ergibt sich, dass Andi seine Schullaufbahn trotz zweimaligen Wohnortwechsels ohne Probleme absolviert hat, was darauf verweist, dass er in der Lage war, die durch den Beruf seines Vaters sich für ihn ergebenden emotionalen Schwierigkeiten zu bewältigen. Ein wichtiges Vorbild und die treibende Kraft bei dieser disziplinierten Problembewältigung dürfte für ihn seine Mutter gewesen sein, deren Arbeit bis zu Andis Abitur in Haushaltsführung und Versorgung der Kinder bestand. Bei sich abzeichnenden Leistungsproblemen dürfte sie sofort unterstützend interveniert haben.

1.5.2. Religion und Kirche

- Andi hat durchgängig am Religionsunterricht in der Schule teilgenommen.
- Zwischen 12/13 und 14 tritt Andi auf Veranlassung der Mutter in eine CVJM-Gruppe ein. Er nimmt an einem 14-tägigen Gruppenleiterlehrgang teil.
- Konfirmation: 1969; danach beendet er seine Mitgliedschaft im CVJM.

- Nach der Konfirmation: bis zum Alter von 16 oder 17 nimmt er an einer kirchlichen Jugendgruppe in seiner Gemeinde teil, die von einem Vikar geleitet wird. Nach dessen Versetzung schläft diese Gruppe ein. Danach kein weiteres Engagement in der Kirche.

Die Daten verweisen zunächst darauf, dass er nicht zu jener Gruppe von Schülern gehört hat, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Im Gegenteil, er ist zwischen 12 und 14 Jahren Mitglied in einer CVJM-Gruppe gewesen, was ihm die Möglichkeit eröffnete, Einblicke in eine gelebte Glaubenspraxis zu bekommen. Allerdings war die Teilnahme an dieser christlichen Jungengruppe nicht seine eigene Idee gewesen, als vielmehr die der Mutter, die sich so einerseits teilweise entlastete – sie wird sich in dieser Zeit intensiver um die Tochter gekümmert haben, die gerade in die Schule kam -, zum anderen aber auch darauf gehofft zu haben scheint, dass ihr Sohn in einer verlässlichen Umgebung zugleich beaufsichtigt und – zeitweise parallel zum Konfirmandenunterricht - näher an das Christentum herangeführt wurde.

Von Seiten des Vaters dürfte diese Betätigung kaum auf Begeisterung, allenfalls auf Duldung und die Einsicht gestoßen sein, dass seine Frau auf diese Weise für eine solide Beaufsichtigung ihres Sohnes Sorge getragen hatte.

Da er nicht aus eigenem Antrieb in den CVJM eingetreten war, ist es fraglich, ob er sich wirklich als Mitglied dieser Gruppe gesehen hat und sich mit dem christlichen Hintergrund ihrer Veranstaltungen identifizieren konnte.

Was wurde von ihm verlangt?

Sollte er, wie zumindest wohl ein Teil der Gruppenmitglieder, bekennender Christ werden und damit – vielleicht stellvertretend für die Mutter - in Konflikt zum Vater treten?

War das – zwar nicht katholische, aber immerhin: - Christentum der Gruppe in den Augen der Mutter nur Garant dafür, dass er in den nun beginnenden „Flegeljahren“ einer „sinnvollen Freizeitbeschäftigung“ nachging?

Man kann davon ausgehen, dass er in der CVJM-Gruppe nicht ausschließlich mit Bibellektüre und Gebet konfrontiert worden ist, sondern dass der Schwerpunkt auf der in einer Jungengruppe - also unter Ausschluss von Mädchen - verbrachten Freizeit lag, die von gemeinsamen Diskussionen über aktuelle oder grundsätzliche „Gott-und- die-Welt“-Themen bis hin zu Ausflügen und Fahrten reichte.

Dabei wurde er wohl auch mit dem Anspruch konfrontiert, sich in die hierarchische Führungsstruktur, in der der Verein organisiert war, einzufügen. Da er selbst an einem Gruppenleiterlehrgang teilgenommen hat, kann man vermuten, dass er nicht vollkommen wi-

derwillig an den Veranstaltungen des CVJM teilgenommen, sondern zumindest erprobt hat, ob er über eine einfache Mitgliedschaft hinaus mit den christlichen Inhalten, den Umgangs- und Organisationsformen des Vereins sich soweit identifizieren konnte, dass er sich für längere Zeit und in einer von ihm selbst geleiteten Gruppe im CVJM engagieren konnte und wollte. Geht man davon aus, dass das Ziel einer solchen Schulung die Rekrutierung von Multiplikatoren des christlichen Glaubens ist, also von bekennenden Christen, die eine Jugendmissionsarbeit leisten, liegt die Vermutung nahe, dass er diesen Grad von Identifikation schwerlich hat leisten können, ohne in innere Konflikte mit der in seiner Familie vorherrschenden und von ihm habitualisierten Neutralität und Distanz gegenüber religiösen Bekenntnissen zu geraten. Er wird kaum in der Lage gewesen sein, den Glaubenseifer zu verstehen, der Voraussetzung für eine solche Missionsarbeit ist, ganz zu schweigen davon, ihn bei sich selbst ohne den Beigeschmack des Gekünstelten - als peinlich - zu empfinden.

Zugleich mit der Konfirmation – die Familie hatte inzwischen ein Eigenheim im Geburtsort des Vaters gebaut und bezogen – endete Andis Mitgliedschaft im CVJM.

Möglicherweise war die Entfernung durch den Umzug zu groß, als dass Andi noch an der Gruppe hätte teilnehmen können. Hätte er sich aber mit dem CVJM inhaltlich identifiziert, so hätte er in eine Gruppe in seiner Nähe eintreten oder selbst eine Gruppe gründen können. Dass er dies nicht getan hat, könnte bedeuten, dass für ihn die Gruppe selbst wichtiger gewesen ist als der Inhalt oder dass ihm spätestens nach der Gruppenleiterschulung die Unmöglichkeit deutlich geworden ist, sich als bekennender Christ zu präsentieren.

Auf der anderen Seite könnte der Umzug ihm auch als Begründung gedient haben, sich aus der ursprünglich fremdbestimmten Mitgliedschaft in der CVJM-Gruppe zurückzuziehen, und so die Gelegenheit zu ergreifen, moderaten Widerstand gegen die Ansprüche seiner Mutter zu leisten.

Doch bricht der Kontakt zur Kirche nicht ab, sondern er verlagert sich in die Kirchengemeinde des neuen Wohnortes, wo er an einer von einem Vikar veranstalteten Jugendgruppe teilnimmt. Wahrscheinlich konnte der Vikar durch seine Angebote Andi für eine Teilnahme gewinnen, wobei man annehmen kann, dass diese Jugendgruppe neben dem Sportverein die einzige Möglichkeit organisierter Freizeitgestaltung im Dorf darstellte. Er scheint nicht auf Veranlassung seiner Mutter teilgenommen zu haben, was aber auch nicht ganz auszuschließen ist.

Deutlich wird, dass die Teilnahme an dieser Gruppe nicht zwingend als Zeichen dafür interpretiert werden kann, dass Andi sich der Kirche oder dem evangelischen Glauben zuge-

wandt hatte, denn nach der Versetzung des Vikars löste sich die Gruppe bald auf und Andis Kontakt zur Kirche brach ab, möglicherweise aus Protest gegen die Versetzung, wenn sie denn aus dem Grund erfolgte, dass die Jugendarbeit des Vikars von der Gemeindeleitung als „zu progressiv“ oder „zu politisch“ eingeschätzt wurde – ein Konflikt, in den viele Vikare und junge Pastoren Anfang der 70er Jahre gerieten. Gegen einen aus Protest der Kirchengemeinde gegenüber vollzogenen Abbruch seines kirchlichen Engagements spricht jedoch seine Teilnahme an dem Versuch, die Gruppe in Eigeninitiative weiter bestehen zu lassen.

Offensichtlich hatte es keinen entsprechenden Ersatz für den engagierten Vikar gegeben und die Gruppe war, auf sich allein gestellt, überfordert, sich in Selbstorganisation und ohne Unterstützung durch die Gemeinde weiter über Wasser zu halten.

Ein weiterer Grund dafür, sich nicht länger in der Kirche zu engagieren, kann auch darin gesehen werden, dass Andi inzwischen die Oberstufe des Gymnasiums besuchte und die Bewältigung der schulischen Anforderungen ihm keine oder nur noch wenig Freizeit ließen.

1.5.3. Wehrdienst

- Von 1974 bis 1975.

Dieses Datum weist erst einmal darauf hin, dass für Andi zu dieser Zeit wahrscheinlich weder eine politisch noch christlich begründete Verweigerung des Wehrdienstes in Frage gekommen ist, wie es für viele seiner männlichen Altersgenossen der Fall war. Der Wehrdienst stellte für ihn eine (lästige?) Pflicht dar, die zu erfüllen war.

2. Objektive-Daten-Strukturhypothese D: Andi

2.1. Bewährungsmythos

Auch für Andi gelten zentrale Elemente seines Herkunftsmythos als Zeichen der Bewährung: Sicherheit durch Leistung und Pflichterfüllung.

Er hat die Anforderungen, die von seinen Eltern hinsichtlich Schule und Kirche an ihn gerichtet worden sind, zügig erfüllt. Keines der objektiven Daten spricht für einen Ausbruchversuch, lediglich der Austritt aus der CVJM-Gruppe könnte einen nachträglichen Widerstandsakt gegen die fremdbestimmte Teilnahme bedeuten.

Dass er den in ihn gesetzten Erwartungen gerecht wurde, dürfte u.a. damit zusammenhängen, dass er - quasi als lebender Beweis einer gelungenen Ehe, die in ihren Kompromissen und Opfern durch die Hervorbringung männlichen, Kontinuität stiftenden Nachwuchses sich bewährt hatte - in seinen Leistungen anerkannt wurde und sich von klein auf als Sohn der besonderen Wertschätzung durch die Eltern sicher sein konnte. Dieser emotionale Rückhalt wird ihn auch die problematischen Situationen bewältigt haben lassen, die durch die berufsbedingten Ortswechsel der Familie für ihn entstanden.

Wertprobleme oder politische Fragen wurden in der Familie allgemein und distanziert besprochen. Auch wenn diese Neutralität zuweilen vielleicht Unbehagen bei ihm erzeugt haben könnte, so garantierte sie doch ein überwiegend konfliktfreies Zusammenleben.

Es bestand für ihn - außer vielleicht durch den Leistungsdruck - wenig Grund, sich zu Hause nicht wohl zu fühlen.

Man lebte in einem relativ bescheidenen, aber mit jeder Beförderung stetig wachsenden Wohlstand, der mit dem Bau des Eigenheimes und der Rückkehr in das Geburtsdorf des Vaters von sichtbarem Erfolg gekrönt wurde, auch dies ein Indiz für die Geschlossenheit der Zukunft des Vaters. Das Familienklima wurde durch nicht gekünstelte, aber gehobene Umgangsformen geprägt, durch die man sich von der sozialen Umwelt abhob. Bestimmte Themen berührte man nicht oder selten, wenn es zu Bekenntnissen kam, wurde es eher peinlich als heftig.

Religion war wohl eher etwas Diffuses für ihn, das aber möglicherweise durch seine mindestens vierjährige Teilnahme an kirchlichen Veranstaltungen und durch den Religionsunterricht konkretere Formen angenommen hatte.

Von Gruppen, die christliche Bekenntnishaftigkeit von ihm forderten, scheint er Abstand genommen zu haben. Eine Teilnahme war ihm dagegen möglich, solange kirchliche Gruppen einen unverbindlichen Angebotscharakter beibehielten.

Andi scheint so eine Kompromissbildung zwischen dem faktischen Atheismus seines Vaters und dem nur verdeckt sich äußernden Katholizismus seiner Mutter vollzogen zu haben.

In Zeiten beginnender Massenarbeitslosigkeit bewährte sich der Sicherheit garantierende Beamtenstatus, und Andi wird von seinen Eltern dringend auf diese Tatsache hingewiesen

worden sein. Da ihm aber eine einfache Wiederholung der Berufslaufbahn seines Vaters wenig reizvoll erschienen sein wird, wird er auch hier einen Kompromiss gesucht haben.

Es scheint nur folgerichtig, dass er sich am Bewährten orientierte und Beamter wurde. Weniger selbstverständlich erscheint die Wahl des Lehrerberufs, denn aus den objektiven Daten geht nicht hervor, dass er sich in irgendeiner Weise vor seiner Studienwahl in einer pädagogischen Funktion - etwa als Gruppenleiter - betätigt hat, was natürlich weder notwendige noch hinreichende Bedingung für das Studium des Lehramtes ist. Dennoch: in pädagogischen Arrangements außerhalb der Schule blieb er stets in der Position des Gruppenmitglieds, und da, wo er zum Gruppenleiter ausgebildet werden sollte, wurde er durch das von ihm verlangte Bekenntnis abgeschreckt.

Die Fächerwahl „Evangelische Religion“ kann nur dann für ihn in Frage gekommen sein, wenn das Fach selbst ihm die Möglichkeit eines distanzierten Interesses einräumte und ihm kein Bekenntnis abnötigte.

An dieser Stelle breche ich die detaillierte Sequenzanalyse der objektiven Daten ab, da die Strukturhypothese ausreichend begründet ist, und werde im Folgenden nur noch die weiteren objektiven Daten darstellen und kommentieren.

3. Studium und Beruf

- Studium: ab 1975 (?) an einer hessischen Universität, zunächst Biologie und Mathematik, dann Biologie und ev. Religion für das Lehramt an Gymnasien.
- Referendariat: 1980 in einer Großstadt in Niedersachsen; Ortswechsel.
- Im Schuldienst verbeamtet seit 1982 Niedersachsen.
- Nimmt unregelmäßig an Fortbildungen im Fach Religion teil.

Es fällt auf, dass Andi zum einen sehr glatt durch Studium und Referendariat gekommen ist und seine Ausbildung nach sieben Jahren mit dem Erwerb der Verbeamtung als Gymnasiallehrer erfolgreich beendet hat. Zum anderen wird deutlich, dass er das Fach Religion nicht von Beginn seines Studiums an studiert hat, sondern zunächst eine rein naturwissenschaftlich-mathematische Fächerwahl getroffen hatte.

So gesehen, hat eine Umorientierung stattgefunden, die entweder das Ergebnis eines neu erwachenden Interesses an christlicher Religion - etwa als Folge eines Bekehrungserlebnisses - oder eines im Fach Mathematik auftretenden Leistungsproblems gewesen sein könnte,

das einen Studienerfolg und damit die Sicherheit versprechende Beamtenstelle als Lehrer in Frage stellte. Auch wenn ersteres nicht auszuschließen ist, so spricht doch die bisherige Interpretation der objektiven Daten für die Lesart, dass Andi Religion als ein angeblich „leichteres“ Studienfach zur Sicherstellung seiner beruflichen Zukunft gewählt haben dürfte.

Wichtig ist aber festzuhalten, dass er wohl relativ kurz nach Beginn seines Studiums in eine Krise geraten ist, die er mit der Wahl des Faches Religion gelöst hat, womit sich die Frage stellt, ob sich diese Krisenlösung bewährt hat.

Anhand der objektiven Daten lässt sich feststellen, dass dies - zumindest auf der Oberfläche - der Fall ist, da er nach der termingerechten Ableistung der einzelnen Ausbildungsschritte als Lehrer verbeamtet worden ist. Wenn aber die Hypothese zutrifft, dass er primär die an Sicherheit orientierte Wahl eines Beamtenberufes getroffen hatte, die ja sozusagen noch inhaltsleer ist, stellt sich die Frage nach der Bewährung der von ihm gewählten Krisenlösung in Bezug auf zwei inhaltliche Dimensionen in besonderer Schärfe: Pädagogik und Religion, die allein durch die Analyse der objektiven Daten nicht zu beantworten ist. Hier deutet lediglich die nicht regelmäßige Teilnahme an religionspädagogischen Fortbildungen darauf hin, dass bei ihm zwar kein übermäßiges Interesse an der Erweiterung seiner religionspädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch kein absolutes Desinteresse vorhanden ist, wobei offen bleiben muss, welche Motive über Teilnahme oder Nichtteilnahme bestimmen.

4. Kirche

- Heirat 1982?
- Die beiden Töchter (1984 und 1986? geboren) werden evangelisch getauft.
- Von 1988 bis 1993: Mitglied des Gemeindekirchenrates seiner Gemeinde.
- Seit einem durch Eigenheimerwerb bedingten Gemeindewechsel kein kirchliches Engagement mehr.

Es zeigt sich - auf den ersten Blick überraschend -, dass Andi sich über die rein konventionelle Kirchenmitgliedschaft hinaus in seiner Kirchengemeinde als Kirchenältester engagiert hat, womit die bisherige Interpretation, die ihm eine Tendenz zur religiösen Indifferenz bzw. weltanschaulichen Neutralität attestiert hat, in Frage gestellt zu sein scheint. In-

wiefern dieses Engagement Ausdruck eines sich steigernden religiösen Interesses gewesen ist, muss an einer konkreten Textstelle überprüft werden.

Dieser Frage soll in der Sequenzanalyse des Interviews nachgegangen werden.

Die bislang aus den objektiven Daten gewonnenen Hypothesen sollen unter Punkt E. an ausgewählten Interviewausschnitten überprüft werden.

E. EINZELFALLANALYSE: Eine exemplarische Interpretation unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik: Der Fall Andi

I. EINGANGSSEQUENZ

1. Geschichten der Entscheidung

I.: Ja, äh ich wüsste gerne von Dir, wie Du dazu gekommen bist, Religionslehrer zu werden, was für Erlebnisse, Begegnungen da eine Rolle gespielt haben in Deinem Leben.

A.: Ja, also so die die augenfälligste, oder erste Geschichte, die mir dazu einfällt, ist natürlich erst mal die Entscheidung, Religionspädagogie .. Religionspädagogik zu studieren.

Der Entscheidung, Religionspädagogik zu studieren, kommt für Andi wie selbstverständlich eine besondere Bedeutung zu. Die mit dieser Entscheidung verbundene **Geschichte** ist für ihn **augenfällig** und steht deshalb an erster Stelle, wenn es um die Frage nach den Gründen für Andis Berufswahl geht.

Andis Äußerung lässt vermuten, dass seine Entscheidung für das Fach Religion weniger durch einen langen biographischen Prozess begründet, also nicht gewachsen, sondern relativ kurzfristig gefällt worden ist.

Das Wort **Geschichte** wird hier von Andi wohl weniger zur Bezeichnung einer abgeschlossenen Erzähleinheit über seine Entscheidung benutzt, sondern im umgangssprachlichen Sinn zur Präsentation einer - möglicherweise unangenehmen - *Angelegenheit* verwendet, die in eine Entscheidung für die Religionspädagogik mündete.

Hätte Andi die Geschichte der Entscheidung als abgeschlossene Erzähleinheit gemeint, so hätte er z.B. äußern müssen: ... **die ... Geschichte, die mir dazu einfällt, ist die der Entscheidung** (oder: *betrifft die Entscheidung*), ...

Andis Äußerung lässt sich folgendermaßen umformulieren: ... **die augenfälligste oder erste *Angelegenheit* (oder: *Sache*), die mir dazu einfällt, ist natürlich erstmal die Entscheidung, ...**

Die Differenz zwischen diesen beiden Varianten ist auf den ersten Blick minimal, erweist sich jedoch bei näherem Hinsehen als gravierend. Im ersten Fall wäre die Geschichte der Entscheidung gemeint, also die Präsentation der in Andis Biographie verankerten Wurzeln,

die seine Entscheidung, Religionspädagogik als Fach zu studieren, beeinflusst haben. Im zweiten Fall dagegen wird die Entscheidung selbst als **augenfälligste** - d.h. als außerordentliche - Angelegenheit präsentiert, was impliziert, dass sie sich eben nicht aus biographischen Erlebnissen und Begegnungen mit Religion in Kindheit oder Jugend „naturwüchsig“ ergeben hat.

Die Selbstverständlichkeit (**natürlich**), mit der die Augenfälligkeit und der Anfang dieser Angelegenheit für Andi gegeben ist, deutet darauf hin, dass die Entscheidung für ihn eben nicht selbstverständlich gewesen sein kann. Dass man sich, um Religionslehrer werden zu können, für das Studium der Religionspädagogik entscheiden muss, ist selbstverständlich. Indem Andi diese Selbstverständlichkeit heraushebt, macht er deutlich, dass es sich für ihn um eine besondere Entscheidung handelt, die sich nicht wie selbstverständlich aus seiner Biographie ergeben hat. Das Studium der Religionspädagogik scheint nicht Andis ursprüngliche Studienfachwahl gewesen zu sein.

Andi hat mit der Benennung des Faches Schwierigkeiten. Er spricht zunächst von **Religionspädagogie**, benutzt also die falsche Endsilbe **-gie**, und braucht einen erneuten Anlauf, um das Wort **Religionspädagogik** korrekt, also mit der Endsilbe **-gik**, auszusprechen. Dass Andi sich hier verspricht, könnte ein Hinweis darauf sein, dass er sich nicht wie selbstverständlich mit seinem Fach identifiziert: Für ihn ist **Religionspädagogik** gewissermaßen immer noch ein „Fremdwort“, das er nicht beherrscht.

Auffallend ist aber auch, dass Andi sich offensichtlich eindeutig als Religionspädagoge verstanden wissen will. Er hat nicht - wie dies häufig von Studierenden der RP zu hören ist - evangelische Theologie oder Religion studiert, sondern Religionspädagogik. Damit könnte er deutlich machen wollen, dass der Vermittlungsaspekt, also das Studium der religionspädagogischen Konzeptionen und Methoden, für ihn wichtiger (gewesen) ist als etwa die theologischen Inhalte des Studiums oder die exegetische Arbeit an der Bibel.

Interpretiert man jedoch Andis Versprecher als ein Indiz für mögliche Identifikationschwierigkeiten mit dem Fach, so scheint ihm die Selbstpräsentation als Religionspädagoge - zumindest im ersten Anlauf - misslungen zu sein.

1.1. Eingebung

Und das ähm ging so los, dass ich eigentlich nach Beginn meines Studiums 1975, ähm zunächst mit Biologie und Mathe angefangen habe, und dann hatt' ich so nach zwei Semestern etwa so 'ne Art Eingebung.

Andi leitet nun zur Darstellung der Entscheidung über, wobei er die Entscheidungsgeschichte **nach Beginn** des Studiums beginnen lässt. Andi hatte also ursprünglich nicht Religionspädagogik studiert, sondern Biologie und Mathematik.

Auffallend ist Andis Äußerung, dass er **nach Beginn** seines Studiums **zunächst mit Biologie und Mathe angefangen** hat. Da Andi sein Studium kaum ohne ein Studienfach angefangen haben wird, scheint der Sinn dieser Äußerung in der Betonung des Studiums als solchem zu liegen. Es ist Andi wichtig, dass er studiert hat. Die Fächer scheinen, gemessen an der Tatsache des Studiert-Habens, von sekundärer Bedeutung. Nachdem er zwei Semester diese Fächerkombination studiert hatte, geriet er durch eine **Art Eingebung** in die oben angedeutete **Entscheidungs-Geschichte**.

Wahrscheinlich ist ein Grund für diese **Eingebung** eine Leistungskrise im Studium gewesen. Das Studium für das Lehramt an Gymnasien ist ein Zweifachstudium, d.h. Andi wird, wenn er sich nach ca. zwei Semestern für das Fach Religion entschieden hat, wahrscheinlich eines der beiden Fächer, die er bis dahin studiert hatte, aufgegeben haben.

Möglich wäre natürlich auch, dass er Religion als drittes Fach für das Gymnasium studiert hat. Dann aber könnte dies als Indiz für ein besonders starkes Interesse an den Inhalten gewertet werden, das etwa durch ein Bekehrungserlebnis bei ihm entstanden ist. Andi spricht hier aber nicht von Offenbarung oder Bekehrung, sondern von einer **Art Eingebung**. Eine Eingebung ist, was ihre Herkunft betrifft, im Unterschied zur Offenbarung oder zur Bekehrung, anonym. Wird bei der Offenbarung z.B. Gott als die handelnde, sich offenbarende „Person“ gedacht, so ist es bei der Bekehrung ein missionierendes Mitglied einer Glaubensgemeinschaft. Dieser personale Bezugspunkt fehlt bei einer Eingebung. Sie stellt ein subjektives Evidenzerlebnis dar, durch das sich für den Betreffenden eine Problemsituation plötzlich löst, ist also ein Gedanke, eine Idee oder ein Gefühl diffusen Ursprungs, für das der Betreffende selbst nicht voll haftbar gemacht werden kann. Eine **Eingebung** ist gewissermaßen ein mystisches Erlebnis.

Deutlich wird aus diesen Überlegungen, dass Andi hier nahelegt, er sei nicht aufgrund systematischer Überlegungen zur Entscheidung für das Fach Religion gekommen, sondern

habe sich eher „*aus dem Bauch heraus*“ für das Fach entschieden. Allerdings relativiert er den von ihm benutzten Begriff, indem er sein Erlebnis als eine **Art Eingebung**, also als etwas einer **Eingebung** Ähnliches, bezeichnet.

Der Zeitpunkt, zu dem diese **Eingebung** stattgefunden hat, zeigt, dass Andi dringend einer Problemlösung bedurfte, vorausgesetzt, die Vermutung stimmt, dass er mit der Entscheidung für das Fach Religion eine Leistungskrise im Studium gelöst hat. Wenn er nämlich nach zwei Semestern ernsthafte Probleme in einem seiner beiden Fächer - oder mit der sehr arbeitsintensiven Kombination dieser beiden Fächer - hatte, so musste er sich relativ schnell für ein neues Fach entscheiden, wollte er nicht allzuviel Zeit verlieren und seine Chance mindern, in Zeiten zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit noch eine Planstelle als Lehrer zu bekommen.

Inhaltlich wird die **Eingebung** Andi v.a. die Legitimation verschafft haben, eines seiner beiden Fächer aufzugeben und statt dessen Religionspädagogik zu studieren. Dass er diese Legitimation brauchte, ergibt sich aus einer eher rationalen, naturwissenschaftlichen Orientierung, die aus seiner ursprünglichen Fächerwahl spricht. Dies wiederum würde bedeuten, dass mit der hier hypothetisch angenommenen Leistungskrise eine Orientierungskrise verbunden gewesen ist, die von Andi eine Neubestimmung des Selbstbildes und seiner Identität verlangte.

Mit der Bezeichnung des initialen Erlebnisses als einer **Art Eingebung** charakterisiert Andi seine Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik als eine unter „*Entscheidungszwang*“ getroffene „*begründungslose Entscheidung*“ (Oevermann). Zudem weist der Vorbehalt, unter dem sich Andi dieser Formulierung bedient (so **‘ne Art**) darauf hin, dass ihn diese Eingebung nicht vollends aus heiterem Himmel getroffen hat, sondern in irgendeiner Form sozial vermittelt, also selbst nicht grundlos gewesen ist.

Zweitens aber könnte dieser Vorbehalt auch eine Einschränkung der positiven Konnotation, die mit dem Wort **Eingebung** verbunden ist, formulieren. Dann würde es sich für Andi nicht um eine „*echte*“ Eingebung handeln, die eine tatsächliche Problemlösung oder Krisenbewältigung ermöglicht, sondern um ein „*Trugbild*“, das zu deren Vertagung oder Verschiebung geführt hat, etwa wenn sich die mit dieser **Eingebung** verbundene Entscheidung auf lange Sicht nicht bewährt hat.

1.2. Schlüsselerlebnis

Ich saß also in 'ner Mathevorlesung, und rings um mich rum saßen die äh oder kamen die ganzen Kommilitonen, packten ihre Rechner aus, ihre Blöcke, klappten die Aktenkoffer auf, und irgendwie hatte ich so das Gefühl: „Hier gehörst Du nicht mehr hin.“ /I.: Mhm/ Das war also 'n richtiges Schlüsselerlebnis. (Räuspern) Und ich wusste eigentlich von der Minute an, dass mir Mathe äh mit Biologie gekoppelt eigentlich nicht mehr viel bringt. Das war so eine äh Geschichte.

Andi erzählt nun die mit der **Eingebung** verbundene Geschichte. Er schildert aus der Perspektive des distanzierten Beobachters die Situation einer Mathevorlesung in Einzelheiten. Die Szenerie wird als sinnentleert, die **ganzen Kommilitonen** werden in ihren Handlungen als zweckrational-technokratisch und fast maschinenhaft funktionierend dargestellt.

Solch ein **ganzer** Kommilitone ist Andi spätestens im zweiten Semester nicht mehr gewesen. Statt einer klaren, zweckrational ausgerichteten Karriereorientierung machte sich bei ihm ein diffuses (**irgendwie**) **Gefühl** der Entfremdung breit. Durch die Wahl der Formulierungen entwirft er hier zugleich den Gegentypus zu seinen ehemaligen Kommilitonen und deutet damit schon das Selbstbild an, an dem er sich bei der Neubestimmung seiner Identität orientiert haben wird: Das des gefühlsbetonten, kommunikationsfreudigen und sich selbst zur Sprache bringenden gemeinschaftsbezogenen Studenten der 70er Jahre, der sein Studium weniger unter einer rational-funktionalen Perspektive betrachtet, für den Leistung hinter Selbstthematisierung zwecks Sinnsuche rangiert, der nicht als „*Einzelkämpfer*“ an der Uni agiert, sondern der Geborgenheit in einer Gruppe Gleichgesinnter sucht, der nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern v.a. auch Selbstverwirklichung und Spaß vom Studium erwartet.

Für diese Interpretation scheint mir Andis Formulierung: **und irgendwie hatte ich so das Gefühl** zu sprechen, in der neben der Diffusität, die durch **irgendwie** realisiert wird - ein Adverb, das sich besonders im studentischen Diskurs der 70er Jahre fest etablierte, und das die Thematisierung eigener Subjektivität unter dem Signum fragloser Übereinstimmung und prinzipieller Nicht-Belangbarkeit signalisiert -, und durch die Formulierung **hatte ich so das Gefühl**, auch die Objektivierung von Emotionalität zum Ausdruck kommt, durch die das Gefühl im Dienste der Selbstthematisierung zum Besitz erklärt wird.

Die Aneignung von Wissen ist dann nur legitimiert, wenn das Wissen **mir ... viel bringt** oder „*etwas mit einem selbst zu tun hat*“, d.h. wenn sie zugleich die Möglichkeit der Selbstthematisierung und damit: zur Selbstverwirklichung und Sinnstiftung bietet.

Die Bedeutung dieses Erlebnisses für seine Entscheidung, Religionspädagogik zu studieren, wird von Andi durch die Charakterisierung: **Das war also ‘n richtiges Schlüsselerlebnis** betont. Durch ein **Schlüsselerlebnis** wird einem etwas *aufgeschlossen* oder *erschlossen*. In Andis Fall scheint dies auf den ersten Blick anders zu sein: Das **Schlüsselerlebnis** macht ihm deutlich, dass ihm etwas *verschlossen* ist, nämlich die Kombination von Mathematik und Biologie, wobei deutlich wird, dass Andi nicht den Eindruck aufkommen lassen möchte, dass Mathematik prinzipiell ein Problemfach für ihn war. Seine Studienprobleme sind vielmehr erst durch die Kopplung von Mathematik und Biologie entstanden, möglicherweise, weil der Arbeitsaufwand, den beide Fächer von ihm verlangten, von ihm nicht geleistet werden konnte. Hätte er sich allein auf das Mathematikstudium konzentrieren können, wäre das Fach für ihn kein Problem gewesen.

Andis Schilderung der Situation, die ihm zum **Schlüsselerlebnis** geworden ist, steht aber zu der Konsequenz, die er aus diesem Erlebnis zieht (... **dass mir Mathe äh mit Biologie gekoppelt eigentlich nicht mehr viel bringt**), im Widerspruch, der sich nur auflöst, wenn man annimmt, dass die Bewältigung des Mathematikstudiums für Andi das eigentliche Problem gewesen ist.

Zum einen bezieht sich das **Schlüsselerlebnis** - so wie es von Andi geschildert wird - auf ein bestimmtes Bild des Mathematikstudenten, das Andi für sich ablehnt, hat also mit der Kopplung von Mathematik und Biologie wenig zu tun. Darüber hinaus gibt es aber durchaus auch andere Typen als den des technokratisch-zweckrationalen Mathematikstudenten. Andis Flucht vor dieser rollenförmigen Berufsidentität hätte also nicht zwangsläufig die Aufgabe des Mathematikstudiums bedeuten müssen. Vielmehr wäre es ihm, hätte Andi keine Probleme mit dem Fach selbst gehabt, durch die „*Hingabe an die Sache*“ möglich gewesen, auf eine Anpassung an den von ihm beschriebenen Studententypus zu verzichten, was kehrseitig bedeutet, dass seine Furcht vor der Selbstsubsumtion unter diesen von ihm klischeehaft beschriebenen Typus wahrscheinlich durch einen Mangel an „*Hingabe an die Sache*“ begründet war.

Zum anderen hätte Andi, wenn allein die Kopplung von Mathematik mit Biologie das Problem gewesen wäre, auch die Biologie aufgeben können. Seine Formulierung: ... **dass mir Mathe äh mit Biologie gekoppelt eigentlich nicht mehr viel bringt** legt diese Konsequenz sogar nahe.

Die Formulierung entspricht in ihrer Struktur z.B. dem Satz: „*Eis mit Sahne schmeckt mir nicht.*“, aus dem gefolgert werden kann, dass dem Sprecher ein Eis ohne Sahne durchaus schmecken würde, die Sahne also für ihn das Problem ist und folglich weggelassen werden soll. Der Satz ist also so aufgebaut, dass das Unproblematische, nicht Auszuschließende, an erster Stelle genannt wird. An zweiter Stelle steht das, was zur Disposition steht.

Andi wird sich aber, das geht aus der Schilderung der Mathematikvorlesung hervor, gegen Mathematik entschieden haben. Er hat also in seiner Formulierung gewissermaßen „*Eis*“ (**Biologie**) und „*Sahne*“ (**Mathematik**) vertauscht. Er scheint diesen Fehler selbst sogar zu bemerken, worauf der verbale Gedankenstrich (**äh**) verweist, verzichtet aber auf eine Korrektur.

Eine andere Möglichkeit ist, dass diese Vertauschung zustande kommt, weil Andi sich während des Sprechens - nach einer kurzen Bedenkpause (**äh**) - dafür entschieden hat, mit dem Einschub: **mit Biologie gekoppelt**, den Eindruck zu vermeiden, er habe Leistungsprobleme im Fach Mathematik gehabt und das Fach deshalb aufgegeben.

Aus dem „ursprünglich geplanten“ Satz: „... *weil mir Mathe eigentlich nicht mehr viel bringt*“, der ein relativ klares (auch dieser Satz ist noch voller Relativismen) Bekenntnis zur Entscheidung gegen die Mathematik signalisieren würde, wäre dann durch den Einschub ein Satz geworden, in dem die Kopplung der beiden Fächer zum eigentlichen Problem erklärt, und so Andis Hauptproblem mit dem Fach - die Leistungsanforderungen nicht erfüllen zu können - verdeckt wird.

Andi schließt mit einer typischen Erzähl coda - **Das war so eine äh Geschichte** -, die zugleich die Aussicht auf weitere Geschichten eröffnet. Bezogen auf die **augenfälligste und erste Geschichte**, von der Andi am Interviewbeginn spricht, handelt es sich bei der nun abgeschlossenen Geschichte um eine Teilerzählung. Andis Formulierung lässt aber vermuten, dass hier nicht einfach der Abschluss **der einen Geschichte**, die thematisch relevant ist, angekündigt wird, sondern dass er, wie schon in seiner Äußerung am Interviewanfang, das Wort **Geschichte** im umgangssprachlichen Sinn zur Bezeichnung einer unangenehmen Angelegenheit benutzt - eben dem Eingeständnis des Scheiterns an den Anforderungen des Mathematikstudiums.

1.2.1. Fazit I: Notlösung

Am Beginn der Karriere als Religionslehrer steht für Andi die Erfahrung des Scheiterns. Sie gibt gewissermaßen die Grundierung ab für seine Entscheidung, Religionspädagogik überhaupt studiert zu haben. Dieses Scheitern aber wird von Andi nicht offen eingestanden, sondern es wird mit dem Hinweis auf die angeblich technokratisch-zweckrationale und rollenförmige Existenz der anderen Mathematikstudenten als Entscheidung für das „wahre“, „nicht entfremdete“ Leben positiv umgedeutet. Eine Leistungsschwäche wird also von Andi zur Stärke des Widerstehens uminterpretiert, wobei an dem Versprecher, den Klischees und Widersprüchen, die sich in seine Darstellung einschleichen, deutlich wird, dass es sich für Andi gewissermaßen um einen unbearbeiteten „Sündenfall“ handelt, zu dem er sich nicht frei bekennen mag.

Am interessantesten ist in diesem Zusammenhang die Interpretation des Versprechers: **Religionspädagogie ... Religionspädagogik**, in dem m.E. das Bewusstsein des Scheiterns im Mathematikstudium gewissermaßen als Hemmung, der Religionspädagogik den gleichen Wissenschaftsstatus wie der Mathematik zuzugestehen, und als „Verbeugung“ vor dem angeblich Schwierigeren - und deshalb angeblich Hochwertigerem - aufgehoben ist.

Religionspädagogik, so folgt aus dieser Interpretation, ist für Andi zweitrangig, eine Notlösung, gewesen.

Damit ist er zwar dem Kern der „Sache“ des evangelischen Religionsunterrichts nahe gekommen. Insofern nämlich Religion ihre Herkunft der Not verdankt (Tillich), stellt die Entscheidung für das Fach Religion als Notlösung gewissermaßen eine biographische Brücke zur angemessenen Aneignung eines lebenspraktisch begründeten Verständnisses der - theologischen - Inhalte des Fachs - also des christlichen Wirklichkeitsverständnisses - dar. Nur: Die Tendenz zur Umdeutung der Schwäche in Stärke, kurz: das Verdecken der Herkunft seiner Entscheidung aus der Not, das in seinen Äußerungen deutlich wird, werden Andi ein lebenspraktisch angemessenes Verständnis der „Sache“ des evangelischen Religionsunterrichts eher erschwert haben, da sie nicht als eigene Erfahrung wirklich wahrgenommen wird und deshalb äußerlich bleiben musste.

1.3. Kommilitonen und Leute

Die andere ist, dass ich parallel dazu natürlich auch 'ne Menge Leute kennenlernte, die Religionspädagogie...pädagogik studiert haben, in der Cafeteria, und dass ich mit denen so ins Gespräch gekommen bin. /I.: Mhm/ Und da is mir eigentlich auch schon häufig klargeworden, dass viele Probleme, die da so angesprochen wurden, dass ich die eben auch nicht äh in meinem Studium anpacken kann oder bereden kann, und die fand ich eigentlich auch viel interessanter.

Neben der Geschichte des Scheiterns gibt es eine Geschichte der Annäherung an die Religionspädagogik, die sich über das Kennenlernen von Studierenden der Religionspädagogik vollzogen hat. Mit der **Menge Leute** lernte Andi offensichtlich den Gegentypus zu den **ganzen Kommilitonen** des Mathematikstudiums kennen. Bei ihnen ging es lockerer zu, sie waren kommunikationsbereit, ja, das Studium scheint sich eher **in der Cafeteria** in Form von Diskussionen über „Gott und die Welt“ abgespielt zu haben, als in Hörsälen und Seminarräumen. Diesem bunten Treiben, in dem sich eigene Probleme, wenn schon nicht **anpacken**, so doch wenigstens **bereden** ließen, stellt Andi implizit die *Defizite* seines damaligen Studiums gegenüber, in dem hauptsächlich die einsame Anstrengung zählte, und von dem Sinnstiftung nicht zu erwarten war.

Dennoch enthält Andis Äußerung auch einen kritischen Unterton. Handelte es sich bei den als rollenförmig agierend dargestellten Mathematikstudenten um **Kommilitonen**, so wird mit der Formulierung **'ne Menge Leute** eine diffuse Quantität von Menschen eingeführt, denen er den Status des Kommilitonen verweigert. Dies mag einerseits darin begründet sein, dass sie ein anderes Fach studiert haben als Andi. Andererseits aber weist einiges - u.a. die fast schon satirische Formulierung: **... die Religionspädagogie...pädagogik studiert haben, in der Cafeteria** - darauf hin, dass Andi von der Warte des Mathematikstudenten aus diese **Leute** und ihr Studium nicht ganz ernst nehmen konnte. Auffallend ist an dieser Äußerung nämlich auch, dass Andi bei der Benennung der sich ihm damals bietenden Studienfachalternative seinen Versprecher vom Interviewanfang reproduziert, indem er zunächst erneut von **Religionspädagogie** spricht, um sich dann sofort wieder zu korrigieren, diesmal allerdings nur durch die korrekte Nennung des zweiten Teils des Kompositums: **pädagogik**.

Ich interpretiere diesen erneuten Versprecher bei der Nennung des Faches, das Andi studiert hat und inzwischen gut zehn Jahre lang als Beruf ausübt, als Ausdruck nicht nur einer

fehlenden Identifizierung mit dem Fach Religion, sondern insbesondere auch einer Distanz zu den pädagogischen Anteilen des Lehrerberufs.

Das Wort **Pädagogik** geht ihm - auch heute noch - nur schwer über die Lippen, und meine Hypothese ist, dass ihm eine korrekte Benennung aufgrund des Gleichklangs der Endung von **Mathematik** und **Pädagogik** nicht gelingen will. Der Pädagogik scheint für ihn eher den Status einer *Logie* zuzukommen - also eher mit der Theologie in eine Wissenschaftskategorie zu gehören -, in der man **viele Probleme**, wenn auch nicht unbedingt **anpacken**, so doch **bereden kann**, während die **Mathematik** - als *Logik* - zwar eine wichtige Grundlage für eine rationale, insbesondere naturwissenschaftliche Problembewältigung, also fürs *Anpacken*, liefert, zu vielen lebenspraktischen Fragen aber, die Andi damals offensichtlich bewegt haben, nichts zu sagen hatte. Allerdings weist das einschränkende Adverb **eigentlich** darauf hin, dass Andi nicht so ganz vorbehaltlos davon überzeugt zu sein scheint, dass die religionspädagogischen Inhalte **viel interessanter** für ihn gewesen sind als die mathematischen.

Der Weg von den Mathematikkommitonen zu der **Menge Leute**, die Religionspädagogik studierten, war begleitet bzw. wurde initiiert durch die Erfahrung des Scheiterns. Die **Entscheidung** ist deshalb für Andi auch gewesen: Der Abstieg vom Olymp der positiven (Natur)Wissenschaften, des Refugiums des „reinen Geistes“ und der dort thronenden Elite, in die Niederungen des allgemein Menschlichen, und somit das Gemeinwerden mit dem geisteswissenschaftlichen „Wissenschaftsvolk“, das als positiven Gegenwert allerdings die Geborgenheit in einer Großgruppe verspricht, die über den institutionellen Zusammenhang hinaus auf den Alltag der Lebenspraxis übergreift, d.h. aber: Möglichkeiten der Sinnerfahrung anbietet, also: der eigenen Subjektivität etwas **bringt**.

1.3.1. Fazit II: Interessantere Fragen

Trifft diese Interpretation zu, so ist zu erwarten, dass Andi nicht nur bei der Aneignung pädagogischer Inhalte, sondern auch bei der Auseinandersetzung mit den für das religionspädagogische Studium konstitutiven theologischen Inhalten erhebliche Schwierigkeiten gehabt haben dürfte, weil die Theologie zwar nicht mit dem Anspruch, im Sinne der Naturwissenschaften eine positive Wissenschaft zu sein, auftritt, gleichwohl aber für sich in Anspruch nimmt, verbindliche, wahre Aussagen zu formulieren.

Die Diffusität, die mit der Formulierung **‘ne Menge Leute** verbunden ist, weist aber, wenn man sie gegen die **ganzen Kommilitonen** hält, noch auf eine weitere lebenspraktische Facette hin, die Andis **Entscheidung** für das Studium der Religionspädagogik - und d.h. auch: für eine bestimmte Gruppe von Menschen - begünstigt haben könnte: Unter der **Menge Leute** haben sich wahrscheinlich auch Studentinnen befunden, was bei den **ganzen Kommilitonen** bzw. der klischeehaften Präsentation rollenförmig agierender „Automaten“ so leicht nicht vorstellbar ist. Andis **Entscheidung** für das Studium der Religionspädagogik könnte also auch durch den Wunsch begründet gewesen sein, eine Partnerschaftsbeziehung zu einer Studentin der Religionspädagogik einzugehen bzw. aufrechtzuerhalten oder zu festigen.

Wenn Andis Entscheidung für das Studium primär durch die interessanteren Probleme und Fragestellungen des Faches Religion motiviert gewesen ist und nicht durch die **Menge Leute**, mit denen er **in der Cafeteria** Gespräche über existenzielle Probleme führen konnte sowie die Aussicht, mit der Religionspädagogik ein „leichteres Fach“ studieren zu können und so auf einfache Weise sein Leistungsproblem lösen und gleichzeitig seine Zukunftschancen auf eine Lehramtsstelle erhalten zu können - wenn es ihm also primär um die Sache gegangen ist -, so müsste er jetzt diese interessanteren Inhalte, Fragen und Probleme benennen.

1.4. Leistung

Natürlich war es bei dem Mathestudium auch so, dass mir das auch sehr schwer gefallen ist. Aber es war auch häufig einfach nur die Begrenzung auf die rein naturwissenschaftliche Erkundung /I.: Mhm/ der Welt und der Menschen, das war mir zu wenig.

Andi kommt nun explizit auf Leistungsprobleme im Mathematikstudium zu sprechen und bestätigt damit den Eindruck, dass seine Entscheidung für die Religionspädagogik weder auf die Inhalte, noch auf das Kennenlernen vieler Studierender der Religionspädagogik, noch auf das von ihm als entfremdet empfundene Rollenbild der Mathematik Kommilitonen gegründet war, sondern als eine Folge des Scheiterns im Mathematikstudium und der damit verbundenen Notwendigkeit einer Neuorientierung betrachtet werden muss.

Schon im folgenden Satz aber versucht er, die Drastik dieses Eingeständnisses wieder dadurch zu mildern, dass er die Lösung der Leistungskrise als einen Akt selbstbestimmter Befreiung (**das war mir zu wenig**) aus den zu engen Grenzen der **rein naturwissenschaftlichen Erkundung der Welt und der Menschen** präsentiert.

Positiv formuliert: Erst das Scheitern im Mathematikstudium ermöglichte es Andi, sich seiner eigenen Begrenztheit bewusst zu werden. Die **Begrenzung auf die rein naturwissenschaftliche Erkundung der Welt und der Menschen** ergibt sich nämlich nicht zwangsläufig aus der Wahl der Fächer Mathematik und Biologie. So ist es ja durchaus denkbar, dass ein Mathematiker oder Biologe an philosophischen, theologischen oder psychologischen Fragen interessiert ist, ohne deshalb gleich einen Studienfachwechsel vorzunehmen, und auch Andi hätte ja den Diskurs mit den Studierenden der Religionspädagogik neben seinem Studium weiterführen und damit der Gefahr einer möglichen Verengung auf die **rein naturwissenschaftliche Erkundung ...** vorbeugen können. Zur Begründung des Studienfachwechsels also reicht dieses Argument ebenso wenig aus wie die **Eingebung** während der Mathematikveranstaltung oder das Kennenlernen der Religionspädagogikstudenten. Dies bedeutet aber weder, dass seine Darstellung der Wahrnehmung der Mathematikkommissionen „falsch“ ist, noch dass ihm die Inhalte der Religionspädagogik gleichgültig und die Gespräche, die Andi mit Studierenden der Religionspädagogik geführt hat, nicht Ausdruck eines wirklichen Interesses an diesen Menschen gewesen sind.

Nur: Andis (Re)Konstruktion macht deutlich, dass seine Entscheidung für die Religionspädagogik eine Entscheidung aus der Not gewesen ist, dass er die Not - Wendigkeit dieser Entscheidung nur ungern zugibt und mit den verschiedensten Argumenten als autonome Entscheidung zu präsentieren und so ihre „Herkunft“ zuzudecken versucht. Gleichwohl drückt sich die Tatsache, dass das Studium der Religionspädagogik für Andi allererst eine Krisenlösungsmöglichkeit gewesen ist, immer wieder - gewissermaßen hinter Andis Rücken - in den Versprechern, Klischees und Widersprüchen aus.

1.5. Erkundung

Auffallend ist in dieser Passage das Wort **Erkundung**, das häufig im militärischen Sprachgebrauch verwendet wird.

Bei einer Erkundung wird - auf den entsprechenden Befehl eines Vorgesetzten hin - von einem (häufig speziell dazu ausgebildeten) Kundschafter ein (unbekanntes) Gelände aus-

gekundschaftet, um es auf mögliche Gefahren für die eigenen Truppen hin zu prüfen. Der Sinn einer Erkundung liegt darin, die eigene Sicherheit in einem fremden oder von Feinden besetzten Gelände wenn nicht zu gewährleisten, so doch zu erhöhen. Eine Erkundung ist also sowohl eine Erforschung des Geländes als auch ein Ausspähen von Feinden. Der Kundschafter muss folglich ständig auf der Hut sein.

Seine Aufgabe erfüllt der Kundschafter, indem er umherschweift, wobei sein Interesse für das Gelände zweckgebunden ist. Die Landschaft, in der er sich bewegt, darf für ihn nur Gelände sein, er darf sich nicht an sie verlieren, sie als Selbstzweck betrachten, sondern muss sie als Mittel zum Zweck und als potentielltes Schlachtfeld erforschen. Er sucht nach möglichen Hindernissen und Hinterhalten, aber auch nach Deckung und Schutz bietenden Landschaftsformationen. Die Aufgabe des Kundschafters ist es also nicht primär, das Gelände zu kartographieren, er muss es v.a. interpretieren und er muss, wo er Fremde erspäht, zwischen Freund und Feind unterscheiden können. Bei all dem muss er äußerst vorsichtig sein und sich gut tarnen, um nicht selbst erkannt und ausgespäht zu werden und so die Sicherheit und das Überleben der gesamten Truppe aufs Spiel zu setzen. Der Kundschafter muss also, im Dienste der Sicherheit der Gesamtheit und seines eigenen Überlebens, permanent auf seine eigene Sicherheit bedacht sein.

Andi präsentiert sich hier als Kundschafter, dessen anfängliche **Begrenzung auf die rein naturwissenschaftliche Erkundung der Welt und der Menschen** eher dem bloßen Kartographieren entsprach, das allein noch nicht ausreichte, um größtmögliche Sicherheit für ihn selbst zu gewährleisten, weil er das „Gelände“ nicht auf mögliche Gefahren oder Schutzräume hin zu interpretieren und noch nicht zwischen „Freund und Feind“ zu unterscheiden vermochte.

Nur durch eine Erweiterung des Blicks bei seiner Kundschaftertätigkeit, die er sich vom Fach Religion zu versprechen schien, meinte er, ein vollständigeres Bild von **der Welt und den Menschen** zu gewinnen, das sich zur eigenen sicheren Orientierung im Leben eignen würde. Bei alledem aber scheint er die Distanz des Kundschafters zu **Welt und Menschen** beibehalten zu haben, ließ er Vorsicht walten, um sich nicht an **die Welt und die Menschen** zu verlieren, blieb der Zweck, die eigene Absicherung, das Primäre und die Tarnung ein wichtiges Mittel. Andi scheint also das Studium der Religion auch dazu benutzt zu haben, sich selbst über Welt und Menschen „kundig“ zu machen. Er sagt damit zugleich, dass er zum Zeitpunkt seiner Entscheidung noch nicht über Welt und Menschen „kundig“ war.

So gesehen, gewinnt die Hypothese, Andis Entscheidung für das Fach Religion sei eine Notlösung gewesen eine weitere Dimension: Mit der Entscheidung, sich durch das Studi-

um der Religionspädagogik über **die Welt und die Menschen** kundig zu machen, wollte Andi eine Orientierungskrise lösen. Diese Orientierungskrise ist zwar schon in Andis Erzählung von seinen Identifikationsschwierigkeiten mit dem Klischeebild des Mathematikstudenten angedeutet worden, hier macht er aber deutlich, dass er sich in einem umfassenden Sinn in Orientierungsschwierigkeiten befunden zu haben scheint.

Andis sprachliches Bild der **Erkundung** macht aber auch noch etwas anderes deutlich: Ein Kundschafter weiß, dass er Kundschafter ist (wer er ist), er kennt seinen Standort (woher er kommt) und sein Ziel (wohin er geht). Ein Kundschafter kann die drei Existenzfragen beantworten, sein Problem ist nicht, seine Identität zu finden, sondern: sich - unerkannt - durchzubringen. Die nötige Distanz zur „Gegend“ kann er gerade deshalb aufbringen, weil er sich seiner Identität, Kundschafter zu sein, sicher wähnt.

Sich über **die Welt und die Menschen** kundig zu machen, musste deshalb für den Kundschafter Andi gerade nicht bedeuten: Sich über sich selbst kundig zu machen. Welt und Menschen waren Objekte seines distanziert-askundenschaftenden Blicks.

Überträgt man diese Überlegungen auf die Hypothese, Andi habe sich in einer Orientierungskrise befunden, die er mit der Wahl des Faches Religion zu überwinden suchte, so wird deutlich, dass Andi mit der biographischen Konstruktion des Kundschafters, die mit dem sprachlichen Bild der **Erkundung** impliziert wird, andeutet, dass es sich nicht um eine innere Orientierungs- bzw. Identitätskrise gehandelt habe, sondern um eine Krise, die seine Orientierung im „Außen“, eben in der Welt und mit den Menschen, betraf. Kurz: Er wußte, wer er war, ihm fehlte „nur“ das nötige Orientierungswissen über die Welt und die Menschen, um sicher durchs Leben zu kommen.

1.6. Biographische Konstruktion: „Kundschafter“

An dieser Stelle erscheint es mir notwendig, darauf hinzuweisen, dass mit dieser - zugegebenermaßen sehr spekulativen - Interpretation nicht behauptet werden soll, dass es „wirklich so war“. Worauf es dagegen ankommt ist, die Implikationen freizulegen, die in Andis Äußerungen verborgen sind, um Aussagen über Andis heutige Sicht seiner damaligen Motive zum Studium der Religionspädagogik machen zu können.

Der subjektiv intendierte Sinn von Andis Äußerung scheint in der Bekundung eines inhaltlichen Interesses für das Fach Religion zu liegen, das sich einem intellektuellen Mangelgefühl verdankte.

Die Deutung, der Andi sich zur Begründung seiner Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik bedient, ist die der **Erkundung** bzw. die „Identitätssuche“. Sie impliziert Andis Interesse an der Welt und den Menschen und weist ihn als einen nach Orientierung Suchenden aus, was ihn für das Fach Religion zu prädestinieren scheint, insofern es in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches immer auch um die Reflexion der eigenen Orientierungen, der eigenen Identität, geht.

Die in der Deutung der **Erkundung** mitlaufende biographische Konstruktion des *Kund-schafters* lässt aber unterhalb dieser Ebene eine habitualisierte Distanz der Welt und den Menschen gegenüber sichtbar werden, mit der Andi an das Studium der Religionspädagogik herangegangen sein dürfte. Auf dieser Ebene werden also die oben genannten Implikationen der Deutung **Erkundung** (*Identitätssuche*) gewissermaßen dementiert. Positiv formuliert: Die Deutung wird in ihrer Qualität näher bestimmt. Hier zeigt sich, dass es Andi, folgt man seiner Konstruktion, vorwiegend um die Aneignung von Orientierungswissen gegangen ist, das ihm ein „Durchkommen“ in der Welt und bei den Menschen ermöglichen sollte und weniger darum, in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches eine eigene, innere Orientierung (*Identität*) in Frage stellen zu lassen und neu zu gewinnen.

1.6.1. Fazit III: Distanz

Was bedeuten diese Überlegungen nun für die Interpretation des Falls?

Unabhängig davon, ob Andis Entscheidung für das Studium des Faches Religion zum damaligen Zeitpunkt aus inhaltlichem Interesse getroffen worden ist oder ob - was allerdings näher zu liegen scheint - aus instrumentalistischen Überlegungen oder wegen seines Bedürfnisses nach einer Gemeinschaft, die ihm Gelegenheit zur Selbstthematisierung bot, seine heutige Sicht der damaligen Entscheidung wird bestimmt durch die Betonung einer inneren Distanz zum Fach, die es unwahrscheinlich erscheinen lässt, dass er sich mit dem Fach identifizieren kann.

1.6.2. Hypothese I: Identitätskrise und Neuorientierung

Aufgrund der bisherigen Interpretation lässt sich folgende Hypothese formulieren:

Andi kann sich mit den Inhalten des Faches Religion nicht identifizieren, sondern steht ihm weitgehend distanziert gegenüber, weshalb das Studium der Religionspädagogik sich für Andi als Krisenlösung nur teilweise bewährt hat.

Ich begründe diese Hypothese wie folgt:

1. Andi stellt die Krisenlösung nicht als solche dar, d.h. er beginnt bei der Darstellung seiner Entscheidung nicht mit der Feststellung, dass ihm das Mathematikstudium Probleme bereitet hatte, weshalb er sich dann für ein anderes Fach entscheiden musste. Andi präsentiert gewissermaßen die „Wirkungen“ vor der „Ursache“, nämlich dem Scheitern im Mathematikstudium. Dass ihm diese „Ursache“ bewusst ist, wird an seiner lapidar eingestreuten Feststellung, dass ihm das Mathematikstudium **auch sehr schwer gefallen ist**, deutlich. Hätte sich das Studium der Religionspädagogik als Krisenlösung voll bewährt, so müsste er offener mit dem Eingeständnis des Scheiterns umgehen können, da die Religionspädagogik dann für ihn eine vollwertige Alternative zur Mathematik darstellen würde.
2. Dass dies nicht der Fall zu sein scheint, darauf verweisen u.a. die Schwierigkeiten, die Andi mit der korrekten Benennung seines „neuen“ Faches hat. Er scheint sich nicht voll mit der Religionspädagogik - als Wissenschaft? - identifiziert zu haben bzw. sich auch heute nicht identifizieren zu können. Insbesondere scheint er Probleme mit der Pädagogik - als praktischer Wissenschaft - zu haben.

Wieso?

Eine Erklärung läge möglicherweise in der von ihm zu Beginn seines Studiums gewählten Fächerkombination, bei der für ihn der Schwerpunkt auf der Vermittlung positiven, „wertfreien“ Wissens gelegen haben könnte, die keiner besonderen pädagogischen Ausbildung bedurfte. Andi hätte sich dann zu Beginn seines Studiums eher als Naturwissenschaftler, denn als Lehrer definiert. Mit dem Wechsel zur Religionspädagogik wäre dann für Andi auch eine explizite Hinwendung zur Pädagogik als praktischer Wissenschaft verbunden gewesen, die er nur schwer hat leisten können bzw. die ihm bis heute Probleme bereiten dürfte, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Mathematik für ihn im Vergleich zur Religionspädagogik möglicherweise immer noch das höherwertige Fach ist.

3. Bislang hat Andi seine Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik hauptsächlich negativ, als Entscheidung gegen das Fach Mathematik, gegen einen bestimmten Studententypus und gegen eine drohende Vereinseitigung durch das rein naturwissenschaftliche Weltbild begründet. Positiv scheint seine Entscheidung mehr durch das Geborgenheitsgefühl, das ihm die Gruppe der Religionspädagogikstudenten vermittelte, und die Möglichkeit zur Selbstthematisierung in gemeinsamen Diskussionen begründet gewesen zu

sein, als durch das Interesse an den spezifischen theologischen und pädagogischen Inhalten des Faches. Von ihnen ist bisher nicht die Rede gewesen.

Andi hat hier den Zusammenhang von Scheitern, Identitätskrise und Neuorientierung, von Entscheidung und Bewährung, den er am eigenen Leib erlebt hat, dargestellt. Bislang ist aber noch offen, inwieweit er diesen biographischen Zusammenhang aus einer theologischen und religionspädagogischen Perspektive reflektieren und somit bewusst, als zur „Sache des Religionsunterrichts“ selbst gehörend wahrnehmen kann.

4. Die Überlegungen zu Andis biographischer Konstruktion des *Kundschafters* zeigten, dass unter dem von Andi präsentierten Deutungsmuster der **Erkundung** (*Identitätssuche*) eine habitualisierte Distanz **der Welt und den Menschen** gegenüber zum Ausdruck kommt, mit der er an das Studium der Religionspädagogik herangegangen zu sein scheint. Lässt man diese Interpretation seiner biographischen Konstruktion gelten, so kann man annehmen, dass Andi den Inhalten der evangelischen Religionspädagogik, soweit sie eine persönliche Auseinandersetzung bzw. Identifikation von ihm verlangten, von vornherein distanziert gegenübergestanden hat.

Andis biographische Konstruktion des *Kundschafters* weist letztlich eher auf das Modell einer bekenntnisfreien und persönlich unverbindlichen Religionskunde hin als auf das eines - wie auch immer konzipierten - evangelischen Religionsunterrichts.

5. Bewährt hat sich seine Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik in der Hinsicht, dass sie Andi die von ihm offensichtlich angestrebte Planstelle als Lehrer verschafft und damit seine berufliche Existenz gesichert hat.

1.7. Die Idee

Ja, und dann hab ich 'ne, hatt' die Idee Religionspädagogik zu machen, und dann hatt' ich 'n ganz witziges Erlebnis.

Aufgrund der von ihm präsentierten **Geschichten** (also: der v.a. negativ besetzten Sachverhalte), kam Andi auf **die Idee Religionspädagogik zu machen**. Nachdem ihm diese Idee als eine mögliche Alternative zum Mathematikstudium klargeworden war, musste er sie in die Praxis umsetzen, also: konkrete Schritte einleiten, um offiziell und verbindlich Religionspädagogik studieren zu können. In die Zeitspanne zwischen dem bewussten Ergreifen der Idee und dem Beginn des Religionspädagogikstudiums fällt ein **witziges Er-**

lebnis, das offensichtlich für Andi noch in den Gesamtzusammenhang der Entscheidungsgeschichte gehört.

In dieser Sequenz benennt Andi sein Fach **Religionspädagogik** das erste Mal, ohne sich korrigieren zu müssen. Dafür aber spricht er nun im Zusammenhang mit der Religionspädagogik nicht mehr von **studieren**, sondern von **machen**, wodurch m.E. ein instrumentalistischer Unterton in seine Darstellung einfließt, da einerseits der Bedeutungsumfang des Verbs **machen** von einer intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches bis zum bloßen „Abreißen“ eines „*Scheinstudiums*“ reichen kann, er aber andererseits, wäre es ihm wichtig gewesen, deutlich zu machen, dass er sich intensiv mit religionspädagogischen Inhalten auseinandergesetzt hat, wohl eher das Verb **studieren** benutzt haben würde. Andi kündigt in dieser Sequenz die Darstellung eines **witzigen Erlebnisses** an, will nun also auf die heitere Seite der Entscheidungsgeschichte zu sprechen kommen, nachdem er bislang - wenngleich auch weitgehend verdeckt - die Geschichte seines Scheiterns erzählt hat. Durch sie ist er auf die **Idee** gebracht worden; die endgültige Entscheidung aber fällt nach einem positiven Erlebnis.

1.8. Ausbildungsbedingung

Ich hab also dann im, in dem einem Büro angerufen, wie hieß das noch?.. C. (hochschulexterne kirchliche Institution).

I.: In B. (Stadt)?

A.: in B. /I.: Mhm/ und da hatt' ich D. (Dozent) am Apparat. /I.: Ja/ und hab gefragt: „Ich (lacht) ich möchte gerne Religionspädagogik studieren, wie is'n das so?“ Und ich ähm...ich hatte natürlich Angst, dass ich in eine Richtung gedrückt würde, die ich eigentlich auch nicht wollte, dass mir das zu theologisch ist, dass ähm ich da äh zu stark eingeengt werde. Und dann kann ich mich auch noch daran erinnern, dass ich gefragt habe, „Is denn das wie so'n Priesterseminar oder wie so'n Predigerseminar?“ Und dann hat sich D. natürlich kaputt gelacht am anderen Ende, hat gesagt: „Nee, nee, komm man vorbei.“ Und das fand ich ganz /I.: Mhm/ sympathisch und dann hab ich mir einfach 'n paar Seminare und Vorlesungen angehört und dann bin ich, hab ich angefangen damit.

Andi berichtet nun von einem entscheidenden Schritt, den er zur Verwirklichung seiner **Idee** unternommen hatte: Die Kontaktaufnahme mit einem Dozenten der Religionspädagogik, der bei einer hochschulexternen kirchlichen Institution angestellt war.

Andi präsentiert sich hier als jemand, der sich vor seiner Entscheidung gründlich informiert hat. Zugleich aber präsentiert er sich unfreiwillig als jemand, der sich in den Gesprächen mit den Studierenden der Religionspädagogik nur schlecht über die Studieninhalte und -bedingungen informiert hatte.

Theologie scheint für Andi negativ besetzt gewesen zu sein. Seine Angst gegenüber dem Studium der Religionspädagogik richtete sich gegen ein mögliches theologisches Übergewicht im Studium, mit dem er die Befürchtung verbindet, in einem **Priesterseminar** oder **Predigerseminar** zu landen. Andi scheinen die Maßstäbe gefehlt zu haben, anhand derer er zwischen einer Priester- oder Predigerausbildung und einer Ausbildung zum Religionslehrer hätte unterscheiden können.

Er scheint sich also entweder nicht besonders intensiv in der Cafeteria bei den Kommilitonen der Religionspädagogik nach den Bedingungen, unter denen die religionspädagogische Ausbildung stattfand, erkundigt zu haben, oder er hat seine Entscheidung sehr schnell getroffen, nachdem er einen ersten Kontakt zu Studierenden der Religionspädagogik gefunden und das Fach als eine mögliche Alternative zur Mathematik in Erwägung gezogen hatte.

Aber auch mit diesen Überlegungen lässt sich der Eindruck der Naivität nicht ausräumen, der durch Andis Vermutung entsteht, es könne sich bei der Ausbildung zum Religionslehrer um eine Priester- oder Predigerausbildung handeln. Diese Naivität würde voraussetzen, dass Andi Religionsunterricht in der Schule immer nur in einer bestimmten Form, einer Art defizienter „Evangelischer Unterweisung“, präsentiert bekommen hätte - eine Annahme, die bei seinem Jahrgang (1956) eher unwahrscheinlich ist.

Denkbar wäre allerdings, dass Andis Eltern streng religiös waren und ihn z.B. auf eine streng katholische Privatschule geschickt haben. Interessant ist in diesem Zusammenhang nämlich Andis Assoziation zu einem **Priesterseminar**, die ja eher von einem Katholiken zu erwarten gewesen wäre. Er gleicht diesen „Fehlgriff“ jedoch sofort aus, indem er vom **Predigerseminar** spricht.

Gegen diese Vermutung spricht aber, dass Andi seine **Entscheidung** für das Studium der Religionspädagogik als etwas Besonderes oder Außerordentliches einführt, das ihm vor der Erfahrung des Scheiterns im Mathematikstudium in keiner Weise nahegelegen hat bzw. ihm von seinen Eltern nahegelegt worden ist. Mit anderen Worten: Seine ursprüngliche

Studienwahl wird von Andi nicht als eine Entscheidung gegen das Fach Religion - z.B. als Akt der Emanzipation von der Bevormundung durch seine streng religiösen Eltern - eingeführt.

Die naheliegendste Lesart, die Andis damalige Naivität hinsichtlich der Bedingungen der Religionslehrerausbildung erklären könnte, ist m.E. die, dass er tatsächlich keine Ahnung hatte, was ihn im Religionsstudium erwartete, da er sich bislang weder besonders für religiöse bzw. christliche noch für religionspädagogische Inhalte interessiert hatte. Auch der schulische Religionsunterricht dürfte also an Andi weitgehend vorbeigegangen sein, da er ansonsten eine zumindest etwas klarere Vorstellung vom religionspädagogischen Handeln gehabt haben müsste. Möglicherweise hatte er während seiner Schulzeit nicht am Religionsunterricht teilgenommen, weil seine Eltern Atheisten waren.

Auch die Angst vor zuviel Theologie, als Angst vor Festlegung auf und Einengung durch einen bestimmten Glauben - was ein eher negatives Verständnis von Theologie voraussetzt - scheint diese Lesart zu bestätigen. Theologie wird hier weniger als notwendige Voraussetzung gesehen, reflexiv das eigene Wirklichkeitsverständnis zu klären, um gerade nicht eingeengt, sondern verantwortlich von einem eigenen Standpunkt aus mit der „Sache des Religionsunterrichts“ umgehen zu können - dann nämlich könnte es prinzipiell nie **zu theologisch** im Religionsstudium zugehen. Vielmehr scheint Andi mit Theologie eher etwas Wirklichkeitsfremdes, Aufgesetztes assoziiert zu haben - entweder die Menge des anzueignenden Wissensstoffes der Teildisziplinen, inklusive der Sprachen, oder Dogmatismus bzw. Frömmerei -, das ihn prinzipiell in seiner Subjektivität zu behindern drohte.

Interessant ist, dass Andi hier offensichtlich sich selbst als alleinigen Maßstab der Beurteilung einführt (... **dass mir das ...**), ob das Studium **zu theologisch ist**. Er scheint nicht bereit gewesen zu sein, die objektiv zur sachgemäßen Erteilung von Religionsunterricht am Gymnasium notwendige, sondern nur eine subjektiv erträgliche *Menge* Theologie aufzunehmen, wobei unklar bleibt, wodurch dieses Quantum konkret definiert war.

Andi (re)konstruiert also sein Verhalten in der damaligen Situation als zugleich naiv und kritisch. Die gesamte Passage macht deutlich, dass Andi hier wiederum fast ausschließlich negativ formuliert. Er sagt im Grunde nur, was er nicht wollte. Dagegen fehlen konkrete, positiv-inhaltliche Vorstellungen über das Studium der Religionspädagogik vollständig.

Andi macht hier die Richtung deutlich, in die seine damaligen Bedenken sich bewegten. Seine Sorge war, einen eindeutigen, theologisch begründeten Standpunkt einnehmen zu müssen, um Religionspädagogik studieren zu können, bzw. durch das Studium zu einem

verbindlichen Bekenntnis - denn um nichts anderes handelt es sich dabei - gezwungen zu werden, also seine Autonomie letztlich aufgeben zu müssen.

Andi bleibt auch hier in der biographischen Konstruktion des *Kundschafters*: Zwar wollte er **Welt und Menschen** anders als **rein naturwissenschaftlich**, aber **eigentlich auch nicht zu theologisch** erkunden. Andi wollte, anders ausgedrückt, **Religionspädagogik machen**, zur *Sache* selbst also möglichst auf Distanz bleiben.

Andi wollte gewissermaßen die Bedingungen, unter denen er sich bereit finden würde, Religion zu studieren, selbst setzen. Er wäre wohl kaum auf die Idee gekommen, als Bedingung für die Aufnahme eines Mathematikstudiums zu verlangen, es dürfe ihm nicht zu mathematisch sein. Hätte er diese Bedingung aber dennoch gegenüber einem Mathematikdozenten geäußert, so wäre ihm sicher geraten worden, vom Studium der Mathematik Abstand zu nehmen.

So gesehen, spiegelt sich in dieser Interviewpassage auch ein Aspekt des Legitimationsproblems wider, mit dem die religionspädagogische Lehrerbildung seit dem Ende der 60er Jahre zu kämpfen hat: Der Verzicht auf klar definierte inhaltliche Ansprüche an den Lehrernachwuchs, der es auch Studierenden, die sich inhaltlich kaum oder gar nicht mit der *Sache* des Religionsunterrichts identifizieren konnten (oder wollten), ermöglicht hat, das Fach zur Verbesserung ihrer Einstellungschancen in den Schuldienst zu studieren.

1.8.1. Fazit IV: Leistungsaufwand

Die Entscheidung, Religionspädagogik zu studieren, hat Andi erst gefällt, als er einigermaßen sicher sein konnte, von den Ansprüchen des Fachs nicht überfordert zu werden. Wichtig ist für ihn bei der endgültigen Entscheidung wiederum nicht der inhaltliche Aspekt, sondern der persönliche Kontakt zu einem bzw. die Sympathie für einen bestimmten Dozenten gewesen, der seine - inhaltlich begründeten - Befürchtungen offensichtlich zerstreuen konnte. Allerdings geht aus Andis (Re)Konstruktion nicht hervor, dass dieser Dozent ihn konkret über die inhaltlichen Anforderungen informiert hat.

Andis Bedenken konnten einerseits durch einen sympathisch auftretenden Dozenten beruht werden, andererseits aber hat Andi sich durch den Besuch einiger Veranstaltungen selbst davon überzeugt, dass seine Ängste, im Studium der Religionspädagogik durch zuviel Theologie belastet zu werden, unbegründet waren. Diese Passage zeigt deutlich, dass Andi die Initiative ergriffen hat, um gezielt seine Interessen zu verfolgen. Die Gespräche in

der Cafeteria reichten offensichtlich nicht aus, um ihn davon zu überzeugen, dass Religion das richtige Fach für ihn ist.

Andis bisherige Äußerungen lassen erwarten, dass er sich in seinem Studium der Religionspädagogik nur sehr begrenzt mit spezifisch theologischen und pädagogischen Inhalten auseinandergesetzt hat. Was also kann der inhaltliche Schwerpunkt seines religionspädagogischen Studiums gewesen sein?

Es ist anzunehmen, dass er sich hauptsächlich mit dem Vermittlungsaspekt der Religionspädagogik, also mit den Methoden, die die religionspädagogischen Reformkonzeptionen in reicher Vielfalt den Studierenden zur Auswahl angeboten haben, und den dazugehörigen Medien beschäftigt haben wird.

Stimmt diese Vermutung, so dürfte Andi spätestens mit dem Eintritt in die Berufspraxis vor erheblichen Problemen gestanden haben. Zwar hat er sein Leistungsproblem mit der Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik insoweit lösen können, als dass er ein Fach gefunden hat, das er erfolgreich mit geringerem Leistungsaufwand bei gleichzeitiger Möglichkeit zur Selbstthematisierung absolvieren konnte, und das ihm darüber hinaus die Aussicht auf eine Planstelle als Lehrer erhielt. Andererseits aber dürfte er nach dem Studium - falls er sich hinsichtlich seiner theologischen (und möglicherweise auch pädagogischen) Enthaltsamkeit nicht anders besonnen haben sollte - gewissermaßen als Vermittler ohne Gegenstand in die Schule gegangen sein. Ein zusätzliches Problem könnte dabei für ihn durch die Tatsache entstanden sein, dass sich mit dem Ende des Studiums auch die Gemeinschaft aufgelöst haben wird, die ihm im Studium Geborgenheit und die Möglichkeit der Selbstthematisierung eröffnete.

2. Ambivalente Evaluation

Und ich muss sagen, dass es mir viel Spaß gemacht hat. Es war also längst nicht das, was ich erwartet hatte an .. oder befürchtet hatte, sondern es waren auch 'ne Menge äh positive Dinge, und es hat sich eigentlich im Nachhinein gelohnt, das zu machen. Bin eigentlich heute ganz gerne Religionslehrer, nach wie vor, obwohl ich natürlich äh durchaus auch 'ne Menge Probleme sehe in dem Fach, aber das kann man vielleicht an `nem andern, an 'ner anderen Stelle sagen.

Andis Beurteilung seiner Entscheidung, Religion als Fach studiert zu haben, ist zwiespältig. Auf der einen Seite hat ihm das Studium **Spaß gemacht**. Seine Befürchtungen (sich zu viel mit Theologie beschäftigen zu müssen?) haben sich - allerdings nur teilweise - als grundlos erwiesen, und in der Rückschau hat sich **das** für ihn **eigentlich ... gelohnt**. Was im Umkehrschluss die Vermutung zulässt, dass ihm der Lohn nicht im Studium selbst zuteil geworden ist, sondern erst nach dem Studium, und zwar wahrscheinlich in Form einer festen Stelle als Biologie- und Religionslehrer, also: Als Sicherung seiner beruflichen Existenz. Damit ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass Andi auch hinsichtlich einer späteren Vertiefung seines Wirklichkeitsverständnisses vom Studium profitiert hat. Nur ist das seinen bisherigen Äußerungen nicht zu entnehmen.

Diese positive Bilanz scheint allerdings nicht ganz ohne Trübungen zu sein. Der **Menge (...)** **positiver Dinge** scheinen nicht nur **auch** negative entgegen gestanden zu haben. Vielmehr scheinen die negativen für Andi überwogen zu haben. Auch der Lohn dafür, **das** gemacht zu haben, scheint Andi nicht ganz (**eigentlich**) zufriedenzustellen.

2.1. Positiv?

Auch das auf seine heutige Berufspraxis sich beziehende Resümee fällt nicht ungetrübt positiv aus. Zwar stellt Andi fest: **Bin eigentlich heute ganz gerne Religionslehrer, nach wie vor**. Doch diese Äußerung trägt ihr eigenes Dementi schon in sich, worauf nicht nur die durch **eigentlich** realisierte Einschränkung der Vollgültigkeit dieser Aussage verweist, sondern auch die durch das Adverb **heute** implizierte Lesart, dass dies nicht immer so gewesen ist - und auch für die Gegenwart nur bedingt zutrifft. Durch den Zusatz **nach wie vor** scheint Andi seine Äußerung nachträglich reparieren zu wollen, indem er die Gültigkeit der - eingeschränkten - Zufriedenheit mit dem Beruf des Religionslehrers von der Gegenwart (**heute**) zeitlich auf die Vergangenheit ausweitet: Er ist immer noch **eigentlich ganz gerne Religionslehrer**.

2.2. Negativ?

Diese nicht ganz widerspruchsfrei vorgetragene positive Bilanz wird von Andi im folgenden durch die **Menge Probleme**, die er **natürlich (...) durchaus in dem Fach *sieht***, auf die er aber hier nicht eingehen will, weiter ins Negative verschoben.

Andis gesamte Äußerung ist unverbindlich. Er vermeidet es, konkret zu werden, die positiven und negativen **Dinge** zu benennen, seine Schwierigkeiten, die er mit dem Fach in der Schule hat, darzustellen. Er präsentiert sich als außenstehender Beobachter, der eine Bilanz der Vor- und Nachteile seiner damaligen Entscheidung aufstellt, der zwar viele Probleme ***sieht***, aber offen lässt, um welche es sich handelt, und ob bzw. wie er sich mit ihnen auseinandersetzt. Andererseits wird aber gerade an dieser pseudoneutralen Position deutlich, dass er wahrscheinlich massive Probleme mit dem Fach hat.

Diese Unverbindlichkeit steigert sich am Ende dieser Passage ins Unpersönliche **man**.

3. Beschäftigung mit dem „Thema“

Ich denke mal, dass (Räuspern), jetzt so biographisch gesehen, vielleicht noch ganz wichtig ist, dass mir die Beschäftigung mit dem Thema nicht fremd ist; eigentlich. Ich hab eigentlich, wahrscheinlich 'ne ganz äh traditionelle Jugend durchlebt, mehr oder weniger äh stark religiös geprägt. Meine Mutter ist katholisch. Die hat also versucht mit mir auch zu beten ab und zu, und ich hab also den lieben Gott auch durch sie kennengelernt. Aber ansonsten war in unserer Familie Religion äh nicht Haupttagespunkt. Wir sind durchaus christlich, äh pf im christlichen Sinne oder christlich-ethisch erzogen. Und ähm mir sind also christliche Werte, die ich dann später in der Bibel festgestellt habe, durchaus nicht fremd. Daraus, denk' ich, ist ja auch so 'ne Erziehung dann erwachsen. Mein Vater ist eigentlich auch eher un .. ähm unchristlich.

Andi kommt nun auf die religiöse Sozialisation in der Familie zu sprechen. Dies geschieht primär in legitimatorischer Absicht. Andi konnte bei seiner Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik auf eigene Erfahrungen mit der **Beschäftigung mit dem Thema** - also wahrscheinlich mit christlicher Religion - zurückgreifen.

Die **Beschäftigung** mit Religion ist ihm schon vor seinem Studium nicht gänzlich fremd gewesen. Interessant ist diese Äußerung insofern, als dass Andi zwar meint, dass ihm **die Beschäftigung mit dem Thema (eigentlich) nicht fremd ist**, was aber noch nichts darüber aussagt, ob ihm das Thema selbst auch vertraut gewesen ist.

Etwas überspitzt könnte man sagen: Andi weiß zwar, wie es geht, aber nicht, worum es geht. Noch zugespitzter: Auch das Wie scheint ihm nicht ganz vertraut zu sein. Andis Äußerung ist voll von Relativismen und vagen Formulierungen (**eigentlich, wahrscheinlich, mehr oder weniger**). Es scheint so, als wolle oder könne er sich nicht festlegen.

3.1. Konfessionen

An dieser Stelle sind zwei Lesarten (L.) möglich. Da Andi evangelischer Religionslehrer ist, also wahrscheinlich selbst evangelisch ist, lässt die Tatsache, dass seine Mutter katholisch ist, darauf schließen, dass er

L. (1): - aus einem gemischtkonfessionellen Elternhaus kommt
oder

L. (2): - irgendwann zum Protestantismus konvertiert ist.

Die zweite Lesart scheint nach seinen bisherigen Äußerungen so gut wie ausgeschlossen, da er, hätte er einen solchen Schritt gemacht - etwa um evangelische Religion studieren zu können -, dies im Zusammenhang der Erzählung über seine Entscheidung für das Fach Religion hätte erwähnen müssen. Wahrscheinlicher ist die erste Lesart.

Wie auch immer: Dass Andi erst jetzt - beiläufig - darauf zu sprechen kommt, dass seine Mutter katholisch ist, scheint nicht nur ein Indiz für seine Indifferenz gegenüber der Bedeutung konfessioneller Unterschiede zu sein. Andi scheint vielmehr bislang kaum darüber nachgedacht zu haben, welche Auswirkungen die Tatsache, dass seine primäre spezifisch religiöse Sozialisation katholisch mit geprägt gewesen ist, auf seine Biographie - insbesondere auch auf sein Studium der evangelischen Religionspädagogik - gehabt hat.

Im Rückblick auf die vorhergehenden Sequenzen wird an einer Stelle deutlich, dass Andis Verständnis von Religion bis heute durch die Konfession seiner Mutter mitbestimmt ist: Bei der Darstellung seines Telefongesprächs mit dem Dozenten der Religionspädagogik spricht er von seiner Befürchtung, in einem **Priesterseminar** zu landen.

3.1.1. Fazit V: Religiöse Lebenslinie

Stimmt diese Interpretation, so ergibt sich als Fazit eine Erhärtung der Vermutung, dass Andi der „Sache“ des evangelischen Religionsunterrichts eher fremd gegenübersteht. Mit der in der neueren religionspädagogischen Diskussion geforderten „biographischen Repräsentanz“ der *Sache* des evangelischen Religionsunterrichts in der Person des Religionslehrers dürfte Andi nicht zuletzt deshalb überfordert sein, weil er seine eigene „religiöse Lebenslinie“ (Nipkow 1992) nicht zum Gegenstand der Selbstreflexion gemacht zu haben scheint.

Dies wiederum würde bedeuten, dass die für die Ausübung des Berufs des Religionslehrers notwendige Klärung der eigenen Position (Konfession) von Andi während des Studiums nicht geleistet - also wahrscheinlich auch nicht eingefordert - worden ist. Dies aber hätte durch theologische Reflexion gelingen können, wobei hier unter Theologie neben der Aneignung systematischer, dogmatischer oder kirchengeschichtlicher Wissensbestände die verstehende Auseinandersetzung mit den aus der eigenen Lebenspraxis sich ergebenden existentiellen Fragen gemeint ist, die überhaupt erst die Grundlage dafür bildet, die tradierten, spezifisch-religiösen ebenso wie die säkular-religiösen Antworten auf ihre lebenspraktische Relevanz hin befragen zu können.

Andi hat sich vor jeder theologischen Zumutung im Vorhinein abgesichert - und dies scheint akzeptiert worden zu sein. Seine Orientierungslosigkeit aber scheint geblieben zu sein und dürfte zu einem wesentlichen Teil die Probleme verursachen, die er zwar **in dem Fach sieht**, aber gerade deshalb wahrscheinlich nicht lösen können wird.

Im Rückblick ist Andi sich nicht ganz sicher, ob seine Einschätzung, er habe eine **traditionelle Jugend durchlebt**, zutreffend ist. Das Traditionelle an seiner Jugend scheint für Andi in einer unbestimmten, **mehr oder weniger starken** religiösen Prägung zu bestehen. **Traditionell** scheint also in diesem Zusammenhang *durchschnittlich* bzw. *normal* zu bedeuten, wobei der Maßstab nicht die christliche Tradition, sondern die säkularisierte Gesellschaft zu sein scheint.

3.2. Religiöse „Prägung“

Dieselbe Unsicherheit zeigt sich bei der Bewertung seiner religiösen **Prägung** im Elternhaus.

Die katholische Mutter **hat also versucht**, mit Andi **auch zu beten ab und zu**, eine Formulierung, die nicht nur eine - möglicherweise ironische (**den lieben Gott ... kennengelernt**) - Distanz zur Mutter andeutet, sondern die auch darauf schließen lässt, dass diese Versuche, das Gebet ebenso wie das Kennenlernen des **lieben Gottes**, eher sporadisch, denn als alltägliche Praxis stattfanden, und nicht unbedingt von Erfolg gekrönt waren, was Andi sofort bestätigt, wenn er feststellt, dass **Religion nicht Haupttagespunkt** in seiner Familie gewesen sei, also von christlicher Lebenspraxis im engeren Sinne nicht die Rede gewesen sein kann.

Andis Formulierung, er habe **den lieben Gott auch durch sie kennengelernt**, könnte als Ironie verstanden werden, und zwar weniger deshalb, weil Andi hier aus seiner heutigen Perspektive das kindliche Gottesbild, das ihm von seiner Mutter vermittelt worden ist, präsentiert, sondern vielmehr wegen der Beiläufigkeit dieser Äußerung, durch die das **Kennenlernen** des **lieben Gottes** gewissermaßen auf ein *flüchtiges Bekanntmachen* oder *Erwähnen* - also fast auf das Gegenteil eines intensiven Kennenlernens - reduziert wird.

Andererseits kann man vermuten, dass Andi hier auch deutlich machen will, dass er als Kind von seiner Mutter ein positives Gottesbild vermittelt bekommen hat. Irritierend an dieser Äußerung ist aber, dass Andi mit keinem Wort eine spätere Weiterentwicklung seines Gottesbildes andeutet. Vielmehr scheint es so, als ob er bei diesem einseitigen Gottesbild seiner Kindheit stehengeblieben ist bzw. dieses Gottesbild sich ersatzlos aufgelöst hat.

3.3. Werte

Andi ist sich unschlüssig, wie er die religiöse Sozialisation, die ihm in seiner Familie widerfahren ist, zutreffend bezeichnen soll. Am besten scheint ihm die Formulierung **christlich-ethisch** zur Charakterisierung der häuslichen Erziehung zu passen, durch die ihm, wie er erst später - also wahrscheinlich im Studium - festgestellt hat, **christliche Werte** vermittelt worden sind. Als solche scheinen sie ihm aber bis dahin nicht kenntlich gewesen zu sein, was wiederum deutlich macht, dass Andis Eltern keine bewusst christliche Erziehung betrieben haben.

Für diese Interpretation spricht auch Andis Äußerung über seinen Vater, den er als **eigentlich auch eher (...) unchristlich** bezeichnet.

Diese Äußerung könnte sowohl

L. (1): - auf einen Konflikt zwischen den verschieden konfessionellen Elternteilen bezüglich der religiösen Erziehung der Kinder

als auch

L. (2): - auf eine nur oberflächliche religiöse Einstellung beider Eltern

oder

L. (3): - auf das Eingeständnis, der christlichen Lebenspraxis selbst ebenfalls distanziert gegenüberzustehen,

verweisen.

Diese Äußerung scheint im Widerspruch zu Andis Behauptung zu stehen, eine christliche Erziehung genossen zu haben, wobei das „Wir“ darauf verweist, dass Andi noch Geschwister hat. Wollte die Mutter Andi mit dem **lieben Gott** bekannt machen, so bildete der Vater den **unchristlichen** Gegenpol zur katholischen Mutter, so dass von einer christlichen Erziehung im engeren Sinne nicht die Rede sein konnte. Andi korrigiert - und reduziert - seine anfänglich offenbar intendierte Behauptung, christlich erzogen worden zu sein, auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, auf den sich seine Eltern hinsichtlich der religiösen Erziehung ihrer Kinder scheinen geeinigt haben zu können, nämlich die Vermittlung christlicher Ethik, die er allerdings nicht weiter qualifiziert, sondern im nächsten Satz noch einmal reduziert: Die religiöse Erziehung scheint sich auf die verdeckte Weitergabe bzw. Inkennntnissetzung von **christlichen Werten** beschränkt zu haben, die Andi erst im Nachhinein bei der Bibellektüre bewusst entdeckt hat.

Religion bedeutet für Andi in diesem Zusammenhang eindeutig (kirchlich orientiertes?) Christentum.

3.4. „Christliche Gedanken“

I.: Er ist evangelisch!?

A.: Er ist evangelisch, ja, klar, ja. Und .. ähm ich hab dann sicherlich aus zwei Gründen hm gedrängt oder äh ge.. ja, doch, gedrängt so'n bisschen oder, na wie nennt man das, nicht gedrängt .. hm .. äh .. gefördert durch meine Mutter äh am CVJM teilgenommen. Einerseits war sie sicherlich auch drum bemüht, äh dass ich etwas christliche Gedanken kennenlerne, andererseits war sie natürlich froh, dass ich von der Straße war, und nicht in der Stadt rumgelungert .. habe.

Da Andis Äußerungen bislang keinen Hinweis auf die Konfession seines Vaters gegeben haben, fragt der Interviewer nach. Es stellt sich heraus, dass Andi tatsächlich aus einem gemischtkonfessionellen Elternhaus kommt. Für Andi scheint diese Tatsache aber nicht weiter von Belang zu sein. Sie scheint ihm selbst kaum aufzufallen. Sein Vater scheint sich um die christliche Erziehung seiner Kinder nicht weiter gekümmert zu haben. Insgesamt fällt auf, dass Andi nur sehr wenig über seinen Vater sagt.

Andis Mutter dagegen hat sich - offensichtlich mit Nachdruck - dafür eingesetzt, dass er am CVJM teilgenommen hat, wobei er den Eindruck, seine Mutter habe ihn massiv beeinflusst, nachträglich relativieren möchte. Das Hauptmotiv für das Drängen der Mutter sieht er darin, ihren Sohn nicht **in der Stadt rumlungern** zu lassen und ihn in einer christlichen Gruppe gut aufgehoben zu wissen. Das maßvolle (**etwas**) Kennenlernen **christlicher Gedanken** scheint eher ein Nebeneffekt gewesen zu sein.

Andis **Beschäftigung mit dem Thema** ist also nicht seinem eigenen Interesse am **Thema** entsprungen, sondern auf die Sorge seiner Mutter zurückzuführen, ihn **von der Straße** fernzuhalten. Christliche Religion und kirchliche Betätigung sind von Andis Mutter instrumentalisiert worden, um ihn unter Kontrolle zu halten.

So wie die Mutter mit der **Beschäftigung mit dem Thema** Andi **von der Straße** ferngehalten hat, so hat auch Andi sich selbst nach seinem Scheitern im Mathematikstudium davor geschützt, auf der Straße zu stehen, nämlich davor: ein Opfer der Lehrerarbeitslosigkeit zu werden, indem er sich erneut, diesmal im Studium und anschließend im Beruf **mit dem Thema** beschäftigte - und die „Sache“ damit erneut instrumentalisierte. Das Studium der Religionspädagogik sicherte Andi gewissermaßen eine **Beschäftigung durch das Thema**.

Die eigentliche Sache, die hinter dieser **Beschäftigung mit dem Thema** steht, lautet aber: Sicherheit.

3.5. Die CVJM-Gruppe

Ich bin da zweimal nachmittags gewesen und auch abends zum Teil. Da haben wir also viel Filme gesehen, haben natürlich die .. nach dem üblichen Muster dann auch äh Andachten gehört und Lieder gesungen. Die Inhalte sind allerdings häufig an mir vorbeigegangen. Ich hab's sehr genossen in der Gemeinschaft zu sein und auch so die Stille der Andachten hab ich genossen. Auch zum Teil hab ich kapiert, was da pas-

siert und gesagt worden ist, oder was da gesagt worden ist, äh aber es ist .. hat mich nie entflammt oder so ne. Es war einfach schön mit den Jungs so zusammen zu sein, wir haben interessante Sachen gemacht. Wir haben Vorträge gehört, haben Spiele gemacht und .. äh Filme angeguckt, was man halt so macht, viel Sport.

Andi hat offensichtlich einen großen Teil seiner Freizeit im CVJM verbracht und sowohl die Aktivitäten als auch die Gemeinschaft **genossen**. Der christliche Teil dieser Veranstaltungen ist allerdings weitgehend an ihm **vorbeigegangen**. Zwar hat er teilweise intellektuell verstanden, worum es inhaltlich bei den Andachten oder bei der Bibellektüre ging, die „Sache“ selbst hat ihn aber relativ kalt gelassen. Andi ist durch den CVJM nicht zum Christen geworden.

Hier reproduziert sich ein Muster, das schon bei Andis Erzählung der Entscheidung für das Studium sichtbar geworden ist: Die Gemeinschaft, die Geborgenheit vermittelt, wurde von Andi durchaus positiv erlebt. Die Inhalte dagegen sind ihm äußerlich geblieben. Er hat sich von der „Sache“ weder intellektuell noch emotional **entflammen** lassen.

II. EINGANGSSEQUENZ-STRUKTURHYPOTHESE E: Andi

Im Folgenden soll das Ergebnis der Sequenzanalyse in einer Strukturhypothese zusammengefasst werden, die sich sowohl auf die religiöse Sozialisation in der Familie und Andis Bewährungsmythos beziehen soll als auch auf seine Studienmotivation und seine Bewährung in der Berufspraxis. Diese notwendigerweise mehrteilige Strukturhypothese soll anschließend an ausgewählten Stellen aus den beiden Interviews, die mit Andi geführt worden sind, überprüft werden.

1. Religiöse Sozialisation in der Familie

Andi kommt aus einem gemischtkonfessionellen Elternhaus, hat aber sehr deutlich gemacht, dass er zwar von seiner Mutter zumindest in Ansätzen christlich - und zwar katholisch - beeinflusst worden ist, dass Religion und Konfession aber in der Familie Nebensache, genauer gesagt: die Privatsache der Mutter, gewesen ist, die vom Vater, der von Andi als Atheist präsentiert wird, zwar geduldet aber nicht aktiv unterstützt worden ist. Wo sich in Andis Äußerungen Konfessionsreste finden (**Priesterseminar**), lässt sich auf die Dominanz des katholischen Einflusses, den die Mutter auf Andi ausgeübt hat, schließen.

Aber auch die religiöse Beeinflussung durch seine Mutter scheint auf das flüchtige „Kenntnis“ des **lieben Gottes** und einige sporadische gemeinsame Gebete in Andis Kindheit beschränkt gewesen zu sein.

Der Umgang mit Religion und Konfession scheint in Andis Familie vernunftbetont gewesen zu sein. Christliche Werte, Ideale und Ideen wurden zwar rational im Allgemeinen akzeptiert, die emotionale Identifikation mit und die lebenspraktische Gestaltung von christlichen Glaubensinhalten jedoch wurde von Andis Eltern vermieden, möglicherweise, um einen potentiellen Konfliktstoff aus der Gattenbeziehung prinzipiell auszuschließen.

Insofern ist Andi also bekenntnislos aufgewachsen. Oder besser: Das Bekenntnis, mit dem Andi aufgewachsen ist, scheint darin bestanden zu haben, religiöse Bekenntnisse zu meiden, sich von der emotionalen Identifikation mit religiösen Inhalten zu distanzieren und Auseinandersetzungen in diesem Bereich aus dem Weg zu gehen.

Auf die Frage nach dem grundlegenden Bewährungsmythos bezogen, der Andi von seinen Eltern im Prozess der religiösen Sozialisation vermittelt worden ist, lassen sich drei wichtige Elemente für eine Strukturhypothese ableiten:

(a) - Distanz:

Die Distanz gegenüber persönlichen Bekenntnissen, die aus Andis Darstellung seines gemischtkonfessionellen Elternhauses abgeleitet werden kann. Diese Distanz scheint v.a. im Atheismus des Vaters begründet gewesen zu sein, an den sich anzupassen seine Ehefrau genötigt gewesen zu sein scheint.

(b) - Sicherheit:

Von Seiten der Mutter scheint die Anpassung an die distanzierte Haltung ihres Ehemannes einem religiösen Bekenntnis gegenüber primär der Sicherung einer relativ konfliktfreien Ehe gedient zu haben. Sie konnte also ihr religiöses Bekenntnis nicht leben, sondern musste es in der Anpassung an ihren Ehemann unterdrücken. Kam es dennoch zu Äußerungen ihres Katholizismus, die sporadisch immer wieder - v.a. den Kindern gegenüber - hervorbrochen zu sein scheinen, dürften diese ohne inneren Zusammenhang geblieben sein, nicht jedoch ohne Wirkung auf ihre Kinder. Diese Wirkung dürfte eine doppelte gewesen sein: Zum einen lernten die Kinder hin und wieder **den lieben Gott** durch die Mutter kennen, zum anderen aber scheint diese Bekanntschaft durch ihre Sporadik lose und ohne Zusammenhang zur Lebenspraxis der Familie gewesen zu sein, so dass sich bei ihnen keine Verstehensbasis für die christliche Religion ausbilden konnte.

(c) - Inhaltlosigkeit:

Insofern ein religiöses Bekenntnis immer zugleich ein persönliches Bekenntnis zum eigenen Wirklichkeitsverständnis ist, verweist dessen Unterdrückung, die Andis Mutter zu leisten hatte, auf die *Inhaltlosigkeit* der Gattenbeziehung. Sieht man das Besondere der Gattenbeziehung als „diffuser Sozialbeziehung“ darin, dass prinzipiell alles, was die beiden Ehegatten angeht, zur Sprache gebracht werden können muss, so wird deutlich, dass Andi in einer „inhaltlosen Gemeinschaft“ aufgewachsen ist, in der auch die Eltern-Kind-Beziehung von dieser *Inhaltlosigkeit* geprägt gewesen sein dürfte.

Mit dem Begriff der „inhaltlosen Gemeinschaft“ soll hier also die Hypothese vertreten werden, dass in Andis Familie die Anerkennung und Thematisierung einer für die Familienmitglieder wesentlichen Dimension ihrer Lebenspraxis Tabu gewesen zu sein scheint.

Zwar hat Andis Mutter später Druck auf ihn ausgeübt, um ihn zur Teilnahme an einer CVJM-Gruppe zu bewegen, doch sieht Andi hierin weniger einen Ausdruck ihrer religiösen Überzeugung, sondern eher das Ergebnis ihrer Überlegung, wie sie ihren Sohn vor dem „Herumlungern“ auf der Straße bewahren und in einer moralisch zuverlässigen Umgebung sinnvoll beschäftigt sein lassen konnte. Religion ist also, folgt man Andis Darstellung, von

seiner Mutter instrumentalisiert worden. Sie ist - zumindest hier - für Andi eng mit der Fremdbestimmung durch seine Mutter verbunden. Die Auseinandersetzung mit christlichen Inhalten wird gewissermaßen als von ihr initiierte Beschäftigungstherapie eingeführt. Sein eigenes Interesse an dieser Gruppe blieb während dieser Zeit auf das Gemeinschaftsgefühl begrenzt, das ihm der CVJM bieten konnte. So gesehen könnte also Andis Desinteresse an den christlichen Inhalten als Ausdruck seines passiven Widerstands den Ansprüchen der Mutter gegenüber verstanden werden. Religion, so lässt sich mit seinen Worten zusammenfassend sagen, hat ihn tatsächlich in Kindheit und Jugend **nie entflammt** und es gibt bisher keinen Hinweis darauf, dass sich durch das Studium etwas an Andis Indifferenz religiösen Fragen gegenüber geändert hätte. Christliche Religion, so lässt sich schlussfolgern, ist von Andi vorwiegend abstrakt bzw. als Instrument erlebt worden, das der Förderung und Absicherung einer ordentlichen Lebensführung diene, die durch eine emotionale Identifikation (Bekenntnis) nur in Unordnung geraten wäre.

Andis Fall scheint in dieser Hinsicht - mit einigen Abweichungen - ein typisches Muster religiöser Sozialisation in einem gemischtkonfessionellen, religiös indifferenten Elternhaus zu repräsentieren, wie es in einer EKD-Studie beschrieben wird:

„Die Prägung hängt wesentlich (...) vom dominierenden Elternteil oder dem Milieu ab. (...) Solchen Interviewten ist die religiöse Reserviertheit ihrer Eltern deutlich bewußt. Dementsprechend überrascht die relativ enthusiastische Einschätzung von Kindergottesdienst, Jungschar oder Religions- und Konfirmandenunterricht. Das Angerührtsein scheint aber wie ein Strohfeuer nach der Konfirmation bald wieder abzuglimmen. Die Aufgeschlossenheit kann rasch in Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit umschlagen.“ (EKD 1991, S. 246 f.)

Ob diese Beschreibung auch auf Andi zutrifft, wird an entsprechenden Interviewausschnitten zu überprüfen sein.

Andis „Bekenntnisscheu“ scheint aber nicht auf den spezifisch religiösen (christlichen) Bereich beschränkt zu sein. Andis bisherige Äußerungen sind von Relativismen und Widersprüchen durchzogen und erwecken so den Eindruck, dass er sich vor eindeutigen Festlegungen scheut. Dies wird an der Entscheidungsgeschichte besonders deutlich.

2. Identität und Religion

Im Zentrum der Geschichte über seine Entscheidung, Religionspädagogik zu studieren, steht die Darstellung einer Identitätskrise, die sich während der ersten Semester seines Studiums, also in der Phase der Ablösung von seinem Elternhaus, insbesondere von der offensichtlich sehr dominanten Mutter, ereignet hat und in die Korrektur seines Selbstbildes mündete.

Das Studium als solches scheint für Andi einen hohen Wert gehabt zu haben. Mit der Einzelkämpferexistenz des - aus seiner Sicht - technokratisch-zweckrational und karriereorientiert sich präsentierenden Mathematikkommitonen aber konnte Andi sich nicht (mehr?) identifizieren, wobei dieses Identifikationsproblem durch sein Scheitern im Mathematikstudium wenn nicht ausgelöst, so doch verstärkt worden zu sein scheint.

Als neu gewonnene Identität präsentiert Andi das Bild eines gemeinschaftsbezogenen, kommunikationsoffenen und für die „tieferen“ Fragen der Welt und der Menschen sich interessierenden Menschen, der sich v.a. aus diesen Gründen für das Studium der Religionspädagogik entschieden hat, allerdings nicht ohne sich zuvor nach den Bedingungen des Studiums und den inhaltlichen und persönlichen Anforderungen erkundigt zu haben, um mögliche negative „Nebenwirkungen“ durch zuviel Theologie für sich von vorn herein auszuschließen.

Dieser Gemeinschaftsbezug, so stellt sich in der Erzählung über die CVJM-Gruppe heraus, ist Andi jedoch ebenso wenig **fremd** gewesen wie **die Beschäftigung mit dem Thema**. Andi greift also bei der Lösung der Leistungskrise und bei seiner Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik auf ein bewährtes Muster zurück.

Auf der anderen Seite wird aber an der Art seiner Darstellung - insbesondere an dem sich reproduzierenden Versprecher: **Religionspädagogie** - deutlich, dass Andi bis heute Probleme mit der Identifikation mit dem Fach Religionspädagogik zu haben scheint, obwohl er gleichzeitig Wert darauf legt, sich als Religionspädagoge zu präsentieren, womit er sich v.a. von den theologischen Anforderungen des Faches zu distanzieren scheint.

Auch hier sind an Andis Äußerungen die vielen Relativierungen, Widersprüche und Vagheiten auffallend. Er scheint sich häufig nicht auf einen eigenen Standpunkt festlegen zu wollen. Die konkreten Inhalte und Probleme, von denen er redet, bleiben vage oder werden zum Gegenstand von Abgrenzungen.

Religion, so wird v.a. aus seiner kurzen biographischen Reflexion auf seine religiöse Sozialisation in der Familie deutlich, hat als identitätsstiftender Faktor - also als „Bekenntnis“ -

für ihn positiv keine nennenswerte Rolle gespielt, sondern ist für ihn in seiner Kindheit auf sporadische Aktivitäten seiner Mutter, später aber auf eine von seiner Mutter initiierte, fremdbestimmte „Beschäftigungstherapie“ im CVJM beschränkt geblieben, der Andi seine Weigerung, sich auf eine inhaltliche Auseinandersetzung einzulassen, entgegengesetzt hat. Diese Episode zeigt zugleich, dass Andi den ihn bedrängenden Anspruch seiner Mutter, zwecks „ordentlicher“ Freizeitgestaltung an einer christlichen Jungengruppe teilzunehmen, nicht offen zurückweisen konnte, sondern „funktionierte“, indem er ihn formal erfüllte, wobei er die gemeinschaftlichen Aktivitäten zwar aus einer inneren Distanz **sehr genossen** hat, sich so aber gerade einer Identifikation mit den christlichen Inhalten der Gruppe entzogen hat.

Ein ähnliches Muster findet sich auch in Andis Darstellung seiner Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik und dem zusammenfassenden Resümee zu Ausbildung und Berufspraxis. Auch hier wird der formale bzw. institutionelle Aspekt betont, und das Fach wird als Instrument der Zukunftssicherung gewählt, wenn man bedenkt, dass es für Andi nach dem Scheitern im Mathematikstudium dringend notwendig war, ein neues Zweites Fach für das Lehramtsstudium zu wählen, das, was den Arbeitsaufwand betraf, „leicht“ zu absolvieren war.

Die Religionspädagogik bot sich für diese Krisenlösung wegen des Gemeinschaftsaspekts an. Andi hatte **‘ne Menge Leute** kennen gelernt, mit denen er über Gott und die Welt reden konnte. Er entkam so nicht nur der Isolation, die er als Mathematikstudent offensichtlich erlebt hatte, sondern konnte auch auf ein biographisches Modell (die CVJM-Gruppe) zurückgreifen. Die fremdbestimmte Forderung, sich sinnvoll beschäftigen zu sollen (bzw. die berufliche Zukunft zu sichern) in einem Bereich, an dem Andi kein inhaltliches Interesse hatte, konnte er durch das Genießen gemeinschaftlicher Aktivitäten für sich erträglich gestalten.

An der Entscheidungsgeschichte wird deutlich, dass Andi nicht nur vor seiner Entscheidung den inhaltlichen, theologischen Anforderungen des Faches von Anfang an reserviert gegenüberstand. Andis Befürchtungen betrafen v.a. den Bekenntnisaspekt, also die mögliche Forderung, einen christlichen Standpunkt einnehmen zu sollen.

3. Beruf und Bewährung

Die Bilanz, die Andi zu seinem Studium der Religionspädagogik zieht, fällt v.a. deshalb positiv aus, weil der von ihm befürchtete Anspruch auf Klärung der eigenen religiösen Position nicht an ihn gestellt worden ist. Es ist deshalb zu erwarten, dass Andis Studium der Religionspädagogik sich hauptsächlich als Aneignung von Fakten- und Methodenwissen vollzogen hat, während ihm die hermeneutische, selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches, insbesondere das Verständnis für die lebenspraktische Bedeutung christlicher Inhalte, Probleme bereitet haben dürfte, da er die Auseinandersetzung mit der Theologie zu vermeiden suchte.

Andis Fall lässt ein hochschuldidaktisches Problem deutlich werden, das auch heute nichts von seiner Brisanz eingebüßt hat, sondern sich eher noch verschärft stellt: Der einfache, offene Zugang zum Studium der Religionspädagogik und der trügerische Eindruck, es handele sich um ein „einfaches“ Fach, das gleichwohl die Chancen auf eine Planstelle als Lehrer nicht mindert, sondern eher erhöht, hat Andi dazu veranlasst, die Frage nach seinen subjektiven Möglichkeiten, dieses Fach auch tatsächlich unterrichten zu können, zu verdrängen.

Auf der anderen Seite aber scheint ihm in seinem Studium niemand abverlangt zu haben, sich selbst - und anderen, nämlich: den Dozenten - Rechenschaft über seine Studienmotive abzulegen, und so darüber nachzudenken, ob seine Motivation tatsächlich ausreichend ist, um sich als Religionslehrer in der Berufspraxis bewähren zu können, und d.h.: Ein Berufsleben lang sachgemäßen Religionsunterricht halten zu können, für den er als Person einstehen kann.

Eine ernsthafte Beratung, die v.a. auch den Zeitaspekt der Bewährung als Religionslehrer betont haben müsste, scheint es in Andis Fall, wie seiner Darstellung zu entnehmen ist, zumindest zu Beginn seines Studiums nicht gegeben zu haben. Auf der anderen Seite wird aber auch deutlich, dass er sich selbst kaum um eine gründliche Aufklärung und Beratung hinsichtlich der Ansprüche, die das Fach an ihn stellt, gekümmert zu haben scheint.

Wohlgemerkt: Nicht, dass Andi das Fach Religion als Notlösung gewählt hat, um sich die Chancen auf eine Planstelle zu erhalten, lässt ihn zu einem Problemfall als Religionslehrer werden, sondern erst die Verschleierung und Verdrängung dieser Motive, zu deren Aufklärung Andis Dozenten allerdings nur wenig beigetragen zu haben scheinen.

Eine offensive Reflexion seiner Motive hätte Andi auf die Spur der lebenspraktischen Bedeutsamkeit von Religion - als eines die Not wendenden Bewährungsmythos - bringen

können, von der aus ihm vielleicht auch ein angemesseneres Verständnis der Theologie (insbesondere der Rechtfertigungslehre) möglich gewesen wäre als es sich in seinen bisherigen Äußerungen abzeichnet.

Die Versäumnisse der Institution Universität, hier konkret: der Dozenten des Faches Religionspädagogik, bei denen Andi studiert hat, dürfen aber nicht den Blick auf Andis eigene Verantwortung für seine Entscheidung verstellen. Andi, so war seinen Äußerungen über die Zeit in der CVJM-Gruppe zu entnehmen, ist für die „Sache“ nicht **entflammt** gewesen, und es besteht einiger Anlass dazu, zu vermuten, dass er auch im Studium nicht *Feuer und Flamme* für die *Sache des Religionsunterrichts* gewesen ist, sondern dass ihn die Inhalte eher *kalt* gelassen haben. Schärfer formuliert: Er hat im Grunde *kein Problem* mit den Inhalten gehabt, außer dass er sich nicht zu viel mit ihnen beschäftigen wollte.

Ein Problem mit einer *Sache* haben, ist aber die Voraussetzung dafür, Interesse an einer Sache zu gewinnen und sich mit ihr intensiv auseinander zu setzen. Jede Beratung über eine *Sache* findet ihre Grenze dort, wo bei dem Zu-Beratenden kein Interesse an der *Sache* vorhanden ist. Interesse kann nicht durch Beratung in einer oder Aufklärung über eine *Sache* erzeugt werden, wohl aber kann Beratung darauf hinweisen, dass Interesse an einer *Sache* eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung späterer Bewährung im Beruf ist, und dass, wo dieses Interesse fehlt, besser von der *Sache* Abstand genommen werden sollte.

Stimmt diese Interpretation, so dürften sich für Andi erhebliche Probleme in der Berufspraxis als Religionslehrer ergeben haben, da er mit dem Anspruch auf biographische Repräsentanz glaubhaft gelebter Religion, den nicht nur die Kirche, sondern auch seine Schüler an ihn zu Recht stellen können, hoffnungslos überfordert sein dürfte.

4. Vergleich mit der Analyse der objektiven Daten

An dieser Stelle fasse ich noch einmal die Ergebnisse der Analyse der objektiven Daten zusammen und verbinde sie mit der bisher erarbeiteten Strukturhypothese. Der Bewährungsmythos, den Andi in seiner Familie „vorgefunden“ hatte, also sein Herkunftsmythos, war geprägt durch das Sicherheitsbewusstsein des Vaters und das Sicherheitsbedürfnis der Mutter, das wiederum aus den Erfahrungen des Verlustes der großbürgerlichen Sicherheit einer „höheren Tochter“ und der notwendig gewordenen Flucht und Heimatlosigkeit sich speiste. Von Seiten des Vaters wurde in den familiären Bewährungsmythos eine gewisse

Stagnation als Ergebnis der Nachfolge im Beamtenberuf seines Vaters und der örtlichen Bindung an die Nähe des Elternhauses eingebracht.

Sich bewähren, hieß: Die - v.a. ökonomische - Sicherheit durch Pflichterfüllung, Disziplin, Kontinuität und Konfliktvermeidung mittels Neutralität in weltanschaulichen Fragen zu gewährleisten.

Das Problem, vor dem Andi, aber auch seine Schwester, gestanden haben wird, ist folgendes: Dieser Herkunftsmythos verlangt gewissermaßen seine Verlängerung in die Zukunft und wird damit zum Bewährungsmythos für Andi. Was das bedeutet, ist an Andis Vater abzulesen, der durch die Wahl des Berufes, Wohnortes und der Lebensweise dem Leben seines Vaters eine letzte, über dessen Tod hinausreichende diesseitige Anerkennung und Bewährung verlieh - um den Preis, ein schon gelebtes Leben - teilweise - zu wiederholen.

Die auf der bisherigen Sequenzanalyse fußende Strukturhypothese des Interviewanfangs hat die anhand der Analyse der objektiven Daten herausgearbeitete Hypothese nicht widerlegt. Inhaltlosigkeit, Neutralität und Distanz finden sich in Andis Verhältnis zur (bzw. zum Fach) Religion ebenso wie die Sicherheitsorientierung, die die Wahl des Studienfaches bestimmt haben wird.

5. Weitere Schwerpunkte der Interpretation

Für die weitere Darstellung und Interpretation des Falls haben sich folgende Schwerpunkte ergeben:

- Religiöse Sozialisation:

Andis religiöse Sozialisation in der Familie: Andi ist in einer gemischtkonfessionellen und „bekenntnislosen“ Familie aufgewachsen. An Passagen, die über Andis Herkunftsfamilie Auskunft geben, soll der Bewährungsmythos, der in Andis Familie an die Stelle der christlichen Religion getreten ist, noch genauer rekonstruiert werden. Weiter soll danach gefragt werden, wie sich Andi mit diesem Bewährungsmythos auseinandergesetzt hat, also welche Elemente er übernommen, modifiziert oder abgelehnt hat.

- Kirchenchristliche Sozialisation:

Die Hypothese, dass Andi zwar in der **Beschäftigung mit dem Thema** geübt war, inhaltlich aber auf Distanz zur christlichen Tradition geblieben zu sein scheint, soll an Passagen

zum Konfirmandenunterricht, zum Religionsunterricht, den er als Schüler erlebt hat und zu Andis Engagement in einer kirchlichen Jugendgruppe überprüft werden.

- Das Studium:

Die Entscheidungsgeschichte weist darauf hin, dass Andi das Fach Religion nicht aus inhaltlichem Interesse gewählt hat, sondern um eine doppelte Leistungskrise zu lösen. Zum einen ist er an den inhaltlichen Anforderungen des Faches Mathematik gescheitert und war darauf angewiesen, ein neues Fach, das ihm die Chance auf eine Stelle als Lehrer, wenn nicht sicherte, so doch bewahrte. Zum anderen ist er an der von ihm als technokratisch empfundenen Rolle des Mathematikstudenten gescheitert, die sein Gemeinschaftsbedürfnis unbefriedigt ließ.

Die Hypothese ist, dass der instrumentalistische Zugang zum Studium der Religionspädagogik und seine „Bekennnisscheu“ Andi bei der sachgemäßen, selbstreflexiven Aneignung der Inhalte behindert haben.

Eine wichtige Frage ist dabei auch, ob diese eher ungünstigen Voraussetzungen, mit denen Andi in das Studium gekommen ist, von seinen Dozenten erkannt worden sind, und ob sie bei Andi durch ihre Person „als Symbol glaubhaft gelebter Religion“ ein Interesse an der inhaltlichen, insbesondere an der theologischen Auseinandersetzung mit dem Fach geweckt haben und ihm durch die Anleitung zu einem selbstreflexiven Umgang mit der christlichen Tradition ein sachgemäßes Verständnis der „Sache des Religionsunterricht“ ermöglichen konnten.

- Bewährung im Beruf:

In den bisherigen Sequenzen hat Andi Probleme in der Berufspraxis angedeutet, die auf seine Schwierigkeiten, sich mit den Inhalten des Faches, aber auch mit der Pädagogik (als praktischer Wissenschaft) identifizieren zu können, zurückgeführt worden sind. An ausgewählten Stellen zum Referendariat, zu einem Unterrichtsbeispiel und zu Andis allgemeiner Einschätzung seiner Berufspraxis soll diese Hypothese überprüft werden.

III. THEMENANALYSE

1. Herkunft

1.1. Familienklima

Im Zusammenhang einer Erzählung über seine Schwester kommt Andi auf das Familienklima zu sprechen:

A.: Natürlich sind wir in unserer Familie auch sowieso nicht sehr emotional und sehr ähm .. äh ja, italienisch (I. lacht, A. stimmt ein) , sondern schon eher etwas abgekühlt. /I: Ja/ Also nicht (betont:) desinteressiert und unfreundlich, aber eben etwas sachlicher (unter?)kühlt. /I: Mhm/ Nicht emotional. (lacht leise)

Andi bestätigt den Eindruck der rationalen Lebensplanung nicht nur explizit innerhalb des Nachfrageinterviews, sondern bewertet das Familienklima als eher sachlich-frostig, eine emotionale Haltung, die er übernommen zu haben scheint. Er schildert seine Familie als Ort emotionaler Kälte und tendenziell rollenförmigen Verhaltens, wo es zwar formal korrekt und freundlich zugeht, wo aber die emotionale Äußerung eigener Bedürfnisse verpönt zu sein schien. Andi benutzt zur Kennzeichnung des emotionalen Klimas in der Familie die Negation des Adverbs **italienisch**, mit dem für ihn klischeehaft sowohl emotionale Wärme als auch hitzige und chaotische Auseinandersetzungen um die eigenen Bedürfnisse und Interessen verbunden zu sein scheint.

In seiner Familie dagegen scheint es außer der rational betriebenen Existenzsicherung und -erhaltung nur wenig gegeben zu haben, was seine Eltern „unbedingt anging“. Der freundlich-reservierte Umgang miteinander dürfte die latenten Konflikte, die zwischen den Ehepartnern aufgrund ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft und religiösen Sozialisation bestanden, zwar verdeckt, aber nicht gelöst haben. Die Familie blieb fragil gegenüber jeder Art von Bekenntnis, das mit emotionalem Engagement verbunden war.

Andi hat auf diese für sein emotionales Wachstum ungünstigen familiären Bedingungen auf zweierlei Weise reagiert: Einerseits *funktionierte* er, um die Anforderungen zu erfüllen, die v.a. seine Mutter an ihn stellte, andererseits flüchtete er in die soziale Wärme der Gemeinschaft, die ihm sein soziales Umfeld bot.

1.1.1. Die Mutter

A.: Ähm die . der Motor in der Familie ist bei uns die Mutter, die sehr drauf achtet, dass also äh die Zukunft gesichert ist und /I: Mhm/ äh da hab ich auch früher immer als Schuljunge drunter gelitten, ich musste also viel immer mit Vokabeln lernen und (unverständlich, da A. und I. zugleich reden) sie hat immer kontrolliert und ich musste also immer /I: Mhm/ Rapport abliefern, das war schon klar, ne.

[...]

Meine Mutter war zu Hause, hat das Essen gekocht, den Haushalt geführt, mein Vater war ab und zu dann eben auch da, morgens, abends.

In Andis Familie herrschte eine klare Rollenverteilung. Die Mutter war als Hausfrau tätig, der Vater ging tagsüber seinem Beruf nach.

Auffallend ist einerseits, dass Andi weder an dieser noch an irgendeiner anderen Stelle der Interviews davon spricht, dass seine Mutter ihn und seine Schwester versorgt hat. Die Mutter wird hier in verschiedenen Rollen: als Köchin, Haushälterin, Antriebsaggregat der Familie und General präsentiert, nicht jedoch als emotional den Kindern zugewandte Person. Es scheint so, als ob die Mutter sich an der Rolle des Kindermädchens orientierte, die sie in ihrer eigenen Kindheit als delegierte Mutterschaft erfahren und als Modell für die Erziehung ihrer Kinder übernommen hatte. Im Unterschied zu ihrer Erfahrung, von einem Kindermädchen betreut worden zu sein, stellt die Übernahme dieses Modells gewissermaßen eine die diffuse Sozialbeziehung zwischen Mutter und Kindern in Rollenförmigkeit überführende und die eigene Person aufspaltende „Selbstdelegierung“ dar.

Auf der anderen Seite erscheint der Vater nur als Randfigur. Er scheint bei der Erziehung der Kinder keine große Rolle gespielt zu haben. Seine Anwesenheit wird von Andi so lapidar dargestellt, dass der Eindruck entsteht, der Vater sei, wenn überhaupt, dann lediglich körperlich anwesend gewesen.

Das Verhältnis zu seiner Mutter wird dagegen von Andi als konfliktbeladen dargestellt. Er betont die dominante Position seiner Mutter (**der Motor**), die diese auch heute noch in seiner Familie einnimmt, und die sich in ihrer Sorge um die Zukunftssicherung für ihre Kinder als hoher Leistungsanspruch und ständige Kontrolle äußerte, unter der Andi **immer gelitten** hat. Zwischen seiner Mutter und ihm hat, zumindest hinsichtlich ihrer Anforderungen an seine schulischen Leistungen, gewissermaßen eine Kasernenhofatmosphäre geherrscht.

1.1.2. Die Schwester

A.: Und als dann meine Schwester die Schule schmiss, war sie betrübt, hat es aber akzeptiert, Gott sei Dank, finde ich, ähm sonst wär das sicherlich noch schlimmer geworden, aber sie hat eben von ihr verlangt, ähm: „Jetzt mach was Neues,“ also: „Rumhängen gilt nicht.“ Und das hat sie dann auch akzeptiert, und dann haben sie also dann diesen Weg gefunden. Ähm aber der . das drängelnde Element dabei war natürlich meine Mutter. /I: Mhm/ Ich hätte mich das so gar nicht getraut. (lacht) /I.: Ja/ Das war also für mich unvorstellbar. Ne, einmal auf die Schiene gesetzt, hätte ich das schon erledigt. /I.: Ja./ Das war schon klar.

Im Gegensatz zu seiner Schwester, die gegen diese Leistungsanforderung mit Leistungsverweigerung revoltiert hatte, wäre ein solcher Widerstand für Andi **unvorstellbar** gewesen. Da Andi das erste Kind war, da er andererseits von seiner Mutter auf die männliche Rolle des Ernährers vorbereitet wurde, waren die Anforderungen, die seine Mutter an seine Disziplin und Leistungsbereitschaft stellte, wesentlich höher.

Seine „Bereitschaft“, sich dem Druck der **drängelnden** Mutter zu beugen und reibungslos in den ihm vorgegebenen Bahnen zu funktionieren, kommt in dem Bild der **Schiene** ebenso deutlich zum Ausdruck, wie in der Formulierung: **ich hätte das schon erledigt**, die eine, den konkreten Inhalten entfremdete, Pflichterfüllung ohne innere Beteiligung signalisiert.

Andi wurde, so lässt sich schließen, gewissermaßen von klein auf zu einem *Beamten* erzogen, der sein Auskommen hat, weil er dort seine Pflicht erfüllt, wo man ihn hinstellt, von dem keine emotionale oder inhaltliche Identifikation mit dem verlangt wird, was er macht, sondern hauptsächlich die Bereitschaft, dass er **das schon erledigt** wodurch **die Zukunft gesichert ist**.

Die Tochter dagegen widersetzte sich dieser Familiendisziplin und hatte damit bis zu einem gewissen Grad Erfolg. Sie konnte zwar auf die höhere Schulbildung verzichten, aber die Mutter drängte sie, wohl aus eigener Erfahrung, zumindest eine fundierte Berufsausbildung zu absolvieren. Bei der Erziehung ihrer Tochter zeigte sich die Mutter also flexibler, was den Bildungsabschluss anging, nicht aber, was die grundsätzliche Forderung an ihre Kinder betraf, aktiv auf ihre Zukunftssicherung hinzuarbeiten; ein Zeichen dafür, dass die Mutter möglicherweise - zieht man noch ihre nach Andis Abitur beginnende Berufstätigkeit hinzu - ihren Entschluss, gleich nach dem Abitur zu heiraten und auf die Möglichkeit

einer Berufsausbildung und damit: einer autonomen Lebensführung zu verzichten, inzwischen bereute, wobei wahrscheinlich nicht zuletzt die gesellschaftlichen Veränderungen in den späten 60er und frühen 70er Jahren ihr Verständnis von der Frauenrolle verändert hatten.

Dass sich die Tochter ihr widersetzte, wird sich aber nicht zuletzt aus der Vorrangstellung erklären, die Andi ihr gegenüber bei den Eltern einnahm, eine Zurücksetzung, auf die sie in ihrer Adoleszenz mit deutlicher Distanzierung vom Bewährungsmythos der Familie reagiert hat.

Das Verhalten der Mutter scheint sich aus dem biographischen Bruch zu erklären, den sie als Folge des Verlustes des Familienbesitzes erlebt hatte. Die Disziplin, die sie von ihren Kindern verlangte, scheint sie selbst auch aufgebracht haben zu müssen, um diesen Bruch zu überbrücken, der begleitet war von einer Reihe von Kompromissen, die sie eingehen musste, um ihre Zukunft zu sichern, und zu denen u.a. die aktive Ausübung ihres katholischen Glaubens gehört zu haben scheint.

Das Problem, das hier v.a. für Andi entstand, und dem sich seine Schwester zumindest z.T. entziehen konnte, ist folgendes: Der Fixierung auf die reine Zukunftssicherung wurde gewissermaßen jedes konkrete inhaltliche Interesse untergeordnet, so dass Zukunftssicherung für ihn zum leeren Selbstzweck zu werden drohte, zumal das emotionale Klima in der Familie nicht unbedingt dazu beigetragen haben dürfte, diese Art von Zukunftssicherung als erstrebenswert erscheinen zu lassen.

1.1.3. Familiendisziplin

A.: Ja, während ich ja nun ähm sehr glatt durch meine .. einzelnen Lebensstadien gegangen bin und auch immer .. äh das anständig durchgezogen habe, hat sich meine Schwester äh bis zur 11. Klasse .. oder i(n?) in der 11. Klasse damals äh erlaubt, einfach zu beschließen: „Die Schule macht jetzt keinen Spaß mehr.“

Andis Selbstbild ist von der Fixierung auf Zukunftssicherung bis heute geprägt, wie auch diese Interviewpassage zeigt.

Neben der fast schon militärischen Haltung mit der er die an ihn gestellten Anforderungen diszipliniert absolviert (**anständig durchgezogen**) hat, wird hier auch deutlich, dass Andi sein Leben krisenfreier (re)konstruiert (**sehr glatt**) als es tatsächlich gewesen zu sein

scheint. Das Ergebnis der Sequenzanalyse zeigt, dass diese Selbsteinschätzung mit Vorsicht zu betrachten ist, wenn man bedenkt, dass die Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik eine Notlösung für Andi gewesen ist. Zumindest das Mathematikstudium hat Andi nicht **anständig durchgezogen**. Aber auch das Studium des Faches Religion, so hat sich gezeigt, dürfte ihm wegen seines Anspruchs auf Theologieverzicht schwer gefallen sein. Zudem fanden sich Andeutungen, die auf Schwierigkeiten in der Berufspraxis hinweisen.

Andis Selbsteinschätzung trifft jedoch insofern zu, als dass er an dem von ihm einmal eingeschlagenen Weg der Zukunftssicherung (**Schiene**) festgehalten, sein Studium und sein Referendariat absolviert und eine Planstelle als Lehrer angetreten, die einzelnen Phasen seiner Ausbildung also relativ **glatt** durchlaufen hat.

Interessant ist die Formulierung: **ich (bin) (...) sehr glatt durch meine einzelnen Lebensphasen gegangen**, da sie zum einen auf das reibungslose Absolvieren der unterschiedlichen Anforderungen durch Andi verweist, zum anderen aber auch auf die Eigenschaft, die Andi diese Reibungslosigkeit des Funktionierens ermöglicht zu haben scheint. Er selbst ist **sehr glatt** gewesen, d.h. an ihm blieb gewissermaßen wenig haften bzw. er blieb selbst an wenig haften, was ihn auf seinem einmal eingeschlagenen Weg hätte aufhalten oder gar von ihm hätte abbringen können.

Alles Widerständige, zu dessen Bewältigung eine anstrengende inhaltliche Auseinandersetzung, Bemühung und Verweilen, gehörte, scheint an ihm abgeglitten zu sein. Er scheint sich damit (z.B. mit der Theologie) nicht aufgehalten, sondern es einfach beiseite gelassen zu haben. Dies bedeutet aber zugleich, dass von den Inhalten wenig bei ihm haften geblieben sein dürfte.

Diese Haltung Andi als Unwilligkeit oder persönliches Versagen anzulasten, verbietet sich. Vielmehr wird deutlich, unter welchen enormen Druck er - wohl hauptsächlich von seiner Mutter - gesetzt worden ist. Es scheint ihm schlichtweg nicht erlaubt gewesen zu sein, seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu entwickeln. Er hat sich tatsächlich wohl **gar nicht getraut**, eine eigene Entscheidung zu treffen.

1.1.4. Der Vater

A.: Aber, hmne, ja, also sehr freundlich äh, vielleicht manchmal sogar zu freundlich.

/I: Mhm/ Ähm äh .. nicht gerade konfliktscheu, aber äh harmonisierend **/I:** Mhm/

oder **harmoniebedürftig**, das, denk ich, hab ich von meinem Vater .. übernommen oder angelernt. Aber eben durch **Abgucken**, denk ich, und nicht durch äh **kognitive Prozesse**.

Seinen Vater präsentiert Andi als den schwächeren, weil **harmoniebedürftigen** und **manchmal sogar zu freundlichen** Elternteil, der Konflikten eher aus dem Weg zu gehen geneigt war und sich in die Konflikte zwischen der Mutter und den Kindern, wenn überhaupt, eher abwiegelnd als engagiert eingemischt zu haben scheint. Er scheint v.a. daran interessiert gewesen zu sein, seine Ruhe zu haben. Damit dürfte der Vater für Andi als ein den Druck der Mutter mildernder Faktor weitgehend ausgefallen sein.

Zudem wird deutlich, dass Andi sich explizit mit dieser passiven Haltung seines Vaters identifiziert. Er sieht sich also selbst auch als tendenziell **konfliktscheu** und **harmoniebedürftig**, Eigenschaften, die wesentlich dazu beigetragen haben dürften, dass Andi sich ohne großen Widerspruch den Anforderungen seiner **drängelnden** Mutter gefügt hat. Andi fügt ausdrücklich hinzu, dass er diese passive Haltung nicht durch **kognitive Prozesse**, also wahrscheinlich durch Gespräche und eigenes Nachdenken, sondern durchs **Abgucken** von seinem Vater übernommen hat, was wohl so zu verstehen ist, dass er die Haltung, die sein Vater in Konfliktsituationen mit seiner Mutter einnahm, bei eigenen Konflikten mit ihr nachgeahmt hat.

Im Hinblick auf den Lehrerberuf insgesamt, besonders aber auch hinsichtlich der Berufspraxis im Fach Religion, dürfte eine solche Haltung zu Problemen führen.

1.2. Freiräume

A.: Ich weiß, dass ich ähm in X. eigentlich sehr viel unterwegs war. Dass ich ähm morgens das Haus verlassen habe und vielleicht ab und zu auch mal mittags auftauchte, aber ansonsten abends irgendwann wieder eintrudelte und ähm sehr viel bei andern Leuten auf dem Bauernhof verbracht habe oder bei Freunden. Hab da auch manchmal übernachtet. Und hab eigentlich .. ja, war praktisch wenig zu Hause irgendwie. Das war so Alltag für mich. Ich hab das auch sehr genossen, hab auch dadurch, meine ich, viel äh aus andern Familien so kennengelernt /I: Mhm/ und fühlte mich eigentlich immer wohl, wenn ich so dabeisein konnte.

Einen emotionalen Ausgleich zur Kühle des Elternhauses bot Andi das soziale Umfeld des Dorfes, in dem er seine Kindheit verbracht hat:

Andi beschreibt hier sehr anschaulich seine alltäglichen „kleinen Fluchten“ aus dem Elternhaus in die **anderen Familien**, in denen es, so kann man vermuten, etwas **italienischer**, d.h. emotionaler, zugegangen ist, weshalb er sich dort **wohlfühlte**, eine Formulierung, die Andi in beiden Interviews nicht einmal im Zusammenhang einer Erzählung über sein eigenes Elternhaus benutzt. Hier lernte er andere Möglichkeiten des Familienlebens kennen, die er - allerdings aus der unvermeidlichen Distanz des Gastes - wohl ebenso wie die damit verbundene Abwesenheit von seinem Zuhause **sehr genossen** hat (eine Formulierung, die Andi fast durchgängig bei der Darstellung von Gemeinschaftserfahrungen benutzt).

Diese Passage zeigt die biographische Quelle des Gemeinschaftsbezugs, der bei Andis Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik ebenso sichtbar geworden ist, wie bei der Darstellung seiner zunächst unfreiwilligen CVJM-Mitgliedschaft.

Die Gemeinschaft mit **anderen Leuten**, das **Dabeisein**, hat Andi die menschliche Wärme und das Geborgenheitsgefühl vermittelt, die er in seiner Familie vermisste.

1.2.1. „Kulturschock“: Umzug in die Stadt

I.: Also, ihr seid praktisch häufiger umgezogen durch die äh (Berufstätig?)keit Deines /A: Ja/ Vaters?

A.: Ja, ist richtig. Also, wir sind . also der . die einschneidendste Geschichte war für mich eigentlich, im neunten Lebensjahr umzuziehen, von X., (?) so 'nem kleinen Dorf bei X., aus D., in dem ich eigentlich 'ne sehr .. ja .. wie nennt man das, geborgene, zumindest in der Erinnerung, geborgene Kindheit hatte mit sehr viel Raum für mich, mit sehr viel Spielkameraden für mich, sehr viel Naturerlebnis für mich. Und dann sind wir eben zunächst in die Dienstwohnung im Y.ner Hafen gezogen, und das war 'n richtiger Kulturschock, den ich da /I: Ja, ja/ erlebt habe. Also ohne Freunde, ohne äh ohne die Umgebung, das war also . es es stank nach Futtermitteln und und Persil und äh tägliche Schiffsentladungen, direkt am Hafen haben wir ja da /I: Ach so, ja/ gewohnt, das . Und dann musste ich auch da alleine zur Schule, kannte niemanden, das war schon äh schwierig. Und dann mit 14 sind wir dann aufs . ins Dorf gezogen, in das Geburtsdorf meines Vaters bei Z., und haben denn da gebaut.

Andi erzählt hier eine Leidens**geschichte**, die von der späten Kindheit bis in die Adoleszenz andauerte.

Der Umzug vom Dorf in die Stadt machte Andi die Schattenseite der verbeamteten Zukunftssicherung deutlich, markiert für ihn das Ende der **geborgenen Kindheit** und wird als großer Verlust alles dessen dargestellt, was er bis dahin, quasi als Ausgleich für die disziplinierte Kühle und die Anforderungen des Elternhauses, **für sich hatte**: den (sozialen) Raum des Dorfes, die Freunde und die Natur.

Andi bezeichnet den durch die Versetzung seines Vaters bedingten Ortswechsel als **Kulturschock**, und es weist nichts in seiner Erzählung darauf hin, dass seine Eltern versucht hätten, ihn auf diesen Schock vorzubereiten bzw. ihn in seiner Wirkung abzumildern.

Die Empörung über diese Entwurzelung, der sinnlich erfahrene Ekel vor der neuen Umgebung und die Orientierungsschwierigkeiten, mit denen er zu kämpfen hatte, werden von Andi anschaulich dargestellt und machen deutlich, wie einschneidend dieser biographische Bruch für ihn gewesen sein muss.

Andi hatte nicht nur den sozialen Status verloren, den er als Sohn eines Beamten des höheren Dienstes im Dorf genossen hatte, und der ihm wohl manche Tür bei den **anderen Familien** geöffnet und ihm vielleicht auch das Gefühl gegeben haben mag, dies alles, der **Raum**, die **Spielkameraden**, das **Naturerlebnis**, sei **für ihn** da, also quasi sein Besitz, sondern er war zugleich nicht nur in eine - im wahrsten Sinne des Wortes - **Dienstwohnung** versetzt, sondern an diese - zumindest in der ersten Zeit der Neuorientierung - auch gebunden, und damit natürlich auch: der emotionsarmen, kühlen und disziplinierten Sachlichkeit des Elternhauses und der beständigen Sorge seiner Mutter um seine Zukunftssicherung ohne eine äußere Rückzugsmöglichkeit ausgeliefert. Was ihm blieb, war die innere Emigration bei gleichzeitiger äußerlich-formaler Pflichterfüllung.

Andis Interesselosigkeit, die z.B. an seinen Äußerungen zu den christlichen Inhalten der CVJM-Gruppe deutlich wird, kann auf diesem Hintergrund als Ausdruck dieser inneren Emigration interpretiert werden, die Andis Versuch war, diese biographische Krise zu lösen.

Dass diese Phase einen Knotenpunkt in Andis Biographie darstellt, wird an einer anderen Stelle, an der er nach seinen Vorbildern befragt wird, noch einmal sehr deutlich:

1.3. Vorbilder

A.: Natürlich auch meine (betont:) Eltern, als Vorbilder in vielen Dingen. Ähm es gibt eigentlich ganz wenig Phasen, in denen ich sie wirklich grundsätzlich strikt abgelehnt hätte. Bis auf die kleinen Störungen in der Pubertätszeit ...

Andis Versuch, seine Eltern als menschliche Vorbilder zu präsentieren, misslingt gründlich, vielmehr wird hier eine durchgängige Distanz zu den Eltern deutlich, die sich während der Pubertät zur absoluten Ablehnung gesteigert hat. Diese Ablehnung scheint Andi seinen Eltern gegenüber aber nie offen zum Ausdruck gebracht, sondern in sich eingekapselt zu haben, wie an seinen Äußerungen zur „Revolte“ seiner Schwester deutlich geworden ist (s.o.).

Ungefähr im Alter von 15 Jahren zieht Andi erneut mit seiner Familie um, diesmal in das Heimatdorf seines Vaters. Die Frage, ob er diesen Umzug wieder als **Kulturschock** erlebt habe, verneint er, verweist aber auf die Schwierigkeiten, die er als Fahrschüler hatte, und auf die Probleme, in dem Dorf neue Freunde zu finden. Intensive Freundschaften haben sich hier für ihn nicht mehr ergeben. Aber auch die Freundschaften, die er in Y. mit seinen Mitschülern geschlossen hatte, bewertet er nur als **etwas intensiver**.

1.3.1. Religion im Elternhaus

Der Interviewer befragt Andi nach den Auswirkungen, die die unterschiedliche Konfession der Eltern auf die Familie gehabt hat. Andi bestätigt mit sehr knappen Antworten zunächst noch einmal, dass beide Eltern eher religiös indifferent waren.

Dann kommt der Interviewer, sichtlich bemüht, ihm hier eine etwas umfassendere Antwort zu entlocken, auf die Frage nach einer möglichen Konversion der Mutter zu sprechen:

I.: Gab's denn da . oder, wie hat sich das bei äh . ist irgend jemand eigentlich konvertiert, also Deine Mutter? Oder äh ist das einfach so geblieben? Wie war das?

A.: Ich weiß das gar nicht genau. ... Also es es war zumindest in der Familie nie ein Konflikt oder Streitpunkt oder so. Ähm meine Mutter hat sich auf jeden Fall von der katholischen Kirche distanziert, zumindest äußerlich. Also innerlich, denke ich, ist sie da ähm nach wie vor auch, ich denke mal, dass die Prägung in der katholischen Kir-

che auf die Kirche in früher Kindheit immer intensiver ist als bei den Evangelischen, und das gibt man ja nie auf, denk ich. Aber ähm ich weiß wirklich nicht genau, in welcher Position. Sie haben kirchlich geheiratet. Ich glaube, sie haben evangelisch geheiratet, ne. Äh aber sie ist nicht konvertiert /I: Mhm/, meine ich zumindest. ... weiß ich nicht. (lacht) /I: Mhm/ Müsst ich müsst ich fragen, wenn Dich das wirklich interessiert, müsst ich's Dir noch mal nachreichen. Ich weiß es wirklich nicht.

Die Mutter scheint zumindest vor der Ehe eine, im Vergleich zu der Zeit nach ihrer Heirat, relative Nähe zur katholischen Kirche gehabt zu haben. Sie war es, die sich von ihrer Kirche **zumindest äußerlich** distanzieren musste und so einen möglichen Streitpunkt in der Familie aus dem Weg geschafft hat. Andi spekuliert mehr als darüber Konkretes zu wissen, dass seine Mutter ihre **innerliche** Bindung an den Katholizismus **nach wie vor** bewahrt hat. Über eine mögliche, aber nicht unbedingt notwendige Konversion seiner Mutter zum Protestantismus weiß er nichts.

Das eigentlich Interessante an dieser Passage ist Andis Nichtwissen und der daraus sich ergebende Eindruck, dass die religiöse Orientierung seiner Eltern und das mit ihr möglicherweise verbundene Konfliktpotential, das zu entschärfen die Aufgabe der Mutter gewesen zu sein scheint, und das sich doch auch, als religiöse Indifferenz, auf seine eigene religiöse Sozialisation sowie auf seinen Umgang mit dem Fach Religion im Studium und in der Berufspraxis ausgewirkt hat, ihn - als Religionslehrer - tatsächlich nicht sonderlich zu interessieren scheint.

Die Passage zeigt einerseits, wie sehr das Thema Religion bzw. Konfession in Andis Familie tabuisiert worden ist bzw. welcher enger Spielraum für die Thematisierung von, die Lebenspraxis als ganze betreffende, Sinnfragen in seiner Familie gegeben war. Andererseits wird an Andis Desinteresse zugleich ein weiteres Mal die große Distanz zu seinen Eltern deutlich. Drittens aber wird hier deutlich, wie wenig Andi über seine eigene religiöse Sozialisation, deren wichtiger Bestandteil ja die religiöse Orientierung seiner Eltern ist, reflektiert hat bzw. wie wenig ihn dieses Thema **wirklich** interessiert. Für Andi hat es nicht einmal ein beruflich motiviertes Interesse an der Frage der möglichen Konversion seiner Mutter gegeben zu haben bzw. zu geben.

1.4. Zusammenfassung: Andis Bewährungsmythos

1.4.1. Das Ziel bestimmt den Weg

Es ist deutlich geworden, dass die Zukunftssicherung für Andi absolute Priorität gehabt zu haben scheint. Berufliche - und damit: finanzielle als existentielle - Sicherheit zu erreichen, kann als zentrales Element seines Bewährungsmythos angesehen werden. Es konnte gezeigt werden, dass Andi dieses Sicherheitsdenken im Wesentlichen von seiner Mutter vermittelt worden ist, die hierin ihre eigene Erfahrung der Verarmung und des sozialen Abstiegs verarbeitet haben dürfte.

Durch seinen Vater ist Andi in seiner eher passiven Haltung den Ansprüchen seiner Mutter gegenüber indirekt noch bestärkt worden.

Standen ihm für einen Teil seiner Kindheit das Dorf und die Natur als Fluchtmöglichkeit aus der kühlen Harmonie des Elternhauses und vor den Ansprüchen seiner Mutter zur Verfügung, so stellte der Umzug in die Stadt eine biographische Krise für Andi dar. An die Wohnung gebunden, inmitten einer fremden und von ihm mit Abscheu wahrgenommenen Umwelt, dazu dem **Drängeln** seiner Mutter ausgesetzt, hat Andi eine innere Emigration vollzogen, die in Pflichterfüllung bei gleichzeitiger Interesselosigkeit bestand.

Wichtig für die hier verfolgte Fragestellung ist, dass die Fixierung auf die Zukunftssicherung eindeutig auf Kosten einer Auseinandersetzung und Identifikation mit Inhalten gegangen ist. Die Disziplin, die Andi aufzubringen hatte, war im Wesentlichen der Wille zum Durchhalten eines einmal eingeschlagenen Weges, ungeachtet der möglichen Schwierigkeiten, sich mit den Inhalten identifizieren und auseinandersetzen zu wollen oder zu können.

Das Problem seines Bewährungsmythos besteht im Wesentlichen darin, dass Andi dieses Bewährungsproblem gewissermaßen hinter sich gelassen hat, hatte er einmal diese Sicherheit erreicht, sich also in einem Beruf etabliert, und damit Gefahr läuft, sozusagen vor einer leeren Zukunft zu stehen.

Auf der anderen Seite aber muss sich für Andi, da er diese subjektive Bewährung auf Kosten der inhaltlichen Auseinandersetzung und Identifikation **glatt** erlangt hat, das objektive Bewährungsproblem, nämlich sich im Beruf bewähren zu müssen, verschärft stellen, da inhaltlich nur wenig an ihm haften geblieben ist und er selbst kein besonderes inhaltliches Interesse durch eine intensive Auseinandersetzung mit einem Thema entwickelt hat.

D.h. er steht, was seinen Beruf betrifft, quasi vor einer geschlossenen, „leeren“ Zukunft, die er nur noch durchhalten kann, die er aber inhaltlich nicht so einfach wird füllen können.

Diese Hypothese wird an Andis Erzählungen zu seinem Studium, seinem Referendariat und seiner Berufspraxis als Religionslehrer zu überprüfen sein.

1.4.2. Harmoniebedürftigkeit

Von der Seite seines Vaters ist in Andis Bewährungsmythos *Harmoniebedürftigkeit* und eine gewisse *Konfliktscheu* eingegangen, zwei Elemente, die mit dazu beigetragen haben dürften, dass Andi hinsichtlich der von seiner Mutter an ihn gestellten Ansprüche so reibungslos „funktionierte“.

Zu dieser Harmoniebedürftigkeit kommt noch die Bekenntnisscheu, die Tabuisierung von Äußerungen über das eigene spezifisch religiöse Wirklichkeitsverständnis v.a. der katholischen Mutter, was nicht zuletzt zu der kühlen Atmosphäre in Andis Elternhaus mit beigetragen haben dürfte.

1.4.3. Inhaltlose Gemeinschaft

Aus dem Bisherigen ergibt sich, dass Andi sein Elternhaus als inhaltslose Gemeinschaft (re-) konstruiert. Alle Äußerungen über Sinn und Ziel des Lebens scheinen allein auf die Sicherung der (beruflichen) Existenz reduziert gewesen zu sein. Das, worauf es „unbedingt ankommt“, scheint in Andis Elternhaus die Sicherheit gewesen zu sein, die durch einen **anständigen** Beruf, möglichst als Beamter, zu gewinnen war, und zwar unabhängig von jedem inhaltlichen Interesse. Andis Familie scheint - zumindest für ihn - das Grundmuster für seine **Beschäftigung** mit Inhalten (fast?) aller Art abgegeben zu haben.

Die Flucht scheint ein wichtiges Krisenlösungsinstrument für Andi gewesen zu sein. War es in der Kindheit die Flucht vor der Kühle des Elternhauses in die Gemeinschaft der anderen Familien im Dorf, so nach dem Umzug in die Stadt der Rückzug in sich selbst. Dass seine Mutter Andi dazu **gedrängt** hat, in den CVJM einzutreten, dürfte zum einen eine Reaktion auf diesen Rückzug gewesen sein. Zum anderen aber könnte sich Andi, nachdem er sich erst einmal in seiner neuen Umgebung orientiert und sie akzeptiert hatte, neue

Fluchtpunkte gesucht haben, weshalb die Mutter ihn unter Kontrolle wissen wollte. Sie hat ihm gewissermaßen seinen Fluchtpunkt vorgeschrieben. Er hat diesen zwar akzeptiert, häufig frequentiert und sich in der Gemeinschaft auch wohl gefühlt, ist aber innerlich interestlos geblieben. Der einzige Inhalt der Gemeinschaft war für Andi die Gemeinschaft. Das **Dabeisein**, nicht das Dazwischensein (*Interesse*), war ihm bei seiner Suche nach Gemeinschaft wichtig.

Bezogen auf die Inhalte des Faches liegt die Problematik seines Bewährungsmythos in seinem Verhältnis zum Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, das keine absolute diesseitige Sicherheit und Bewährung kennt, das gegenüber den weltlichen Ansprüchen an das reibungslose Funktionieren des Individuums widerständig ist.

2. Selbst erlebter Religionsunterricht

I.: Wie ist denn Deine eigene Erfahrung als Schüler? Also jetzt in der Schule, mit Religionsunterricht.

2.1. Stationen des Rückblicks

2.1.1. Grundschule auf dem Dorf

A.: Hm .. ähm .. aus der Mittelstufe kann ich mich ... wenig daran erinnern, an Religionsunterricht. Ich habe mich das auch schon oft gefragt: „Wie war das eigentlich bei dir?“ Ähm, ich habe eigentlich aus der Mittelstufe ... also aus der Grundschule gar nicht, da weiß ich überhaupt nichts mehr. Doch, doch da weiß ich doch noch was, richtig, ja, nämlich ein ähm.. Religionslehrer oder ein Lehrer, der uns Geschichten erzählt hat. Meistens aus'm alten Testament von .. von Joseph und..äh..wie heißt der Kleine? .. Benjamin da äh, der in'n Gru .. in'n Brunnen fällt, ... der in den Brunnen geworfen wird von seinen Brüdern.

I.: Das ist Joseph.

A.: Das ist Joseph, richtig, ja, gut. Und wir haben sogar - sehr fortschrittlich - solche Geschichten nachgespielt, nachdem er sie erzählt hat. Das wird ja heute wieder probiert. Das fand ich immer sehr schön und die Atmosphäre ist dann warm und und freundlich und das hat also sehr viel Spaß gemacht. Da bleiben auch ganz viele Geschichten, denk ich, hängen .. über solche Erzählungen. Ähm, dann .. das war aber die .. die allererste Grundschule ähm, die ich mitgemacht habe.

2.1.2. Grundschule in der Stadt

A.: Wir sind dann äh das erste Mal umgezogen, nach B. Äh und an der Grundschule, die ich dann .. hab ich dann noch ein Jahr gemacht, da kann ich mich an nichts mehr erinnern.

Andi setzt auf die Frage des Interviewers nach seinen eigenen Erfahrungen mit dem Religionsunterricht während seiner Schulzeit zunächst bei der Mittelstufenzeit ein, also an dem

biographischen Punkt, an dem er sich schon etwas von dem Schock, den der Umzug vom Dorf in die Stadt bei ihm ausgelöst hatte, erholt und sich in seiner neuen Umgebung zu rechtgefunden haben dürfte. Die Erinnerung an den Religionsunterricht zu dieser Zeit will sich bei ihm jedoch nicht so recht einstellen. Diese Zeit scheint - zumindest was den Religionsunterricht betrifft - ein schwarzes Loch für ihn zu sein, in das er, trotz seines wiederholten eigenen Bemühens um Erinnerung, kein Licht zu bringen vermag.

Er bricht dann nach einem zweiten Anlauf diesen Versuch ab und wendet sich der Grundschulzeit zu.

Nachdem Andi zunächst meint, sich an den Religionsunterricht in der Grundschule nicht erinnern zu können, fällt ihm doch noch ein (Religions)Lehrer ein, der im Unterricht Geschichten aus dem Alten Testament erzählt hat. Die Inhalte scheinen dabei allerdings nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Er verwechselt Joseph mit Benjamin, was darauf verweist, dass ihm diese biblische Geschichte nicht nur in der Erinnerung, sondern auch aktuell wenig geläufig ist.

Viel wichtiger und gewissermaßen noch lebendig in Erinnerung ist ihm die Atmosphäre, die **warm und freundlich** war. Andi scheint sich an diese Atmosphäre sehr genau zu erinnern, da er unversehens in das Präsens (**ist**) rutscht. Die Fortschrittlichkeit der Methode, die sein Religionslehrer benutzte, scheint für Andi in der Inszenierung dieser positiven Atmosphäre zu bestehen. Von den **Erzählungen** selbst dagegen scheint nicht viel bei ihm **hängen** geblieben zu sein. Die **Geschichten**, an die er sich erinnert, sind also nicht die **Erzählungen** selbst, sondern das gemeinsame Nachspielen der Erzählungen in einer warmen und freundlichen Atmosphäre. Die Inhalte selbst scheint Andi nur als ein Vehikel zu betrachten.

Noch etwas anderes wird deutlich: Andi erinnert sich ausdrücklich nur an den Grundschulunterricht in Religion, den er auf dem Dorf, also vor dem mit dem Umzug verbundenen **Kulturschock**, bekommen hat. Die Grundschulzeit in der Stadt scheint völlig aus seinem Gedächtnis verschwunden.

2.1.3. Mittelstufe auf dem Gymnasium

A.: In der Mittelstufe weiß ich eigentlich nur, dass wir eine Lehrerin hatten in Religion, die war Alkoholikerin und hatte eigentlich wenig Interesse und Fähigkeiten überhaupt Unterricht zu machen. Da haben wir uns mit dem Sechs-Tage-Krieg beschäf-

tigt, als ein Thema, da .. fand ich damals hochinteressant ihren Arbeitsauftrag an uns, Zeitungsartikel zu sammeln über den Sechs-Tage-Krieg und dann .. äh durchzuarbeiten und zu besprechen. Der einzige Gedankenfetzen der da hängen bleibt. Alles andere weiß ich nicht mehr.

An den Unterstufenunterricht in Religion scheint Andi sich überhaupt nicht zu erinnern. Seine Erinnerung an den Mittelstufenunterricht, die sich nun doch noch einstellt, ist widersprüchlich. Zum einen wertet er die **Fähigkeiten** und das **Interesse** der alkoholkranken Lehrerin am Unterricht ab, zum anderen aber erinnert er sich an einen **hochinteressanten Arbeitsauftrag** zum Sechs-Tage-Krieg.

Es fällt auf, dass Andi nicht das Thema, sondern den **Arbeitsauftrag** als **hochinteressant** bezeichnet, der ihn zum Sammeln, also zur selbständigen Erkundung von Zeitungsartikeln ermuntert hatte. Wo er auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema, auf das Durcharbeiten, zu sprechen kommt, gerät er allerdings ins Stocken.

2.1.4. Oberstufe auf dem Gymnasium

A.: Und dann kenn ich .. kann ich mich noch sehr gut erinnern an die Oberstufe, in der ich einen Kurs belegt habe in Religion, da ging es um das Thema Tod. Wir waren 'ne sehr kleine Arbeitsgruppe und haben da ungeheuer intensive Gespräche geführt, die ähm .. vielleicht dadurch deutlicher hängen geblieben sind, dass ich, dass jeder in der Gruppe gezwungen war, 'n Protokoll zu schreiben von jeder Stunde. Es war zwar ätzend, aber wir haben's in dem Moment eigentlich auch all .. alle eingesehen, dass es wirklich gut ist, 'n Stundenprotokoll anzufertigen, und haben's eigentlich auch dann ganz gerne gemacht. Was mich da begeistert hat, war einfach die sehr einfühlsame Art des Lehrers .. ähm ... diese Thematik aufzuarbeiten und mit uns besprechen zu lassen, und da war einer der wenigen Augenblicke in der Behandlung mit diesen Themen, dass ich das Gefühl hatte, da ist wieder was, was mit mir zu tun hat. Dadurch, dass wir eben zusammen drüber reden konnten. Und das, denke ich, sind ganz wichtige Erlebnisse, die zum Teil auch natürlich meinen Unterricht prägen. Dass ich versuche, persönliche Dinge der Schüler mit einzubringen oder zumindest ihnen zu vermitteln, dass da etwas ist, was mit ihnen zu tun hat ... Ja.. ich kann mich überhaupt relativ schlecht an meine Schulzeit erinnern.

Auch hier erinnert sich Andi außer an ein Kursthema an keine einzelnen Inhalte. In Erinnerung geblieben ist ihm aber zweierlei: Die lästigen Protokolle, mit denen er sich nachträglich noch anfreunden kann, und, erneut, die positive emotionale Qualität des Unterrichts, die einerseits durch die **sehr einfühlsame Art des Lehrers**, andererseits durch die Möglichkeit, **ungeheuer intensive Gespräche** führen zu können, gegeben war.

Deutlich wird aber auch, was denn in diesem Oberstufenkurs überhaupt mit Andi zu tun hatte: Das durch die **einfühlsame Art des Lehrers** und das gemeinsame Gespräch bei ihm verursachte gute Gefühl, und nicht die Auseinandersetzung mit einem wichtigen und interessanten Thema hat ihn **begeistert**.

Inhaltlich scheint aber auch von diesem Thema, entgegen seiner Behauptung, nur wenig bei Andi **hängen geblieben** zu sein. Seine Erinnerung kreist einmal mehr um die Atmosphäre, die Unterrichtsmethode und um sein **Gefühl**, dass **da wieder was** war, **was mit mir zu tun hatte**, wobei eben unklar bleibt, was dies außer der positiven Atmosphäre gewesen ist.

Andi produziert hier einige sprachliche Unebenheiten. Der Lehrer hat die Thematik nicht **mit uns** (seinen Schülern) besprochen, er hat auch die Schüler die Thematik nicht selbstständig **besprechen lassen**, sondern seine Besonderheit bestand darin, die **Thematik aufzuarbeiten und mit uns besprechen zu lassen**. Andis subjektive Intention ist es sicherlich gewesen, die Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrer und Schülern und die Eigenständigkeit der Schüler im Umgang mit dem Thema zu betonen. Aber eben dies misslingt ihm.

Andi scheint hier vielmehr eine sprachliche Kompromissbildung zu produzieren, in der die Schüler

(a) - weder Partner des Lehrers sind

noch

(b) - von ihnen eine eigenständige Bearbeitung des Themas verlangt wird,

sondern in der sie

(c) - gewissermaßen Instrumente des Lehrers sind, mit denen dieser die Thematik **besprechen lassen** kann, die er zuvor allein aufgearbeitet hat. An der Aufarbeitung der Thematik, der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Tod, scheinen die Schüler kaum beteiligt gewesen zu sein. Ihre Funktion ist es, die Aufarbeitung der Thematik durch den Lehrer zu **besprechen**.

D.h. aber, dass die Aufarbeitung der Thematik schon durch den Lehrer geleistet worden ist, und das Besprechen durch die Schüler nur eine bestätigende Reproduktion dieser schon

geleisteten Aufarbeitung ist. Die Schüler werden so gewissermaßen zu Werkzeugen oder Medien der Selbstbestätigung des Lehrers degradiert. Das Ergebnis der Besprechung steht damit im Grunde schon fest. Andis (Re-) Konstruktion erinnert mehr an die Darstellung eines magischen Rituals als an die einer, die Schüler auch kognitiv fordernden, Auseinandersetzung mit dem Thema.

Diese Interpretation wird durch eine zweite, sich direkt anschließende sprachliche Kompromissbildung bestätigt. Wenn Andi von dem positiven Gefühl spricht, dass er **in der Behandlung mit diesen Themen** gehabt hat, so präsentiert er sich hier als Objekt, das mit etwas, nämlich **diesen Themen**, behandelt wird. Die Formulierung verweist eher auf einen medizinischen Zusammenhang als auf einen pädagogischen.

Diese Themen - die Gegenstände des Religionsunterrichts - sind Andi gewissermaßen von außen verordnet und appliziert worden; nicht sie sind von ihm behandelt, sondern er ist mit ihnen behandelt worden. Die **Behandlung mit diesen Themen** schlug in der Regel bei Andi nicht an. Die Themen blieben ihm ebenso fremd, wie ihn **die Behandlung mit** ihnen kalt ließ. Einzig im Besprechen der vom Lehrer **einfühlsam** aufgearbeiteten Thematik Tod gab es für Andi **einen der wenigen Augenblicke in der Behandlung**, in denen diese auf ihn wirkte.

D.h. aber, dass der Unterricht, von dem Andi hier positiv berichtet, sich für ihn nicht etwa dadurch vom übrigen Religionsunterricht unterscheidet, dass er hier keine **Behandlung** erfahren hätte, sondern dadurch, dass er eine - wenigstens punktuell - wirksame Behandlung darstellt, die sich dadurch auszeichnete, dass Andi im gemeinsamen, reproduktiven, quasi magisch-rituellen **Besprechen** einer vom Lehrer bereits aufgearbeiteten Thematik aktiv passiv sein konnte.

Der *Behandlungserfolg*, **das Gefühl (...), da ist wieder was, was mit mir zu tun hat**, stellte sich bei Andi also weniger durch die Auseinandersetzung mit der „Sache“ ein, sondern **dadurch, dass wir eben zusammen drüber reden konnten**, also durch die Qualität der Interaktion. Auf dem gemeinsamen Reden, dem **Besprechen**, liegt für Andi der Schwerpunkt, die Sache tritt dagegen als Anlass zur Thematisierung **persönlicher Dinge**, von Subjektivität, in den Hintergrund.

Zugespitzt formuliert: Nicht der Tod als Thema, das ihn persönlich angeht, rief bei ihm das Gefühl der Betroffenheit hervor, sondern die Tatsache, dass der Tod ein Thema ist, dass alle angeht, also unspezifisch und allgemein genug ist, um eine freischweifende Thematisierung von Subjektivität zu erlauben, ohne ein bestimmtes Bekenntnis zu einem Standpunkt zu erzwingen.

Vor dem Tod sind alle gleich, er ist in gewisser Weise das Optimum einer „harmonischen“, „inhaltlosen Gemeinschaft“, in der alles Spezifische, Fremde, aber auch: Persönliche getilgt ist. Diese drohende Vernichtung, die die Zukunft aller ist, also etwas Allgemeines, treibt im **Besprechen** das Persönliche als Allgemeines hervor, das sich behaupten will und dazu im Allgemeinen seinen Schutz sucht. Vor dem Tod schließt „man“ sich zusammen, er „harmonisiert“, solange man an ihn denkt und über ihn spricht. Er ist „indiskutabel“, nur - quasi magisch - zu besprechen.

2.2. Das eigene Modell vom Religionsunterricht

Andi leitet aus diesen **Erlebnissen** ein Modell für seinen eigenen Religionsunterricht ab. Er redet hier von seinem Versuch, mit seinem heutigen Lehrerhandeln im RU „Betroffenheit“ bei den Schülern herzustellen. Worauf es ihm anzukommen scheint, ist weniger, sich gemeinsam mit den Schülern über eine objektiv gegebene „Sache“ klar zu werden, sondern sie zur Selbstthematisierung zu befähigen.

Er versucht, **persönliche Dinge der Schüler mit einzubringen** - und vergisst dabei, dass nicht er, sondern allein die Schüler ihre **persönlichen Dinge** in den Unterricht einbringen könnten. Wenn er meint, von sich aus in seinen Unterricht **persönliche Dinge der Schüler mit einzubringen**, dürfte es sich nur um die Thematisierung seiner Vorstellungen dessen handeln, was er als **persönliche Dinge** seiner Schüler bewertet.

Würde er tatsächlich von sich aus **persönliche Dinge der Schüler** in seinen Unterricht **mit einbringen**, so hätte er sofort jegliches Vertrauen der Schüler verloren. Wenn Andi von seinen Schülern **persönliche Dinge** mitgeteilt bekommt, so sind ihm diese im Vertrauen darauf anvertraut worden, dass er sie gerade nicht - ansonsten wären sie keine **persönlichen Dinge** - in die Öffentlichkeit des Unterrichts **mit einbringt**. Täte er es trotzdem, so wäre das ein Vertrauensbruch und damit geradezu kontraproduktiv für sein Ziel, die Selbstthematisierung der Schüler im Unterricht zu erreichen.

Wenn Andi also versucht, die **persönlichen Dinge** seiner Schüler **mit einzubringen** in den Unterricht, so kann es sich entweder

a) - nur um ein reduziertes Verständnis des Begriffs des Persönlichen bei Andi handeln, d.h. er spricht die Einzelnen persönlich an und rekurriert dabei auf ein allgemeines Wissen über die Lebensverhältnisse der Schüler,

oder

(b) - um die Thematisierung seiner eigenen Einschätzung dessen handeln, was er an seinen Schülern wahrnimmt, sowie seiner Vorstellungen von dem, was ihnen persönlich wichtig ist, für sie ein Problem darstellt usw.,

oder

(c) - um einen Vertrauensbruch handeln, indem er vertrauliche Mitteilungen der Schüler öffentlich macht.

An Andis sofortiger Korrektur wird allerdings deutlich, dass er sich der Problematik seiner Formulierung bewusst geworden zu sein scheint. Er scheint sich in seinem Unterricht damit zu begnügen, seinen Schülern wenigstens **zu vermitteln, dass da etwas ist, was mit ihnen zu tun hat**. Was das inhaltlich ist, scheint Andi selbst nicht so genau zu wissen. Wahrscheinlicher ist aber, dass das, **was mit ihnen zu tun hat**, die Möglichkeit zur Selbstthematisierung in einer angenehmen und unverbindlichen Atmosphäre ist, wie Andi sie in dem Oberstufenkurs erlebt hat.

Diese Fixierung auf die Betroffenheit der Schüler und das Ziel der Selbstthematisierung - auch der eigenen, kann man annehmen - dürfte Andi Schwierigkeiten bereiten, ein „authentischer Religionslehrer“ zu sein, der sich selbst ebenso wie seine Schüler als Person von einem Thema befragt sein lässt.

Das Ziel seines Unterrichts scheint v.a. darin zu bestehen, ein harmonisches Gemeinschaftsgefühl herzustellen und weniger darin, zunächst fremde Inhalte durch eine intensive gemeinsame Bemühung um die Sache verstehen zu lernen.

2.3. Zusammenfassung: Erinnerungslücke Religionsunterricht

Der biographische Bruch, der durch den Umzug vom Dorf in die Stadt ausgelöst worden ist, macht sich als Erinnerungslücke an den Grundschulunterricht in der Stadt und den Unterstufenunterricht auf dem Gymnasium bemerkbar, wird aber von Andi hier nicht weiter reflektiert.

Wo Andi Erinnerungen an den von ihm als Schüler erlebten Religionsunterricht mitteilt, wird deutlich, dass er sich kaum an im engeren Sinne religiöse Inhalte und auch nur wenig an die Personen erinnern kann, dagegen um so mehr an diejenigen Situationen, die von einer positiv emotionalen Atmosphäre geprägt waren, in der er Möglichkeiten des intensiven Gesprächs mit anderen wahrnehmen konnte. Im Vordergrund seiner Darstellung

scheint für ihn auch hier die harmonische, aber - bis auf die Mitteilung **persönlicher Dinge** - *inhaltlose Gemeinschaft* zu stehen, da nicht an einer Stelle ein tiefergehendes Interesse an den Inhalten des Faches Religion deutlich wird.

Andis Vorstellung vom Religionslehrer, wie er sie seinen späteren Dozenten gegenüber am Telefon geäußert hat, lässt sich vor dem Hintergrund auch seiner spärlichen Erinnerungen an den Religionsunterricht m.E. nur als Ausdruck absoluter Gleichgültigkeit nicht nur den Inhalten, sondern auch den diese Inhalte (re)präsentierenden Personen gegenüber verstehen.

Was dagegen bei ihm als Vorbild für seinen Religionsunterricht **hängengeblieben** zu sein scheint, ist die **warme und freundliche** Atmosphäre, die er in der Grundschule, aber auch im Oberstufenkurs kennen gelernt hat. Eine Ausrichtung allein auf dieses Vorbild dürfte ihm in der Berufspraxis als Gymnasiallehrer erhebliche Probleme bereiten.

Neben dem Religionsunterricht waren der Konfirmandenunterricht, die CVJM-Gruppe und die kirchliche Jugendarbeit für Andi weitere Berührungspunkte mit christlicher Religion während seiner Jugend. Da in der Sequenzanalyse bereits Andis Äußerungen zur CVJM-Gruppe interpretiert worden sind, soll im folgenden nur noch seine Darstellung des Konfirmandenunterrichts und die kirchliche Jugendarbeit betrachtet werden.

3. Erfahrung mit Kirche

3.1. Konfirmandenunterricht

A.: ... dann habe .. ich meinen Konfirmandenunterricht gemacht. Der lief .. ähm ja .. ne, das war noch in Y., wir sind ja erst, ich war ja dann schon konfirmiert, nachdem wir umgezogen waren, oder in dieser Zeit sind wir dann umgezogen, richtig so war's doch. Der Konfirmandenunterricht ist eigentlich vollkommen an mir vorbeigelaufen, den fand ich in der Regel langweilig, obwohl sich der Pfarrer sicherlich sehr viel Mühe gegeben hat. Da kann ich mich eigentlich auch an nichts mehr erinnern, bis auf diesen schrecklichen Gottesdienst, in dem wir also auch noch was aufsagen mussten. Irgendwelche Bibelstellen wieder, die wir wenig verstanden haben, ähm und danach war eigentlich Schluss. Ich hatte auch das Bestreben, möglichst viel ähm Geld bei der Konfirmation zu kriegen, ich habe mir davon 'n Tonbandgerät gekauft ... äh was ich also heute noch habe. Das war eben damals so üblich.

Die Konfirmandenzeit fiel für Andi in eine erneute Zeit der Umorientierung, die durch einen abermaligen Umzug der Familie bedingt war. Andi ist sich offensichtlich unsicher, was seine genauen Lebensumstände in dieser Zeit betrifft.

Der Konfirmandenunterricht hat ihn nicht besonders beeindruckt. Er will dem Pfarrer zwar sein ehrliches Bemühen nicht absprechen, kann sich aber an keine Einzelheiten mehr erinnern, mit Ausnahme der von ihm fast durchgängig empfundenen Langeweile und des **schrecklichen** Konfirmandengottesdienstes.

Andi präsentiert sich in dieser Passage als Durchschnittskonfirmand, dem es vor allem auf die Geschenke ankam und der von der inhaltlichen Seite des Konfirmandenunterrichts wenig verstanden hat.

Nach der Konfirmation scheint für Andi das Kapitel Kirche erledigt gewesen zu sein. Allerdings baut er hier wieder eine seiner typischen Relativierungen (**eigentlich**) ein, die vermuten lässt, dass für ihn nicht vollends **Schluss** mit der Kirche gewesen ist. Bei dieser Vermutung kann man sich auf die von Andi berichtete Sorge seiner Mutter um einen vernünftige Freizeitgestaltung ihres Sohnes ebenso stützen wie auf die Überlegung, dass Andi immer noch Mitglied des CVJM gewesen sein könnte, falls er nicht sofort nach dem Umzug ausgetreten ist, weil die Gruppe sich an seinem alten Wohnort traf und es für ihn zuviel Aufwand bedeutete, weiterhin an den Treffen teilzunehmen.

Es stellt sich hier also die Frage, in welcher Hinsicht für Andi **Schluss** mit der Kirche war. Am wahrscheinlichsten ist hier die Lesart, dass mit der Konfirmation der von Andi als störend und langweilig empfundene Anspruch auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Kirche und christlicher Tradition erledigt war. Er hatte seine Pflicht getan, indem er **das schon erledigt** hatte (vgl.: Familie). Wenn er nach der Konfirmation also doch noch etwas mit der Kirche zu tun gehabt hatte, so dürfte diese Aktivität sich nur auf die Freizeitgestaltung bezogen haben.

3.1.1. Konfirmandenfreizeit: Die Schöpfung aus Pappe

A.: Ähm, wo ich mich natürlich auch noch dran erinnern kann, war die Konfirmandenfreizeit, und dass wir da also ähm auch sicherlich gut gewollt oder gemeint vom Pfarrer aus, haben wir das Universum auf Plakatpappen aufgeklebt. Haben dann also alle möglichen Planeten und ihre Umlaufbahn um die Erde äh befestigt und da war eben eher die Schwierigkeit, dass wir äh die richtigen Größen ausgeschnitten haben, und viel weniger, ich denke mal, Thema war Schöpfung, viel weniger war wichtig, sich mit der Schöpfung zu beschäftigen.

I.: bisschen naturwissenschaftlich.

A.: Genau, ja.

Im Gegensatz zum **langweiligen** Konfirmandenunterricht über Kirche und Glaube kann sich Andi **natürlich** an ein Gemeinschaftserlebnis, die **Konfirmandenfreizeit**, erinnern. Woran er sich hier allerdings erinnert, ist zumindest ebenso interessant, wie die Bewertung, die er dieser Erinnerung hinzuzufügen scheint.

Andi erinnert sich daran, vom Pfarrer die Aufgabe bekommen zu haben, aus Papier oder Pappe ein maßstabgetreues Abbild des Sonnensystems zu basteln, und es scheint so, dass - als wolle er es nachträglich kritisieren - bei dieser Bastelei der theologische Aspekt, **sich mit der Schöpfung zu beschäftigen**, zu kurz gekommen ist.

Andis Betonung der Penibilität, mit der der Pfarrer darauf geachtet zu haben scheint, dass seine Konfirmanden **die richtigen Größen ausgeschnitten haben**, trägt dazu bei, diese Bastelstunde als Karikatur erscheinen zu lassen.

Dieser Eindruck verstärkt sich noch durch eine irritierende Äußerung. Andi gibt als Ziel der Bastelstunde an, dass von den Konfirmanden **alle möglichen Planeten und ihre Um-**

laufbahnen um die Erde auf einem Plakat befestigt werden sollten. Auf die Bemerkung des Interviewers, der diese Äußerung entweder nicht bewusst aufgenommen hat oder selbst in einem geozentrischen Weltbild befangen ist, diese Bastelstunde sei ein **bisschen naturwissenschaftlich** gewesen, antwortet Andi zustimmend, was nun wiederum entweder bedeutet, dass Andi

(a) - gar nicht bemerkt hat, dass er hier ein geozentrisches Weltbild produziert hat, in dem sich **alle möglichen Planeten** auf einer **Umlaufbahn um die Erde** bewegen, wobei aber zu klären wäre, warum er dies nicht bemerkt. Eine naheliegende Erklärung wäre, dass es ihm damals (wie heute) völlig gleichgültig war (ist), worum „es sich drehte“,

oder

(b) - selbst ein geozentrisches Weltbild hat, was allerdings ziemlich unwahrscheinlich ist, wenn man bedenkt, dass er beruflich mit Naturwissenschaft (Biologie) zu tun hat. Man kann deshalb mit einigem Recht annehmen, dass Andi weiß, dass die Erde sich - ebenso wie **alle möglichen Planeten** unseres Sonnensystems - um die Sonne dreht,

oder

(c) - die Bastelstunde als einen Versuch der naturwissenschaftlichen Rekonstruktion des Universums missverstanden hat.

Es könnte nämlich sein, dass der Pfarrer mit seinen Konfirmanden gar nicht das moderne, naturwissenschaftliche Bild des Universums rekonstruieren wollte, sondern das antike oder mittelalterliche geozentrische Bild vom Kosmos, das bis zur Neuzeit die Grundlage des christlichen Weltverständnisses und christlicher Theologie gewesen ist. Dann allerdings hätte Andi das Wesentliche dieser Bastelei verpasst, nämlich den Versuch des Pfarrers, seinen Konfirmanden den „garstigen Graben der Geschichte“ (Lessing) deutlich zu machen, der sie vom Weltbild der Christen dieser vergangenen Jahrhunderte trennt und ihnen ein Verständnis der christlichen Tradition notwendigerweise erschweren muss.

Kurz: Es könnte sich also bei dieser von Andi fast schon als Karrikatur dargestellten Veranstaltung um einen Versuch des Pfarrers gehandelt haben, die Konfirmanden in elementare Fragestellungen der historisch-kritischen Exegese einzuführen, also um eine durchaus theologisch, aber gleichzeitig auch, in der Benennung der Differenz des geozentrischen Weltbildes zum heliozentrischen der modernen Naturwissenschaft, naturwissenschaftlich begründete Bastelei.

Hierzu könnte auch Andis Kritik passen, dass es **viel weniger wichtig** gewesen ist, **sich mit der Schöpfung** - sei es in Form des biblischen Schöpfungsberichts, sei es im Sinne einer eher ökologisch ausgerichteten Reflexion über die „Bewahrung der Schöpfung“ - **zu**

beschäftigen, da Schöpfung dann eben nicht, wie er annimmt (**denke ich mal**), das eigentliche **Thema war**, sondern der Unterschied zwischen zwei Weltbildern und dem darin begründeten unterschiedlichen Verständnis von Schöpfung sowie die sich daraus ergebende Frage nach den Möglichkeiten des modernen Menschen, christlich zu glauben.

Diese Lesart muss zugegebenermaßen spekulativ bleiben, da Andi keine weiteren Informationen über diese Bastelstunde liefert. Dennoch bietet sie eine durchaus sinnvolle Möglichkeit, Andis „Fehlleistung“ zu verstehen.

Es geht hier also nicht so sehr darum, zu rekonstruieren, wie es wirklich war, ob der Pfarrer ein helio- oder ein geozentrisches Universum mit den Konfirmanden gebastelt hat. Viel wichtiger ist es, dass Andi mit seiner (Re-) Konstruktion deutlich macht, dass es für ihn selbst völlig gleichgültig war und ist, worum es sich bei der Bastelei „gedreht“ hat, was also der Sinn der ganzen Angelegenheit und damit natürlich auch: seines Handelns gewesen ist. Kurz: Es kommt ihm nicht darauf an, sinnvoll gehandelt, ein *richtiges* oder *falsches* Bild vom Universum gebastelt zu haben, wobei sich diese Bewertung erst aus dem Sinnzusammenhang ergeben würde.

Er hat ausgeschnitten, was ausgeschnitten werden sollte und hat dabei auch noch darauf geachtet, dass die angegebenen Größenverhältnisse stimmten. Aber: warum er das alles gemacht hat, weiß er nicht und es scheint ihn auch nicht zu interessieren.

Er hatte kein Problem damit, zu tun, was von ihm verlangt wurde, auch wenn er den Sinn nicht einsehen konnte, weil ihn der Sinn schlicht nicht interessierte. Seine *Kritik* an der Bastelstunde besteht zwar darin, einen Mangel zu konstatieren. Dieser Mangel kann aber sowohl darin begründet sein, dass der Pfarrer tatsächlich nichts anderes mit seinen Konfirmanden gemacht hat, als zu basteln, ohne ihnen zu erklären, welche Absicht er mit der Bastelei verband, als auch darin, dass Andi die dezidiert didaktische Absicht des Pfarrers einfach nicht verstanden hat, weil ihm jede inhaltliche Auseinandersetzung zu **langweilig** gewesen ist - und noch immer ist.

3.2. Kirchliche Jugendgruppe

I.: Ja, Du hast gerade über die Konfirmationszeit erzählt.

A.: Ja, und dass sie mir relativ wenig gebracht hat. Ich bin dann in dem neuen Ort, in den wir dann hingezogen sind, in die dortige Jugendgruppe der Kirche eingetreten...

Nach der Konfirmation (und dem Austritt aus dem CVJM?) war für Andi das Kapitel Kirche alles andere als beendet. Die kirchliche Jugendgruppe in seinem neuen Wohnort bot ihm vielmehr Möglichkeiten der aktiven, gemeinschaftlichen Freizeitgestaltung.

Andi erzählt im weiteren Verlauf von einem Vikar, der diese Jugendgruppe aufgebaut hatte. Er konnte die Jugendlichen **recht gut ansprechen**. Inhaltlich wurden in dieser Gruppe v.a. Fragen und Probleme besprochen, die sich aus der lebensgeschichtlichen Situation der Jugendlichen ergaben, andererseits aber auch aktuelle gesellschaftspolitische Themen, was zuweilen in gemeinsame Aktionen mündete.

3.2.1. Fragen und Probleme der Jugendlichen

A.: ja, also ähm ja ähm es ging meistens um Beziehung, es ging um die Frage ähm von Drogen, ... ähm ... es ging um Sexualität, Verhütung, äh alles das, was uns also natürlich brennend interessierte. Und irgendwie hat das dieser Mann auch geschafft, uns am Ball zu halten. Wir haben uns auch mal einen Film angeguckt und dann darüber gesprochen. Wir haben auch Friedensfragen besprochen in der Zeit, oder auch über Atomkraft und die üblichen gesellschaftlichen Probleme. Ähm, wir haben auch hin und wieder so 'ne kleine Aktion gemacht, das heißt, wir haben mal eine Ausstellung äh gemacht, oder haben Plakate erstellt, die so'n bisschen gesellschaftskritisch angehaucht waren.

Inhaltlich ging es in dieser Jugendgruppe nicht um Glaubensfragen, sondern um die Fragen und Probleme der Jugendlichen. Der Vikar verstand es, mit diesen Angeboten die Jugendlichen an die Gruppe zu binden und sie sogar zu eigenen **gesellschaftskritisch angehauchten**, Aktivitäten zu ermutigen.

Auffallend an dieser Passage ist, dass Andi als Ich nicht vorkommt, sondern durchgängig die Wir-Form benutzt. Er scheint ganz in diesen gemeinsamen Aktivitäten aufgegangen zu sein. Er nennt hier auch einzelne Themen, auf die sich die gemeinsame Aktivität bezogen hatte, bleibt aber sehr allgemein und vorsichtig, wenn er auf die Gesellschaftskritik, die in einzelnen Aktionen der Gruppe zum Ausdruck gebracht wurde, zu sprechen kommt. Um was es sich dabei konkret gehandelt hat, und welche Position Andi vertreten hat, bleibt offen.

3.2.2. Der Vikar

A.: Und das hat leider dazu geführt, dass der Kirchenvorstand diesen Vikar dann abgesetzt hat, als ähm .. ungebetenen Macher in dieser Geschichte. Hat ihn also ... hat es irgendwie geschafft, das haben wir als junge Leute damals nicht so richtig mitbekommen, hat es also irgendwie geschafft, ähm .. diesen Vikar zu versetzen. Und dann haben wir zunächst versucht, nachdem wir sehr enttäuscht waren, das auch selber noch zu machen. Wir haben von der Kirchengemeinde das Haus weiterhin bekommen und haben das zum Teil auch selber organisiert. Dann waren wir dann mittlerweile 16, 17 Jahre. Ähm .. und .. äh .. das ist natürlich wie das dann immer so ist, wenn da der richtige Motor fehlt, dann irgendwann auch eingeschlafen. Aber wir haben immerhin uns gut anderthalb Jahre über Wasser gehalten und haben in diesem Sinne dann weitergemacht.

Wir haben auch manchmal dann den Pfarrer eingeladen und haben auch hin und wieder im Gottesdienst so 'ne ganz kleine Phase mitgemacht und mit gestaltet. Das war also auch ganz gut. Sonst sind wir eigentlich relativ wenig in die Kirche gegangen.

Aus dieser **gesellschaftskritisch angehauchten** kritischen Jugendarbeit ergaben sich, so erzählt Andi im weiteren Verlauf, Konflikte zwischen dem Vikar und dem Kirchenvorstand, die letztlich zu dessen Versetzung führten.

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang Andis Äußerung, er bzw. die Gruppe habe diese Konflikte **nicht so richtig mitbekommen**. Hier bestätigt sich einmal mehr, dass die Mitarbeit in der kirchlichen Jugendgruppe für Andi ausschließlich als Freizeitgestaltung von Interesse gewesen sein dürfte. Für ihn bestand offensichtlich nicht das Bedürfnis, für diesen Vikar etwas zu unternehmen, sich mit ihm zu solidarisieren, sein Bleiben - auch im eigenen Interesse - zu fordern und selbst eine konkrete **gesellschaftskritische** Position dem Kirchenvorstand gegenüber zu vertreten. Er hat, so muss man annehmen, nicht versucht, die Theorie und die Praxisansätze, die der Vikar den Jugendlichen zu vermitteln suchte, in einer konkreten Auseinandersetzung zu erproben. Die Diskussionen, Aktionen und Ausstellungen waren für ihn ein Teil seiner Freizeitgestaltung, und deshalb: unverbindlich und zu nichts verpflichtend. Sie waren nicht wirklich ernstgemeint, eben nur: **angehaucht**, während der Vikar wahrscheinlich wirklich etwas aufs Spiel gesetzt hatte.

Die Jugendgruppe wurde daraufhin von den Jugendlichen in eigener Regie weitergeführt, schief aber nach ca. 1½ Jahren ein. Andis Darstellung ist zu entnehmen, dass er, obwohl er in seiner CVJM-Zeit zum Gruppenleiter ausgebildet worden war, keine besondere Funktion in dieser Gruppe übernommen zu haben scheint.

Es ist Andi zwar wichtig, zu betonen, dass sich die Jugendgruppe in eigener Regie sich längere Zeit **über Wasser gehalten** und dabei **in diesem Sinne**, nämlich im Sinne des Vikars, **weitergemacht** hat.

Allerdings scheint Andi diese Äußerung schon im nächsten Satz zu dementieren, denn hier wird deutlich, dass die Jugendgruppe vom Pfarrer häufiger kontrolliert und wieder enger an die Gemeinde angebunden wurde. Nicht mehr die Diskussion über individuelle oder gesellschaftliche Probleme, sondern die Mitgestaltung von Gottesdiensten wurde nun in der Jugendgruppe gepflegt. Andi bestätigt mit dem letzten Satz dieser Passage noch einmal ausdrücklich, dass die Jugendlichen nach der Versetzung des Vikars wieder enger an die Kirche gebunden wurden. Vorher (**sonst**) sind sie **relativ wenig in die Kirche gegangen**. Erst nachdem der Pfarrer sie des öfteren besucht hatte, scheint auch die Häufigkeit der Gottesdienstbesuche angestiegen zu sein. Dass die Jugendlichen den Pfarrer häufiger **eingeladen** hatten, wie Andi sagt, widerspricht dieser Interpretation nicht. Vielmehr weist diese Äußerung darauf hin, dass die Jugendlichen auf einen erwachsenen Ansprechpartner in der Gemeinde angewiesen waren, um ihren Gruppentreffpunkt weiterhin aufrechterhalten zu können. Da ihnen keine Alternative zu dem von der Kirche zur Verfügung gestellten Freiraum einer relativ selbstbestimmten Freizeitgestaltung zur Verfügung gestanden haben dürfte, haben sie sich mit dem kleineren Übel einer gelegentlichen Kontrolle durch den Pfarrer, der ja gewissermaßen Hausherr ihres Treffpunktes war, abgefunden und, quasi als Gegenleistung, hin und wieder Aufgaben im Gottesdienst übernommen. Dieser Kompromiss hatte zwar die Kontinuität der Gruppe gesichert, nur: es war von den Inhalten her nicht mehr dieselbe Gruppe.

Andis Äußerung impliziert aber eine inhaltliche Kontinuität, die so nicht bestanden haben kann. Denn: Hätte die Gruppe im Sinne des Vikars weitergemacht, einem Sinn, der, so Andi, zu seiner Versetzung, sprich: Entfernung aus der Gemeinde geführt hatte, so wären Konflikte mit dem **Kirchenvorstand** und dem Pfarrer unvermeidlich gewesen. Diesen Konflikt scheint es aber nicht gegeben zu haben, statt dessen jedoch einen klaren Bruch und eine Domestizierung der Jugendgruppe durch den Pfarrer.

Auch hier kommt es nicht so sehr darauf an, wie es wirklich gewesen ist, sondern darauf, dass Andi eine Kontinuität konstruiert, die - allein von seiner Darstellung her - nicht gege-

ben ist. Andi harmonisiert und verharmlost und es entsteht der Eindruck, als sei ihm der Widerspruch in seiner Darstellung entweder nicht bewusst oder aber gleichgültig.

3.3. Wirkungsbereich Kirche: „Traditionen und Sprachen“

A.: Also wir waren immer so im; oder so ... ich war also immer im Dunstkreis dieses Vereins, war auch immer wieder fasziniert von vielen Ideen. Aber alles das, was mit Tradition zusammenhängt, das, was mit der Sprache zusammenhängt, der rein überlieferten Sprache, das hat mir nie irgendwie viel gebracht. Und im Studium hab ich natürlich angefangen zu verstehen, was da eigentlich auch hinter steckt, hinter vielen Traditionen und Sprachen. Und ich denke, dass ich allmählich beginne zu verstehen nach meinen jetzigen ... wie lange bin ich jetzt raus aus der Schule, ja, 20 Jahre, beginn ich also jetzt allmählich zu verstehen, was da hinter steckt, und muss eben auch sagen, dass ich ganz besonders gut meine Schüler verstehen kann, wenn sie sagen, die Kirche, die sie kennenlernen, gibt ihnen nichts oder bringt ihnen nicht viel, weil sie überhaupt keine Kontaktmöglichkeiten haben. Wenn es da keine aktive Jugendgruppe gibt oder keinen Pfarrer, der sie ansprechen kann. Das ist nicht auf ihrer Ebene, dann ist vollkommen klar, dass sie nicht in die Kirche reingehen.

Andi resümiert an dieser Stelle seine Erfahrungen, die er in seiner Jugend **im Dunstkreis dieses Vereins**, im Wirkungsbereich der Kirche also, gemacht hat. Die Kirche bot Ort und Anlass zur Selbstthematisierung und gemeinschaftlichen Freizeitgestaltung. Spezifisch christliche Inhalte jedoch sind auch hier an ihm vorbeigegangen. Die Tradition und die überlieferte Sprache sind ihm fremd geblieben.

Unklar bleibt, welche **Ideen** ihn konkret **immer wieder fasziniert** haben. Seine bisherigen Äußerungen jedenfalls zeigen ihn an keiner Stelle **fasziniert** von irgendwelchen Inhalten. Es scheint vielmehr so zu sein, dass er die Kirche und die in ihr präsenten Traditionen und Ideen insgesamt nicht verstanden hat. Sie wirkten zwar auf ihn, blieben aber im Dunst, verschwommen und undeutlich.

Auffallend ist, dass Andi sein beginnendes Verstehen der **Traditionen und Sprachen** zunächst im Studium verortet, gleich darauf aber davon spricht, dass er **jetzt**, also nach **20 Jahren**, **allmählich zu verstehen** beginne. Diese Widersprüchlichkeit lässt darauf schlie-

ßen, dass sich Andi nach wie vor äußerst unsicher im Umgang mit der christlichen Tradition fühlt.

Wie er heute die **Traditionen und Sprachen** versteht, sagt Andi jedoch nicht, legt sich inhaltlich also wiederum nicht fest.

Statt dessen stellt er nun unvermittelt eine Übereinstimmung mit seinen Schülern fest. Er diagnostiziert ein Problem, das seine Schüler mit der Kirche haben. Seiner Ansicht nach besteht der Grund für das Problem darin, dass die Kirche seinen Schülern **nichts bringt**, dass diese **keine Kontaktmöglichkeiten** zur Kirche haben, weil aktive Jugendgruppen fehlen und sie nicht genügend von den Pfarrern angesprochen werden.

Ob dieses Argument so stimmt oder nicht, sei hier dahingestellt. Worauf es ankommt, ist die Bedeutung dieses Arguments im Zusammenhang der (Re-) Konstruktion seiner kirchenchristlichen Karriere. Andi verwendet dieses Argument in selbst legitimierender Absicht zur Begründung der von ihm empfundenen Fremdheit der christlichen Tradition gegenüber. Er scheint mit diesem Argument sagen zu wollen: *Mir ist es früher mit Kirche genauso ergangen wie es meinen Schülern heute mit Kirche ergeht. Ich habe damals, ebenso wie meine Schüler heute, nicht verstanden, worum es ging. Und mir hat Kirche ebenfalls nichts gebracht oder gegeben.* Die Schuld dafür sucht er aber weder bei sich noch bei seinen Schülern oder im gesellschaftlichen Prozess der Säkularisierung, sondern einzig bei der Kirche.

Indem er sich so bei dem Versuch, sein Nicht-Verstehen christlicher Tradition und seine Distanz zur Kirche zu erklären, an seine Schüler anhängt, gerät er in Widerspruch zu seinen vorhergehenden Äußerungen über seine Aktivitäten in der kirchlichen Jugendgruppe (und dem CVJM).

Andi kann sich nämlich zur Begründung seines Nicht-Verstehens gar nicht darauf zurückziehen, dass er **keine Kontaktmöglichkeiten** zur Kirche gehabt hat. Er hat ja gerade eben erst von der **aktiven Jugendgruppe** des Dorfes und von der CVJM-Gruppe in der Stadt berichtet sowie von kirchlichen Amtsträgern, die, allerdings auf, wie es scheint, sehr unterschiedliche Art und Weise, die Jugendlichen **angesprochen** haben.

Trotz dieser aus Andis Sicht doch eigentlich optimalen Bedingungen, hat er bis heute nicht verstanden, **was da hinter steckt**. Andi scheint hier - entgegen seiner Absicht - zu bestätigen, dass es eben nicht nur auf die Aktivitäten der Kirche ankommt, wenn es darum geht, dass Jugendliche in die Kirche **reingehen** - was immer das konkret bedeuten soll. Die besten Angebote nützen nämlich nichts, wenn **das ... nicht auf ihrer Ebene** ist, sprich: nicht ihren Interessen entspricht, wie es auch bei Andi der Fall gewesen zu sein scheint.

Der subjektiv intendierte Sinn seiner Äußerung ist also, dass nur jugendgemäße Angebote der Kirche Jugendliche ansprechen können und dass die Kirche in vielen Fällen hier versagt, weshalb die Jugendlichen der Kirche fernbleiben.

Die sich hinter diesem subjektiv intendierten Sinn verbergende objektive Sinnstruktur aber weist in eine völlig andere Richtung. Andi gesteht hier seine eigenen Probleme ein, die er bis heute mit Kirche und christlicher Tradition hat, also: mit den Inhalten der christlichen Religion. Trotz seiner fast durchgängigen Mitarbeit in kirchlichen Gruppen während seiner Jugend, sind ihm diese Inhalte fremd geblieben, weil sie nicht auf seiner Ebene waren - und, so scheint es, immer noch nicht sind.

Letztlich dementiert Andi so seine Diagnose schon, indem er sie ausspricht. Denn: Die formalen Voraussetzungen, die **Kontaktmöglichkeiten**, die **aktive Jugendgruppe**, der die Jugendlichen **ansprechende Pfarrer** mögen zwar formal ausreichen, Jugendliche dazu zu bewegen, in die Kirche **reinzugehen**, bieten aber, wie Andis Nicht-Verstehen zeigt, keine Garantie dafür, dass sie auch verstehen, worum es in der Kirche geht. Die notwendige Bedingung dafür ist: das eigene Interesse. Und dieses Interesse, so wird an seinen Äußerungen deutlich, hat ihm gefehlt und scheint ihm bis heute zu fehlen.

3.4. Die Konfirmation

3.4.1. Eine unangenehme Situation

A.: Ja, also die Erinnerung an an meine Konfirmation ist eigentlich äh eher 'ne sinnliche. Ähm ich musste eine furchtbar kratzende Wollhose tragen, und es war so ungemütlich kalt noch irgendwie /I:Mhm/. Und dann stand ich da vorne, und es war, wenn man so aufgeregt ist, ist sowieso alles so kalt und unbehaglich, und dann hatte ich noch 'n Rollkragenpullover, der mir zu eng war /I:Mhm/. Und wir mussten ja noch, wurden ja noch richtig geprüft. Wir standen denn alle vorne, und jeder kriegte eine Frage. /I: Mhm/ Ich wusste aber schon die Antwort, weil wir die vorher durchgesprochen haben. Das war dann schon die ers_ das erste Aufweichen. Also diese Erinnerung: kalt und kratzend, werd ich auch nie vergessen. Ich weiß natürlich nicht mehr, um was ich gefragt worden bin, /I: Mhm/ zu was. Gut, aber das war eben alles.

Andis Erinnerung an den Konfirmationsgottesdienst ist bis heute geprägt von einem **kalten und unbehaglichen, kratzenden und engen** Gefühl. Er scheint so sehr mit sich selbst, mit

der Wahrnehmung der äußeren Sinnesreize beschäftigt gewesen zu sein, dass die inhaltliche, aber auch die soziale Seite des Konfirmationsgottesdienstes fast völlig an ihm vorbeigegangen zu sein scheint.

Inhaltlich scheint der Konfirmationsgottesdienst für ihn lediglich ein formaler Akt gewesen zu sein. Andi meint zwar zunächst, er sei **noch richtig geprüft** worden, dementiert dies aber sofort, wenn er berichtet, dass die erwarteten Antworten schon **vorher durchgesprochen** worden waren, er also nur seine auswendig gelernte Antwort aufsagen musste.

Der Konfirmationsgottesdienst war für ihn, kurz gesagt, zwar eine (negative) **sinnliche**, jedoch keine *sinnvolle Erfahrung*.

3.4.2. Eine peinliche Situation

A.: (betont:) Und eine Sache weiß ich dann, ich hatte dann zu meiner Konfirmation den Leiter des CVJM eingeladen /I: Mhm/, weil ich da natürlich auch so diese Parallele entdeckt habe. (lachend:) Hatte gemerkt: "Die zwei Sachen gehören zusammen.". Und es war mir schon ganz wichtig, dass der da war. Und habe da auch, ganz mutig, äh hinterher war's mir dann 'n bisschen peinlich, aber ich hab dann darauf bestanden, dass ich dann vorm Kaffeetrinken für alle ein Gebet spreche. /I: Aha/ Das hab ich mir dann irgendwo rausgesucht, /I: Aha/ ne, und hatte dann also /I: Ja/ da jetzt so diese ähm Bedeutung dann doch auch so angenommen. Dann verstanden: "Das ist was Wichtiges." und es war mir auch ganz wichtig. /I: Mhm/ Und ich hab von dem damals ein Buch gekriegt, daran kann ich mich auch noch erinnern, irgendwas von Cliff Richard. Der hatte da, war ja so /I: Ja/ religiöser /I: richtig./ äh Fan und Fanatiker. Nee, Fanatiker nicht, aber religiöser Mensch, und hatte da irgendwie 'ne Biographie oder was von ihm.

I.: Hast Du die gelesen?

A.: Ich hab's wohl angefangen, aber ich hab's dann irgendwann sein gelassen, /I: Aha/ weil das war wahrscheinlich zu langweilig.

Nun kommt Andi auf den sozialen Aspekt der Konfirmation zu sprechen.

Zu seiner Konfirmation hatte er ganz bewußt den Leiter der CVJM-Gruppe eingeladen, da ihm inzwischen klargeworden war, dass es sowohl in der CVJM-Gruppe als auch im Konfirmandenunterricht um die gleiche *Sache* ging.

Andi scheint sich in dieser Sequenz über die *große Leistung* seiner damalige *Entdeckung* und die Folgen, die sich aus ihr für seine Konfirmationsfeier ergaben, lustig zu machen.

Offensichtlich hat Andi seine Konfirmationsfeier zu einer Demonstration genutzt. Um seinen ehemaligen CVJM-Gruppenleiter mit seiner *Entdeckung* zu beeindrucken, hat er all seinen Mut zusammengenommen und **darauf bestanden**, ein Gebet **für alle** zu sprechen. Durchsetzen musste er sich wahrscheinlich v.a. seinem Vater gegenüber, den er ja als **eher unchristlich** charakterisiert hat (s.o.).

Bedenkt man die „Bekennnislosigkeit“ seines Elternhauses, so stellt diese Demonstration zugleich ein Emanzipationsversuch dar. Andi nutzte den Schutzraum, den ihm die Konvention der Konfirmationsfeier bot, und den Beistand des CVJM-Gruppenleiters, der hier fast als eine Art „Gegenvater“ erscheint, um seine *Entdeckung*, das, was ihm **ganz wichtig** war, zu präsentieren.

Das Gebet **für alle**, also auch für seinen **unchristlichen** Vater, erscheint in diesem Zusammenhang als Bekenntnisversuch und somit auch: als Affront gegen den Vater und den Status quo der Familie.

Demonstriert hat Andi damit aber, folgt man seiner Darstellung, weniger ein inhaltliches Verständnis als vielmehr die Möglichkeit religiöser Radikalisierung. Er hatte seine Darstellung sorgfältig inszeniert. Das Gebet hatte er sich **irgendwo rausgesucht**, d.h. er hat nicht spontan gebetet, sondern sich an eine vorformulierte Formel gehalten, seinen CVJM-Gruppenleiter ausdrücklich eingeladen und den Zeitpunkt bewußt gewählt. Er hat nicht, was ja, wäre es ihm ein sachlich begründetes Bedürfnis gewesen, naheliegender gewesen wäre, ein Tischgebet vor dem Mittagessen gesprochen, an dem wahrscheinlich nur der engere Kreis der Verwandtschaft teilgenommen hat, sondern er hatte sich für seine Demonstration den Übergang zum „gemütlichen Teil“, dem Kaffeetrinken, ausgesucht, an dem auch Bekannte, Nachbarn und Freunde teilnahmen, also eine größere Öffentlichkeit Zeuge werden und der CVJM-Gruppenleiter anwesend sein würde. Der Zeitpunkt allein war also schon provozierend gewählt.

Dass die Bedeutung dieser Demonstration in der *Androhung* einer religiösen Radikalisierung bestanden zu haben scheint, ergibt sich zum einen aus dem Faktum des Gebetes selbst, das ja ein - zumindest formales - Bekenntnis zum christlichen Glauben impliziert, dem v.a. Andis Vater ablehnend gegenübergestanden haben dürfte. Zum anderen aber wird der *Gegenvater*, der CVJM-Gruppenleiter, von Andi selbst als radikaler Christ dargestellt.

Der Gruppenleiter hatte ihm, so berichtet Andi, ein Buch von Cliff Richard geschenkt, dem christlichen Aushängeschild für die Vereinbarkeit von jugendlicher Popkultur und Christentum.

In der nun folgenden Interaktion zwischen dem Interviewer und Andi scheint sich ein Missverständnis einzuschleichen. Andi nämlich erzählt, dass **der**, gemeint ist der Gruppenleiter, **so ... religiöser Fan und Fanatiker** war. Der Interviewer aber scheint zu meinen, dass das Pronomen **der** und das Adjektiv **religiös** auf Cliff Richard referiert, weshalb er ihm zustimmt. Er kann ihm aber nur deshalb zustimmen, weil er selbst eben auch weiß, dass Cliff Richard als tief religiös bzw. christlich gilt, während er über den Gruppenleiter nichts weiß.

Andi hatte also, um seine Demonstration möglichst wirkungsvoll zu gestalten, in der Person des Gruppenleiters einen **religiösen Fanatiker** eingeladen und seinen Eltern damit ein - auf sie wahrscheinlich abschreckend wirkendes - Beispiel für seine mögliche zukünftige Identität vor Augen geführt, sollten sie -d.h.: seine Mutter - von ihm eine weitergehende inhaltliche Identifikation mit kirchlich-christlicher Tradition verlangen. Zugleich hatte er, indem er die Anwesenheit des Gruppenleiters abwartete, um das Gebet zu sprechen, seinen Eltern zu verstehen gegeben, wo die Quelle für sein provozierend-abweichendes Verhalten zu suchen war.

Andi selbst hatte, indem er **ganz mutig ... darauf bestanden** hatte, öffentlich ein Gebet zu sprechen, die Rolle des **religiösen Fanatikers** zwar nicht inhaltlich, dafür aber sozial **angenommen** und spielte sie nach dem Vorbild des Gruppenleiters.

Seine Korrektur: **religiöser Mensch**, die sich auf den ersten Blick als Abschwächung der Prädikation **Fanatiker** liest, ist vor diesem Hintergrund eher als eine zusätzliche Verschärfung zu lesen. So, wie Andi sich auf seiner Konfirmationsfeier verhalten hat, verhält sich ein **religiöser Mensch**. Sich so zu verhalten, extrovertiert und sich zu den „unmöglichsten“ Zeiten in aller Öffentlichkeit zum Glauben bekennend und **für alle** betend, ob es ihnen recht ist oder nicht, dies, so die Botschaft dieser Demonstration für seine Eltern, hatte er im CVJM und im Konfirmandenunterricht gelernt. Dabei war das gewissermaßen nur ein Vorgeschmack auf die Normalität des **religiösen Menschen**, also durchaus noch zum Fanatismus hin steigerungsfähig.

An dieser Stelle greife ich auf eine Information aus dem Nachfrageinterview zurück, die aus diesen Passagen nicht zu erschließen ist, nämlich Andis Äußerung, zum Zeitpunkt seiner Konfirmation immer noch Mitglied in der CVJM-Gruppe in Y. (Stadt) gewesen zu

sein, während er selbst schon auf dem Dorf wohnte. Die Mitarbeit im CVJM bedeutete nun also für ihn einen erhöhten Zeit- und Energieaufwand, der sich für ihn nur dann *gelohnt* hätte, wenn er sie aus Überzeugung betrieben hätte. Nun ist aber schon aus der Sequenzanalyse des Erstinterviews hervorgegangen, dass Andi, der auf Drängen seiner Mutter in den CVJM eingetreten war, zwar die Gemeinschaft - aus sicherer innerer Distanz - **genossen**, sich aber für die *Sache* nicht **entflammt** hatte. Bedenkt man diesen Zusammenhang, so wird deutlich, dass Andi mit seiner Inszenierung auch den Ausstieg aus dieser Gruppe betrieben haben dürfte.

Folgt man der hier rekonstruierten Sinnstruktur, so wird deutlich, was Andis große *Entdeckung* gewesen zu sein scheint: Er **hatte gemerkt**, wie er dem Anspruch auf eine weitere *sinnvolle Freizeitgestaltung* im CVJM, den er nach wie vor von Seiten seiner Mutter zu erwarten hatte, Widerstand entgegensetzen konnte. Zugleich aber hatte er seine Eltern mit diesem „*Warnschuß*“ prophylaktisch darauf hingewiesen, dass auch ein kirchenchristliches Engagement in der neuen Heimatgemeinde, das die Mutter für Andi als Ersatz für seine Mitarbeit im CVJM vorgesehen haben könnte, durchaus zu ähnlichen *Ergebnissen* führen könnte.

Die einfache Erkenntnis: **Die zwei Sachen gehören zusammen**, also die *Entdeckung* der **Parallele** zwischen CVJM und Konfirmandenunterricht, nämlich: das persönliche Bekenntnis zum Glauben als Ausdruck christlicher Lebenspraxis, hatte Andi eine Waffe an die Hand gegeben, die es ihm erlaubte, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen.

Erneut muss darauf hingewiesen werden: Mit alledem soll hier nicht behauptet werden, dass mit dieser Interpretation rekonstruiert worden ist, „wie es wirklich war“, sondern nur, wie Andi die Geschichte seines kirchenchristlichen Engagements seiner Jugendzeit konstruiert. Die objektive Sinnstruktur des von Andi hier dargestellten Handelns ist die einer inszenierten Demonstration christlicher Lebenspraxis, die in seinem Elternhaus zugleich als Karikatur und Provokation empfunden werden musste, mit der Andi sich selbst ebenso wie seine Eltern, aber auch den Leiter der CVJM-Gruppe, vor der größtmöglichen, in der gegebenen Situation von ihm zu erreichenden Öffentlichkeit bloßstellte, ohne sich dabei so weit vorwagen zu müssen, dass er die Grenzen der Konvention offen hätte verletzen müssen.

Zwar hätte er im Gottesdienst eine größere Anzahl von Menschen mit seiner Darstellung erreicht, doch hätte dies einen offenen Bruch der Konvention von ihm verlangt, um überhaupt wirksam sein zu können, da der Konfirmationsgottesdienst eben selbst, folgt man

Andis Darstellung, schon eine bloße Darstellung von Christlichkeit gewesen ist. Er hätte also mit seiner Darstellung die konventionelle Darstellung von Christlichkeit durchbrechen und zugleich überbieten müssen. Ein bloßes Gebet hätte dazu nicht genügt, war doch das Gebet als demonstratives Bekenntnis zum christlichen Glauben selbst Teil der Inszenierung „Konfirmationsgottesdienst“.

Der Sinn dieser Demonstration kann aber nur in der Provokation der Eltern bestanden haben, wenn man die „Bekenntnislosigkeit“ seines Elternhauses in Rechnung stellt. Die Vorstellung dürfte also nicht nur Andi **hinterher ... ein bisschen peinlich** gewesen sein, sondern vor allem auch seinen Eltern und - möglicherweise, da er sich selbst in Andis Verhalten karikiert fand - dem CVJM-Gruppenleiter.

Dass dessen Anwesenheit für Andi wohl eher als Mittel zum Zweck wichtig gewesen ist, geht nicht zuletzt auch aus Andis Äußerungen zum Geschenk des Gruppenleiters hervor. Sie implizieren, dass Andi dieses Geschenk so gleichgültig gewesen ist, dass er nur vermuten kann, dass ihm die Biographie von Cliff Richard **wahrscheinlich zu langweilig** gewesen ist und er sie deshalb nicht zuende gelesen hat.

Der Zweck dieser Provokation aber dürfte für Andi darin bestanden haben, gewissermaßen „über Bande“ ein Bekenntnis zur „Bekenntnislosigkeit“ abzulegen, dramatischer formuliert: einen Hilferuf an seine Eltern zu richten, dessen Inhalt einzig darin bestand, ihn vor dem Anspruch auf eine persönliche Identifikation mit den Inhalten der christlichen Religion zu schützen und ihm damit den Freiraum innerer Unbelangbarkeit zuzubilligen, den sie für sich in Anspruch genommen haben.

Über Bande gespielt hatte Andi aber noch in einer anderen Hinsicht:

Das eigentliche Mittel bestand in Andis Androhung, die familiäre Harmonie, die wesentlich auf der Vermeidung religiöser Bekenntnisse basierte, dauerhaft durch eine selbstgewählte religiöse Radikalisierung und die damit verbundenen unerwarteten Inszenierungen religiöser Bekenntnisse zu stören und die Familie nach außen bloßzustellen und so der fortgesetzten Peinlichkeit, einen **religiösen Fanatiker** herangezogen zu haben, auszuliefern.

Diese Drohung dürfte v.a. seinem konfliktscheuen Vater gegolten und ihm signalisiert haben, dass er den Konflikt wagen und sich - im Interesse der von ihm geschätzten Harmonie - gegen Andis Mutter und deren ständige Versuche, Andi in christliche Gruppen zu drängen, durchsetzen musste, wollte er nicht riskieren, dass sein Sohn sich in ein Abziehbild des CVJM-Gruppenleiters verwandeln und die Familie mit *Dauerchristlichkeit* überziehen würde.

3.5. Zusammenfassung: Kirchenchristliche Aktivität

Andi ist in seiner Jugend ständig in kirchenchristlichen Gruppen aktiv gewesen, allerdings ohne sich inhaltlich mit ihnen zu identifizieren. Es findet sich vielmehr in allen seinen Erzählungen die Betonung der inhaltlichen Distanz zur christlichen Tradition. Christliche Jugendgruppen hatten für ihn allein die Bedeutung einer - nicht zuletzt von seiner Mutter geforderten - *sinnvollen Freizeitgestaltung* in überschaubarer, sprich: kontrollierter Umgebung.

Andi hat sich diesem Anspruch seiner Mutter weitgehend gefügt, hat sich aber, wie seine Darstellung der Konfirmationsfeier zeigt, gegen die Forderung nach inhaltlicher Identifikation zur Wehr gesetzt, indem er die Inszenierung christlichen Verhaltens zur Abwehr der Forderung nach persönlicher Identifikation mit christlichen Inhalten eingesetzt hat und damit zugleich einen Schlusspunkt unter seine Mitarbeit im CVJM gesetzt haben dürfte.

Wie die Tatsache, dass Andi nach seiner Konfirmation in der Jugendgruppe seines Dorfes aktiv gewesen ist, zeigt, dürfte er sein mögliches Maximalziel, den völligen Verzicht der Mutter auf den Anspruch, seine Freizeit „sinnvoll“ und unter Kontrolle zu verbringen, nicht erreicht haben. Möglicherweise ist ihm die Inszenierung nachträglich selbst zu **peinlich** gewesen, um seine Eltern von ihrer Ernsthaftigkeit zu überzeugen.

Ein Bekenntnis zum christlichen Glauben abzulegen, dies lässt sich aus Andis Erzählungen zu seiner „kirchenchristlichen Karriere“ entnehmen, dürfte für Andi bis heute ein peinlicher Akt sein. Zugleich ist deutlich geworden, dass Andi durchweg auch kein theoretisches Interesse an christlichen Inhalten gehabt hat bzw. dass er dieses Interesse bis heute nicht entwickeln konnte. Er scheint sich als Religionslehrer vielmehr im Prinzip mit denjenigen seiner Schüler einig zu wissen, denen Kirche und Christentum **nichts gibt**.

Im Hinblick auf die Entscheidung, das Fach Religion zu studieren, liefert die Interpretation dieser Passagen weitere Indizien für die Hypothese, dass Andi seine Wahl vorwiegend aus instrumentalistischen Motiven gefällt haben dürfte.

In seiner Berufspraxis aber dürfte er vor erheblichen Problemen stehen. Wenn es darum geht, christliche Inhalte biographisch zu repräsentieren, dürfte er überfordert sein und sich durch den Anspruch der Schüler auf Offenlegung seines eigenen Bekenntnisses regelmäßig einer peinlichen Situation ausgesetzt sehen.

4. Der Lehrerberuf: Wahl der Zukunft

4.1. Der Weg zum Beruf

4.1.1. Traumberuf

A.: Ähm das hat sich dann auch relativiert, und dann hat sich sehr, sehr lange bei mir der Wunsch gehalten, Tierarzt zu werden. /I: Mhm/ Und eigentlich auch bis zum .. äh St_äh Abitur hin, und dann hab ich mich eigentlich nicht getraut, in ‘ner andern Stadt zu studieren. /I: Mhm/ (Und?) und dann ging es ja . ich fühlte mich . also ich war noch zu klein, irgendwie. /I: Mhm/ Hab mich nicht getraut, äh in ‘ne fremde Stadt und so ganz fremde Umgebung, wollte ich eigentlich nicht gerne. Und äh dann hab ich gesucht, ob ich nicht in Y. was finden kann.

Auf die Frage des Interviewers nach seinen Berufswünschen in Kindheit und Jugend nennt Andi, nachdem er von seinen Jungenträumen, Treckerfahrer und später Lokomotivführer werden zu wollen, erzählt hat, den Beruf des Tierarztes. Alle diese Berufswünsche scheinen ihre Wurzeln in Andis Kindheit auf dem Dorf zu haben bzw. in seiner Erinnerung an diesen Lebensabschnitt, die durch den erneuten Umzug der Familie in das Heimatdorf des Vaters wieder lebendig geworden sein dürfte.

Der Beruf des Tierarztes ist Andis Traumberuf bis zum Abitur gewesen. Dass er diesen Traum nicht realisiert hat, begründet er mit seinem fehlenden Selbstvertrauen, das ihm nicht ermöglichte, sich von der ihm nunmehr vertrauten **Umgebung** zu lösen und in einer **anderen Stadt zu studieren**, als der, in der er seit dem Umzug aus dem Dorf zur Schule gegangen war und die sich in direkter Nähe zu dem Dorf befand, in dem Andi damals lebte. **Umgebung** bedeutet hier also nicht nur die Stadt, sondern vor allem das Dorf, in dem sich sein Elternhaus befand.

Es fällt ihm schwer, diesen Verzicht rückblickend rational zu begründen. Er sucht nach der richtigen Formulierung, bricht mehrmals ab, schränkt seine Äußerungen ein (**eigentlich**), bis er zu der erstaunlichen Feststellung kommt: **also ich war noch zu klein, irgendwie.**

Noch zu klein für etwas zu sein, bedeutet, etwas nicht leisten zu können, weil es gegenwärtig über die eigenen Kräfte geht. Als **noch zu klein** für etwas werden gewöhnlich Kinder von ihren Eltern bezeichnet, wenn diese ihren Nachwuchs vor Risiken und Schäden bewahren wollen, denen diese sich aus aktueller Selbstüberschätzung heraus aussetzen wollen. Gebrauchen Kinder untereinander diese Formulierung, so wird dem so adressierten

Kind, zumeist in selbstaufwertender Absicht, aktuelle und zukünftige Gleichwertigkeit abgesprochen, da das adressierende Kind einen Vorsprung für sich in Anspruch nimmt, den das adressierte Kind nicht aufholen wird - zumindest in der Phantasie des adressierenden Kindes.

Würde eine solche Formulierung unter Erwachsenen gebraucht, so würde es sich schlicht um eine Beleidigung handeln.

Bezeichnet man sich selbst, auf eine biographische Situation rückblickend, als **noch zu klein**, so wirbt man um Verständnis für ein Versagen oder ein Fehlverhalten, allerdings nicht ohne zugleich darauf hinzuweisen, dass man heute „alles anders machen würde“. D.h. es mischt sich die Elternperspektive mit der selbstaufwertenden Perspektive gleichalt-riger Kinder. Zugleich handelt es sich gewissermaßen um eine Selbstbeleidigung, da Andi hier über sich selbst als Jugendlichen spricht, der der altersgemäßen Anforderung nicht gerecht werden konnte, sich vom Elternhaus zu lösen, eine eigene „Identität“ auszubilden und „auf eigenen Füßen“ zu stehen.

Die Gefahr, der Andi sich bei dem Versuch der Realisierung seines Traumberufs ausgesetzt hätte, wäre der Verlust der vertrauten **Umgebung** gewesen, die ihm mittlerweile Sicherheit und Geborgenheit lieferte. Die Angst scheint gewesen zu sein, das Dorf endgültig verlassen zu müssen, weil der Studienort von dort aus nicht zu erreichen war. Andis vertraute **Umgebung** war **noch zu klein**.

Andis Äußerungen sind aber noch in anderer Hinsicht sehr aufschlussreich.

Es wird hier nämlich deutlich, dass das Lehramtsstudium insgesamt für Andi eine Notlösung gewesen ist. Als „Ersatz“ für das Tierarztstudium scheint Andi im Lehramtsstudium das Fach Biologie gewählt zu haben. Die Mathematik dagegen, also das Fach, das er nach zwei Semestern aufgegeben hat, scheint eher ein Notbehelf gewesen zu sein, zu dem Andi aus der Notwendigkeit, ein zweites Fach studieren zu müssen, gegriffen hat.

Eine Hypothese der Sequenzanalyse war, dass Andi Probleme haben könnte, sich mit der Pädagogik zu identifizieren, also die Lehrerrolle als solche zu übernehmen. Andis Äußerungen zu seinem Traumberuf scheinen diese Hypothese zu stützen. Sein eigentlicher Berufswunsch war auf den Umgang mit Tieren und nicht auf den mit Menschen ausgerichtet, so dass es sehr wahrscheinlich ist, dass er mit der Wahl des Lehrerstudiums kein pädagogisches Interesse verbunden hatte.

4.1.2. Auszug aus dem Elternhaus

A.: Tierarzt, heute bereue ich es manchmal 'n bisschen, dass ich's nicht gemacht habe. Äh heute hätte ich auch etwas mehr Mut, natürlich, das zu machen. Aber ich war damals einfach noch zu .. ja, zu schüchtern, zu zurückhaltend, hab mich nicht getraut.

I.: Hast Du mit Deinen Eltern darüber geredet (oder?) äh [I. ist beschäftigt mit Bandgerät II]

A.: (zögernd:) Ähm ne, ja, ich, Gott (angedeutetes Lachen) äh, ich hab schon gesagt, dass ich nicht nicht ausziehen möchte oder .. eigentlich /I: Mhm/ also nicht in 'ne andere Stadt möchte. Aber sie haben auch nicht nach den Ursachen gefragt, und dann hab ich auch nichts gesagt dazu. /I: Mhm/ (lacht) Also sie hätten mich nicht jetzt rausgeworfen oder so, aber ich weiß zum Beispiel, dass ich dann mit 22 auf einmal zu dem Entschluss gekommen bin: „Jetzt musst du zu Hause ausziehen.“ /I: Mhm/ Und dann haben wir das nach A.s (Andis Nachname) Manier vernünftig besprochen, ich hab gesagt: „Leute, ich glaube, ich bin jetzt alt genug, ich muss ausziehen.“ Und dann hat mein Vater gesagt: „Okay, dann suchen wir 'ne Wohnung.“, /I: Mhm/ und dann haben wir die noch zusammen renoviert. Und dann bin ich da reingezogen. /I: Ja/ Aber das ist bei uns die typisch unspektakuläre Art und Weise. (lacht) /I: Ja/ Wie wir das so machen, ne.

Sich seinen Berufswunsch nicht erfüllt zu haben, bereut Andi heute. Diese Reue dürfte eine doppelte sein:

- (a) - Andi bereut, heute nicht in seinem Traumberuf als Tierarzt zu arbeiten, den er, zumindest in seiner Phantasie, als seine „Berufung“ angesehen hat bzw. immer noch ansieht.
- (b) - Andi bereut damit aber wahrscheinlich zugleich, dass er heute im Religions-Lehrerberuf arbeitet, der für ihn ein reiner Brotberuf zu sein scheint.

Andi bestimmt im Folgenden näher, in welcher Hinsicht er **zu klein** gewesen ist, um seinen Berufswunsch in die Tat umzusetzen. Er scheint sich **nicht getraut** zu haben, seinen Eltern gegenüber diesen Berufswunsch - als seinen Wunsch - zu äußern oder gar dafür zu kämpfen. Letztlich scheint der Beruf des Tierarztes für ihn keine realistische Option gewesen zu sein. Seine Anmerkung, dass er **heute (...) auch etwas mehr Mut, natürlich, hätte, das zu machen**, scheint nicht nur den illusionären Charakter seines damaligen Berufswunsches zu bestätigen, sondern verweist auch darauf, dass dieser Wunsch in ihm immer noch

lebendig zu sein scheint.

Die Frage des Interviewers, ob er damals mit seinen Eltern über den Berufswunsch geredet habe, beantwortet Andi ausweichend. Er scheint die Frage des Interviewers auf die Thematisierung seiner Schüchternheit zu beziehen. Ein Gespräch über seinen Berufswunsch Tierarzt scheint er mit seinen Eltern also entweder nicht geführt zu haben oder seine Eltern haben sich gegen diesen Berufswunsch gesperrt. An Andis Äußerungen wird erneut das kühle und relativ kommunikationsarme Familienklima deutlich.

Was Andi seinen Eltern **gesagt** hatte, scheint das resignierte Eingeständnis seiner Mutlosigkeit gewesen zu sein, das Wagnis einer eigenen Entscheidung (auch gegen die Eltern?) einzugehen. Die Eltern wiederum scheinen sich weder für die Gründe seiner Ablösungsschwierigkeiten interessiert, noch irgendeinen Versuch gemacht zu haben, ihn bei der Verwirklichung seines Berufswunsches zu unterstützen, weshalb er sich resignierend in sich selbst zurückgezogen zu haben scheint.

Von seinem Wunsch **eigentlich** noch nicht aus dem Elternhaus auszuziehen, der von Andi sofort dahingehend korrigiert wird, dass er für eine Ausbildung nicht die Stadt wechseln wollte, scheinen seine Eltern nicht gerade begeistert gewesen zu sein. Zwar haben sie ihn nicht bedrängt auszuziehen und nicht versucht, ihn **jetzt rauszuwerfen**, sie scheinen ihm aber vermittelt zu haben, dass es für ihn an der Zeit war, auszuziehen, und als er mit 22 den Entschluss fasste, sich eine eigene Wohnung zu suchen, wurde das emotions- und diskussionslos akzeptiert.

Diese Interpretation stützt sich auf Andis Formulierung: „**Also sie hätten mich nicht ..., aber ich weiß zum Beispiel ...**“, mit der ein Kontrast aufgebaut wird, der impliziert dass es nicht die Eltern waren, die Andis Ablösung im Wege standen, weil sie sich nicht von ihm lösen konnten, sondern dass sie von ihm erwartet zu haben scheinen, dass er, nachdem sie ihre Elternpflicht getan hatten, diese nicht länger für sich in Anspruch nehmen und seine eigenen Wege gehen würde. Seine Weigerung, diese stillschweigende Erwartung der Eltern zu erfüllen - und sie sich selbst, als Ehepaar, gewissermaßen „zurückzugeben“ - scheinen die Eltern - sie waren zu höflich, um ihn **rauszuwerfen** - eher stoisch ertragen zu haben.

4.2. Biographische Konstruktion: Ablösungsschwierigkeiten

An dieser Stelle erscheint es mir notwendig auf ein objektives Datum zurückzugreifen,

ohne das die Geschichte von Andis relativ spätem Auszug nicht vollständig wäre. Zugleich will ich diese Gelegenheit benutzen, um zu betonen, dass es sich bei der gesamten Interpretation ausschließlich um die Rekonstruktion der biographischen Konstruktion handelt, die Andi m. E. hier präsentiert, also nicht um Aussagen darüber, „wie es wirklich war“.

Andi hatte zwischen dem Abitur und dem Studium seinen Wehrdienst absolviert und war in dieser Zeit an mehreren Standorten stationiert und hatte diese Zeit, wie er selbst angibt (hier weiche ich notgedrungen vom Tugendpfad der rein objektiven Daten ab), „genossen“. Es findet sich in seiner Darstellung dieser Zeit kein Hinweis darauf, dass er sich für diese Ortswechsel als **zu klein** empfunden hätte.

Dass er nach der Bundeswehrzeit dennoch wieder in sein Elternhaus zurückgezogen ist (in dem er natürlich auch während seiner Bundeswehrzeit, wenn die Möglichkeit gegeben war, lebte), scheint noch andere Gründe gehabt zu haben als seine Schüchternheit.

Andis biographische Konstruktion spitzt sich in dieser Passage auf einen bestimmten Punkt zu: auf seinen **Entschluss** auszuziehen, also auf die von ihm autonom getroffene Entscheidung, sein Elternhaus zu verlassen. Vor dem Hintergrund seiner Äußerungen über das kühl-sachliche familiäre Klima und über den durch die Versetzung seines Vaters bedingten Umzug vom Dorf in die Stadt, den er als **Kulturschock** erlebte und der, so die Hypothese, Andi in die „innere Emigration“ getrieben hatte (und dem noch ein weiterer Umzug folgte), sowie seiner Äußerungen über die Ablehnung, die er in seiner Jugend seinen Eltern gegenüber empfunden hatte, erschließt sich der Sinn der hier von Andi präsentierten biographischen Konstruktion auf überraschende Weise:

Andi funktionierte, indem er sich faktisch weigerte, auszuziehen, eben nicht so, wie seine Eltern es von ihm erwarteten. D.h.: Sein Bleiben war für ihn selbst gewissermaßen ein Akt der Emanzipation gegenüber der „Fremdbestimmung“ durch die Eltern, die sich - für ihn am schmerzhaftesten - in den berufsbedingten Umzügen der Familie manifestiert hatte, v.a. im ersten Umzug, durch den er für längere Zeit an die Wohnung und damit: die Ansprüche seiner Mutter gekettet war, da er sich in seiner neuen Umgebung noch nicht auskannte, sie überdies als abstoßend erlebte.

Andis biographische Konstruktion kreist in der hier betrachteten Passage ausschließlich um die Wohnungs- und Umzugsfrage. Selbst die Entscheidung über die Verwirklichung seines Berufswunsches wird dieser Frage untergeordnet. Die Wohnung der Eltern zu „erobern“, dies scheint der Sinn seiner Weigerung gewesen zu sein, in eine andere Stadt zu gehen und seinen Traum vom Tierarztberuf zu verwirklichen.

Indem Andi sich in der Wohnung der Eltern festsetzte - wobei er darauf vertrauen konnte,

dass diese es nicht zum offenen Konflikt kommen lassen und ihn rauswerfen würden - hatte er sie der Fremdbestimmung unterworfen, die er ihnen anlastete. Diesen, für seine Eltern unangenehmen, Zustand zu beenden, war, so die Konstruktion, allein Sache seines **Entschlusses**. So gesehen, liest sich diese biographische Konstruktion als eine von Andi inszenierte „kalte Rache“ für die ihm zugefügten Verletzungen, zu denen nicht zuletzt auch die Weigerung der Eltern gehört haben wird, Andis Berufswunsch und seine Ablösungsprobleme **vernünftig** zu **besprechen**, die Andi geradezu sarkastisch kommentiert, wenn er von der seinen Eltern (und ihm selbst) eigenen **Manier** berichtet, mit der sein **Entschluss**, endlich doch auszuziehen, sofort **vernünftig besprochen** wurde.

Dennoch bedurfte es einer - zumindest formalen - Legitimation für diese Belagerung des Elternhauses ebenso wie für deren Beendigung. Mit dem Hinweis, er sei **zu klein** gewesen, scheint Andi die Abhängigkeit von seiner Mutter inszeniert zu haben, in der sich Andi in früheren Zusammenhängen, z.B. bei der Entscheidung über den Beitritt zum CVJM, befunden hatte.

Neben dieser legitimierenden Funktion verweist diese Äußerung aber noch auf etwas Weiteres: Andi war **zu klein**, um seine eigenen Interessen und Wünsche seinen Eltern gegenüber offensiv zu vertreten und ihre Unterstützung bei deren Verwirklichung einzufordern. Statt dessen hatte er sich auf eine, ihm heute als kindisch erscheinende Vergeltungsaktion eingelassen, die nicht nur nicht berücksichtigte, dass seine Eltern sich selbst in Abhängigkeiten befanden, sondern durch die er sich in einem zweifelhaften Akt der Emanzipation von den Eltern um so mehr an diese gebunden und die ihn letztlich die Realisierung seines Berufswunsches gekostet hatte. Seine Entscheidung hatte sich nicht bewährt, sondern verschloss ihm - in ihren für Andi nicht überschaubaren Folgen für seine Zukunft - die Möglichkeiten einer selbstbestimmten Berufswahl.

4.2.1. Fazit: Der Traum von der Berufswahl

Andis Rückblick auf seine Berufswahl ist, dies wird an seiner biographischen Konstruktion deutlich, von Bitterkeit gegenüber seinen Eltern geprägt, die ihn bei der Realisierung seines Berufswunsches in keiner Weise unterstützt zu haben scheinen. Andi scheint auf eine solche Unterstützung aber dringend angewiesen gewesen zu sein, was zugleich bedeutet, dass der **Wunsch**, Tierarzt zu werden, ihn nicht so ergriffen hatte, dass er ihn unter allen Umständen hätte verwirklichen wollen.

Letztlich scheint es sich eben doch nur um einen schönen Traum gehandelt zu haben, der von ihm nie ernsthaft auf die Möglichkeit einer Verwirklichung hin überprüft worden zu sein scheint, jedenfalls erwähnt er an keiner Stelle, dass er sich an seinem Wohnort etwa um ein Volontariat bei einem Tierarzt bemüht, also in irgendeiner Hinsicht konkrete Schritte unternommen hätte.

Tatsächlich scheint er hinsichtlich eines von ihm zu wählenden Berufes weitgehend orientierungslos gewesen zu sein und hat aus diesem Grund den einzigen Orientierungspunkt, sein Zuhause - seinen „Stützpunkt“ für seine **Erkundung** der Welt und der Menschen - nicht aufgeben können. Dass ihm diese Orientierung fehlte, scheint er seinen Eltern anzulasten.

4.3. Ein vernünftiger Beruf

A.: Ich hatte zunächst dann überlegt, übrigens auf Anraten meiner Mutter hin, ob ich nicht äh in den . ins äh zum RP mich anmelde da. Beim Regierungspräsident, als Verwaltungsbeamter. /I: Mhm/ Äh das war mir aber dann doch zu blöde, ich wollte doch wirklich irgendwas mit Natur und und Tieren machen.

Ganz ohne „guten Rat“ der Mutter ist Andi, wie er ausdrücklich betont, doch nicht geblieben. Sie hatte ihm zum Sicherheit bietenden Beruf des Verwaltungsbeamten geraten. Zumindest gegen diesen Vorschlag konnte sich Andi erfolgreich wehren.

Unklar ist hier zunächst die Zeitangabe: **zunächst dann**. Sie kann sich, nimmt man die objektiven Daten zu Hilfe, nach denen Andi mit 22 Jahren bereits im Studium war, nicht auf den Zeitpunkt seines Entschlusses, sich eine eigene Wohnung zu nehmen, beziehen. Dass Andis Äußerung auf den ersten Blick diesen Eindruck erweckt, scheint daran zu liegen, dass es sich auch bei dieser Äußerung um eine Emanzipationsgeschichte handelt, die aber wiederum negativ gefärbt ist.

Die Zeitangabe scheint sich eher auf den Zeitpunkt zu beziehen, zu dem Andi durch sein Eingeständnis, er sei noch **zu klein**, schon auf die Realisierung seines Traums, Tierarzt zu werden, verzichtet hatte. Das **drängelnde Element** der Familie, Andis auf die berufliche Absicherung ihrer Kinder bedachte Mutter, scheint ihm jedoch auch kaum Zeit gelassen zu haben, selbst Möglichkeiten der Realisierung seines Berufswunsches zu erkunden. Die Ablehnung ihres Vorschlags dürfte Andi aber unter erheblichen Zugzwang gesetzt haben,

galt doch jetzt für ihn, wie vordem für seine Schwester, die Devise: „**rumhängen gilt nicht**“.

Die Aussicht auf den papierernen Beruf des Verwaltungsbeamten im Regierungspräsidium schien ihm **dann doch**, d.h. aber: trotz seiner grundsätzlichen Bereitschaft, dem Sicherheitsdenken seiner Mutter entsprechen zu wollen, zu stumpfsinnig, um ihn akzeptieren zu können.

Andi begründet seine Aversion gegen den Vorschlag seiner Mutter ausdrücklich damit, dass er **doch wirklich irgendwas mit Natur und Tieren machen** wollte - und bestätigt damit den Eindruck, dass seine ursprüngliche Berufsorientierung alles andere als pädagogisch gewesen ist. Vor dem Hintergrund seiner letztendlich getroffenen Berufsentscheidung, stellte sie das genaue Gegenteil dar. Statt etwas mit **Natur und Tieren zu machen**, hat er es in seinem Beruf mit Kultur und Menschen zu tun. Ein größerer Gegensatz ist kaum denkbar. Andi scheint nicht im Traum daran gedacht zu haben, Lehrer zu werden.

4.3.1. Der Kompromiss als Emanzipation

A.: Nun ging . gab's natürlich keine Tiermedizin in in Y., dann hab ich erst mal mit Biologie angefangen. Biologie st_ zu studieren. Und dann äh wollte ich . ja, und hab dann überlegt, dass es vielleicht günstiger ist, ei_ in Richtung Lehrfach, Lehrbetrieb zu gehen. Hab dann mit Mathe noch angefangen, das hab ich dann schnell seingelassen (lacht) und bin dann letztlich bei Religion gelandet. /I: Aha/ So kam dann diese diese merkwürdige Paarung zunächst zustande. Ja, das war also die . das waren die Träume.

[...]

I.: Äh Biologie wolltest Du dann erst auf Diplom machen?

A.: Zunächst (nur?) Diplom machen. Und dann hab ich dann auch da mitgekriegt, dass äh Diplombiologen äh so 'n bisschen sich anstauen gerade, /I: Ja/ dass die Berufsaussichten sehr schlecht sind und natürlich dementsprechend auch die Verdienstmöglichkeiten, und mir war es schon wichtig, dass ich 'n gesicherten /I: Aha/ Beruf finde.

Einen Ausweg aus seiner Misere schien Andi das Studium der Biologie zu bieten. Hier wird deutlich, dass sich die **Geschichte** (im Sinne der Interpretation der Sequenzanalyse:

die unangenehme Angelegenheit) seiner Entscheidung für den Religionslehrerberuf noch etwas verwickelter abgespielt hatte, als Andi im Erstinterview erzählt hat. Die Sequenzanalyse hatte ergeben, dass Andi mit der Formulierung er habe **nach Beginn meines Studiums (...) zunächst Biologie und Mathe studiert**, das Studium als solches hervorhebt und ihm damit eine besondere Bedeutung zuschreibt. Hier nun zeigt sich, dass das Studium für Andi einerseits einen Akt der Emanzipation gegenüber seiner Mutter darstellte. Zum anderen aber wird deutlich, dass Andi vor seiner Entscheidung, Biologie- und Mathematiklehrer zu werden, den Versuch unternommen hatte, Diplombiologe zu werden, so dass sich Andis Äußerung an dieser Stelle als durchaus sinnhaft motiviert herausstellt.

[Die Qualität der Methode der objektiven Hermeneutik und die Berechtigung ihrer - zugegebenermaßen schwer einzuhaltenden - Forderung, jede Äußerung als sinnhaft motiviert anzusehen wird hier m.E. besonders eindrücklich bestätigt.]

Andis Äußerungen bestätigen darüber hinaus die Hypothese, dass er seine Wahl des Religions-Lehrerberufs aus pragmatischen, instrumentellen Überlegungen und nicht aus pädagogischem Interesse getroffen hat. Das einzige Fach, an dem ihm etwas gelegen zu haben scheint, aber wiederum nicht so viel, als dass er sich auf die vergleichsweise unsichere Karriere eines Diplombiologen eingelassen hätte, also auf den Forschungsbereich, war die Biologie. Seine Zweitfächer scheint er dagegen als (allerdings nicht beliebig oft) auswechselbares Beiwerk angesehen zu haben.

Sein Ziel war ein **gesicherter Beruf**, der ihm ausreichende **Verdienstmöglichkeiten** bot.

4.3.2. Die Idee vom Beamten

A.: Die /I: lacht kurz)/ die Idee von 'nem Beamten fand ich gar nicht schlecht /I: Ja/, bin ja auch so aufgewachsen, und äh habe dann auch, das hab ich eigentlich ziemlich schnell verstanden, und auch für mich gewollt: „Kein Kampf ums tägliche Geld.“. Das war mir klar. Also lieber äh geregeltes kleines Einkommen als diese Unsicherheit /I: Mhm/ äh zu fragen, „Was ist morgen, was mach ich übermorgen?“. Ähm das war für mich 'ne ganz klare Entscheidung eigentlich. /I: Ja/ Also dann hätte ich lieber 'n Verwaltungsjob gemacht. ne. Zu dem ich natürlich auch keine Lust hatte, also Verwaltungstätigkeit /I: Mhm/ ist auch nicht so ganz mein mein Fall. Obwohl ich heute natürlich vielfach solche Jobs machen muss, ne. Verwalten, Schüler verwalten /I: Ja/, anders geht's ja nicht.

Sein Bedürfnis nach beruflicher Absicherung entsprach also doch der Vorstellung seiner Mutter, er solle Beamter werden. Nichts scheint für ihn selbstverständlicher gewesen zu sein, da er **ja auch so aufgewachsen** ist. Er hatte gewissermaßen von kleinauf gelernt, Beamter zu sein und dem **Kampf ums tägliche Geld** durch eine sichere berufliche Stellung zu vermeiden. Hier macht Andi, ohne es selbst voll zu realisieren, deutlich, weshalb sein Traum, Tierarzt zu werden, von vorne herein ebenso zum Scheitern verurteilt war, wie die pragmatischere Entscheidung, Diplombiologe zu werden. Die Selbständigkeit, die mit dem Beruf des Tierarztes verbunden ist, folglich die finanzielle Unsicherheit, war für ihn unvorstellbar, stellte für ihn geradezu ein Katastrophenszenario dar, bei dem es sich wohl um die Erfahrungsspuren seiner Mutter gehandelt haben dürfte, die sich nach dem kriegsbedingten finanziellen Ruin ihrer Eltern in die Sicherheit der Beamtenngattin gerettet hatte und sich mit einem - gemessen am großbürgerlichen Reichtum vergangener Tage - **kleinen Einkommen** begnügte.

Dieses Sicherheitsargument war ihm so in „Fleisch und Blut“ übergegangen, dass er es wohl tatsächlich eher noch vorgezogen hätte, Verwaltungsbeamter als selbständiger Tierarzt zu werden. Andi stellt hier also seine biographische Konstruktion gewissermaßen auf den Kopf, wobei sich dann noch herausstellt, dass er sich auch als Lehrer zu einem großen Teil als Verwaltungsbeamter begreift, der die **Schüler verwaltet**. Pädagogisches Handeln scheint für ihn höchstens gleichwertig, wahrscheinlich aber von untergeordneter Bedeutung zu sein. Zur Verdeutlichung seiner Motive, vom Diplomstudiengang auf den Lehramtsstudiengang zu wechseln, sei hier folgende Stelle angeführt:

4.3.3. Berufsvorstellungen der Eltern

I.: Und äh Deine Eltern, hatten die Vorstellungen, was Du denn mal werden solltest? (???)?

A.: Ja, also meine Mutter schon ziemlich konkret, denke ich, so in Richtung Verwaltungsdienst, ne, das (?) hätte sie ganz gut gefunden. /I: Mhm/ Sie sagte aber auch ähm oder beide fanden das auch, dass sie den Eindruck hatten, dass ich gut mit Menschen umgehen könnte, und ob (denn?) das nicht ‘ne Möglichkeit wäre.

Es stellt sich heraus, dass Andi gründlich von seiner Mutter, aber, so scheint es, auch von

seinem Vater, beraten worden ist. An guten Ratschlägen für die Sicherung seiner beruflichen Zukunft war auch nach seiner Weigerung, Verwaltungsbeamter zu werden, und den ersten Staumeldungen vom Arbeitsmarkt für Diplombiologen kein Mangel. Andi scheint hier aber auch eine gewisse Panik der Mutter anzudeuten, die sich gezwungen sah, ihren Mann, der sich, wie Andi an anderer Stelle berichtet, in Fragen der Erziehung stets zurückgehalten hatte, zur gemeinsamen Überzeugungsarbeit zu verpflichten.

Woher die Eltern ihren Eindruck gewonnen hatten, sagt Andi nicht. Er selbst, daraus könnte die Umständlichkeit seiner Formulierung verweisen, scheint sich über die von den Eltern plötzlich an ihm wahrgenommenen Fähigkeiten noch heute zu wundern. Bei genauerer Betrachtung seiner Äußerung: **dass sie den Eindruck hatten, dass ich gut mit Menschen umgehen könnte**, stellt sich heraus, dass noch eine andere Lesart denkbar ist. Der Konjunktiv: **könnte** wird von Andi zur Konstruktion der indirekten Rede verwendet. In direkte Rede übersetzt, würde der aus dieser Konstruktion abzuleitende Satz nicht Andis tatsächliche Fähigkeit, mit Menschen umzugehen, ausdrücken - dafür hätte er den Konjunktiv: **dass ich gut mit Menschen umgehen könne*, benutzen müssen -, sondern eine für ihn auch noch denkbare Option beamteter Berufstätigkeit.

In direkter Rede wird der Unterschied deutlicher. Nach seiner Verwendung des Konjunktivs könnte die direkte Rede der Eltern selbst im Konjunktiv (Potentialis) formuliert worden sein:

**“Wir haben den Eindruck, du könntest gut mit Menschen umgehen.“*

Hätten die Eltern dagegen seine Fähigkeit im Umgang mit Menschen betonen wollen, so stünde die direkte Rede im Indikativ:

**“Wir haben den Eindruck, du kannst gut mit Menschen umgehen.“*

Nicht irgendwelche tatsächlich bei Andi vorhandenen Fähigkeiten im Umgang mit Menschen hatten seine Eltern wahrgenommen, sondern eine weitere Berufsmöglichkeit, die einen akzeptablen Kompromiss zwischen den Vorstellungen der Mutter und Andis zaghaften Bestrebungen nach Selbstbestimmung darzustellen schien, und die ihm sogar erlaubte, den Umgang mit **Natur und Tieren**, wenngleich auf einer Schwundstufe, zum Beruf zu machen.

Mit diesen Überlegungen soll nun natürlich weder behauptet werden, dass Andi sich hier bewusst für den von ihm verwendeten Konjunktiv entschieden hätte, noch, dass die Eltern ihm gegenüber die hier als mögliche Lesart rekonstruierte Äußerung gemacht haben. Was aber deutlich wird, ist, dass diese Lesart zu Andis gesamter Äußerung passt, die ja besagt, dass nicht er auf den Gedanken gekommen ist, Lehrer zu werden, sondern dass seine Eltern

ihm diese Möglichkeit nahegelegt haben, wobei immer zu bedenken ist, dass die Hauptsorge der Mutter gewesen ist, ihre Kinder beruflich abgesichert zu wissen.

4.3.4. Eine pragmatische Entscheidung

I: Mhm (angedeutetes Lachen) Äh also dieser Wunsch Lehrer zu werden ist eigentlich dann ganz pragmatisch äh so gewachsen?

A.: **Ja, der ist letztlich gewachsen, ja**

I.: **aus dem, was möglich war und was nicht möglich (war?)?**

A.: **Ja, es gibt ganz viele solcher Entscheidungen in meinem Leben. Oder solche solche äh Situationen in meinem Leben, dass ich irgendwas angefangen habe und dann gesagt habe: "Mach mal." und dann hab ich's eben gemacht.**

Der Interviewer versucht, Andis Äußerungen vorsichtig zusammenzufassen, um von ihm eine abschließende Evaluation zur Frage nach seinen Motiven der Berufswahl zu bekommen. Andi liefert ihm weit mehr als der Interviewer erwartet zu haben scheint. Er generalisiert seine Berufswahlentscheidung zu seinem Entscheidungsmodell. Dieses Modell läuft in drei Stufen ab:

(a) - Andi fängt **irgendwas** an. Er scheint also vorher weder über die Sache, die er machen will, noch über seine Fähigkeiten oder sein Interesse zu reflektieren.

(b) - In der Situation, konfrontiert mit den Ansprüchen, die die Sache an ihn richtet, fällt er die Entscheidung: **Mach mal**. Auch hier scheint er weniger davon auszugehen, ob er ein inhaltliches Interesse für die Sache entwickeln kann oder ob seine Fähigkeiten und Möglichkeiten ausreichen, um sich in der Auseinandersetzung mit der Sache zu bewähren. Natürlich bedeutet das nun nicht, dass er um jeden Preis an der Situation, in die er sich hineinbegeben hat, festhalten wird. Solange aber „der Preis stimmt“, d.h. solange die Situation noch für ihn erträglich ist, wird er sie nicht aufgeben, auch dann nicht, wenn seine Fähigkeiten eigentlich nicht ausreichen, um der Sache gerecht zu werden und selbst Befriedigung aus - seinem Beruf zu ziehen, denn um den Beruf geht es hier.

(c) - Die Durchführung. Ist die „Entscheidung“ gefallen, wird sie **eben** vollzogen, wird die Sache **gemacht**. Der instrumentalistische Unterton ist offensichtlich. Die Entscheidung: **Mach mal** bedeutet eben nicht eine Entscheidung für eine Sache. Sie wird nicht auf der

Basis eines inhaltlichen Interesses gefällt, sondern im Hinblick auf die Durchführbarkeit, d.h. auf die voraussichtliche Erträglichkeit der formalen Anforderungen.

Dieser Ablauf entspricht genau der in der Sequenzanalyse interpretierten Entscheidungsgeschichte.

4.4. Zusammenfassung: „...und dann hab ich’s eben gemacht“

Andi hatte sich - letztlich ohne genaue Überlegung - in das Studium geworfen, um dann, nach einigem Ausprobieren, die Kombination zu **machen**, die ihm bei wenig Aufwand größtmögliche Sicherheit zu bieten schien, bei der also der Preis stimmte.

In den Ausschnitten, die hier zu Andis Entscheidung, Religions-Lehrer zu werden, präsentiert worden sind, konstruiert Andi die Geschichte seiner Emanzipation von den Eltern, insbesondere von den Ansprüchen seiner Mutter, die sich bei genauerer Betrachtung allerdings auf die Tatsache zu reduzieren scheint, dass er den Beamtenberuf durch das Studium und nicht durch die Ausbildung als Verwaltungsbeamter angestrebt und erreicht hat, was aus seiner heutigen Sicht aber für ihn keinen großen Unterschied mehr darzustellen scheint.

Auffallend ist, dass Andi gar nicht darüber zu reflektieren scheint, dass sowohl sein pädagogisches Interesse am Lehrerberuf als auch sein inhaltliches Interesse am Fach Religion gleich Null gewesen ist. Dieser Mangel an Selbstreflexion und Selbstkritik, der seine Selbstpräsentation als hoffnungsfroher Macher begleitet, verweist darauf, dass er sich bis heute kaum Rechenschaft darüber abgelegt zu haben scheint, ob die Motive, aus denen er den Religions-Lehrerberuf ergriffen hat, tatsächlich tragfähig genug für ein erfolgreiches Studium und die Bewährung in der Berufspraxis waren.

Dass er, statt mit **Natur und Tieren**, wie er sich vorgestellt hatte, nun beruflich in der Hauptsache mit Kultur und Menschen zu tun hat, dass er also Tag für Tag in einem seinen Neigungen entgegengesetzten Beruf arbeiten muss, scheint ihn jedenfalls auf der Oberfläche nicht sonderlich zu bedrücken.

Es ist aber höchst unwahrscheinlich, dass Andi, sollte er im Studium nicht einen tiefgreifenden Wandel erfahren haben - worauf allerdings schon in der Sequenzanalyse wenig Anzeichen hindeuteten -, mit seinem Beruf sonderlich zufrieden sein dürfte. Der Preis, den er dann für die Vermeidung des Risikos bei der Studienwahl zu zahlen hätte, wäre das Leiden an der („ägyptischen“) Gefangenschaft in der Sicherheit des beamteten Lehrers.

Unter dem Gesichtspunkt des Bewährungsmythos betrachtet, hätte Andi mit einer Verbeamtung als Lehrer „absolute“ Bewährung im Sinne seines Bewährungsmythos: Sicherheit, erreicht. Damit stünde er gewissermaßen in diesem Moment schon vor einer geschlossenen Zukunft. Da mit dem Eintritt in den Beamtenstatus aber die Zukunft im Sinne der Bewährung in der Berufspraxis sich überhaupt erst öffnet, entsteht hier ein Widerspruch, der von Andi nur dann gelöst werden könnte, wenn er begänne, seinen eigenen Bewährungsmythos in Frage zu stellen. Thema und Anlass für eine solche Selbstreflexion hätte ihm im Vorfeld der Berufspraxis das Studium bieten müssen. Ob dies der Fall war ist im Folgenden zu klären.

5. Das Studium

5.1. Beurteilung des Fachstudiums

5.1.1. Wichtige und unwichtige Inhalte

I.: Ja, und so während Deines Studiums .. was hat Dich da .. besonders an dem Fach interessiert. Oder was, meinst Du, war nebensächlich, weniger wichtig .. für Dich?

A.: Es ist .. ist schwer zu sagen. Also ... äh ich muss sagen, dass ich über .. bei vielen Dingen, die im Studium gemacht habe, das Gefühl hatte, dass ich nicht auf den Grund vorgestoßen bin. Oder dass ich kein, bzw. das ich keinen Grund gesehen habe in dem, also keine .. keine Basis. Vieles war schwammig, vieles ist offen geblieben und ähm viele Themen sind deswegen auch nur angerissen oder angedacht worden. Das .. ähm .. bietet ja einerseits Vorteile, man .. stellt erstmal fest, was es so alles gibt und wo man ... in welcher Richtung man denken kann. Der Nachteil ist natürlich, dass man noch nichts fertig hat.

Seine Studienschwerpunkte im Fach Religion zu benennen und eine Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Inhalten des Studiums zu treffen, fällt Andi auch heute noch (d.h. zum Zeitpunkt des Erstinterviews) schwer. Das Studium hatte ihm keine Orientierung im Fach verschafft. Im Gegenteil: Er bemerkte, dass ihm gewissermaßen an allen Ecken und Enden die notwendige **Basis** fehlte, um mit dem Fach **fertig** zu werden.

Andis Äußerung, er habe **keinen Grund gesehen**, scheint darauf hinzuweisen, dass seine Schwierigkeiten nicht allein durch sein fehlendes Wissen bedingt waren, sondern dass er schlicht den Sinn vieler Inhalte nicht verstehen konnte, dass ihm also die **Basis** fehlte, die für das Verständnis insbesondere der Theologie notwendig gewesen wäre.

Ein wesentlicher Grund für diese fehlende **Basis** dürfte die Bekenntnisscheu sein, die Andi von seinen Eltern übernommen hatte. Darüber hinaus war, wie die Interpretation von Andis Äußerungen zur Berufswahl zeigen, bei Andi keine **Basis** in Gestalt einer inhaltlich begründeten Motivation zum Studium der Religionspädagogik gegeben.

Deutlich wird weiter, dass Andi - wegen dieser fehlenden Basis - die Offenheit **vieler Themen** nicht als in der Sache selbst begründet begreifen konnte. Offenheit und Unabgeschlossenheit sind für ihn Defizite, Ausdruck der Schwammigkeit der Inhalte.

Die **Vorteile**, die Andi aus dieser Unabgeschlossenheit allenfalls ziehen konnte, scheinen darin gelegen zu haben, dass sie ihm ein weites Feld zur **Erkundung** boten, bei der er al-

lerdings von den vielen **Richtungen** überfordert wurde und am Ende **nichts fertig** hatte. Nicht der sichere Weg, nicht die „Karte“, auf der alle Gefahren und Zufluchten verzeichnet waren, und die ihm eine gefahrlose Passage durchs Berufsleben ermöglichen sollte, stand am Ende seines Studiums, sondern eher die komplette Verwirrung und das Gefühl, im Morast zu versinken und keine Aussicht auf festen Grund unter den Füßen zu haben. Die rein instrumentellen Motive, das Fach zu studieren, haben sich ebenso wenig als tragfähige Plattform für das Sich-Zurechtfinden im Fach erwiesen wie Andis Gemeinschaftserlebnisse in der Cafeteria.

5.1.2. Unsinn

A.: Ähm. was z.B. vollkommener Unsinn war, war meine Belegung des Griechisch .. kurses. Das lag aber, denke, ich auch 'n bisschen an der Unfähigkeit des Kollegen, der da gewirkt hat. Der also irgendwelche Vokabeln und Formen runtergerasselt hat und es ihm völlig egal war, was wir damit anfangen. Wir uns natürlich auch nicht angestrengt haben, weil wir keine Qualifikation nachweisen mussten. /I.:Mhm/: Ich persönlich denke auch, dass wir in unseren heutigen Anforderungen in der Schule gar kein Griechisch brauchen. Vielleicht wenige Begriffe, aber die kann man auch nachgucken. Also das z.B. halte ich für .. für unsinnig.

Als Beispiel für überflüssige und unsinnige Belastungen im Studium nennt Andi den Griechischkurs. Zur Begründung dieses Urteils nennt er zunächst die **Unfähigkeit des Kollegen**. Andi beurteilt die Kompetenz des Griechischlehrers also aus seiner heutigen Perspektive als Berufskollege. Die Begründung dieses Urteils jedoch zeigt, dass er vom Griechischunterricht mehr erwartet zu haben scheint als einen reinen Sprachunterricht, der ihm in kurzer Zeit Grundkenntnisse in der Sprache des NT vermitteln sollte. Seine Kritik richtet sich hauptsächlich gegen die Gleichgültigkeit des Lehrers, den es nicht interessierte, was Andi und seine Kommilitonen mit ihren Kenntnissen **anfangen** würden.

Dies war aber weder die Aufgabe des Griechischlehrers, noch dürfte er sich im Unklaren darüber gewesen sein, wozu seine Studenten die Sprache lernen sollten.

Andis Formulierung: **was wir damit anfangen**, ist irritierend. Sie würde eher in einen Kontext passen, in dem es z.B. um die Folgen eines gefährlichen oder kriminellen Miss-

brauchs geht, den jemand mit einer - von einem gewissenlosen oder leichtsinnigen Menschen ihm verschafften - Fähigkeit oder Waffe begangen hat.

Von beidem kann aber hier nicht die Rede sein.

Andi betont, dass er sich **natürlich nicht angestrengt** hatte. Es fragt sich also, weshalb er überhaupt diesen Kurs belegt hatte. Offensichtlich hat es sich um einen obligatorischen Sprachkurs für Lehramtsstudenten des Gymnasialbereichs gehandelt, für den nur seine physische Anwesenheit erforderlich war.

Der Griechischkurs scheint weder Fisch noch Fleisch gewesen zu sein. Mit ihm war keine **Qualifikation**, d.h. aber: keine von außen an Andi verpflichtend gerichtete Anforderung, - außer des bloßen Da-Sein-Müssens - verbunden. **Vollkommener Unsinn** scheint diese Minimalverpflichtung für Andi aber v.a. deshalb gewesen zu sein, weil der Lehrer, trotz der offensichtlichen Bedeutungslosigkeit des Sprachkurses für den formalen Studienerfolg, die Gelegenheit nicht zur unverbindlichen Kommunikation mit den Studenten nutzte - etwa indem er ihnen erzählte, was man alles, würde man Griechisch lernen, mit diesen Kenntnissen **anfangen** könnte -, sondern tatsächlich versuchte, ihnen in kompakter Form die Sprache zu vermitteln.

Auffallend ist die Selbstverständlichkeit, mit der Andi das Argument des *Qualifikationsnachweises* als Legitimation für seinen Verzicht benutzt, sich um das Griechische zu bemühen, was darauf verweist, dass im Studium der Religionspädagogik für ihn allein der Nachweis und eben nicht die **Qualifikation** im Vordergrund gestanden hat.

Andi erweitert dieses Argument noch, indem er von den **heutigen Anforderungen in der Schule** spricht, die keine Griechischkenntnisse mehr voraussetzten, und macht damit deutlich, dass er seine Berufspraxis als Religionslehrer weitgehend als Rolle versteht, bei der ihm von außen die **Anforderungen** vorgegeben werden, dass er sich selbst aber kaum mit den Inhalten identifiziert.

Dass ein Studium immer auch das ist, was man selbst daraus macht, und dass die **Anforderungen in der Schule** nicht in dem aufgehen, was die Rahmenrichtlinien vorgeben oder die Schüler bereit sind, von sich aus leisten zu wollen, kurz: dass Lehrersein bedeutet, mehr als nur das Minimum des institutionell Erwarteten oder von der Klientel Verlangten, nämlich Interesse und Engagement für die „Sache“, den „Stoff“ ebenso wie die Schüler, in der eigenen Person nicht darzustellen, sondern zu sein, dieses Bewusstsein von den objektiven **Anforderungen** des Lehrerberufs (bzw. Studiums) scheint Andi nicht entwickelt zu haben.

5.1.3. Zufriedenheit mit dem Studium

I.: Ja, ähm warst Du mit Deinem Studium zufrieden, also an der Uni?

A.: Ähm ja, im Biologiestudium war ich eigentlich zufrieden, Religion hab ich mich manchmal 'n bisschen allein gefühlt. Da hätte ich gerne noch mehr äh etwas mehr Anleitung gebraucht.

I.: (Kannst Du also mal?)

A.: Äh Anleitung ähm inhaltlicher Art. Ich habe ja schon vorhin gesagt, dass ich nicht alles verstanden habe. Ähm .. da ja, da hätte ich mir vielleicht mehr gewünscht, äh nicht so beschallt zu werden in in so Riesensitzungen, sondern etwas mehr Gespräche führen zu können. /I: Mhm/ Also das etwas äh ja, etwas genauer bearbeiten zu können, beziehungsweise ähm hätte ich doch schon etwas genauere Vorgaben gebraucht. /I: Mhm/ „Das und das und das musst du genau machen.“ Ähm (betont:) vielleicht auch etwas mehr Druck, bestimmte Inhalte einfach zu lernen. /I: Mhm/ Ähm weil vieles einfach zu beliebig war, und ich konnte das Wichtige von dem Unwichtigen nicht unterscheiden. /I: Mhm/ Und hab wahrscheinlich ganz viel Unwichtiges gemacht, ähm weil ich dachte, das sind nette Menschen. /I: (lacht kurz)/ Ja? /I: Also/ Also ich hab so den Blick fürs Wesentliche, den hab ich nicht gehabt, (???). Und dafür hätte ich etwas mehr Anleitung gebraucht.

I.: Ja, also fühlst Du dich da nicht genügend orientiert?

A.: Ja.

Auf eine Beurteilung seines Studiums angesprochen, macht Andi deutlich, dass ihm die notwendige Orientierung, die er sich von den Dozenten erhofft hatte, fehlte.

Einerseits kann man aus der bisherigen Interpretation schließen, dass Andi, da er das Studium der Religionspädagogik nicht aus Gründen einer religiösen oder pädagogischen Überzeugung gewählt hatte, sondern es als Notlösung in einer Krisensituation, selbst kaum über eine - zumindest grundsätzliche - Orientierung im Fach verfügt haben dürfte, sondern „grundlos“ in das Studium gekommen ist.

Umso wichtiger wäre es aber für ihn gewesen, mit klaren Auskünften über die fachlichen und pädagogischen Anforderungen konfrontiert zu werden, um sich auf der Basis einer realistischen Einschätzung für oder gegen das Studium des Faches entscheiden zu können.

Von Seiten derjenigen Dozenten, bei denen Andi hauptsächlich studiert hat, scheinen ihm jedoch keine Hilfestellungen gegeben worden zu sein, die ihm eine solche realitätsbezoge-

ne Entscheidung ermöglicht und ihn damit zu einer intensiveren Auseinandersetzung ermutigt hätten oder dazu, vom Studium der Religionspädagogik Abstand zu nehmen.

Andis Erzählung von dem Telefonanruf bei einem seiner späteren Dozenten, die schon in der Sequenzanalyse betrachtet worden ist, ist der einzige Hinweis auf eine „Beratung“, die allerdings nicht mehr als eine Ermunterung für Andi darstellte, das Studium der Religionspädagogik „ruhig“ aufnehmen zu können. Andis Bedenken, in einem **Priesterseminar** oder **Predigerseminar** zu landen, wenn er sich für das Fach entschiede, wurden zwar zerstreut, ihm wurde aber nicht zu bedenken gegeben, mit welchen konkreten Anforderungen er sich im Studium und in seiner späteren Berufspraxis auseinanderzusetzen haben würde. Dies allein seinen Dozenten anzulasten, wäre sicherlich falsch, denn es wäre ja auch Andis Sache gewesen, sich gründlicher über die Anforderungen und den Studienaufbau zu informieren. Andererseits hätte dem Dozenten Andis offensichtliche Realitätsferne und Orientierungslosigkeit hinsichtlich der Anforderungen des Faches, die in diesen naiven Vorstellungen zum Ausdruck kamen, auffallen müssen. Dies scheint, glaubt man Andis rückblickender Darstellung, nicht der Fall gewesen zu sein.

In Andis Darstellung der Seminare spiegelt sich die Entwicklung zur Massenuniversität als Folge der Bildungsreform der 60er Jahre wider. Für Andi dient die mit dieser Entwicklung verbundene Anonymität der **Riesensitzungen** als Begründungsfolie für fachliche Defizite. Die Zögerlichkeit und Vorsicht seiner Formulierung (**da hätte ich mir vielleicht mehr gewünscht**) deutet aber darauf hin, dass er selbst nicht so ganz davon überzeugt zu sein scheint, dass dieser Hinweis auf die objektiven Studienbedingungen, die *Beschallung* und den Mangel an **Gesprächen** hierzu ausreicht.

Dass die Seminare und Vorlesungen für ihn lediglich *Beschallungen* gewesen zu sein scheinen, wird von ihm nicht allein mit der Größe der Teilnehmerzahl begründet, sondern durch die Differenz zu dem, was er im Studium v.a. gesucht zu haben scheint: persönliche Gespräche. Auch als *Beschallungen*, d.h. als notwendigerweise an eine anonym bleibende Masse von Studierenden gerichtete Mitteilung von Inhalten, waren diese Seminare oder Vorlesungen doch immer noch eben dies: Mitteilung von Inhalten, die - ebenso notwendig - von den Studierenden selbständig (nach)bearbeitet werden mussten. Bloße *Beschallung* wären sie nur dann, wenn der inhaltliche Aspekt sekundär, der primäre Sinn aber der ist, dass Andi von den Veranstaltungen im Fach Religion erwartete, dass sie ihm persönlich „was geben“, also zum **Gespräch** im Dienste unverbindlicher Selbstthematisierung dienen sollten.

Andi konnte sich mit dieser Vorstellung vom Fach einerseits auf die Erfahrungen stützen, die er selbst im Religionsunterricht der Oberstufe gemacht hatte, in dem der Lehrer eine warme und vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen hatte, in der dann das Thema Tod den Anlass zu gemeinsamen Gesprächen der Schüler bot.

Zum anderen aber dürfte Andi auch durch die Entwicklung innerhalb der Religionspädagogik der 70er Jahre in der Erwartung bestärkt worden sein, das Studium des Faches Religion zur Selbstthematisierung (und Selbstklärung?) zu benutzen.

Diese Entwicklung knüpfte selbst wiederum an einem breiten gesellschaftlichen Trend der Subjektivierung und Individualisierung an, der u.a. im Streben nach „Selbstverwirklichung“ und in der Entdeckung des „subjektiven Faktors“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften (der sich auch die Wiederentdeckung der biographischen Forschung in der westdeutschen Sozialforschung verdankt) seinen Ausdruck fand.

In der Religionspädagogik und folglich auch im schulischen Religionsunterricht schlug sich dieser Trend in der Entwicklung der verschiedenen Reformkonzeptionen nieder, u.a. im Versuch des schüler- und problemorientierten Religionsunterrichts, von der gemeinsamen Thematisierung der Erfahrungen und Probleme der Schüler her eine Brücke zu den biblischen Texten zu schlagen, der allerdings oft genug, wie die Kritik des problemorientierten Religionsunterrichts zeigt¹, im unverbindlichen Gespräch steckenblieb, das den biblischen Texten nicht gerecht wurde. Andis Äußerungen zum Oberstufenkurs in Religion scheinen auf eine solche Problemorientierung als Vorbild für sein Verständnis von Religionspädagogik zu verweisen.

Bei den von Andi bevorzugten Dozenten handelte es sich nach seinen Angaben zwar um **nette Menschen**, der persönliche Umgang mit ihnen war, wie Andi mehrfach im Interview betont, **locker**, und dies war für ihn wohl auch der primäre Grund, ihre Veranstaltungen zu besuchen.

Diese *Lockerheit* hat jedoch im Rückblick für Andi auch ihre Schattenseiten: den Mangel an **genauer** Bearbeitung wichtiger Inhalte, an deutlichen „Vorgaben“, an klarer Differenzierung hinsichtlich der Relevanz der Inhalte für die spätere Berufspraxis und an verbindlicher **Anleitung** bzw. an **Druck**, sich mit wichtigen Inhalten auseinandersetzen zu müssen.

Die *Lockerheit* im persönlichen Umgang wurde also von Andi in fachlicher Hinsicht als Unverbindlichkeit und Beliebigkeit erfahren, die ihm **den Blick fürs Wesentliche** nicht

¹ exemplarisch für diese Kritik: Sturm 1990: 30-65, insbes.: 46 ff.

ermöglichten und ihm letztlich die berufliche Praxis erschwert haben dürften. Bei seiner Suche nach Orientierung im Fach ist er von den Dozenten **allein gelassen** worden.

Hier wird aber auch noch etwas anderes deutlich: Auch von der **Menge Leute**, den Studierenden der Religionspädagogik, die Andi in der Cafeteria kennengelernt hatte, scheint er keine Hilfen bekommen zu haben, die ihm die Auseinandersetzung mit dem Fach und seinen Inhalten erleichtert hätten, was wiederum darauf verweist, dass diese Gemeinschaft für Andi v.a. eine Möglichkeit unverbindlicher Selbstthematisierung bot.

5.2. Prüfungsthema

I.: Also auch durch äh Leute, die Du ja eigentlich

A.: Die ich sehr schätze, menschlich, /I: Ja/ menschlich. Und auch und auch in der Art und Weise, ja, also G. [...]

ähm .. die Art und Weise, wie er mit Inhalten umging, fand ich faszinierend und toll, hab ich auch heute noch drin, ja, oder äh mag ich auch gerne so leben, weil er sehr locker umging mit vielen Dingen. Aber äh was so 'n Beispiel ist ähm .. irgendwann kam ja dann die Zeit der Prüfung, und ich sagte, und er fragte mich: „Wo willst Du denn geprüft werden?“. Und dann hab ich dann gesagt: „Ja, mein Gott,“ ähm, „weiß ich auch nicht genau.“ Und dann sagte er: „Dann lass dich doch in Amos prüfen.“. Ja, das ist wahrscheinlich die Standardprüfung, die alle können.

Andi berichtet hier von einem Dozenten, dessen **lockeren** Umgang **mit vielen Dingen** ihn zwar faszinierte, von dem er sich aber dennoch bei den Vorbereitungen zu seiner Prüfung *alleingelassen* fühlte. Er hatte sich ein alttestamentarisches Standardthema vorgeben lassen - offensichtlich hatte er keine besonderen inhaltlichen Interessen während des Studiums entwickelt.

Dass Andi gerade diese Geschichte als ein Beispiel dafür auswählt, dass er im Studium *alleingelassen* worden ist, ist auf den ersten Blick erstaunlich, denn einerseits hebt er doch hervor, dass dieser Dozent ihn als Vorbild im unkomplizierten Umgang mit den Inhalten so sehr fasziniert hat, dass er ihn übernommen und **auch heute noch drin** hat.

Zum anderen zeigt der von Andi wiedergegebene Dialog, dass der Dozent Andi bei der Wahl des Prüfungsthemas hilfreich unter die Arme gegriffen hatte, indem er für ihn ein relativ leicht zu bearbeitendes Standardthema auswählte.

Schaut man genauer hin, so wird allerdings deutlich, in welcher Beziehung Andi sich von dem wahrscheinlich eher kumpelhaft auftretenden Dozenten im Stich gelassen fühlte: Andi scheint die *Lockerheit*, die der Dozent den Inhalten des Studiums gegenüber in seiner Person präsentierte, „falsch“ verstanden haben.

In der Person des Dozenten hatte er ein Vorbild gefunden, das ihm als Legitimation dafür gedient zu haben scheint, den Umgang mit den Inhalten nicht so ernst zu nehmen. Diesen **lockeren** Umgang mit den Inhalten hatte Andi aber - wie seine Probleme vor der Prüfung zeigen - gerade nicht **drin**, was zugleich bedeutet, dass er ihn von seinem Dozenten nicht gelernt hatte, sondern gelernt hatte, seinen Dozenten zu imitieren.

Dies scheint durch Andis Korrektur: **ja, oder äh mag auch gerne so leben**, bestätigt zu werden. In der Begründung: **weil er sehr locker umging mit vielen Dingen** wird deutlich, dass der Dozent für Andi weniger im Umgang mit den Inhalten des Faches, sondern vielmehr in seiner Lebensweise ein Vorbild gewesen ist.

Dass sich für Andi diese beiden Ebenen vermischt zu haben scheinen, dürfte aber nicht zuletzt auch am Dozenten selbst gelegen haben. Offensichtlich hatte sich dessen Selbstpräsentation über seinen **lockeren** Umgang mit den Inhalten vollzogen, wobei er die Differenz, die hinsichtlich der Wissens- und Reflektionsbasis zu seinen Studenten bestand, außer acht gelassen zu haben scheint, was - zumindest auf Andi - als Legitimation, sich nicht ernsthaft mit den Inhalten auseinandersetzen zu müssen, sondern sie **locker** zu erkunden, gewirkt haben dürfte.

Auf dem Hintergrund der bisherigen Interpretation scheint die Vermutung nicht abwegig, dass Andi mit dem Prädikat **locker** kaum eine gewisse Unverkramptheit des Dozenten im Umgang mit der christlichen Tradition meinen dürfte, die ihm das Verständnis erleichtert hat. Andis Begeisterung scheint eher darin begründet gewesen zu sein, dass ihm hier die Mühe und der Nachweis des Verstehens gerade nicht abverlangt worden ist. Im Vordergrund - und deshalb **faszinierend und toll** für Andi - scheint in den von Andi besuchten Veranstaltungen dieses Dozenten das kommunikative Element gestanden zu haben.

Diese Hypothese gründet sich v.a. auf das bisher deutlich gewordene Bewertungsmuster, das Andis Äußerungen zum Fach zu entnehmen ist. Da er mit den Inhalten nicht viel anfangen konnte und er möglichst die Anforderungen, was die Bemühung um das Verständnis der „Sache“ gering halten wollte, ist es wahrscheinlich, dass ihm v.a. solche Veranstaltungen zugesagt haben, in denen er sich diesen Anforderungen nicht ausgesetzt gesehen hat. Zum anderen aber geht aus seinen Äußerungen immer wieder hervor, dass er sich v.a.

in der „inhaltlosen Gemeinschaft“ wohlgefühlt zu haben scheint. Eine solche scheinen Andi die Seminare dieses Dozenten geboten zu haben.

Damit soll nun keineswegs behauptet werden, dass der Dozent seinen Studenten keine Inhalte vermittelt hat, also dass er tatsächlich eine „inhaltlose Gemeinschaft“ veranstaltete. Nur scheinen diese Veranstaltungen so offen gewesen und die konkreten Bedingungen für die erfolgreiche Teilnahme so niedrig angesetzt gewesen zu sein, dass Andi sie ohne weiteres so verstehen und mühelos passieren konnte.

Andis Äußerungen über die Prüfungszeit, insbesondere sein Eingeständnis einer auch zu diesem Zeitpunkt noch anhaltenden Orientierungslosigkeit im Fach, bestätigen diesen Eindruck. Andi hatte, kurz gesagt, wenig im Studium gelernt, weil wenig von ihm verlangt wurde. Wo „man“ keine Qualifikationsnachweise von ihm verlangte, hat er sich **natürlich auch nicht angestrengt**.

5.3. Exkurs zur Methode: „Geschichtsschreibung von unten“

An dieser Stelle ist eine kurze Zwischenbetrachtung zur Methode der biographischen Forschung angebracht. Andis Äußerungen zeigen in eindrucksvoller Weise, was in einer quantitativ-empirischen Religionslehrerforschung ebenso „unter den Tisch fallen“ muss wie in einem qualitativen Ansatz, der sich auf die bloße Paraphrasierung und subsumierende Zusammenfassung beschränkt.

Biographische Interviews mit Religionslehrern ermöglichen eine religionspädagogische „Geschichtsschreibung von unten“, in die auch die Widersprüche und Fehlentwicklungen Eingang finden, die mit der Entwicklung der Religionspädagogik nach 1945 verbunden waren.

Für die Religionspädagogik selbst könnten sie Anlass und Material zur Selbstreflexion bieten, gerade weil hier mit den Geschichten der Religionslehrer über ihr Studium auch die Geschichten ihrer Ausbilder und diejenige des Faches verbunden sind.

Diese Verbindung ist für die Religionspädagogik nicht ohne Brisanz, bedeutet sie doch, dass biographische Interviews mit Religionslehrern immer auch als Evaluation der Ausbildung gelesen werden können, die die Religionspädagogik selbst - auch für ihre Versäumnisse und Fehlentwicklungen - in die Verantwortung nimmt.

Lässt sich die Religionspädagogik auf biographische Religionslehrerforschung ein, so wird sie immer auch sich selbst in Frage gestellt finden, es sei denn, sie vermeidet es, sich von

den Religionslehrern über sich selbst aufklären zu lassen, indem sie Themen wie das Studium oder die Fortbildung umgeht.

Damit hier kein Missverständnis entsteht: Die Religionspädagogik muss sich nicht wehrlos dem Tribunal der von ihr Befragten aussetzen. Die Entscheidung, das Fach zu studieren, ist Sache der Befragten gewesen, lag in ihrer Verantwortung. Nur: Die Frage, ob sich diese Entscheidung in der zukünftigen Berufspraxis bewährt hat, geht auch die Religionspädagogik etwas an, und es liegt nicht zuletzt in ihrem eigenen Interesse „aus Geschichten zu lernen“ (Baacke), will sie sich nicht den Vorwurf gefallen lassen, sie betreibe (Aus)Bildung „mit beschränkter Haftung“.

5.4. Prüfungsvorbereitungen

A.: Und dann hab ich gesagt ähm .. „Tja, Literatur und so“, ne, „hast du irgendwie 'ne Richtung oder so was, wo ich .“ oder „Was hast du für Anforderungen, was muss ich wissen?“. „Ja,“ sagt er, „mach mal.“. Ja, gut, und dann hab ich mich natürlich hingesetzt und hab ganz weit angefangen, hab sehr viel gelernt /I: Mhm/ und sehr viel gelesen und hab äh kilometerweise Zettelkästen produziert. Und fand das natürlich auch gut, aber da hätte ich zum Beispiel auch gerne 'n bisschen genauere, konkretere Sachen gehabt, auch ähm überhaupt zu sehen, wie Prüfungen ablaufen oder überhaupt erst mal . also ich bin überhaupt nicht betreut worden. /I: Mhm/ Es hieß: „(Mach) hier hast du das Thema, mach mal.“. Und so war's im ganzen Studium häufig.

Andi betont den exemplarischen Charakter dieser Geschichte und präsentiert sie als Beispiel für die mangelnde Betreuung **im ganzen Studium**.

Auf seine Frage nach der für sein Thema relevanten Literatur und den Anforderungen des Dozenten bekommt Andi nur die lapidare Antwort: **Mach mal**. Dass Andi diese Frage überhaupt stellen musste, bestätigt, dass er bis zum Ende seines Studiums keinen Überblick über die Anforderungen, Inhalte und Literatur seines Faches erlangt hatte.

Zugleich wird hier seine Einstellung deutlich, möglichst auf „Nummer sicher“ gehen zu wollen, dabei aber nicht auf eigene Kenntnisse - weder was die Inhalte noch was die Anforderungen betrifft, die die Lehrenden an ihn stellen -, zurückgreifen zu können. Andi offenbart hier eine Haltung, die auch heute noch - soweit ich das übersehen kann - (und

vielleicht sogar vermehrt) bei vielen Studierenden der Religionspädagogik (aber auch in anderen Fächern), zu beobachten ist: den Anspruch, die Bemühung um ein Thema sich mit der aktiven Hilfe der Dozenten ersparen zu dürfen.

Dass der Dozent ihn in dieser Situation auflaufen ließ und von Andi eine selbständige Erarbeitung seines Themas verlangte, war der Situation durchaus angemessen, schließlich sollte Andi zeigen, was er im Studium gelernt hatte. Dass diese Weigerung für Andi überraschend war, verweist darauf, dass die Forderung nach Selbständigkeit im Umgang mit den Inhalten und Arbeitsweisen des Faches für Andi neu war, also vorher nicht erhoben worden zu sein scheint.

Diese Überlegung scheint zunächst im Widerspruch zu Andis Behauptung zu stehen, er sei mit vielen Inhalten **allein gelassen** worden, zu stehen. Dieser Widerspruch lässt sich nur dann auflösen, wenn man bedenkt, dass das Alleinlassen nichts mit der Befähigung zu einem selbständigen Umgang mit den fachlichen Anforderungen zu tun hat, sondern eben den Verzicht auf Erklärung, Übung und Betreuung bedeutete.

An dieser Geschichte wird aber auch eine Rollendiffusion deutlich, die dem Dozenten anzulasten ist, und die im freundschaftlichen **Du** ihren Ausdruck findet, durch das die Rolle des Lehrenden mit der des Freundes vermischt wurde. Das hatte letztlich zur Folge, dass die Ansprüche, die beide legitimerweise aneinander hätten richten können - Andi den Anspruch, bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Fach optimal betreut zu werden, der Dozent den Anspruch, dass Andi sich bemüht, durch eigene Anstrengungen eine fachliche Kompetenz zu erlangen, die ihn letztlich von den Hilfen des Dozenten unabhängig macht -, unter dem Deckmantel der „guten Beziehung“ zwischen Lehrendem und Studierenden verschleiert worden sind, was letztlich zu Andis fachlicher Orientierungslosigkeit mit beigetragen hat.

Die Passage zeigt sehr anschaulich ein hochschuldidaktisches Problem, unter dem nicht nur die Ausbildung von Religionspädagogen, sondern auch die vieler in den Geistes- und Sozialwissenschaften Studierenden bis heute leidet (natürlich gibt es - hoffentlich viele - Ausnahmen): Die Verschleierung der unterschiedlichen Rollen von Dozent und Student - also einer spezifischen Macht- und Autoritätsstruktur, die nur bei Gefahr, der Illusion von Gleichheit aufzusitzen, von den Individuen verleugnet werden kann - und ihrer spezifischen Anforderungen an die Individuen, die sich negativ hauptsächlich für die Studierenden auswirkt, da sie sich letztlich, ob in der Prüfungssituation oder in der Berufspraxis - also wenn es zu spät ist -, **alleingelassen** sehen, d.h. der Hilfe immer noch bedürftig sind, weil ihnen das „Gefühl“ vermittelt worden ist, sich selbst weniger um die Inhalte des

Fachs, sondern hauptsächlich um eine „gute Beziehung“ zu ihren Lehrern kümmern zu müssen.

So gesehen, wird an Andis Geschichte eine Rollendiffusion deutlich, die an den westdeutschen Universitäten in den 70er und 80er Jahren durchaus gängig war und auch heute noch nicht ganz überwunden zu sein scheint. Die Kosten dieser Rollendiffusion sind aber i.d.R. ungleich verteilt; auch dies wird an Andis Fall deutlich.

Andi dürfte sich nur allzu bereitwillig dieser Illusion der Gleichheit hingegen haben. Die bisherige Interpretation hat gezeigt, dass er ständig auf der Suche nach einer „inhaltlosen Gemeinschaft“ war, in deren Harmonie er eintauchen konnte.

5.4.1. Hochleistung

A.: Ich hab's dann gut gemacht und hab ihn wohl auch verblüfft, weil er plötzlich Dinge hörte, die er noch nie von einem Studenten gehört hat. /I: Mhm/ Das hat äh heute noch nachdrücklichen Eindruck auf ihn, aber ähm gut, das ist dann gutgegangen, ne. /I: Mhm/ Es hätte aber auch genauso gut schiefgehen können. /I: Mhm/ Er hat damit erreicht, dass ich sehr viel gemacht habe, aber fand ich unbegründet.

Unter dem Druck der drohenden Prüfung ist Andi zur Höchstform aufgelaufen. Der Stolz auf seine damalige Leistung, mit der er den Dozenten **verblüfft** zu haben glaubt, ist ihm deutlich anzumerken. Plötzlich wurde aus Andi ein Ausnahmestudent, der ein umfangreiches Wissen (**kilometerweise Zettelkästen**) reproduzieren konnte, ein Erlebnis, das ihn bis heute begeistert, allerdings nicht, ohne dass er darauf hinweist, dass seine Anstrengung im Grunde überflüssig und der Anspruch des Dozenten an ihn eine Zumutung, weil **unbegründet**, war.

An dieser Erfolgsgeschichte wird nicht nur erneut Andis Distanz zum Fach und zum legitimen Leistungsanspruch, der an ihn als Studenten der Religionspädagogik gestellt werden konnte, deutlich, sondern auch die aus seinem ausgeprägten Sicherheitsdenken resultierende Unsicherheit: Er scheint selbst heute noch der Meinung zu sein, dass der Dozent ihm gefälligst das Examen - quasi wegen Anwesenheit - hätte schenken und ihn so vor jeder noch so kleinen Möglichkeit des Scheiterns hätte bewahren sollen.

Noch etwas anderes wird deutlich: Seine Meinung, er habe den Dozenten durch seine Leistung **verblüfft**, und seine Annahme, er habe ihm Dinge präsentiert, die er **noch nie von**

einem Studenten gehört hat, könnte darauf verweisen, dass es sich um einen sehr jungen Dozenten (der 68er Generation?) gehandelt hat, der noch nicht viele Prüfungen durchgeführt hatte. Dies würde auch den **lockeren** Umgang mit den Inhalten und die vermutete Rollendiffusion verständlicher machen. Aus diesem Blickwinkel könnte es sich bei der offenen und kommunikativen Atmosphäre der Veranstaltungen dieses Dozenten sowohl um den Versuch der praktischen Anwendung einer religionspädagogischen Reformkonzeption in der Ausbildung (etwa der Problemorientierung) gehandelt haben als auch um den Versuch einer Gefolgschaftsbildung im Dienste der eigenen Universitätskarriere.

5.5. Orientierung im Fach

I.: Äh ... dieser Orientierungsmangel, also traf der denn auch zu (auf?) sagen wir mal so die Einsicht in die Bedeutung von Theologie bei Dir?

A.: Ja,

I.: was das soll?

A.: Ja, würd ich auch so sehen. ... Viel viele Bereiche, ja. Also ich hab zwar schon gewusst, worum es geht im Allgemeinen, ne. Aber so 'nen Überblick ähm über die gesamte . das gesamte Studium oder so ist eigentlich nie so richtig so richtig eingedrungen. Vielleicht hat's existiert und ich hab's nicht geschnallt, aber ich hatte nie das Gefühl, dass ich genau weiß, ähm also die die Grenzen oder die Struktur dieses Bereiches.

I.: 'Ne Fachschaft, gab's das auch?

A.: Die gab's auch, ja. ... Aber hab ich nicht so .. wahrgenommen. Vielleicht lag's daran, dass ich in der Zeit dann auch B. (A.s Ehefrau) kennenlernte. /I: Mhm/ (beide lachen) Ja.

Der Interviewer faßt Andis Äußerungen als Ausdruck eines **Orientierungsmangels** zusammen und fragt ihn, ob dieses Etikett auch auf Andis Einstellung zur Theologie zutrifft. Durch diese Etikettierung wirkt die Frage suggestiv. Sie ist als Entscheidungsfrage formuliert und eröffnet Andi so kaum die Möglichkeit, von seinen Erfahrungen in den Theologieseminaren zu erzählen. Dem Interviewer scheint es hier mehr auf die Bestätigung seiner eigenen Einschätzungen anzukommen als auf Andis Geschichten.

Diese Bestätigung liefert Andi prompt. Er scheint nur eine vage Vorstellung davon gehabt zu haben, **worum es geht im Allgemeinen**, der **Überblick** aber hat ihm gefehlt. Letztlich scheint er dieses Gefühl der Desorientierung nicht nur auf die Theologie, sondern auf **das gesamte Studium** zu beziehen, das bei ihm **nie so richtig (...) eingedrungen (ist)**. Dass ihm das Studium äußerlich geblieben zu sein scheint, wird auch daran deutlich, dass Andi einräumt, es könne durchaus möglich sein, dass **es existiert**, er **es** aber nicht begriffen habe. Fragt man sich, was hier der Referent des Pronomens **es** ist, so bleibt in Andis Äußerung nur **das gesamte Studium** als einziger Kandidat übrig.

Die Äußerung: **“Vielleicht hat das Studium existiert und ich hab's nicht begriffen“*, die sich bei der Unterstellung dieses Referenten ergäbe, erscheint auf den ersten Blick sinnlos, denn natürlich hat das Studium als Institution - ganz unabhängig von Andi - existiert. Versteht man das Studium aber als innere Einstellung, als „Eifer“, also als Hingabe an eine Sache aus Interesse, so würde Andis Äußerung schon verständlicher: **“Vielleicht hat das Interesse an der Sache (den Inhalten) existiert und ich hab's nicht verstanden.“*

Doch auch hier bleibt eine Frage: Wessen Interesse an der Sache könnte er hier meinen? Spräche er von seinem eigenen Interesse, so setzte dies voraus, dass er es damals selbst - und damit: sich selbst - nicht verstanden hat, es aber rückblickend versteht, weil er inzwischen Interesse und Orientierung gewonnen hat.

Als zweite Lesart bliebe aber noch die Möglichkeit, dass Andi hier nicht von seinem eigenen Interesse an der Sache redet, sondern von dem seiner Dozenten. In dieser Lesart würde Andi also an das Motiv fehlender Betreuung, des Alleingelassenwerdens anknüpfen. **Das gesamte Studium**, als institutionalisierte Anleitung zur und Betreuung bei der selbständigen Auseinandersetzung der Studenten mit den Inhalten und den Anforderungen, die die spätere Berufspraxis an sie stellen wird, ist für Andi nicht existent gewesen. Wenn es aber diese Anleitung und Betreuung gegeben haben sollte, was er nicht unbedingt ausschließen will, so war sie für ihn jedenfalls nicht wahrnehmbar.

Die „Sache“, die Interesse und Eifer verlangt, **das gesamte Studium**, ist in dieser Lesart also etwas vollkommen anderes, nämlich die Hochschuldidaktik, der „pädagogische Eros“ der Dozenten, dessen Ziel es sein sollte, die Studenten zum selbständigen Umgang mit den Inhalten zu befähigen, indem sie ihnen einen gründlichen **Überblick** über die **Grenzen oder die Struktur** des Faches vermitteln.

So gelesen, könnten sich in Andis Äußerung erneut massive Vorwürfe gegen die Religionspädagogik aussprechen.

Auf die Andeutung des Interviewers, dass Andi ja auch hätte versuchen können, sein Orientierungsbedürfnis in der Fachschaft zur Sprache zu bringen bzw. zu stillen, räumt Andi ein, dass er von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch gemacht hat. Andi versucht, sein Versäumnis, sich selbst aktiv um Orientierung zu kümmern, mit der sich anbahnenden Beziehung zu seiner späteren Ehefrau zu erklären. Dass für ihn in dieser Zeit das Privatleben selbstverständlich Vorrang hatte, versteht der Interviewer offensichtlich.

Unklar bleibt hier aber der Zeitfaktor. Entweder beziehen sich Andis Äußerungen über seinen Orientierungsmangel und das Kennenlernen seiner späteren Ehefrau auf das Ende des Studiums, was erklären würde, dass er, von den Prüfungen und der Beziehung gleichermaßen in Anspruch genommen, schlicht keine Zeit mehr hatte, sich um die Behebung seiner Orientierungslosigkeit zu kümmern, was aber andererseits auch bedeuten würde, dass er während seines, wahrscheinlich zehnsemestrigen, Studiums neun Semester lang kein Orientierungsproblem hatte und erst zu Beginn des Prüfungssemesters festgestellt hat, dass er überhaupt keinen Überblick über sein Fach gewonnen hatte.

Oder aber Andi hatte schon nach ein paar Semestern sein Orientierungsproblem wahrgenommen, aber keine Initiative ergriffen, um dieses Problem zu beheben.

Mag Andis Vorwurf an die Dozenten auch zutreffen, sich nicht ausreichend darum bemüht zu haben, ihm im Studium ein solides Grund- und Orientierungswissen für die Berufspraxis zu vermitteln, - er selbst scheint sich ebenfalls nicht sonderlich darum bemüht zu haben.

5.5.1. Theologie

A.: [...] Aber äh in Religion gab's also weite Felder, von denen ich überhaupt keine Ahnung hatte.

I.: Mhm. Kannst Du welche sagen?

A.: Ähm .. also zum Beispiel der Bereich Anthropologie. /I: Mhm/ Zum Beispiel auch, vielleicht hab ich sogar das gemacht, aber ich kann mich . konnte mich zumindest nicht mehr im . in der Schulzeit dran erinnern, der Bereich der Theologie. Also so die ganzen Ansätze, Barth, Tillich, Bultmann. So die ganze Theologiegeschichte ähm hab ich nie richtig verstanden oder nie im Kopf gehabt. /I: Mhm/ Ähm natürlich hab ich dann auch bestimmte Namen wiederentdeckt, aber ich hab sie nie richtig gekonnt oder musste dann eben hier bestimmte Ansätze immer mal wieder lesen und musste

mich reinvertiefen /I: Mhm/ und musste das lernen, ne. Kirchengeschichte /I: Mhm/ ja, war eigentlich auch mehr frühe Kist frühe Christen, das frühe Christentum, die ganze Zeit. Das lernt man letztlich erst alles in der Schule, wenn man selber äh

I.: (lachend:) (Was man?) nicht in der Schule gelernt hat

A.: unterrichten muss. Ja, (?) /I: Mhm/ .. Ja, die Theologie, der moderne Gottesbegriff ... ja, auch, natürlich auch ganz viel aus 'm Werte- und Normenbereich, die gesamte Philosophiegeschichte /I: Mhm/ ne. /I: Mhm/ Musst ich mir alles jetzt reintun.

Andi redet hier sehr freimütig über seine fachlichen Defizite, die er nach dem Studium aufarbeiten musste, um überhaupt einigermaßen sachgemäß Religionsunterricht erteilen zu können. Diese Defizite beruhen, was die Theologie- und Kirchengeschichte betrifft, weniger auf einem fehlenden Seminarangebot an der Universität, sondern, so muss man folgern, sie sind Ergebnisse seines mangelnden Interesses.

Die wesentlichen, für die Theologie des 20. Jahrhunderts bestimmenden Ansätze hat er **nie richtig verstanden**, sie bilden für ihn kein dauerhaftes fachliches Orientierungssystem, was darauf schließen lässt, dass er - zumindest im Oberstufenunterricht - erhebliche Probleme gehabt haben bzw. noch immer haben dürfte.

Dabei betont er - zumindest was die Berufspraxis betrifft - sein Bemühen, nur: Die Unterrichtsvorbereitung muss ihm zur Qual geworden sein, da ihm die notwendige Verbindung zu seiner eigenen Lebenspraxis völlig zu fehlen scheint, die ihm allein die theologischen Inhalte hätte relevant erscheinen lassen können.

5.6. Fazit: Religionspädagogik

Andis religiöse Indifferenz, die wesentlich auf die religiöse Sozialisation in der Familie zurückzuführen ist, scheint durch das Studium keinen Wandel erfahren zu haben, und es ist fraglich, ob dies im Studium, etwa durch eine intensivere Betreuung, hätte geleistet werden können.

Für das Fach Religion, für Theologie und Kirchengeschichte etc. sich zu entflammen, dies konnten seine Dozenten ihm ebenso wenig abnehmen, wie die Entscheidung darüber, trotz

dieses Defizits² das Fach zu studieren und damit Gefahr zu laufen, ein „ungeliebtes Fach“ in der Schule unterrichten zu müssen und letztlich in der Berufspraxis - also dann, wenn es viel zu spät ist - zu scheitern.

Auf der anderen Seite aber scheint es Andi seitens der Dozenten erheblich zu leicht gemacht worden zu sein, das Fach zu studieren. Eine ausführliche Beratung über die Bedeutung der Entscheidung für das Fach Religion hat es für Andi nicht gegeben.

Andis Fall lässt also ein hochschuldidaktisches Problem der Religionspädagogik deutlich werden, das nur vom biographischen Ansatz her überhaupt in den Blick gerät³, und das bis heute nichts von seiner Brisanz eingebüßt hat: Der problemlose Zugang zum Studium des Faches Religion einerseits und die relativ guten Chancen auf eine Verbeamtung als Lehrer über das Fach andererseits verleiten auch religiös indifferente Studierende zur Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik. Sie werden in dieser Entscheidung noch bestärkt, wenn eine gründliche Studienberatung fehlt, in der ihnen v.a. die Anforderungen, die sie in der Berufspraxis zu erwarten haben, deutlich gemacht werden.

Von der akademischen Religionspädagogik und, so vermute ich, auch von den Kirchen wurde eine solche instrumentalistische Studienmotivation prinzipiell, wenn nicht akzeptiert, so doch geduldet, zumal zu einer Zeit - in den 70er Jahren -, zu der die Kirchen versuchten, der zunehmenden Entkirchlichung und Entchristlichung der Gesellschaft, die u.a. in einer Abmeldungswelle vom Religionsunterricht ihren Ausdruck fand und die Kirchen langfristig vor Rekrutierungsprobleme gerade auch bei den Religionslehrern zu stellen drohte, mit einem zeitgerechten Religionsunterricht entgegenzusteuern.

Nicht zuletzt aus diesem Grund entwickelte sich die Religionspädagogik zu einem expandierenden Experimentierfeld, in dem mit viel pädagogischem Optimismus die unterschiedlichsten Konzeptionen mit dem Ziel entworfen wurden, Religion, christliche Tradition und christlichen Glauben in ihrer lebenspraktischen Relevanz für die Schüler (und Studenten) transparenter zu machen.

Die Ironie liegt nun darin, dass diese Entwicklung gerade bei religiös indifferenten Studierenden wie Andi, die eine wichtige Zielgruppe dieser religionspädagogischen Versuche darstellte, das Gegenteil bewirkt zu haben scheint, nämlich eine Verschleierung der le-

² Von einem „Defizit“ ist hier nur in Bezug auf die Anforderungen, die an einen Religionslehrer gestellt werden, die Rede. Es handelt sich also nicht um ein Urteil über die ganze Person.

³ Damit soll nicht behauptet werden, dass der universitären Religionspädagogik diese Probleme unbekannt sind. Wo sie ihr aber bekannt geworden sind, wird dies immer nur durch persönliche Kontakte zwischen Dozenten der Religionspädagogik und Religionslehrern, die ihre Geschichte erzählen, geschehen sein. Diese Geschichten stehen also immer im Hintergrund der religionspädagogischen Diskussion, was eben auch bedeutet: sie bleiben verdeckt. Biographische (Religions)Lehrerforschung kann diese Geschichten in den Vor-

benspraktischen Bedeutung von Religion und christlichem Glauben, die auch im Zusammenhang von Berufsmotivation und Bewährung im Beruf des Religionslehrers zum Ausdruck kommt. Die Entscheidung für den Beruf des Religionslehrers erfordert zwar nicht die Behauptung, den „Glauben“ zu haben oder irgendeine Art frommer Selbstpräsentation, sie setzt aber, soll sie sich in der alltäglichen Berufspraxis bewähren, die Bereitschaft voraus, sich von den Inhalten angehen zu lassen.

5.7. Beurteilung des Pädagogikstudiums

5.7.1. Die Rolle der Pädagogik

I.: Ähm welche Rolle hat denn Pädagogik in Deinem Studium gespielt?

A.: ... (seufzt)

I.: Für Dich.

A.: Ähm fand ich schon ganz wichtig. Äh ich hab es gutgefunden, dass ein Drittel des Studiums aus pädagogischen Dingen bestand. Ähm .. fand zum Beispiel auch viel Dinge sehr interessant. Nicht alle, aber viele. Ähm so diese Methodikseminare oder auch die . der psychologische Bereich. Da hab ich mich also auch wiedergefunden. Ich hatte ja 'n bestimmtes Werte äh bild und auch Menschenbild im Kopf /I: Mhm/, das da eigentlich nur noch mal ausgeschärft wurde. Äh die Art und Weise, also mit Menschen umzugehen, war mir überhaupt nicht fremd, ne. /I: Mhm/ Und das hat sich da eigentlich bestätigt /I: Mhm/ und wurde verfeinert. Und ähm das fand ich also schon ganz wichtig. /I: Mhm/ Und hat mich eigentlich auch in vielen Dingen gesichert so, ne. Also ich weiß schon, dass wir da auch sehr viel an Methodik äh kennengelernt haben. /I: Mhm/ Nun ist es natürlich die Theorie gewesen, die du sehr schnell wieder vergisst, wenn du nicht 'n Regal im Kopf hast, in das du das einordnen kannst aufgrund der Praxis, ne. Aber ich wei(ß?), ich kucke immer mal so durch, so Bücher, die ich und und Hefte, die ich damals angeschafft habe. Dann fällt mir das erst ein . äh dann fällt mir dann erst wieder ein, dass ich das ja auch mal /I: Mhm/ (gelernt?) habe, ne. Also ich habe ganz viel verinnerlicht, ohne es jetzt genau zu erinnern so. /I: Mhm/ Aber ich weiß, dass es wichtig war für mich. /I: Mhm/ Und hat mir auch viel Spaß gemacht.

In der Strukturhypothese wurde vermutet, dass Andi sich auch mit der Pädagogik nur schwach identifizieren kann. Andis Äußerungen zu diesem Thema, die dem Nachfrageinterview entstammen, scheinen, ebenso wie schon seine Darstellung der Berufswahlentscheidung; diese Vermutung zu bestätigen.

Am auffallendsten ist hier, dass Andi keinen der Inhalte benennen kann, die er **sehr interessant** fand. Er formuliert durchgehend wolkig und verfällt sogar stellenweise in den pädagogischen Betroffenheitsjargon der 70er und 80er Jahre. Pädagogik bedeutet für ihn v.a.: **sehr viel an Methodik** und einen **psychologischen Bereich**, in dem er sich **wiederfinden** konnte und in seinem **Menschenbild** bestätigt wurde.

Die positive Bewertung, die Andi diesem Studienbereich zukommen lässt, stützt sich im wesentlichen auf zwei Elemente: Einmal auf das Kennenlernen der Unterrichtsmethodik, also des pädagogischen Werkzeugkastens, und auf die Möglichkeiten zur Selbstthematisierung und damit zur „Verfeinerung“ seines **Werte- und Menschenbildes**, die ihm der **psychologische Bereich** geboten zu haben scheint. Beides scheint ihm ausreichend Bestätigung und Sicherheit vermittelt, ihn **auch in vielen Dingen gesichert** zu haben, um ihn an seiner Entscheidung, Lehrer zu werden, festhalten und das Studium durchhalten zu lassen.

Auf der anderen Seite wird damit deutlich, dass er die pädagogischen Anteile des Studiums im wesentlichen zur Selbststabilisierung benötigt haben dürfte, die die jeweiligen Inhalte als eigenständige „Sache“ gewissermaßen absorbierte. Diese Sicherheit dürfte ihm zudem durch die von ihm offensichtlich als angenehm empfundenen **Art und Weise (...) mit Menschen umzugehen** vermittelt worden sein. Wohlgemerkt: Andi spricht hier von der Umgangsweise in den pädagogischen Veranstaltungen, nicht aber darüber, was er konkret über den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen gelernt hat. Die Atmosphäre im Seminar war gut.

Dieser Eindruck scheint sich im zweiten Teil dieser Äußerung zu bestätigen, wenn Andi nämlich einräumt, dass ihm die Inhalte, **die Theorie**, häufig nicht präsent ist. Es scheint ihm auch in der Pädagogik an Orientierungswissen, mehr aber noch an einem eigenen Standpunkt zu fehlen, der es ihm erlauben würde, seine pädagogischen Entscheidungen bewusst zu fällen. Wenn Andi hier davon spricht, er habe **ganz viel verinnerlicht**, so scheint das weniger zu bedeuten, dass ihm pädagogisches Denken in „Fleisch und Blut“ übergegangen ist, sondern vielmehr, dass ihm die Inhalte kaum noch bewusst sind und er als Pädagoge mehr aus dem Gefühl heraus handelt. Das pädagogische Wissen scheint für ihn kein aktives Reservoir, kein **Regal im Kopf**, zu sein, das er in der Praxis bewusst an-

wenden kann, sondern es steht auf dem Regal im Arbeitszimmer, in seinen Büchern und Heften, ist ihm - als „Sache“ - äußerlich geblieben und scheint für seine gegenwärtige Berufspraxis kaum von Bedeutung zu sein.

Andi weiß zwar nicht mehr so genau, was es war, das er damals gelernt hat, aber er **weiß, dass es wichtig war für mich**, - eine Formulierung, an der die Bedeutung, die der Pädagogik für seine damalige Selbststabilisierung zukam, ebenso deutlich werden lässt wie sie die Annahme zu bestätigen scheint, dass diese Inhalte für ihn heute kaum noch Bedeutung haben.

Andi scheint auch die pädagogischen Veranstaltungen nach dem Muster der „inhaltslosen Gemeinschaft“ zu (re)konstruieren.

Die pädagogischen Anteile seines Studiums scheinen für ihn zum einen von instrumenteller, zum anderen aber von persönlich-emotionaler Bedeutung gewesen zu sein. Auf der einen Seite hat Andi Methoden kennengelernt, die ihm in formaler Hinsicht Sicherheit im Lehrerberuf verschafft haben. Auf der anderen Seite scheint er sich im **psychologischen Bereich** angenommen und bestätigt gefühlt zu haben, was ihm emotionale Sicherheit vermittelt hat. Er gibt aber keinen Hinweis darauf, dass von ihm eine grundsätzliche Reflexion über die Bedeutung pädagogischen Handelns verlangt worden ist, die auch nach seinen Motiven, den Lehrerberuf ergreifen zu wollen gefragt hätte.

5.7.2. Praxisorientierung

A.: Was ich auch 'n bisschen vermisst habe, war ne .. ne .. konsequentere Einstellung auf das, was mich in der Schule erwartet .. an Themen. Es gab sehr viele Dinge, die .. mit denen ich mich beschäftigt habe, die aber in der Schulwirklichkeit wenig .. ähm .. Anwendung finden. [...]

Ja sagen wir mal gerade das, was wir versuchen im Unterricht zu machen, also jetzt rein von der theologischen Ebene wegkommend ähm .. äh .. lebenspraktische Themen ähm dass man äh z.B. sagt: wir haben das Thema Liebe, und rollen daran jetzt ähm .. biblische christliche Inhalte auf, und nicht umgekehrt: wir machen Einführung ins Neue Testament. Also der Unterricht heute ist eben so aufgebaut, dass man nicht mehr Einführung ins Alte, Neue Testament hat, einen Propheten nach'm anderen macht, sondern dass die Inhalte an Themen festgemacht werden. Also in dieser Art

zu arbeiten, denke ich, ist durchaus auch mal interessant. Zumindest hätte es so'n Seminar geben können. Vielleicht hat es eins gegeben, ich hab's auf jeden Fall nie kennengelernt. Ähm, natürlich ist die andere Variante wie wir .. wie das Studium aufgebaut hat auch sinnvoll, dass man sagt, wir gucken uns mal das Alte Testament an oder das Neue Testament .. das muss auch sein, aber beides, denke ich, ist ganz wichtig, dass man auch quer denkt .. dabei. Und weil die Ausbildung in B. ja .. ähm ... im Gegensatz zu anderen Ausbildungen sowieso schon etwas mehr auf Schule .. abgestellt, dadurch dass wir die Praktika gemacht haben. Äh .. die ..., denke ich, bringen natürlich auch schon 'ne Menge Schulerfahrung. Aber es wäre trotzdem sinnvoller, so'n paar .. so 'n bisschen mehr in Richtung dem zu denken, was z.B. Schulbücher oder auch Rahmenrichtlinien eben vorgeben /I.:Mhm/ dass man also noch stärker praxisorientiert ist.

Als weiteres Manko seiner universitären Ausbildung nennt Andi hier die Praxisferne. Er fühlt sich im Nachhinein nicht konsequent genug auf die **Schulwirklichkeit** eingestellt. Der Kontext, in dem er das Nomen **Einstellung** verwendet, lässt auf Andis Bedürfnis nach Fremdbestimmung schließen.

Maschinen werden von Maschinisten eingestellt, Patienten werden von Ärzten auf Medikamente eingestellt, eine Mannschaft wird von ihrem Trainer eingestellt.

Andis nachträgliches Verlangen nach dieser Fremdbestimmung und einer damit verbundenen Reduzierung auf die für die Schule „relevanten“ Themen, lässt zum einen vermuten, dass er im Studium selbst keine Einstellung zu seinem zukünftigen Beruf gefunden hat.

Zum andern wird deutlich, dass er nicht in der Lage ist, die **vielen Dinge**, mit denen er sich **beschäftigt** hat, als notwendigen Hintergrund für ein erfolgreiches Berufshandeln zu begreifen. Dies könnte entweder bedeuten, dass die **vielen Dinge** thematisch gar nichts mit dem Fach Religion zu tun hatten, oder dass es sich um eine unverbindliche und freischweifende Beschäftigung handelte, bei der es Andi gar nicht um die ernsthafte Auseinandersetzung mit den Inhalten ging, wofür im übrigen die in der Sequenzanalyse herausgearbeitete Lesart zu Andis Verwendung des Wortes **Beschäftigung** passen würde, die durch seine Darstellung der Mitarbeit im CVJM bestätigt worden ist.

Die damalige **Beschäftigung** mit **vielen Dingen** hat sich für ihn in der Schule nicht ausgezahlt, weil er diese Inhalt nicht direkt anwenden konnte. Andi scheint es also für sinnvoller zu halten, wenn er einen festgeschriebenen und vorgeschriebenen Kanon an Themen ver-

mittelt bekommen hätte, den er im Unterricht wie ein Programm nur noch hätte abspulen müssen.

Die **Schulwirklichkeit** scheint für ihn aus eindeutig vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen zu bestehen, die von ihm keine aktive Gestaltung verlangen, sondern lediglich das Verwalten von Inhalten (und Schülern). Im Grunde scheint ihm eine Art inhaltlichen und methodischen Drills vorzuschweben, durch den ihm im Studium die gesamte Palette der nach den Rahmenrichtlinien für seine Schulstufe vorgesehenen Themen ein für alle Mal hätte beigebracht (appliziert) werden sollen, so dass er in die Lage versetzt worden wäre, ohne den zusätzlichen Energieaufwand, der mit der Aneignung neuer Inhalte verbunden ist, reibungslos zu funktionieren.

Zur Verdeutlichung nennt Andi als konkretes Beispiel die Behandlung des Themas „Liebe“ im Unterricht. Auffallend ist in dieser Passage v.a. die Doppeldeutigkeit des Partizips **wegkommend**. Eine Lesart dieser Äußerung wäre, dass Andi bei der Bearbeitung dieses Themas von der Theologie ausgeht, die Theologie also die Basis für ihn bildet. Die andere Lesart würde genau das Gegenteil realisieren, nämlich dass er die Theologie bei der Bearbeitung dieses Themas im Unterricht unberücksichtigt lassen und statt dessen bei der lebenspraktischen Bedeutung des Themas ansetzen will.

Dass Andi die letztere Lesart im Sinn zu haben scheint, zeigt sich daran, dass er diesem Vorgehen die **Einführung ins Neue Testament** entgegensetzt. Andi karikiert hier die Veranstaltungen, in denen **ein Prophet nach'm anderen** gemacht wurde, wobei er ihre Funktion, sich mit der prophetischen Rede und den Unterschieden zwischen den einzelnen Propheten auseinanderzusetzen, die auch aus der historisch-gesellschaftlichen Situation zu erklären sind, völlig unterschlägt.

(Nebenbei bemerkt, dementiert er hier auch, dass er den **lockeren** Umgang mit den Themen, den er an seinem Dozenten so faszinierend fand, von diesem tatsächlich übernommen hat. Da dieser ihn die Standardprüfung zum Propheten Amos vorgeschlagen hatte, kann man davon ausgehen, dass es sich bei den von Andi karikierten Veranstaltungen um diejenigen des von ihm ansonsten bewunderten Dozenten handelte.)

Insgesamt entsteht hier durch die vielen kleinen Pausen und den abgebrochenen Satz der Eindruck, dass es Andi schwerfällt, seine Vorstellungen genau zu artikulieren. Offensichtlich denkt er an einen themenzentrierten Religionsunterricht, der für ihn die gegenwärtige Standardkonzeption zu sein scheint.

Instruktiv ist diese Passage, weil sie zeigt, dass Andi Schwierigkeiten hat, die **biblischen christlichen Inhalte** mit **lebenspraktischen Themen** zu verbinden, weil er sich für diesen

themenzentrierten Unterricht nicht ausreichend ausgebildet fühlt, wobei er indirekt eingesteht, sich während seines Studiums nicht intensiv nach einem Seminar umgesehen zu haben, in dem er diese **Art zu arbeiten** hätte kennenlernen können.

Dass er die Frage der Verbindung von biblisch-christlichen Inhalten und Lebenspraxis allein vom Training in einem Seminar abhängig zu machen scheint, verweist einmal mehr auf Andis Abhängigkeit von der akademischen Religionspädagogik, von der er sich Vorgaben zu versprechen scheint, die ihn von der Mühe, diese Verbindung selbst immer wieder herzustellen, erlösen sollen.

Die Notwendigkeit, im Studium auch das Alte und Neue Testament anzugucken, will er dabei nicht bestreiten. Was er zu wenig gelernt hat, ist **quer** zu denken. Dass dieses Querdenken auch eigener Anstrengung bedarf, unterschlägt er. Dennoch wird hier auch deutlich, dass er zu diesem Querdenken durch das Studium nicht gerade herausgefordert worden zu sein scheint, möglicherweise deshalb, weil an der von Andi (Mitte der 70er Jahre) besuchten Universität nur ein bestimmtes religionspädagogisches Reformkonzept vertreten war.

Am Ende dieser Passage gerät Andi noch einmal in erhebliche Bedrängnis, weil er in Gefahr gerät, seine anfängliche Behauptung, er sei nicht praxisnah genug ausgebildet worden, zu dementieren. Es stellt sich heraus, dass Andi an einer auf die Lehrerbildung spezialisierten Universität ausgebildet worden ist, die den Praxisbezug sehr eng gestaltete, so dass er schon im Studium über eine **Menge Schulerfahrung** verfügte.

Andi muss also, will er nicht völlig in Widerspruch zu sich selbst geraten, explizieren, was er unter dem fehlenden Praxisbezug genau meint. Dabei wird deutlich, dass er unter einer gesteigerten Praxisorientierung die Ausrichtung des Denkens im Studium auf Schulbücher und Rahmenrichtlinien versteht.

Andi scheint vom Studium also erwartet zu haben bzw. in der Rückschau zu erwarten, dass es ihn absolut „wasserdicht“ auf die Berufspraxis vorbereitet, indem es ihn auf ein Funkzionieren gemäß der institutionellen Vorgaben zurichtet. Dass sich Schulbücher und Rahmenrichtlinien ändern können, ja, dass ihre Funktion höchstens die einer zusätzlichen Orientierungshilfe ist und niemals die eigene Bemühung um Orientierung ersetzen können, dies alles scheint er nicht zu bedenken.

5.7.3. Zusammenfassung: Pädagogisches Handwerkszeug

Folgt man Andis Äußerungen, so kommt man zu dem Ergebnis, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Fragen des pädagogischen Handelns über den Rahmen des rein Instrumentellen (Methodik) und Persönlich-Emotionalen (Psychologie) hinaus kaum stattgefunden haben wird.

Sie wäre für ihn aber notwendig gewesen, gerade weil er den Lehrerberuf nicht „aus Überzeugung“ gewählt hatte, sondern weil die Entscheidung für diesen Beruf ihm einerseits einen Ansatz zur Emanzipation von den Ansprüchen und Plänen seiner Mutter bot, zum anderen eine Notlösung angesichts seines durch Ablösungsschwierigkeiten bedingten Verzichts auf das Tierarztstudium darstellte und drittens der Lehrerberuf eine „sichere Sache“ war, die seinem Bedürfnis nach Absicherung ebenso entgegenkam wie dem nach Ablösung.

Das Studium des Lehramtes war für Andi somit ein gangbarer Weg bei seiner Suche nach Identität. Insofern ist seine Entscheidung für diesen Beruf nicht kritisierbar.

Die Entscheidung beinhaltete aber auch die Verpflichtung zur „Hingabe an eine Sache“, nämlich die ernsthafte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums. Diese Auseinandersetzung ist kein Selbstzweck, wie Andi angenommen zu haben scheint, sondern steht im Dienste der späteren Bewährung in der Berufspraxis.

Da ihm das nötige Rüstzeug für den Lehrerberuf - soweit es das Fach Religion betraf - durch das Studium nicht vermittelt worden ist, kann man davon ausgehen, dass er erhebliche Schwierigkeiten in dem nach dem Studium einsetzenden Referendariat und schließlich auch, sollte er hier nicht erheblich nachgearbeitet haben, in der Berufspraxis gehabt hat bzw. noch hat. In seiner Vorstellung einer Praxisorientierung im Studium, die Schulbücher und Rahmenrichtlinien zum wichtigsten Bezugspunkt religionspädagogischen Denkens macht, dürfte sich aber schon Andis Scheitern an der Praxis andeuten.

Sind bisher Andis recht allgemein gehaltenen Bewertungen seines Studiums Gegenstand der Interpretation gewesen, so soll im folgenden Teil ein konkretes Studienthema, Andis Auseinandersetzung mit „der Sache mit Gott“, betrachtet werden.

5.8. Sperrige Inhalte: „Die Sache mit Gott“

5.8.1. Gottesbegriff

A.: [...] Aber jetzt .. was mich besonders interessiert hat. Sicherlich denke ich auch die Gottesfrage, .. die bereitet mir immer noch am meisten Kopfschmerzen und Kopfzerbrechen. Ähm .. da bin ich .. äh .. also da hab ich zunächst versucht oder geglaubt im Studium endlich zur Lösung zu kommen. Da hatt ich ein ganz interessantes Seminar, was .. äh .. fast dazu geführt hätte, dass ich den ganzen Kram sowieso hinschmeiße, weil es eigentlich sehr viel komplizierter war und alles noch komplizierter machte, als ich mir das Ganze vorgestellt habe. Ähm... und ich hab eigentlich zumindest gemerkt oder auch gelernt in diesem Seminar, was ein Gottesbegriff für mich nicht sein kann.

Andi leitet hier zu den Inhalten über, die für ihn im Studium der Religionspädagogik wichtig waren. Er nennt die Gottesfrage und macht sofort deutlich, dass sie für ihn bis heute noch nicht erledigt ist. Er zerbricht sich immer noch den Kopf über diese Frage, sie bereitet ihm Schmerzen. Das Studium hat ihn nicht zu der von ihm lange erhofften (**endlich**) (Er-) **Lösung** (von) dieser Frage geführt.

Die Beschäftigung mit der Gottesfrage in einem Seminar hat ihn in eine Krise geführt und ihn fast dazu veranlasst, das Fach aufzugeben. Auch wenn er aus diesem Seminar keine positive Lösung der Gottesfrage herausziehen konnte, so ist ihm doch wenigstens deutlich geworden, welchen Gottesbegriff er nicht teilen kann.

Die Gottesfrage ist für Andi nicht nur unabgeschlossen, sie ist vielmehr in ihrer Widerständigkeit für ihn **immer noch** eine beständige Quelle von Sorgen und Problemen (**Kopfschmerzen**). Seine Versuche, diese Schwierigkeiten durch angestregtes Nachdenken (**Kopfzerbrechen**) zu lösen, scheinen bislang fruchtlos geblieben zu sein.

Hier werden die Auswirkungen von Andis Bekenntnisscheu und Theologieverzicht deutlich.

Die Gottesfrage scheint von Andi prinzipiell als objektiv lösbares Problem angesehen worden zu sein, und das Studium sollte ihm den lang erhofften Schlüssel für die Lösung in die Hand geben. Hier wird also einerseits Andis rationalistischer Zugang zur „Sache mit Gott“ deutlich, der u.a. auf seine naturwissenschaftliche bzw. mathematische Orientierung und die Bekenntnislosigkeit seines Elternhauses zurückzuführen ist, die jede emotionale Auseinandersetzung über das Wirklichkeitsverständnis der Eltern zum Tabu erklärte.

Andererseits präsupponiert Andis Äußerung (**endlich**), dass er sich auch schon vor dem Studium eine Lösung dieses „Problems“ erhofft hat. Dies ist nicht weiter verwunderlich, hat er doch von seiner Mutter zunächst ein kindliches Gottesbild, später aber einen „Sicherheitsgott“ vermittelt bekommen, der zu dem ihm in der CVJM-Gruppe präsentierten christlichen Gott wenig gepasst haben dürfte, und den er, glaubt man seinen eigenen Worten, nicht verstanden hatte, da ihn die inhaltliche Seite dieser Gruppe kalt ließ.

Zugleich weist aber die für Andi typische relativierende Zurücknahme der Behauptung eines eigenen Engagements: **hab ich zunächst versucht oder geglaubt**, darauf hin, dass er sich weder vor noch im Studium aktiv um die Lösung dieser Frage bemüht hat. Er war - in seinen Worten - nie für die Gottesfrage **entflammt**. Im Studium aber musste er sich mit dieser Frage auseinandersetzen, schlicht deshalb, weil sie unabdingbar zu dem Fach gehört, das er als Notlösung studierte. Damit war die Gottesfrage nicht länger nur eine offene Frage für ihn, sondern sie wurde zu einem Problem, das er lösen musste, um im Religionslehrerberuf sich bewähren zu können.

Anstatt die Frage überhaupt verstehen zu wollen, sah sich Andi unter dem Druck, das Problem, das ihm diese Frage bereitete, nämlich: auf die Frage nach dem christlichen Gott, die ihm seine zukünftigen Schüler mit Sicherheit stellen würden, antworten zu können, zu lösen.

Diese Lösung erwartete er von außen, durch Wissensübertragung in einem Seminar. Statt der von ihm erwarteten Lösungsformel aber lernte er, dass **das Ganze sehr viel komplizierter war** und durch die Auseinandersetzung zudem noch **komplizierter wurde**, als er es sich gedacht hatte. Das Problem wurde also nicht gelöst, sondern noch verschärft, wozu das von Andi prinzipiell für sich in Anspruch genommene Recht auf Theologieverzicht nicht unwesentlich beigetragen haben dürfte.

Eine vorläufige, aber, wie seine Äußerung zeigt, nicht endgültige, Lösung gab es für Andi nur negativ. Er stand vor der Entscheidung, das Fach (den **Kram**) *hinzuschmeißen*, was ihn die Aussicht auf Sicherheit gekostet hätte. Da er diese Perspektive nicht aufgeben wollte - er wäre dann ein zweites Mal gescheitert - reduzierte er die Möglichkeiten des ihm möglichen Gottesverständnisses. Er **merkte oder lernte**, welchen Gottesbegriff er für sich ablehnte, was impliziert, dass er mehr durch Spüren oder Ahnen, möglicherweise auch durch Beobachtung anderer, jedoch wohl weniger durch begriffliche Anstrengung oder Selbstreflexion zu diesem negativen Ergebnis gekommen ist.

Die Krise, die die Gottesfrage bei ihm ausgelöst hatte, ist von ihm nicht produktiv gelöst

worden.⁴

Die Gottesfrage hat sich vielmehr als ungelöstes Problem für Andi bis heute verschleppt und dürfte ihn in seiner Berufspraxis erheblich behindern.

Dabei lag ihre „Lösung“ gewissermaßen vor seinen Augen, hätte er denn Theologie wahr- und ernstgenommen, d.h. als Werkzeug zur Klärung seines eigenen Wirklichkeitsverständnisses herangezogen. Dann hätte er, etwa in der Auseinandersetzung mit Tillichs Religionsbegriff, erkennen können, dass sein eigener Gott Sicherheit heißt, ein Gott, der quasi von ihm forderte, das schwierige Fach Religion ohne inhaltliches Interesse zu studieren, weil er keine anderen Götter neben sich duldet, der ihm die Verheißung einer gesicherten Zukunft und die Kraft gab, die Krise zu bestehen, die die Gottesfrage bei ihm auslöste - als Anspruch, seinen Gott zu erkennen und den christlichen Gott kennenzulernen, um sich zu einem der beiden bekennen, also: sich entscheiden, zu können -, der ihm aber bei Strafe des Zukunftsverlusts verbot, **den ganzen Kram** hinzuschmeißen.

Andis Krise ist also eine Glaubenskrise und ist es doch nicht in dem landläufigen Sinne gewesen, der Glaubenskrise immer mit Christlichkeit verbindet.

[Hier wird eine weitere Möglichkeit deutlich, die die biographische Forschung - ist sie denn mit einer Methode verbunden, die tatsächlich eine genaue Rekonstruktion des Einzelfalls erlaubt - der Religionspädagogik eröffnet: Die Rekonstruktion von Glaubenskrisen innerhalb säkularisierter Bewährungsmythen, denn um eine solche handelt es sich hier. Auf diesem Wege lässt sich, nimmt man z.B. den Tillichschen Gottesbegriff zu Hilfe, gerade auch in der Ausbildung von Religionspädagogen die religiöse Rede von Gott allererst verständlich machen und der christlichen Rede von Gott gegenüberstellen.]

An Andis Fall wird also eine Lehrertheologie deutlich, die allerdings ganz anders aussieht, als Biehl () sie sich vorgestellt hat.

5.8.2. Gott als Metapher

A.: Äh ... es gab da also auch 'ne Menge Studenten, die dann durchaus zufrieden wa-

⁴ Die Interpretation zeigt, dass erst durch die Verbindung von biographischer Forschung mit der Methode der Sequenzanalyse überhaupt die Frage nach dem Gelingen der Bewältigung der im Studium der Religionspädagogik (und auch in dem der Theologie) erwartbaren und auch angestrebten Krise in den Blick gerät, die zur Klärung des Selbstverständnisses und damit: des eigenen Bekenntnisses führen soll. Ein einfacher Hinweis darauf, dass diese Krise bei Befragten stattgefunden hat, wie er von Biehl in seinem Bericht gegeben wird, sagt noch nichts darüber aus, ob diese Krise produktiv bewältigt worden ist. Aussagefähige Ergebnisse erhält man hier aber erst dann, wenn zuvor die Fallstruktur minutiös rekonstruiert worden ist.

ren, ihren Gott da festzumachen, wo ... was weiß ich, eine Blume aufgeht oder wo
I.:Mhm

A.: die Natur zu leben beginnt und solche Dinge. Da hab ich natürlich als Biologe so meine Probleme mit. Wenn man natürlich das Ganze jetzt als Metapher sieht, dann ist das schon wieder was anderes, ähm da kann man dann schon wieder darüber reden. Aber das waren mir häufig zu naive Vorstellungen. Und andererseits.. ist es eben dann auch schwierig, eine abstrakte Variante zu finden, die nicht zu kalt ist, nicht zu weit geistig weg ist, sondern irgendwo auch warm im Bauch bleibt.

Von seinem naturwissenschaftlichen Standpunkt aus ist für Andi ein pantheistischer oder naturmystischer Gottesbegriff, der von einigen seiner Kommilitonen vertreten wurde, ausgeschlossen, da er ihm zu naiv ist, es sei denn, er wird bewußt als Bild verstanden, das auf anderes hindeutet.

Auf der anderen Seite sieht sich Andi dann auf die Suche nach einer **abstrakten Variante** verwiesen, wobei für ihn das Problem entsteht, dass abstrakte Gottesbegriffe **zu kalt** und **zu weit geistig weg** sind und ihm keine *Wärme im Bauch* vermitteln.

Interessant an dieser Äußerung ist, dass Andi den Gottesbegriff nach Gefühlsqualitäten bemisst, die sich direkt auf seine familiäre Sozialisation beziehen lassen. Die Opposition: kalt vs. warm, die hier von Andi im Zusammenhang mit dem Gottesbegriff eingeführt wird, verweist direkt auf Andis Erfahrungen in seinem Elternhaus, wo es **kühl** zuging. Den Ausgleich boten ihm die anderen Familien des Dorfes, in denen es **italienischer** zuging. Der innere Widerspruch der Opposition kalt vs warm ist, dass Andi Wärme im Bauch von einem abstrakten Begriff verlangt. Im Grunde scheint er nach einer „naiven Abstraktion“ zu suchen. Die naiven Vorstellungen, die emotionale Wärme vermitteln könnten, lehnt er aus seiner rationalistisch-naturwissenschaftlichen Perspektive ab, d.h. für diese Vorstellungen ist er selbst zu kalt. Die komplizierten Gottesbegriffe der Theologie sind ihm aber **zu weit geistig weg**, zu erfahrungsarm, da sie Ausdruck dessen sind, was Andi fehlt: eines Interesses, das einem (christlichen) Bekenntnis entspringt.

Wenn Andi die abstrakten Varianten **zu weit geistig weg** waren, so bedeutet das auch: es war zu aufwendig für ihn, den Weg zurückzulegen, der zwischen ihm und diesen Varianten lag.

Andis Schwierigkeiten mit dem Gottesbegriff beruhen also auf Bekenntnisschwierigkeiten, die schon in der Interpretation des Interviewanfangs deutlich geworden sind. Nimmt man hier den lutherischen Gottesbegriff (Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott) zu Hilfe

oder die modernere Formulierung Tillichs (Das, was dich unbedingt angeht, ist dein Gott), so wird deutlich, dass Andi durchaus einen Gott hatte, zu dem er sich im Studium nur bekennen konnte, wenn er sich nicht zu ihm bekannte. Ich nenne diesen Gott den Sicherheitsgott.

Biographische Einzelfallforschung ermöglicht also eine Rekonstruktion des Gottesbegriffs der Befragten, die über die bloße Katalogisierung von Wissenselementen hinausgeht.

Es wird deutlich, dass Andi sich in einer Zwickmühle befand. Hätte er sich zu seinem Sicherheitsgott bekannt, hätte er tatsächlich **den ganzen Kram hinschmeißen** müssen, denn er hätte damit deutlich gemacht, dass er sich - aus christlicher Perspektive - auf einen Götzen stützte und keinen sachgemäßen evangelischen Religionsunterricht erteilen können würde, weil das spezifisch Christliche für ihn ein unentwirrbares und unverstandenes Gemenge ihm fremder Inhalte war. Im gleichen Moment aber hätte er seinen Gott verraten und wäre der Verheißung verlustig gegangen, die dieser ihm gegeben hatte. Damit hätte er zwar seine Freiheit gewonnen, seine Sicherheit jedoch verloren. Dies wäre jedoch zugleich die Bedingung gewesen, um das Fach Religion erfolgversprechend studieren - und unterrichten - zu können.

Er musste **den Kram** also erledigen, wollte er nicht die Verheißung auf Sicherheit verlieren. Dazu brauchte er nicht mehr zu tun, als keine anderen Götter neben seinem Gott zu dulden, also zu merken oder zu lernen, welchen Gott er nicht akzeptieren konnte.

Kühl und abstrakt wie sein Elternhaus auf dem Dorf ist Andis Gott, aber er gab ihm auch eine Sicherheit und das Selbstbewusstsein, jenes warme Gefühl im Bauch bei den anderen Familien oder in der Natur zu suchen, bis der Kulturschock des Umzugs ihn mit der erschütternden Seite seines Gottes, der ein Opfer einforderte, konfrontierte. Das Problem ist aber, dass die Sicherheit, die dieser Gott verspricht, leer ist, wenn man bedenkt, dass Andi den Inhalten, über die er Sicherheit zu erreichen sucht, desinteressiert gegenübersteht. Sicherheit allein ist Leere.

5.8.3. Die persönliche Variante

A.: Also da..ähm.. ja das Problem haben natürlich Schüler heute auch und..ähm ich denke mal, dass die meisten Schüler versuchen, eine atheistische oder scheinatheistische Position da zu beziehen. Ich würde mal so für mich sagen, auch so wie ich es bei den Schülern versuche immer zu verdeutlichen, dass es natürlich immer 'ne persönli-

che Variante gibt, aber dass..dass so die Gottesfrage sich eigentlich immer an dem entzündet, was an Beziehung in mir passiert, mit meinen Mitmenschen, oder was.. was da äh.. zwischen mir und meinen Mitmenschen geschehen kann. Und ich kopple es auch gerne mit der Überlegung, dass äh.. die Frage nach Gott immer ganz eng auch mit dem zusammenhängt, was wir als Kinder erlebt haben in Einbindung an Elternschaft...

Andi präsentiert nun den Umgang mit der Gottesfrage in seiner heutigen Berufspraxis. Er stellt fest, dass die Schüler ähnliche Probleme mit diesem Thema haben wie er selbst, mit dem bedeutsamen Unterschied, dass sie sich auf eine **atheistische** Position zurückziehen können, die Andi als Religionslehrer per definitionem nicht zur Verfügung steht.

Der erste Schritt bei der Bewältigung dieses Problems im Unterricht besteht darin, dass er die Position der Schüler in eine **scheinatheistische** Position uminterpretiert, die nur eine **persönliche Variante** des Gottesglaubens darstellt.

Dieser Feststellung stellt er in seinem zweiten Schritt die Behauptung gegenüber, dass die Gottesfrage ihren Grund in den zwischenmenschlichen Beziehungen, also in der Gemeinschaft, hat. Dabei unterläuft ihm ein doppelter Lapsus. Die Beziehungen **mit** seinen - nicht zu seinen - Mitmenschen passieren **in** ihm, nicht zwischen ihm und den anderen. In Andis Formulierungen reproduziert sich hier das schon bekannte Muster der Distanz zu den anderen. Er ist in sich selbst verschlossen, die Beziehungen passieren in ihm und finden ihren Ausdruck in der inhaltslosen Gemeinschaft mit anderen. Andi scheint sich nicht selbst in die Beziehungen zu anderen hinein zu geben.

Andi kommt hier bezeichnenderweise im Zusammenhang mit dem Gottesbegriff auf seine Eltern zu sprechen. Er benutzt die seltsam anmutende Formulierung: **Einbindung an Elternschaft**, mit der er auf der Oberfläche ein Theorieelement zur religiösen Sozialisation einführt, nämlich die These der Abhängigkeit des Gottesverständnisses von der primären Sozialisation in der Familie. Wie er dieses Theoriefragment aber einführt, macht nicht nur seine Distanz zu seinen Eltern deutlich, sondern darüber hinaus die Qualität der Beziehung, die hier in einem bürokratischen Ton als etwas Fesselndes und Beengendes dargestellt wird.

Nach einer kurzen Unterbrechung des Interviews knüpft er wieder an seinen vorhergehenden Gedanken an.

5.8.4. Gottvertrauen

A.: Ich wollte die Elternschaft noch kurz erläutern.. Ähm, es gibt da sicherlich 'ne Kopplung .. ähm .. zwischen Gottesbegriff und dem, was ich als Kind erlebt habe. Ähm, je nachdem wie ich... Urvertrauen entwickeln konnte, kann ich eben auch so was wie ein Gottvertrauen oder eine Gotteszuneigung aufbauen. Und je nachdem, wie auch mir zu Hause äh, denk ich mal, dieser Gott begegnet ist: als der rächende oder der Big-Brother-Gott, so wie ihn Tillmann Moser beschreibt, ähm so kann ich eben auch dann später, wenn ich mit meinen Eltern und mit mir abrechne, mit diesem Gott später mal auch umgehen. Und...

Andi greift nun auf ein weiteres in der Religionspädagogik gängiges Theoriefragment, die Opposition von Urvertrauen und Urmisstrauen aus Eriksons Theorie der Lebensphasen, zurück, um seine Sicht des Zusammenhangs zwischen Gottesbegriff und Elternschaft darzustellen. Dieses Theoriefragment reichert er durch den Verweis auf Tillmann Mosers literarisch organisierte Autobiographie an, die ebenfalls zum religionspädagogischen Handgepäck gehört und häufig als autobiographisch-empirische Quelle missverstanden worden ist, wenn es um die Gottesfrage geht. Bei deren Darstellung greift er durchweg auf die erste Person Singular zurück, die er hier als verallgemeinerndes Ich zu verwenden scheint, das ihm ermöglicht, eine Art unpersönliche Selbstreflexion in seine Darstellung einzuflechten, deren Unverbindlichkeit noch durch den zweimaligen Gebrauch der Formulierung: **je nachdem** gesteigert wird.

Auffallend ist, dass diese beiden Zitate auf den ersten Blick einander zu widersprechen scheinen. Der Modus (**wie**) der Entwicklung von **Urvertrauen**, **Gottvertrauen** und **Gotteszuneigung** bleiben in ihrer Herkunft dunkel, nur indirekt lässt sich über die eriksonsche Theorie ein Bezug zum Elternhaus konstruieren. Sie stehen auf der einen Seite. Die Begegnung mit diesem Gott **zu Hause**, dem **rächenden** oder **Big-Brother-Gott**, steht auf der anderen. Beides wird zusammengehalten durch den Bezug auf Kindheitserlebnisse.

Im Zusammenhang der Erwähnung des Elternhauses wird von Andi ein negatives Gottesbild präsentiert. Durch die Berufung auf Tillmann Moser sichert sich Andi ab: Es ist nicht seine Gotteserfahrung, von der er redet.

Der Umgang mit Gott ist für Andi etwas Zukünftiges und an eine Art diesseitiger Eschatologie gebunden: an den Tag der Abrechnung mit seinen Eltern und mit sich selbst. Der Umgang mit Gott wird zur Abrechnung mit Gott, weil Gott für Andi vollkommen durch

seine Eltern repräsentiert zu werden scheint.

5.8.5. Gottesbild und Elternschaft

I.: Hast Du den denn so erfahren?

A.: Nein nein, nein nein, überhaupt nich. Ich, also so von der persönlichen Haltung aus ähm bin ich eigentlich, fühl ich mich durchaus getragen in meinem Leben. Und manchmal hab ich tatsächlich so den Eindruck, dann geht es natürlich sehr .. ähm .. in eine sehr naive Richtung. Aber so manchmal meine ich sagen zu können: wenn ich jetzt der mittelalterliche Mensch wäre oder der alttestamentliche, wüßte ich, Gott .. äh fügt also mein Leben. Aber ich denke, dass es 'n Effekt ist. So meine Grundhaltung, oder meine Grundstimmung ist die, dass ich mich eigentlich ganz sicher fühle, und dass ich mich auch relativ zuversichtlich fühle. Also ich bin so'n zuversichtlicher Mensch. /I.:Mhm/ Es wird schon irgendwie gehn, und ich versuche auch, relativ wenig an .. an Dingen durchzudrücken, sondern warte ab, und wenn sich die Gelegenheit gibt .. ergibt, dann .. äh .. mache ich eben meine Sache. Und ich denke, dass das so 'ne Haltung ist, die ähm .. letztlich in anderen Zeiten vielleicht Gottvertrauen genannt worden ist. /I.:Mhm/ Vermut ich einfach mal. Und so was Ähnliches versuch ich dann auch meinen Schülern darzustellen. Das sind ja eigentlich nur ganz kleine Geschichten. Ganz einfache .. äh .. Sachen ...

Der Interviewer fragt nach, ob das von Andi präsentierte Gottesbild seiner eigenen Erfahrung entspricht. Andi verneint diese Frage vehement, geht aber im Folgenden überhaupt nicht mehr auf den oben dargestellten Zusammenhang von Gottesbild und **Elternschaft** ein, sondern präsentiert nun seine **persönliche Haltung** dem Leben gegenüber.

Dass er die Frage verneint, verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass Andi aus einem „bekenntnislosen“ Elternhaus kommt. Er kann der christlichen Ausgabe des rächenden Big-Brother-Gottes, von der Tilmann Moser schreibt, wohl kaum zu Hause begegnet sein. Hier lernte er nur den **lieben Gott** der katholischen Mutter kennen, der aber keine wichtige Rolle spielte.

Wie aber steht es mit einer nichtchristlichen Ausgabe des rächenden Big-Brother-Gottes, die ja durch die Berufung auf Moser verdeckt wird? Diese nichtchristliche Ausgabe, Andis

persönliche Variante, ist der Sicherheitsgott, und dieser ist ihm tatsächlich **zu Hause begegnet**, wie aus der bisherigen Interpretation hervorgeht.

Dass er diesen Sicherheitsgott nicht als Gott wahrnimmt, wird an seinen weiteren Äußerungen deutlich, in denen er über seine **persönliche Haltung** zum Leben spricht. Dennoch lassen sich seine Äußerungen letztlich als ein „Bekenntnis“ zu diesem Sicherheitsgott verstehen. Indem er sich mit dem mittelalterlichen oder alttestamentlichen Menschen und deren Gottesbild vergleicht, macht er deutlich, was für ihn an die Stelle des jüdischen bzw. christlichen Gottesbildes getreten ist: eine **Grundstimmung**, die sich als Gefühl der Sicherheit und relativen Zuversichtlichkeit äußert, und die er mit dem **Gottvertrauen** früherer Zeiten vergleicht. Von Glaube ist hier bezeichnenderweise keine Rede.

Die „Sache mit Gott“ ist für Andi, so kann man vermuten, die Sache seiner eigenen Grundstimmung, also etwas rein Subjektives. Mit einem theologisch reflektierten, christlichen Gottesbegriff hat das kaum etwas zu tun.

5.8.6. Die störende Frage nach Gott

A.: Ja, also die Sache mit .. mit .. mit Gott hat mich im Studium schon häufig gestört, und heute .. äh denke ich, gibt es einmal in der Schule immer wieder Begegnungspunkte. Ich kann mittlerweile immer mehr Texte, die sich mit Gott beschäftigen, durchaus verstehen. Weil ich sie für mich, weil ich jetzt auch älter werde, ähm als Bild also stehen lassen kann. Und ich kann damit auch was anfangen.

In seinem abschließenden Resümee kommt Andi zu einer negativen Bewertung der *Gottesfrage*: Sie ist für ihn häufig *störend* gewesen. Da er dieses Problem im Studium nicht lösen konnte, kann man davon ausgehen, dass ihm die *Begegnungen* mit dieser Frage in seiner Berufspraxis immer noch unangenehm sind. Andi aber scheint dem widersprechen zu wollen. Er ist inzwischen zunehmend in der Lage, theologische (?) **Texte zu verstehen**, weil er sie in einem bildhaften Zustand **belassen** kann. So, nämlich als *Bilder*, kann er sie nutzen.

Die Frage, ob diese *Bilder* etwas mit (seiner) Wahrheit zu tun haben, scheint Andi weniger zu interessieren. Über die Beschäftigung mit der Lösung eines für seine Berufspraxis unangenehmen Problems hinaus ist Andi an keiner Stelle des Interviews zur Wahrheitsfrage vorgedrungen. Alle *Bilder* werden von Andi gleichermaßen stehengelassen, keines von

ihnen scheint der Wirklichkeit der menschlichen Lebenspraxis angemessener zu sein als das andere, zu keinem will er sich bekennen. Dies weist darauf hin, dass Andi hier „verstehen“ nicht im Sinne einer selbstreflexiven Auseinandersetzung meint: Er kann zwar die Gedankengänge dieser Texte erfassen, sie bleiben ihm aber äußerlich. Er sieht sich nicht zu einer Stellungnahme dem Text gegenüber genötigt, hält die Gedanken nicht gegen seine eigenen Überlegungen oder die anderer Autoren, sondern *lässt* sie einfach so, **als Bild**, stehen.

Älter werden wird von Andi hier nicht als biologischer, sondern als geistiger Prozess, im Sinne von Reifung, verstanden, der jetzt, also in seinem aktuellen Lebensstadium, einsetzt (**weil ich jetzt auch älter werde**) und sich in Erfahrungen niederschlägt, die es ihm ermöglichen, abgeklärter mit der Gottesfrage umzugehen.

5.9. Zusammenfassung: Die Frage nach Gott

Die Gottesfrage ist für Andi eines der zentralen Ärgernisse seines Studiums gewesen, weil sie sich einer instrumentalistischen Aneignung gegenüber als widerständig erwiesen hat. Da mit der Frage nach Gott immer zugleich das Ganze menschlicher Lebenspraxis unter dem Aspekt der Sinnstiftung thematisiert wird, stellt diese Frage kein Problem dar, das - analog zu mathematischen Problemen - einer eindeutigen, objektiven Lösung zugeführt werden kann. Genau dies aber scheint Andi vom Studium erwartet zu haben. Dass er diese Erwartung haben konnte, bestätigt die Hypothese, dass er naiv an das Studium der Religionspädagogik herangegangen ist, d.h. ohne vorhergehendes Interesse am Fach.

Die Gottesfrage hat Andi in eine Studienkrise gestürzt, weil sie sich von ihm nicht einfach lösen ließ, sondern ihn störend an die Aufgabe erinnerte, die er in seinem Studium hätte leisten müssen, nämlich eine intensive Auseinandersetzung mit der Theologie.

Die Hilfskonstruktion, mit der Andi sich in dieser Frage über Wasser zu halten scheint, besteht in der völligen Subjektivierung des Gottesbegriffs. Gott ist für Andi sein Gefühl der Sicherheit und ereignet sich in den Beziehungen **mit** anderen im Innenraum seiner Subjektivität, nicht also zwischen ihm und anderen. Das Moment der Andersartigkeit Gottes, des „ganz Anderen“ (Barth), kommt in diesem Gottesbegriff nicht vor.

Den Ausweg aus der Krise, in die er durch die Sache mit Gott geraten war, scheint ihm das Vertrauen in seinen Sicherheitsgott ermöglicht zu haben: **Es wird schon irgendwie gehen.** Diese - passive - Haltung, die Andi durch das Studium gebracht hat, und die, man kann es

nicht oft genug wiederholen, von seinen Dozenten akzeptiert worden ist, musste sich das erste Mal im Referendariat bewähren.

6. Das Referendariat

6.1. Eine unangenehme Situation

I.: Ja, und also mich interessiert es deshalb, weil es gibt ja noch 'n Schritt, nämlich das Referendariat. Da hast Du ja jetzt leider aus der anderen Perspektive was erzählt, wie hast Du das denn selber in Bezug auf .. den RU und dein Religionslehrer-Werden erfahren?

A.: Ja, also ähm es trifft ja auch so 'n bisschen die Ausgangsfrage. Das Referendariat ähm war für mich eine der irrsinnigsten Belastungen in meinem Leben, die ich überhaupt erlebt habe. Und zwar gar nicht mal unbedingt von der Arbeit her, sondern von der Art und Weise wie ich so behandelt worden bin. Nicht im besonderen Maße, sondern eigentlich wie wir alle als Referendare behandelt worden sind. Das hab ich also für mich persönlich als sehr verletzend empfunden. Da war's sogar bei der Bundeswehr angenehmer. Wo man also durchaus doch auch an seine persönlichen Grenzen auch geführt wird. Auch in der Art und Weise wie man angesprochen wird. Und ähm ... das war besonders stark in Biologie, in meinem anderen Fach.

Das Referendariat wird von Andi als eine fast traumatische, ihn **persönlich** tief **verletzende** Situation geschildert, die an Unmenschlichkeit in seinen Augen sogar noch seine Bundeswehrzeit übertroffen hat. Andi versucht hier allerdings sofort den Eindruck zu relativieren, er allein habe im Referendariat eine schlechte Behandlung erfahren, eine Korrektur, die er jedoch im nächsten Satz schon wieder zu dementieren scheint, wenn er davon spricht, dass die Behandlung im Referendariat **für ihn persönlich** entwürdigend war.

Das Untertauchen in der Gemeinschaft der Leidensgenossen gelingt ihm nicht ganz. Mögen die Bedingungen für alle Referendare gleichermaßen hart gewesen sein, die Qualität **verletzend** gilt hier nur für ihn allein, d.h. für die anderen muss diese Empfindung nicht gelten.

Das Problem sieht Andi dabei weniger in den Arbeitsanforderungen, als vielmehr im persönlichen Umgang mit den Seminar- und Fachleitern, möglicherweise auch mit den Kollegen an der Schule.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Andi hier zunächst auf sein anderes Fach, die Biologie, zu sprechen kommt, in dem er doch nach dem Studium fachlich sicherer gewesen zu sein scheint.

Mit dem Eintritt in das Referendariat dürfte also für Andi eine weitere biographische Krisensituation verbunden gewesen sein, die Andi allein mit den persönlichen, menschlichen Defiziten seiner Seminar- und Fachleiter erklären zu wollen scheint.

Die bisherige Interpretation zu Andis Motiven, den Lehrerberuf zu ergreifen und das Fach Religion zu studieren, hat zu der Hypothese geführt, dass Andi sich nur wenig mit dem Lehrerberuf und dem Fach Religion identifiziert hat, was sich u.a. auch darin geäußert hat, dass er von seinem Religionspädagogikstudium nur wenig profitiert hat und somit letztlich ohne ausreichende fachliche Orientierung in das Referendariat gegangen ist. Die Probleme, die er im Referendariat hatte, dürften deshalb zu einem nicht geringen Teil aus dieser fehlenden Orientierung im Fach resultieren.

6.1.1. Unterrichtsbesuche und Nachgespräche

A.: In Religion ist es eher gespalten. Die Unterrichtsbesuche, die Nachgespräche, die wir geführt haben, waren für mich immer unangenehm, weil ich mich ständig beobachtet und ausgefragt gefühlt habe, und auch bloßgestellt gefühlt habe, und weil ich es einfach unverschämt finde, wie andere Leute sich da hinten reinsetzen und dann ähm .. über bestimmte Unterrichtsprozesse, die sie ganz anders erlebt haben als ich und auch als die Schüler, da so von außen herab technokratisch zu argumentieren. Das war verletzend, und empfinde ich auch heute noch so.

Andi hat als Referendar im Fach Religion äußerst negative Erfahrungen gemacht. Zwar beginnt er seine Darstellung hier mit einer Äußerung, die erwarten lässt, dass er auch positive Erfahrungen im Fach Religion während des Referendariats gemacht hat. Alles, was er im folgenden über die Situation erzählt, ist jedoch extrem negativ eingefärbt.

Er scheint das Referendariat nicht als Hilfe, sondern als Dauerüberwachung erlebt zu haben. Andis Äußerungen ist deutlich anzumerken, wie sehr er sich durch die „objektive“ Kontrolle, die Teil der Ausbildung im Referendariat ist, gedemütigt und verletzt fühlte, ja, immer noch fühlt.

Das Erstaunliche an Andis Äußerungen ist, dass er sich über die Funktion des Referendariats und die notwendige Rollenverteilung in dieser Ausbildungsphase überhaupt nicht im Klaren zu sein scheint. Er hat - auch nach so vielen Jahren - zu diesem Abschnitt seiner Ausbildung noch immer keine Distanz gewonnen.

Wenn er die Supervision in Form von Unterrichtsbesuchen und Nachgesprächen durch die Fach- bzw. Seminarleiter **unverschämt** findet, wird deutlich, dass er den Sinn dieser Veranstaltung entweder nicht verstanden hat oder den Versuch einer „objektiven“ Kontrolle seines Lehrerhandelns prinzipiell abgelehnt hat. Es scheint für ihn keine „objektiven“ Maßstäbe für ein angemessenes Lehrerhandeln zu geben, nicht einmal „heuristisch“.

Er mag die Differenz zwischen seiner subjektiven Wahrnehmung seines Lehrerverhaltens und dessen Wahrnehmung durch die anderen nicht akzeptieren und ruft seine damaligen Schüler gewissermaßen als Zeugen auf den Plan, ohne zu bedenken, dass deren Wahrnehmungen der Unterrichtsprozesse weder mit der seinen übereinstimmen müssen noch mit derjenigen seiner Fach- oder Seminarleiter.

Die Passage zeigt, wie schwer es Andi gefallen sein wird, Anregungen und Kritik anzunehmen. Sie zeigt auch, dass er zur Abwehr dieser Kritik eine imaginäre Einheitsfront von Lehrer und Schülern konstruiert, die sich gemeinsam gegen die Technokraten aus dem Studienseminar zu Wehr setzten. Diese Einheitsfront wird von Andi wiederum als „inhaltlose Gemeinschaft“ konstruiert, die sich primär im gemeinsamen Erleben **bestimmter Unterrichtsprozesse** konstituiert und nicht in der inhaltlichen Auseinandersetzung.

Seine massiven Probleme im Referendariat und die harsche Kritik durch seine Ausbilder, die Andi hier andeutet, dürften eine Folge seiner fachlichen Defizite gewesen sein, die ihn dazu nötigten, Unterricht als inhaltsloses Gemeinschaftserlebnis zu veranstalten.

Diese fachlichen Defizite werden sich aber nicht nur auf das Fach Religion bezogen haben, sondern auch auf die Pädagogik.

6.1.2. Motive, Religionslehrer zu werden

Im Erstinterview berichtete Andi, dass ihm im Referendariat die Fachleiterin für Religion nach seinen Motiven, Religionslehrer zu werden, gefragt habe:

A.: Was ich allerdings gut finde, ist die Frage, die ich eigentlich bis heute wahrscheinlich nicht ganz beantworten kann. Die Frage, die mir die Fachleiterin stellte, oder allen Referendaren: „Warum wollen Sie eigentlich Religionslehrer werden?“. Und das war eine der verblüffendsten Fragen überhaupt. Und wir haben sie eigentlich alle nie beantwortet. Nicht richtig. Und ich, wie gesagt, ich kann das heute eigentlich auch noch nicht .. so richtig.

Andi ist von der Frage der Fachleiterin nach seinem religionspädagogischen Bekenntnis überrascht worden.

Andi bewertet die Frage der Fachleiterin zwar positiv, konnte sie allerdings **nie richtig** beantworten und beantwortet sie auch an dieser Stelle nicht. Interessant ist, dass er diese - eigentlich naheliegende - Frage - warum tust du das, was du tust? - als **eine der verblüffendsten Fragen überhaupt** bewertet. Anscheinend hatte er bis zu diesem Zeitpunkt noch nie über diese Frage nachgedacht bzw. ihm war diese Frage bislang - also auch im Studium - noch nicht gestellt worden.

Deutlich wird hier aber schon, dass Andi bis heute **nicht so richtig** weiß, weshalb er **eigentlich** Religionslehrer geworden ist, d.h. es ist sehr wahrscheinlich, dass die Strukturhypothese in dem Punkt zutrifft, dass Andi sich auch heute noch nicht ganz mit dem Fach identifizieren kann bzw. sich nicht zu seinen Motiven, das Fach studiert zu haben, bekennen kann. Dies lässt die Vermutung noch wahrscheinlicher erscheinen, dass Andi das Fach hauptsächlich mit Rücksicht auf den Arbeitsmarkt gewählt hat.

Dann wird auch verständlich, weshalb Andi diese Frage damals nicht beantwortet hat und heute immer noch nicht beantworten **kann**: Seine Legitimation, Religionslehrer sein zu können, steht auf dem Spiel. Er müsste sich eingestehen, dass er einen Beruf ausübt, mit dem er sich von Anfang an nicht identifizieren konnte - und es immer noch nicht kann. Er müsste sich weiter fragen (lassen), ob er unter diesen Umständen in der Lage ist, verantwortlich und kompetent Religionsunterricht zu erteilen.

Vorausgesetzt, Andi wäre zu diesem Schluss gekommen, was hätte er tun können?

Die Frage ehrlich beantworten und sich ein neues zweites Fach suchen, noch einmal drei oder vier Jahre studieren, um dann letztlich vielleicht arbeitslos zu werden? Oder den Beruf wechseln?

Andi hatte sich dafür entschieden, diese Frage einfach nicht zu beantworten, sie also möglichst zu verdrängen, wie es, glaubt man seiner Darstellung, auch die übrigen Referendare taten.

6.2. Motive für das Studium der Religionspädagogik

Im Nachfrageinterview wurde Andi erneut nach dieser Geschichte gefragt. Dieses Mal konnte er die Frage der Fachleiterin beantworten.

I.: Dann hast Du erzählt, eine .. also die Fachleiterin im Referendariat

A.: **Ja, die hat mir 'ne blöde Frage gestellt.**

I.: **hat euch 'ne Frage gestellt.**

Ja. Warum ihr Religionslehrer geworden seid überhaupt.

A.: Ja.

I.: Wie ist denn Deine Antwort heute darauf?

Hier wird zunächst deutlich, dass Andi die Frage der Fachleiterin inzwischen negativ beurteilt, nämlich als **blöde Frage**, die an ihn persönlich gestellt worden zu sein scheint und nicht, wie Andi es im Erstinterview dargestellt hat, als unverbindliche Anregung zur Selbstreflexion an alle Referendare, wovon der Interviewer hier noch ausgeht.

Stimmt diese Interpretation, so muss es für die Fachleiterin einen besonderen Grund gegeben haben, gerade an Andi diese Frage zu richten. Am naheliegendsten scheint mir zu sein, dass sie Andis fachliche Probleme bemerkt hatte, von der er im Zusammenhang der Darstellung seines Studiums gesprochen hat, und ihn daraufhin zur Rede gestellt hat. An Andis Bewertung, es habe sich um eine **blöde Frage** gehandelt, wird der Rechtfertigungsdruck deutlich, unter den er in der damaligen Situation von der Fachleiterin gesetzt worden ist, und der in der Interviewsituation vom Interviewer erneut auf ihn ausgeübt zu werden scheint.

Die Frage selbst kann unterschiedlich verstanden werden:

(a) - Als Frage nach den Motiven für das Studium der Religionspädagogik.

(b) - Als Frage nach den Motiven, trotz der im Referendariat deutlich werdenden Probleme mit dem Fach dennoch die Berufspraxis als Religionslehrer anzustreben.

Im Unterschied zum Erstinterview, in dem Andi diese Geschichte von sich aus erzählt hat und sie dabei m.E. noch harmonisierend glätten konnte, wird er hier vom Interviewer überraschend mit dieser für ihn unangenehmen Episode konfrontiert und ausdrücklich nach seiner Antwort gefragt.

6.2.1. „Die Idee: ‚Probier’s mal aus‘“

A.: Ähm (lacht kurz) Im Prinzip hab ich sie ja schon gegeben, also ähm bestimmt nicht aus aus Überzeugung und Entschlusskraft, dass ich wusste: „Du, das ist deine

Bestimmung.“ /I: Mhm/ Sondern es waren ganz viele kleine Dinge ähm und am Anfang stand eigentlich die Idee: „Probier's mal aus.“. /I: Mhm/ So bin ich da reingekommen, ne.

Andi hat die Frage im Sinne von a) verstanden und bestätigt hier die Hypothese, dass sein Entschluss zum Studium des Faches Religion nicht seinem Interesse an den Inhalten oder seiner religiösen Überzeugung entsprungen ist.

Religionslehrer zu werden, hat er nicht als seine **Bestimmung** empfunden, sondern er ist, gewissermaßen unverbindlich, durch das Zusammenwirken vieler Einflüsse auf die Idee gekommen, vielleicht (**Probier's mal aus**) Religionslehrer werden zu können.

Die Sequenzanalyse des Anfangs des ersten Interviews hat deutlich werden lassen, was die von Andi hier angedeuteten **ganz vielen kleinen Dinge** waren: Das Scheitern im Mathematikstudium, die Schwierigkeiten mit der Rolle des zweckrational orientierten Mathematikstudenten, die Bekanntschaften mit Studierenden der Religionspädagogik, der Wunsch ihrer Gemeinschaft anzugehören und an der Praxis frei schweifender Gespräche über Gott und die Welt, die hier gepflegt wurde, teilnehmen zu können, und v.a. die Notwendigkeit, ein zweites Studienfach sich auswählen zu müssen, das ihm eine gute Chance bieten würde, nach dem Studium eine feste Planstelle als Lehrer zu bekommen.

Aus diesen verschiedenen Einflüssen entstand, so Andi, **die Idee: Probier's mal aus**. Mir scheint allerdings, dass an dieser lapidaren Äußerung auch eine Illusion deutlich wird, an der er bis heute noch hängt, die ihm also offensichtlich auch von den Dozenten, zu denen er ansonsten freundschaftliche Beziehungen unterhalten hatte, nicht zerstört worden ist - was ihre Aufgabe gewesen wäre: Die Annahme, er hätte seine Entscheidung, falls sich irgendwann herausgestellt hätte, dass sie sich nicht bewährt hat, ohne Probleme revidieren können.

Um eine Illusion handelt es sich deshalb, weil Andi „übersieht“, dass die Entscheidung für das Fach Religion tatsächlich eine Entscheidung war, die von einem bestimmten Zeitpunkt ab nur unter Verzicht auf den zeitgerechten Abschluss des Lehramtstudiums (für den Andi zwei Fächer benötigte) - und die einigermaßen sichere Möglichkeit der Verbeamtung (bei vorhersehbar steigender Lehrerarbeitslosigkeit) - hätte rückgängig gemacht werden können. Zudem hatte er schon zwei Semester durch das abgebrochene Mathematikstudium verloren.

Die bisherige Interpretation hat aber schon ergeben, dass Andis Entscheidung für das Lehramtstudium v.a. durch sein Sicherheitsdenken begründet gewesen ist, das ihm eine

Verbeamtung als erstrebenswert erscheinen ließ. Auf dieser Basis ist es relativ unwahrscheinlich, dass er mit einer solchen, auch für ein mögliches (erneutes) Scheitern offenen, „*Probierhaltung*“, wie er sie mit seiner Äußerung nahelegt, in das Studium **reingekommen** ist.

Tatsächlich war das Studium der Religionspädagogik für Andi eine Notlösung, die es ihm allerdings erlaubt, das Nützliche mit dem Angenehmen zu verbinden.

Mit all dem behaupte ich nicht, dass Andi subjektiv nicht davon überzeugt gewesen sein kann, dass er mit einer *Probierhaltung* in das Studium der Religionspädagogik gegangen ist. Nur hat sich diese Haltung wahrscheinlich weniger in der Bereitschaft geäußert, das Fach - als notwendigen Bestandteil seines Lehrerstudiums - bei schwerwiegenden Problemen mit der Aneignung der Inhalte aufzugeben (und damit möglicherweise auch die Berufsperspektive), sondern wohl eher in der Bereitschaft, sich versuchsweise zunächst einmal überhaupt auf die Auseinandersetzung mit den Inhalten einzulassen.

Diese inhaltliche Auseinandersetzung aber, das haben Andis Äußerungen über sein Studium deutlich werden lassen, ist ihm letztlich nicht geglückt. Dennoch ist Andi bei seinem Entschluss, Religionslehrer zu werden, geblieben.

Versteht man aber die Frage der Fachleiterin im Sinne von b), also als Frage nach Andis Motiven, trotz der - dann ja auch im eigenverantwortlichen Unterricht oder in Lehrproben - deutlich werdenden Probleme mit dem Fach, dennoch in die Berufspraxis als Religionslehrer gehen zu wollen, werden m.E. die Emotionen, die die Erwähnung dieser Frage bei Andi auslöst, verständlicher.

6.2.2. Eine blöde Frage

A.: Und ich find's eben auch wirklich 'ne blöde Frage ähm, weil weil das so 'ne .. äh so 'ne Frage ist, die man eigentlich tatsächlich gar nicht genau beantworten kann, glaub ich. Ich find die hinterlistig /I: Mhm/ und gemein. (beide lachen kurz) Oder hinterhältig. /I: Aha/ Weil sie so so erschüttert äh einen. Und das ist ja eigentlich nicht unbedingt Sinn der Sache, sondern man soll sich damit ja nur klarmachen, was man eigentlich will.

Andi versucht jetzt seine Beurteilung der Frage als **blöde** zu begründen. Er meint zunächst, sie sei prinzipiell nicht **genau** beantwortbar, dann qualifiziert er sie erneut negativ als **hin-**

terlistig, gemein und hinterhältig ab, unterstellt also der Fachleiterin quasi die böse Absicht, ihn **erschüttern** zu wollen.

Deutlich wird, dass Andi tatsächlich von dieser eigentlich naheliegenden Frage erschüttert worden ist, weil er sich offensichtlich „ertappt“ fühlte. Denn damit ist er in eine peinliche Situation geraten: Er wußte, dass er nicht aus Überzeugung Religionspädagogik studiert hatte, konnte aber, um der ökonomischen Sicherheit willen, nicht die Konsequenz ziehen und dieses Fach aufgeben.

Die Verwirrung und Erschütterung, die diese Frage bei ihm damals ausgelöst hat, ist seinen Äußerungen deutlich anzumerken. Das Problem, das die Fachleiterin thematisiert hat, ist, so mein Eindruck, für Andi immer noch akut.

Seine Erschütterung geht hier sogar so weit, dass er der Frage nachträglich selbst ihre Harmlosigkeit attestiert, weil man sich **damit ja nur klarmachen** soll, **was man eigentlich will**.

Genau dies scheint die Fachleiterin beabsichtigt zu haben. Genau dies aber machte die Frage für Andi eben nicht harmlos, denn das Problem lag ja für ihn in seinen Motiven, über die sich klarwerden zu sollen ihn erschütterte.

Andis paradoxe Äußerung stellt den Versuch dar, das eigentliche Problem von sich wegzuschieben und es der Fachleiterin anzulasten: Sie hat böseartig gefragt, weil er, statt sich unverbindlich (**ja nur**) Klarheit darüber verschaffen zu können, was er (**man**) **eigentlich will**, von der Frage erschüttert worden ist.

Andis Problem betrifft also die Wirkung, die die Frage auf ihn selbst hat. Er selbst hat den **Sinn** gestiftet, den die Frage für ihn hat, nicht die Fachleiterin. Erschüttern kann ihn die Frage nur deshalb, weil sie ihm seine **eigentlichen** Motive bewußt macht und damit allerdings wohl gegen das stillschweigend im Studium geltende Gebot, nicht nach den Motiven fragen zu sollen, verstößt.

6.2.3. Eine erschütternde Frage

I.: Wieso erschüttert sie so?

A.: Jo, ja, nein, also ähm .. ja .. wenn wenn man .. ja, sie erschüttert (angedeutetes Lachen) ähm, weil ich denke, dass die wenigsten Leute aus reiner Überzeugung Religionslehrer geworden sind. Vermute ich (einfach?), (betont:) behaupte ich einfach mal. Die meisten sind wahrscheinlich ähnlich reingerutscht wie ich, aus ganz pragma-

tischen Überlegungen: „Was ist im Moment auf 'm Markt gefragt? Also machste Religion oder Musik, das kannst du noch.“ /I: Mhm/ Ähm und dann zu fragen: „Warum bist du Religionslehrer geworden?“ äh impliziert ja die Frage: „Wenn du da jetzt nicht antwortest: ‘aus Überzeugung’, dann bist du eigentlich hier fehl am Platze.“ /I: Mhm/ Das ist so die . der Verdacht, den ich dabei hatte, ne. Und dann muss ich sagen: „Ja, okay, dann muss ich's lassen.“ (lacht kurz) Aber äh mittlerweile weiß ich, dass man eben nicht aus Überzeugung Religionslehrer sein muss, um Religionslehrer zu sein. Das kann man auch so ganz gut. Also ich komm da ganz gut mit zurecht. Und ich (betont:) stehe auch hinter vielen Dingen, ne. Äh

Die erste Frage zieht für Andi eine zweite nach sich: ‘Was muss ich jetzt antworten?’ Eine Antwort, die den Tatsachen entspricht, meinte Andi nicht geben zu können, da er dann glaubte befürchten zu müssen, von der Fachleiterin gesagt zu bekommen, dass er eine Fehlbesetzung für den Beruf des Religionslehrers sei, was für ihn zur Folge gehabt hätte, dass er eigentlich auf den Beruf des Religionslehrers hätte verzichten müssen, womit dann allerdings seine nach Sicherheit strebende Berufsplanung in sich zusammengebrochen wäre.

Mit anderen Worten: Die Frage hat offensichtlich bei Andi eine biographische Krise ausgelöst. Andi musste sich entscheiden, ob er **Religionslehrer ohne Überzeugung** werden wollte oder das *Fach aufgeben sollte* - und hat sich für das erste entschieden.

Diese Entscheidung als Unaufrichtigkeit zu kritisieren, trifft das Problem, vor dem Andi gestanden hat, nicht, denn die Frage ist, ob er sich eine andere als diese **pragmatische** Entscheidung überhaupt hätte leisten können!

Sich pragmatisch im Interesse der Zukunftssicherung zu entscheiden und nicht von der Sache her, ist ein zentraler Bestandteil seines Bewährungsmythos gewesen. Eine andere Entscheidung, die das Eingeständnis des Scheiterns zur Voraussetzung gehabt hätte, wäre für Andi einer Konversion gleichgekommen.

Das Paradoxe an seiner Situation ist, dass er, hätte er diese „Konversion“ vollzogen, das Problem der **Überzeugung** für sich - zumindest im Ansatz - gelöst hätte. Insofern er etwas aus inhaltlicher Überzeugung getan hätte, hätte er gewissermaßen den ersten Schritt getan, um **Religionslehrer aus Überzeugung** werden zu können.

Die objektive Schwierigkeit, sich noch anders entscheiden zu können, ist v.a. durch den Zeitpunkt bedingt, an dem Andi vor das Problem der **Überzeugung** gestellt worden ist.

Der Klärungsprozess, der hier von Andi verlangt wurde, hätte viel früher, nämlich im Studium von ihm verlangt werden müssen!

Im Studium hätte Andi auf die einfache Tatsache aufmerksam gemacht werden müssen, dass die Bewährung der Entscheidung für den Religionslehrerberuf nicht im Studium, sondern in der Berufspraxis stattfindet, also noch aussteht, und dass es aus diesen Gründen unerlässlich ist, sich über die eigenen Motive klar zu werden.

Die Aufgabe der Religionspädagogik wäre es dabei gewesen, den Zusammenhang zwischen der Hingabe an die „Sache des Religionsunterrichts“, den Motiven der Studierenden und dem Problem der Bewährung im Beruf aufzudecken, um den Studierenden möglichst früh ein bewusstes Überdenken ihrer Entscheidung zu ermöglichen. - Dies wäre im eigentlichen Sinne die „Aufarbeitung der eigenen religiösen Sozialisation“ gewesen.

Andi macht deutlich, dass die Fachleiterin ihn mit der Frage erschüttert hat, weil sie einen wunden Punkt berührte, nämlich dass Andi **nicht aus Überzeugung Religionslehrer** geworden ist, sondern aus rein **pragmatischen Überlegungen**. Andi scheint der Meinung zu sein, die Fachleiterin hätte sich über diese Motive (wie er meint:) vieler ihrer Referendare im Klaren sein und sie zumindest stillschweigend dulden müssen, weshalb die Frage (**und dann zu fragen**) für ihn schon fast unanständig zu sein scheint.

Auf die Nachfrage des Interviewers, wieso Andi durch die Frage der Fachleiterin **erschüttert** worden ist, reagiert dieser zunächst verwirrt. Er scheint nicht damit gerechnet zu haben, weiter zu diesem Thema befragt zu werden und so unter einen Rechtfertigungszwang zu geraten.

Dann behauptet Andi, **die wenigsten Leute** seien **aus reiner Überzeugung Religionslehrer geworden**, sondern, genauso wie er selbst auch, aus **ganz pragmatischen Überlegungen**, die sich am Arbeitsmarkt orientierten.

Andi bestätigt damit die Hypothese, die ich aus der Sequenzanalyse des Anfangs des Erstinterviews entwickelt habe, dass nämlich seine Entscheidung für die Religionspädagogik als Zweitfach v.a. mit Rücksicht auf den Arbeitsmarkt für Lehrer gefallen ist.

Für Andi ist es wichtig, zu betonen, dass er kein Einzelfall ist, sondern im Gegenteil den Normalfall repräsentiert. Indem er sich so unter eine angeblich allgemeine und damit, wie er meint: akzeptable Einstellung zum Beruf des Religions-Lehrers subsumiert, wird zugleich sein reduziertes Verständnis des Berufs deutlich.

Für ihn scheint es ganz in Ordnung zu sein, *wenn man nicht* **aus Überzeugung Religionslehrer** ist, sich also nicht mit der „Sache“, um die es im RU geht, identifizieren kann.

Formal hat Andi hier sicher Recht, wenn er meint, man müsse **nicht aus Überzeugung Religionslehrer geworden sein, um Religionslehrer zu sein**, denn natürlich kann man ohne Hingabe an die „Sache“ diesen Beruf ausüben.

Allerdings scheint Andi sich selbst nicht ganz davon überzeugen zu können, dass es bei dem Beruf des Religionslehrers völlig ohne Überzeugung geht, wenn er meint, dass er **auch hinter vielen Dingen** steht.

Für Andi ist der Beruf des Religions-Lehrers hauptsächlich eine Rolle.

Dann kommt er aber noch einmal auf die Frage zurück und reflektiert die Konsequenzen, die eine „ehrliche“ Antwort für ihn nach sich gezogen haben würde.

6.2.4. Überzeugung

I.: Ja, ich wollt Dich gerade fragen, was heißt Überzeugung von (?)

A.: Ja, also ähm es gibt viele Kollegen, die sich sehr stark distanzieren zum Beispiel von der Kirche. /I: Mhm/ Die sagen „Ich mache also bewusst antikirchlichen Unterricht und (ähm) bewusst so Religionsunterricht im freien Raum.“. Also möglichst unpolitisch und unkirchlich äh die die reine Lehre. Find ich eigentlich nicht richtig. Ich ähm .. stehe also nach wie vor zu dem zu vielen Dingen der Kirche, finde sie auch richtig. Vielen Dingen stehe ich sehr kritisch gegenüber .. ähm, aber und auch finde auch politische Themen ganz wichtig im Unterricht. /I: Mhm/ Und ähm .. und stehe auch letztlich zu der, sagen wir mal ganz allgemein, zur christlichen Idee, zum christlichen Lebensideal. /I: Mhm/ Ne, da steh ich also absolut hinter. Und das, obwohl ich nicht aus Überzeugung Religionslehrer geworden bin, damals. Ich bin's vielleicht im Laufe der Zeit geworden, aber nicht nicht als als Entschluss. Und deswegen fand ich die Frage hinterlistig. Oder gemein (beide lachen) und erschütternd.

Der Interviewer hakt noch einmal nach, offensichtlich um zu erfahren, was Andi unter einem **Religionslehrer aus Überzeugung** versteht.

Andi distanziert sich nun von denjenigen seiner Kollegen, die sich u.a. von der Kirche distanzieren und einen **antikirchlichen** bzw. **unpolitischen und unkirchlichen** Unterricht machen, in dem sie **die reine Lehre** verkündigen. Er führt allerdings nicht weiter aus, was er unter dieser **reinen Lehre** versteht.

Einen Unterricht nach dem Konzept der evangelischen Unterweisung kann er hier schwerlich meinen, ist doch in diesem Konzept - abgesehen davon, dass es kaum mehr von **vielen Kollegen** an der Schule vertreten werden dürfte - die Kirche zentraler Bezugspunkt. Sollte Andi hier seinen Kollegen ein „dogmatisch“ geprägtes Verständnis attestieren wollen, so kann dieses nur defizient sein, da es Kirche als Sozialgestalt des christlichen Glaubens ausspart.

Als einzige Möglichkeit bliebe eine Bibelorientierung, die sich gewissermaßen allein an den „Worten Jesu“ ausrichtet, die dann die **reine Lehre** darstellen würden.

Erstaunlich ist, dass er im Zusammenhang mit Kirche relativ unvermittelt die Kategorie **unpolitisch** bzw. politisch als Inhaltsdimension des Religionsunterrichts einführt. **Anti-kirchlicher** oder **unkirchlicher** Religionsunterricht muss nicht **unpolitisch** sein, im Gegenteil: Gerade religionspädagogische Positionen, die sich selbst als kirchenkritisch verstehen, begründen sich oft politisch, wie z.B. an der Arbeit von Hindriksen (1986) deutlich wird.

Das Rahmenthema für Andis Äußerungen ist die Frage nach der eigenen **Überzeugung**, mit der er Religionslehrer ist. Ein überzeugter Religionslehrer zeichnet sich, folgt man Andis Äußerungen, nicht durch die Nähe zur Kirche aus, sondern dadurch, dass er die **reine Lehre** im Unterricht vertritt. Was auch immer Andi damit meint, es wird deutlich, dass die Frage der eigenen Überzeugung für Andi immer noch ein Problem darstellt, das er durch eine halbherzige Abgrenzung (**Find ich eigentlich nicht richtig**) von seinen Kollegen nicht lösen kann.

Andi schwankt gewissermaßen unsicher zwischen der inhaltlichen, theologisch-dogmatischen und der institutionellen, kirchlich-gesellschaftspolitischen Dimension des Religionslehrerberufs hin und her, ohne sich selbst über seine eigene Überzeugung, mit der er den Beruf des Religionslehrers ausübt, klar werden zu können.

Denn auch zur Kirchlichkeit kann er ebenso wenig uneingeschränkt positiv Stellung nehmen wie zum christlichen Glauben, der von ihm zur Idee bzw. zum Ideal reduziert wird. Auch wenn er meint, **absolut hinter** diesen zu stehen, so ist doch diese „Überzeugung“ schon vorher relativiert worden (**letztlich**).

Absolut, so meine These, steht Andi hinter den christlichen **Lebensidealen**, weil sie - als Ideale - letztlich von ihm keine eindeutige Entscheidung verlangen. Genau hieran, an den **christlichen Lebensidealen** aber, versucht er dann letztlich doch, sich als überzeugten Religionslehrer darzustellen, allerdings mit dem für ihn typischen Vorbehalt des Vielleicht.

Religionslehrer **vielleicht** aus **Überzeugung** im Laufe der Jahre geworden zu sein, und das ohne **Entschluss**, diese Äußerung lässt an Vagheit nichts zu wünschen übrig, macht aber doch erneut klar: Dass Andi nicht aus Überzeugung Religionslehrer geworden ist - und, so lässt sich m.E. aus Andis Lavieren in dieser Frage schließen, es auch immer noch nicht ist.

6.3. Zusammenfassung: Entschluss statt Überzeugung

Überzeugung als Entschluss, dies kommt für Andi - zumindest was seinen Beruf als Religionslehrer betrifft - nicht in Frage. Andi scheint über keine inhaltlichen Maßstäbe zu verfügen, an denen er sich bei einer Entscheidung ausrichten konnte bzw. könnte.

Anders formuliert: Der einzige Maßstab, an dem Andi sich ausrichten kann, ist die Sicherheit, die ihm die Position des beamteten Religionslehrers bietet.

Die Diffusität seines Selbstverständnisses als Religionslehrer verdankt sich aber, wie schon gezeigt worden ist, den Defiziten, die aus seinem Studium der Religionspädagogik stammen, in dem ihm offensichtlich eine Scheinsicherheit vermittelt worden ist, die der Konfrontation mit der Realität des Religionslehrerberufs nicht standhalten konnte.

Andi hierfür allein die Verantwortung zu geben, wäre zu billig. Selbst wenn man den Konstruktionscharakter von Lebensgeschichten in Rechnung stellt, kommt man nicht umhin, Andis Schwierigkeiten im Referendariat - und wahrscheinlich auch in seiner Berufspraxis als Religionslehrer - im wesentlichen der Ausbildung im Studium zuzuschreiben.

Natürlich darf dabei nicht übersehen werden, dass er selbst die Entscheidung getroffen hat, das Fach Religion zu studieren. Dennoch scheint er, was die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches betrifft, insbesondere aber auch mit der Frage nach der lebenspraktischen Bedeutung der christlichen Religion, allein gelassen worden zu sein.

Andi hat kein Verständnis der Bedeutung dessen entwickeln können, was als christlicher Glaube bezeichnet wird, weil ihm die Klärung seines eigenen Verständnisses der „Sache des Religionsunterrichts“ nie zugemutet worden ist.

Die Frage nach der eigenen **Überzeugung** stellt sich ihm scheinbar als ein von ihm nicht zu lösendes Problem. Er kommt gar nicht auf den Gedanken, dass es hierfür keine objektive Antwort geben kann, sondern nur ein subjektives Bemühen.

Erschütternd war die Frage der Fachleiterin für Andi, weil er genau an diesem Punkt getroffen wurde: seiner fehlenden inhaltlichen Entscheidung für das Fach, die ihn allein in die Lage hätte versetzen können, ein Interesse für das Fach zu entwickeln, aus dem heraus

ihm der Zusammenhang zwischen seiner eigenen Lebenspraxis und der christlichen Religion sich erschlossen hätte

Anders formuliert: Andi hat sich bei seiner Entscheidung für das Fach Religion nie als ein Gescheiterter, der er tatsächlich gewesen ist, wahrnehmen können. Die Entfremdung von dieser eigenen Erfahrung wirkte sich für ihn als mangelnde **Überzeugung** aus.

Theologisch gesprochen hat Andi in seinem Studium nie seine eigene Erfahrung als Erfahrung der Sünde, die aus christlicher Sicht allen Menschen gemein ist, machen können. Der Begriff der Sünde hat sich ihm also - ebenso wie der Begriff der Erlösung - nie erschlossen.

Dieses Defizit, so meine Hypothese, ist von der Fachleiterin in Andis Unterricht wahrgenommen worden (hierin bestand ihre Aufgabe). Die Frage der Fachleiterin stellt sich als Aufforderung zu einer Entscheidung dar. Diese Entscheidung hat Andi nicht getroffen.

Seine Situation ist damit folgende:

- Er weiß, dass er sich nicht aus inhaltlichen Gründen für das Fach Religion entschieden, sondern das Fach als Notlösung studiert hat.
- Er weiß, dass er im Studium Angebote umgangen hat, die ihm ein theologisch reflektierteres Verständnis von der „Sache des Religionsunterrichts“ hätten ermöglichen können. Dass er sich diesen Angeboten entziehen konnte, erklärt sich aus der Bereitschaft der Religionspädagogik, ihn ohne eine Selbstklärung passieren zu lassen.
- Er weiß, dass sich seine Entscheidung für das Studium der Religionspädagogik allein in instrumenteller Hinsicht bewährt hat, und dass er an den inhaltlichen (und pädagogischen) Anforderungen spätestens im Referendariat gescheitert ist.
- Er weiß, dass er seinen Beruf ohne innere Überzeugung ausübt und dass jemand anders - die Fachleiterin - das auch weiß. Die starken Aggressionen, die er auch heute noch gegenüber der Fachleiterin zu empfinden scheint, verweist auf die Tiefe der Kränkung, die mit diesem Wissen verbunden war.

Die Fachleiterin hat Andi gewissermaßen den Stachel des Selbstzweifels tief „ins Fleisch“ gedrückt. Sie hat ihm bewusst gemacht, dass ein objektiver Anspruch auf Identifikation mit dem Fach und auf Auseinandersetzung mit dessen Inhalten an ihn besteht, und dass er diesem Anspruch nicht genüge. Auch wenn er letztlich seine Zweite Staatsprüfung bestanden und eine Planstelle als Lehrer bekommen, sich also im Sinne seines Bewährungsmythos „Sicherheit“ bewährt hat - er scheint an seinem Beruf zu leiden.

Seine Art der Bewährung bedeutete keine Erlösung für ihn, sondern das auf Dauer gestellte Bewusstsein, eine falsche Entscheidung getroffen zu haben und die ständige Gefahr des beruflichen - Scheiterns.

7. Berufspraxis I.

7.1. Veränderungen und Belastungen

A.: Ich mein sowieso festzustellen, dass ich in meinem ... so in den letzten fünf Jahren, so von der persönlichen Entwicklung her .. ähm .. so 'ne so 'n bisschen 'ne Veränderung erfahre. Äh .. das lässt sich schwer beschreiben, was da so passiert, aber ich denke mal, dass ich insgesamt mein .. in meinem .. von meiner Einstellung her ruhiger und noch gelassener werde .. in vielen Dingen. Ähm ... ich habe so .. äh .. mi mit 18 geglaubt, dass ich also wüsste, wo es langgeht im Leben. Das ist so die übliche Arroganz der Jugend, denke ich mal. Dann hatte ich irgendwie auch das Gefühl: „Mit dem Abitur in der Tasche, weißt du jetzt wahnsinnig viel und kannst eben auch anfangen zu studieren.“ Und dann musste ich durch verschiedene Umstände lernen, dass das alles nicht stimmt. Und ich war damals, denke ich, wesentlich konservativer und starrer in vielen Dingen.

Andi kommt im Hinblick auf seine **persönliche Entwicklung** auf einen Wandlungsprozess zu sprechen, den er (zum Zeitpunkt des Erstinterviews) seit etwa **fünf Jahren** durchläuft, und der sich darin ausdrückt, dass er **vielen Dingen** gegenüber **ruhiger und noch gelassener** wird. Er hat **die übliche Arroganz der Jugend** abgestreift, die für ihn v.a. dadurch gekennzeichnet zu sein scheint, dass er, in eigener Selbstüberschätzung, nach dem Abitur meinte, genügend Wissen zu besitzen, um ein Studium beginnen zu können. Diese **Einstellung**, zu der sich noch ein starrer Konservatismus **in vielen Dingen** gesellte, hat sich, so scheint es, an der Wirklichkeit nicht bewährt.

In dieser Passage scheint Andi sich zu seinem Scheitern zu bekennen. Er führt dieses Scheitern auf eine falsche, weil leichtfertige, Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten zurück, die sich der **üblichen Arroganz der Jugend** verdankt. Dieser Erklärungsansatz, mit dem er sich möglicherweise auch auf sein im Studium erworbenes entwicklungspsychologisches Wissen um die Probleme des Erwachsenwerdens stützt, scheint ihm zugleich zur Begründung seines Scheiterns und zum Verdecken der biographischen Ursachen zu dienen, da er es ihm erlaubt, sich unter ein allgemeines entwicklungspsychologisches „Gesetz“ (**übliche Arroganz**) zu subsumieren und so die spezifischen, aus seiner eigenen Lebensgeschichte sich ergebenden Gründe für sein Scheitern nicht reflektieren zu müssen.

Die **Arroganz der Jugend** scheint er darin zu sehen, dass er einerseits glaubte, er wisse, **wo es langgeht im Leben**, also über eine eindeutige und gültige Orientierung hinsichtlich

der Anforderungen zu verfügen, deren Erfüllung ihm die Bewährung im Leben sichern würde.

Auf der anderen Seite ist die **Arroganz** für Andi in einer Selbstüberschätzung seines eigenen Wissens begründet gewesen, die ihn zur Aufnahme des Studiums „verleitet“ hat. Auffallend ist hier, dass er auch heute noch zu glauben scheint, dass man **wahnsinnig viel** wissen müsse, um **eben auch** ein Studium anfangen zu können, denn das Eingeständnis, er habe **durch verschiedene Umstände lernen** müssen, **dass das alles nicht stimmt**, scheint sich nicht auf diesen Zusammenhang von Wissen und Studium als vielmehr darauf zu beziehen, dass er eben nicht so **wahnsinnig viel** wusste, um ein Studium aufnehmen zu können, und dass er ebenso wenig wusste, **wo es im Leben langgeht**.

Anders gesagt: Für Andi scheint in dieser Evaluation der Grund für sein Scheitern primär in einem Wissensmangel zu liegen und weniger in seiner fehlenden Bereitschaft zu lernen. Ein Studium sollte man zwar auf der Basis eines Grundwissens beginnen, vor allem aber auf Grund eigenen Interesses an einer Sache, über die man auf diesem Wege mehr lernen will, weil man sie zum Beruf machen möchte. Wüsste man schon **wahnsinnig viel** über die Sache, so würde sich ein Studium - als vertiefender Wissenserwerb durch inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sache - im Grunde erübrigen bzw. nur noch der formalen Ableistung einer Zugangsberechtigung für einen Beruf dienen.

Für Andi scheint, kurz gesagt, nicht ein inhaltliches Interesse ausschlaggebend für die Entscheidung zum Studium gewesen zu sein, sondern die trügerische Sicherheit, eigentlich schon genug zu wissen, um eine Zugangsberechtigung zu einem Beruf zu bekommen.

Gelernt hat Andi, so scheint es, nicht aus eigenem Antrieb, sondern durch **verschiedene Umstände** gezwungen, dass seine Einstellung zum Leben ebenso trog wie die zum Studium.

Der letzte Satz dieser Passage deutet allerdings darauf hin, dass Andi sein Scheitern nicht allein mit einer altersspezifischen **Arroganz** zu begründen versucht. Seine Selbsteinschätzung, er sei **konservativer und starrer** gewesen als heute, steht aber auf den ersten Blick in einem merkwürdigen Gegensatz zu seiner Einstellung: „**Probier's mal**“, mit der er sich häufig in Situationen hineinbegeben hat, die sich für ihn später als Überforderung herausstellten.

Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man bedenkt, dass diese Haltung nur wenig mit einem Probierverhalten zu tun hatte, sondern Ausdruck einer fast schon militärisch zu nennenden Pflichterfüllung gewesen zu sein scheint.

7.1.1. Eine Unterrichtsgeschichte

A.: Ja, ... ähm, eine nette Begebenheit, denke ich, kann man da auch noch ruhig zu erzählen. Ich hatte dann in einer fünften Klasse ähm einen .. einen Unterricht geplant zur Gewaltfrage. Und wir hatten dann ganz groß an der Tafel gesammelt und erarbeitet den Satz „Worte sind die besseren Waffen“. Und wir waren auch alle ganz stolz. Ich hatte auch, glaube ich, entsprechende Bibelstellen, sogar Bergpredigt in der 5. Klasse gelesen usw. Und nun klingelt es also zum Stundenende. Die Klasse drängt sich aus der viel zu kleinen Tür, wir waren in da einem Pavillon untergebracht. Es gibt eine Schlägerei beim Ausgehen und nach 10 Sekunden kommt also schon das erste Kind zurück und blutet ganz heftig. Und dann kommt also so'n ganz kleiner Kerl, G. hieß er, und sagte ... also versuchte mir auf die Schulter zu klopfen, kam natürlich nur bis zum Unterarm, und sagte: „Na ja, im Leben sieht eben alles ganz anders aus, Herr A.“

Andi erzählt hier - selbstironisch - die Geschichte einer „misslungenen“ Unterrichtsstunde, an der das Problem seiner Berufspraxis als Religionslehrer, die fehlende Verbindung zwischen den Inhalten des Faches und der lebenspraktischen Realität, besonders deutlich wird. In diesem Unterricht ging es Andi um die Erarbeitung einer Formel, die er offensichtlich als Ausdruck eines **christlichen Ideals** zu begreifen schien, hinter dem er stehen konnte. Formal und methodisch hat sich Andi um diese Stunde zur **Gewaltfrage** viele Gedanken gemacht. Er betont, dass er **sogar** die Bergpredigt im Unterricht gelesen und einen Merksatz groß an die Tafel geschrieben hat. Dennoch hatte sein Unterricht, wie er sich von einem seiner Schüler hat belehren lassen müssen, nichts mit dem **Leben** zu tun, ging er an der Wirklichkeit vorbei.

Der Grund für das Misslingen liegt nach der bisherigen Interpretation des Interviews auf der Hand: Andi hatte eine moralische Formel im Kopf, die er als Ausdruck eines christlichen Lebensideals betrachtete. Unter diese Formel versuchte er nun im Unterricht den Inhalt biblischer Texte zu subsumieren, d.h. er instrumentalisierte diese Texte, um seine moralische Formel christlich zu begründen. Dass dies nicht nur für die Schüler, sondern auch für ihn selbst eine große Anstrengung gewesen sein muss, wird an der mehrmaligen Verwendung des Pronomens **wir** deutlich. Wenn Andi von einem gemeinsamen Gefühl des Stolzes nach vollbrachter Arbeit spricht, so deutet dies darauf hin, dass er sich gewissermaßen hinsichtlich der Anstrengung im Umgang mit dem Thema als in keiner Weise von

den Schülern unterschieden betrachtet. Er ist gewissermaßen einer von ihnen. Worauf bezog sich aber dieser **Stolz**?

Andis Absicht scheint es gewesen zu sein, die Schüler zur Einsicht zu bringen, dass es besser ist miteinander zu reden, als sich die Köpfe einzuschlagen. Die biblischen Texte sollten diese Einsicht befördern, wobei das Ziel des Unterrichts in der Formulierung eines Merksatzes lag, der eine einfache moralisierende Behauptung enthält, die zudem in einem zumindest zweifelhaften Verhältnis zur **Gewaltfrage** steht, da er die Anwendung von Gewalt zur Durchsetzung der eigenen Interessen durchaus akzeptiert und nur eine bestimmte Art von Gewalt, nämlich körperliche Gewalt, vermieden sehen möchte.

Die Behauptung, „Worte seien die besseren Waffen“, fordert ja gerade nicht, den Waffengebrauch überhaupt möglichst zu unterlassen, sondern nur eine bestimmte Art von Waffen zu vermeiden, weil diese nicht so gut seien.

Da Andi bei seiner Vorbereitung sich allein an einem moralischen **Ideal** des „zivilisierten Umgangs“ orientiert hat, ist er gar nicht auf den Gedanken gekommen, diesen Merksatz selbst kritisch zu hinterfragen. Dazu hätte ihm allerdings die Bergpredigt dienen können, z.B. Matth. 5, 9 oder 5, 21-26. Da er aber die Bibeltexte nicht als kritische Instanz, sondern lediglich als Illustration für seinen Merksatz benutzt hatte, musste er gerade das diesem Merksatz Widerständige der Bergpredigt, die Seligpreisung der Friedfertigen und die Forderung nach Verzicht auch auf verbale Gewalt in Matth. 5, 21 ff., „übersehen“ und damit den impliziten Anspruch des Bibeltextes, im „Interesse“ der eigenen Seligkeit überhaupt irgend etwas als Waffe gegen seine Mitmenschen zu benutzen.

D.h. aber: Die Bergpredigt taugt gerade nicht, um Andis Merksatz zu bestätigen, sondern sie stellt ihn radikal in Frage.

Auf der anderen Seite aber dementiert sich die Formel als einfache Antwort auf die **Gewaltfrage** selbst, denn zu klären wäre ja allererst, in welcher Hinsicht **Worte die besseren Waffen** sind. Was heißt in diesem Zusammenhang „**besser**“? Die Güte einer Waffe ermisst sich an ihrer Durchschlagskraft in Bezug auf ein zu erreichendes Ziel. Eine Waffe ist um so besser, je leichter sich mit ihr das angestrebte Ziel erreichen lässt.

Die Naivität dieses Merksatzes, seine Wirklichkeitsferne, wird sofort deutlich, wenn man ihn an der historischen Wirklichkeit, z.B. am Widerstand gegen den Nationalsozialismus misst. Der Kampf gegen den Nationalsozialismus hat nicht in Worten die **besseren Waffen** gegen das Terrorregime gehabt, sondern in den moderneren Tötungsmaschinen, die denen der Nationalsozialisten an Qualität und Menge überlegen waren.

Andi hatte die **Gewaltfrage**, so ist zu vermuten, bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht

letztlich nicht ernstgenommen. Sie scheint ein Pflichtthema gewesen zu sein und ihn - als christliches, religiöses und politisches Problem -, mit seinen Worten gesagt: **nicht entflammt** zu haben. Andi und seine Schüler haben auf das Unterrichtsthema offensichtlich als „Religionsstunden-Ichs“ reagiert: Letztere wussten, was Andi von ihnen hören wollte und erfüllten ihm diesen Wunsch, der primär ein Wunsch nach harmonischer Gemeinschaft war. Aber eben nur in der Religionsstunde und nicht in ihrer Wirklichkeit.

Der Kommentar des Schülers aber ist ein vernichtendes Urteil über Andis Unterricht.

Die **nette Begebenheit** stellt sich also bei genauerer Betrachtung als Geschichte seines Scheiterns im Religionsunterricht dar, an der sein moralisierendes Verständnis christlicher Religion ebenso deutlich wird wie sein vergeblicher Versuch, im Unterricht über einen Sachbezug eine harmonische Gemeinschaft in der Klasse herzustellen, in die er als deren Mitglied gewissermaßen eintauchen kann.

7.1.2. Schüler

(A. und I. lachen)

A.: Und so ist es, denke ich, auch häufig auch in anderen Unterrichtsformen. Da denke ich, muss man eben auch über seine eigene Funktion häufig nachdenken. Die Schüler sind sehr schnell bereit und fähig, einem das zu sagen, was man gern hören möchte. Gerade auch im Religionsunterricht, weil sie einen natürlich einschätzen und ... äh .. denken häufig was ganz anderes, als das, was sie da sammeln und auftragen. Und da muss man aufpassen, dass man sich da nicht .. sich nicht, nicht sich und seinen Schülern irgendwas vormacht ...

Andi scheint sich eines Teils seiner Schwierigkeiten bewusst zu sein, sich aber zu ihnen nicht ganz als zu seinen eigenen Schwierigkeiten bekennen zu wollen, da er jetzt ins unpersönliche **man** wechselt.

Er ist sich im Klaren darüber, dass die Schüler ihm besonders im Religionsunterricht häufig nach dem Munde reden, dass sie ihn beobachten und studieren, um seine Einstellung herauszufinden. Sie durchschauen ihn, er kann ihnen über seine Meinung nichts **vormachen**.

Er kann aber nur einen Teil dieser Schwierigkeiten, nämlich diejenigen, die den funktionalen, rollenbezogenen Aspekt betreffen, offen benennen, die ihn dazu zwingen, **über seine**

eigene Funktion häufig nachzudenken. Hier gesteht Andi ein, für seine Schüler oft ein leicht auszurechnender nur Stichwortgeber zu sein, während diese innerlich **was ganz anderes denken**, eine Formulierung, mit der Andi sowohl auf die innere Abwesenheit seiner Schüler als auch auf deren Weigerung, ihre eigene Meinung deutlich zum Ausdruck zu bringen - und damit die harmonische Atmosphäre zu zerstören -, verweisen dürfte.

Die Haupttätigkeit der Schüler scheint in Andis Unterricht im **Sammeln und Auftragen**, also im Identifizieren und Präsentieren, und nicht in der aktiven Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sache zu bestehen, in reproduktiven Tätigkeiten also, die nur wenig innere Präsenz von den Schülern verlangen.

Andi selbst sieht, dass er sich von der Bereitschaft der Schüler nicht täuschen lassen darf, wobei er am Schluss seiner Äußerung eine aufschlußreiche Korrektur vornehmen muss, um die Drastik seiner Probleme im Berufsalltag wenigstens einigermaßen zu glätten. Interessant an dieser Korrektur ist, dass Andi hier meint, seinen Schülern **etwas vormachen** zu können, während er doch vorher schon eingestanden hat, für sie leicht durchschaubar zu sein. Nein, Andi muss **aufpassen**, sich selbst - und allein sich selbst - nichts vorzumachen, was nicht weniger bedeutet, als das, was er im Unterricht zustande bringt, nicht wirklich ernst zu nehmen.

Und dennoch: gerade damit macht er sich selbst etwas vor, reproduziert er die Illusion, er könne ohne Überzeugung Religionslehrer sein.

Mit seinem Eingeständnis verdeckt Andi also den anderen Teil seiner Schwierigkeiten, nämlich seine Probleme mit der „Sache des Religionsunterrichts“. Dass er für seine Schüler leicht zu berechnen ist, dass sie ihm nach dem Munde zu reden scheinen, dass sie ihr „Religionsstunden-Ich“ hervorziehen, wenn der Unterricht beginnt, dass sie ihm seinen Wunsch nach Harmonie erfüllen wollen, dies alles scheint eine Folge seiner Schwierigkeiten sowohl mit den inhaltlichen Aspekten des Faches als auch bei der Übernahme der Lehrerrolle zu sein, die zum einen in seinem Bewährungsmythos wurzeln, der eine Mischung aus Sicherheitsbedürfnis und Harmoniebedürfnis darstellt, zum anderen aber auf die von seinen religionspädagogischen Lehrern (frühzeitig) zu initiieren versäumte Selbstklärung während des Studiums zurückzuführen sein dürfte.

Flapsig formuliert: Für Andi war nach dem Ende seines Studiums Schluß mit lustig, weil

(a) - er die falsche Entscheidung getroffen hatte, als er sich entschieden hat, Lehrer zu werden,

(b) - er die falsche Entscheidung getroffen hatte, als er sich entschieden hat, Religionslehrer zu werden,

und

(c) - sich wahrscheinlich niemand von seinen religionspädagogischen Lehrern darum kümmern zu müssen, aus welchen Motiven er das Fach Religion gewählt hat, ob er ein ihn in der Berufspraxis tragendes Verständnis von der „Sache des Religionsunterrichts“, insbesondere der Theologie, hat entwickeln können und ob er mit seinem Beruf glücklich (!) werden würde, soweit man das voraussagen kann.

Andis Misere als sein subjektives Versagen abzutun, ist zu billig.

7.2. Wichtige Themen im Religionsunterricht

7.2.1. Beziehungsbereich

I.: Ähm .. ja, welche Themen hältst Du für Deinen Religionsunterricht für unverzichtbar?

A.: Unverzichtbar: Die Frage nach dem Menschen, nach dem menschlichen Sosein. Ähm ... dazu zählen dann so Spezialthemen (im?) menschlichen Sosein, Umgang mit dem anderen .. also das . der Beziehungsbereich. /I: Mhm/ Dann find ich es auch ganz wichtig, aber ausgesprochen schwer, die Frage ähm nach .. äh ja, unserer Endlichkeit, also Umgang mit dem Tod. /I: Mhm/ Und natürlich auch: Umgang mit dem Glauben, an Gott zum Beispiel. Oder Jesus ähm ...

Andi nennt v.a. allgemeine anthropologisch - philosophische Themen als unverzichtbar für seinen Religionsunterricht. Die vielen Pausen und Formulierungsschwierigkeiten deuten ebenfalls darauf hin, dass Andi bei der Benennung der essentials seines Religionsunterrichts Schwierigkeiten hat bzw. sich nicht festlegen will.

Sein Ansatz beim **menschlichen Sosein** weist existenzialistische bzw. anthropologische Züge auf, scheint aber unverbindlich und vage zu sein. Gerade auf diese Vagheit aber scheint es Andi anzukommen. Da er bei der Nennung der **Spezialthemen** jedoch nicht über eine allgemeine Bestimmung des **menschlichen Soseins** hinausgelangt, könnte man diese Formulierung als Chiffre für seine Inszenierung des Religionsunterrichts als einer harmonischen, „inhaltslosen Gemeinschaft“ interpretieren, was bereits an Andis Darstellung des Unterrichtsbeispiels deutlich geworden ist.

Die Sozialität des Menschen wird von ihm als „Spezialthema“ behandelt und auf den Begriff der „Beziehung“ gebracht. Andis Formulierung: **Umgang mit dem anderen** legt nahe,

dass der **Beziehungsbereich** für Andi hauptsächlich unter dem Aspekt der „diffusen Sozialbeziehung“ zwischen ganzen Personen gesehen wird. Soziale Kontexte, rollenförmige Beziehungen und Entfremdung scheinen für ihn kaum oder gar nicht in diesen **Beziehungsbereich** zu gehören. Der **Umgang mit dem anderen** scheint in diesem Kontext immer der positive, nicht entfremdete, beziehungsbemühte zu sein, der **Beziehungsbereich** ein Raum harmonischen Sich-Verstehens, in dem das Individuelle, das Widerständige der Einzelnen, getilgt zu sein scheint. Die Sprache erinnert, wie schon in der Anfangssequenz, an den subjektivistischen Unbelangbarkeitsjargon der 70er Jahre, zu dem auch Wendungen wie: „mit etwas (nicht) umgehen können“ oder: „Beziehungskiste“ gehörten.

Damit aber scheint in die Darstellung dieses Unterrichtsthemas ein illusionärer Grundzug einzufließen, insofern die ganze soziale Wirklichkeit von Andi halbiert, also: vereinseitigt, wird. Unterrichtspraktisch dürfte diese Halbierung u.a. auf eine Moralisierung der Unterrichtsinhalte bzw. den Versuch einer gegensätzliche Positionen harmonisierenden „Beziehungsarbeit“ hinauslaufen und Andi, ebenso wie seine Schüler, als - gut gemeinter - tendenziell moralisierender Anspruch, den anderen immer als „ganze Person“ wahrnehmen zu sollen, überfordern, was am Unterrichtsbeispiel in aller Anschaulichkeit deutlich geworden ist.

Stimmt diese Interpretation, so zeigt sich an dieser Stelle die Reproduktion eines wichtigen Elements der schon an den Eingangssequenzen des ersten Interviews herausgearbeiteten Strukturhypothese, demzufolge der Abbruch des Mathematikstudiums und die Wahl des Faches Religion durch Andis Unbehagen an der unpersönlichen Rollenförmigkeit des Studiums und sein Bedürfnis nach (harmonischer) inhaltloser Gemeinschaft zumindest mitbegründet war.

Auffallend an Andis Äußerung ist, dass er, soweit es die Behandlung im Unterricht betrifft, für alle drei genannten Themen jeweils die Formulierung: **Umgang mit** benutzt. Die allgemeinste Bedeutung, die auf alle genannten Themen bezogen werden kann, ist die der „Beschäftigung“ mit etwas. In dieser allgemeinen Bedeutung erinnert die Formulierung an eine Äußerung Andis, die in der Sequenzanalyse des Interviewanfangs schon interpretiert worden ist:

Ich denke mal, dass (Räuspern), jetzt so biographisch gesehen vielleicht noch ganz wichtig ist, dass mir die Beschäftigung mit dem Thema nicht fremd ist; eigentlich.

Diese Äußerung ist so interpretiert worden, dass die Vertrautheit im Umgang mit einem Thema nicht ohne weiteres gleichzusetzen ist mit der Vertrautheit mit dem Thema selbst. Die Erzählung über die Jugendgruppe hat dann deutlich gemacht, dass Andi die Inhalte,

also das **Thema**, mit dem er sich beschäftigte, fremd geblieben sind. Andis Äußerungen über sein Studium und das Referendariat haben diese Interpretation gestützt. Sie scheint auch hier zuzutreffen.

Wenn Andi hier von dem **Umgang mit dem anderen** spricht, so also liegt die Vermutung nahe, dass der Illusionismus, der aus Andis Äußerung zu sprechen scheint, in einer Verleugnung der Dialektik von Distanz und Nähe begründet ist. Die harmonische, inhaltlose Gemeinschaft ist distanzierte Nähe, die den anderen eben nicht als ganze Person, also als anderen, wirklich wahrhaben und die Distanz akzeptieren will, deren Anerkennung Bedingung von Nähe ist.

7.2.2. Endlichkeit

A.: Dann find ich es auch ganz wichtig, aber ausgesprochen schwer, die Frage ähm nach .. äh ja unserer Endlichkeit, also Umgang mit dem Tod. /I: Mhm/

Auch hier hat Andi Formulierungsschwierigkeiten. Er setzt nach einer Pause neu an. Seine Äußerung lässt sich daher unterschiedlich lesen: einmal als **Frage nach unserer Endlichkeit** („Sind wir endlich?“), was präsupponiert, dass die Endlichkeit selbst fraglich sein könnte, oder als **Frage unserer Endlichkeit**, womit die Endlichkeit als Faktum gegeben wäre, und nach den Folgerungen, die sich aus der Endlichkeit ergeben, gefragt wird („Was sollen wir angesichts unserer Endlichkeit tun?“). Im ersten Fall ist die Endlichkeit das Objekt der Frage, im zweiten Fall kann sie auch als Subjekt verstanden werden, das uns gewissermaßen befragt.

Der Nachsatz: **also Umgang mit dem Tod** realisiert im Grunde keine dieser beiden Lesarten voll. Auch hier fehlt eine Hälfte des Themas, nämlich der **Umgang** mit dem Leben angesichts der Endlichkeit ebenso wie der Umgang mit den „kleinen Endlichkeiten“ des Alltags, also mit Krisen aller Art, die nichts anderes sind als Manifestationen von Endlichkeit. **Ausgesprochen schwer** dürfte Andi das Thema Endlichkeit deshalb fallen, weil er es einzig auf den **Umgang mit dem Tod** zu reduzieren scheint, und zwar im Sinne einer absoluten Negativität.

Endlichkeit meint aber wesentlich mehr. Sie ist nämlich zugleich sowohl die Grundbedingung christlichen Glaubens und christlicher Hoffnung als auch, aus säkularer Sicht, des gesellschaftlichen und individuellen Wandels überhaupt.

7.2.3. „Glauben, an Gott zum Beispiel“

A.: Und natürlich auch: Umgang mit dem Glauben, an Gott zum Beispiel. Oder Jesus ähm ...

Andi wendet sich einem anderen Thema zu, will also weiter nicht auf seine Art, mit dem Thema Tod umzugehen, eingehen.

Gewissermaßen im Anhang präsentiert er noch das Thema „Glaube“ als unverzichtbaren Bestandteil seines RU, und zwar mit der nun schon bekannten Kurzformel des **Umgang mit**.

Diese Formulierung präsupponiert, dass Andi der Meinung ist, mit dem Glauben könne vom Menschen aus aktiv umgegangen werden. Glaube scheint für Andi etwas Statisches zu sein, mit dem man so oder so umgehen kann.

An die „Sache“ des evangelischen Religionsunterrichts, den christlichen Glauben, nähert sich Andi scheinbar nur mühsam, nach und nach, stichwortartig an - und verfehlt sie dennoch, insofern das spezifisch Christliche am christlichen Glauben: der Glaube an Jesus Christus als „Sohn Gottes“ verbal nicht „erreicht“ wird. Gerade das entscheidende Wort scheint Andi nicht aussprechen zu können.

7.2.4. Authentizität

A.: Es ist .. ja, wie soll ich das sagen, es fällt mir immer wieder auf, dass dass ich recht gut mit den Schülern arbeiten kann, wenn ich wirklich authentisch bin. Ne, also wenn das, was da passiert, was da an Texten ist, auch mit mir was zu tun hat, beziehungsweise ich auch dieser Überzeugung bin. /I: Mhm/

Statt dessen vollzieht Andi eine Kehrtwendung und kommt auf sich selbst, auf die Frage nach seiner Glaubwürdigkeit in der konkreten Unterrichtspraxis und damit erneut auf das Problem der **Überzeugung** zu sprechen. Als **wirklich authentisch** empfindet er sich nur dann, wenn der Unterrichtsstoff (**was da an Texten ist**), aber auch die Interaktion (**was da passiert**) mit ihm **was zu tun hat**, besser noch: seiner eigenen **Überzeugung** voll und

ganz entspricht. Nur wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, scheint er **recht gut mit den Schülern arbeiten** zu können.

Deutlich wird, dass Andi seine Glaubwürdigkeit als Religionslehrer allein dann als **wirklich** empfindet, wenn er sich in einer rundum abgesicherten Position befindet. Er setzt sich selbst damit zugleich als absoluten Maßstab für den Unterricht, da er dem Fremden, Irritierenden der Texte und der Schüler sowohl in der Unterrichtsvorbereitung als auch im Unterricht selbst eher aus dem Weg zu gehen und gar nicht auf die Idee zu kommen scheint, dass dies alles, ob es ihm passt oder nicht, mit ihm zu tun hat.

Da Andi aber, wie sich gezeigt hat, nicht aus **Überzeugung** Religions-Lehrer geworden ist, dürfte er sowohl unter (fast?) jedem biblischen Text als auch unter jeder Auseinandersetzung mit den Schülern leiden. Das Gefühl von Authentizität dürfte sich in seinem Lehreralltag also nur recht selten einstellen, es sei denn, die Schüler spielen ihm zu Liebe die harmonische, inhaltlose Gemeinschaft.

7.2.5. Grenzfragen

A.: Und es wird dann schwierig, wenn ich äh sagen muss „Also, bis hierhin kann ich euch führen, bis zu dieser Tür“ oder „diesem Abgrund oder Aufstieg. Und danach muss ich euch alleine lassen.“. /I: Mhm/ Und das sind immer dann so so Grenzfragen, wenn's ums Glaubens_ um Glaubensfragen geht, /I: Mhm/ und da kann ich eben immer nur 'ne Palette an Möglichkeiten anbieten ähm und sagen „Gut, den Rest muss ich euch überlassen.“

Schwierig wird es für Andis Glaubwürdigkeit, wenn er in seinem Unterricht in Situationen gerät, in denen die Schüler von ihm konkrete Orientierung in **Grenz- und Glaubensfragen** verlangen. Dann **muss** er sie **alleine lassen** (so wie er im Studium allein gelassen worden ist!). Seine Schwierigkeiten in solchen Situationen und sein Selbstverständnis als Religionslehrer beschreibt Andi in zwei Bildern.

Andis erstes Bild: Die Führung durch's Gelände, die **Erkundung**, endet vor dem Zugang zum Abgründig-Erhabenen: Die Verantwortung für ein mögliches Abstürzen seiner Schüler, sei's beim Abstieg in einen **Abgrund**, sei's beim **Aufstieg** zu irgendwelchen Gipfeln, will er nicht übernehmen. Er bleibt auf seiner Ebene - im sicheren Flachland.

Andi scheint also durchaus das Risiko und die Aggressivität der „Sache“ des Religionsun-

terrichts zu empfinden, bei der es immer zentral um **Glaubensfragen** geht, also um „das, was einen unbedingt angeht“ (Tillich) und von dem man also auch bedingungslos ange-gangen wird: **Abgrund oder Aufstieg** - bei beidem kann man sich, wagt man sie, den Hals brechen.

Dass Andi selbstverständlich seinen Schülern die Entscheidung über ihren eigenen Glauben nicht abnehmen kann und darf, ist keine Frage. Ebenso selbstverständlich aber ist es, dass er sie, wo es nur geht, „sichern“, mit ihnen „Auf- und Abstieg“ üben und sie auf die Gefahren hinweisen muss, die mit den verschiedenen Wegen verbunden sind, so dass sie in die Lage versetzt werden, in Zukunft alleine gehen zu können. Dazu müsste er sich aber selbst mit **Abgrund oder Aufstieg** zumindest so weit auskennen, dass er die Sicherung für seine Schüler - und ein kalkulierbares Risiko für sich - auf sich nehmen könnte. Darin besteht seine Aufgabe als Religionslehrer.

Andi präsentiert sich hier quasi als ein Bergführer aus der norddeutschen Tiefebene, der, wenn es ans Kletternlernen im Harz geht, sich auf seine Höhenangst besinnt und, auf seine eigene Sicherheit bedacht, seine ungeübte Kundschaft auf eigene Gefahr weitergehen lässt - und sie gerade dadurch schon beim „Üben am Modell“ der Gefahr des Abstürzens ausliefert.

Andis zweites Bild von der **Palette an Möglichkeiten** verweist darauf, dass er keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Optionen im religiösen Bereich zu machen scheint. Sie scheinen ihm alle gleich-gültig zu sein, so dass er sie seinen Schülern ohne Unterschied anbieten zu können meint.

Dass die „Qualitätsunterschiede“ für ihn belanglos zu sein scheinen, dürfte sich aus seinem Theologieverzicht im Studium erklären, an dem weder das Referendariat noch die Berufspraxis, aber wohl auch nicht die Fortbildungen, die er besucht hat, etwas geändert zu haben scheinen. Andi scheint nach wie vor orientierungslos zu sein, wo es im Unterricht um **Grenz- und Glaubensfragen** geht.

Die Lösung, die er für sich gefunden hat, scheint im Vermeiden aller Risiken zu bestehen, die mit diesen Fragen verbunden sind. Als Lösung für ihn selbst ist diese Vorsicht nicht kritisierbar. Sie wird vor dem Hintergrund seiner Biographie, insbesondere seiner religiösen Sozialisation im Elternhaus, verständlich.

Als Maxime für einen Religions-Lehrer aber ist diese Einstellung bedenklich, weil sie Verantwortung von vornherein nicht übernehmen will, sondern sich auf die Unbelangbarkeit eines Händlers auf dem religiösen „Markt der Möglichkeiten“ (auf dem potentielle „Rauschmittel“ und „schwere Waffen“ gehandelt werden) zurückzieht, der für seine Waren

weder eine Gebrauchsanweisung liefert noch Garantie gibt und für die Folgen des Gebrauchs keine Verantwortung übernehmen will.

Was Andi hier bildhaft ausdrückt, scheint also das Eingeständnis zu sein, dass er seinen Schülern in ihrem Bedürfnis nach Orientierung keine Hilfestellung geben kann. Das bedeutet nun keinesfalls, dass er in seiner Person nicht glaubhaft seine Religion repräsentiert. Nur: Seine Religion ist eben: Sicherheit. Diesen Standpunkt, so wird deutlich, kann er im Religionsunterricht **authentisch** repräsentieren.

7.2.6. Schwarz-Weiß versus graue Facetten

Aber auch das find ich schon ganz wichtig, dass äh ich glaube, ein Hauptproblem vieler Kinder in dem Alter, in dem wir sie haben in der Schule, .. äh ist, dass sie, spätestens ab dem 14. Lebensjahr, beginnen, immer stärker schwarz-weiß zu denken. Und 'ne Lösung haben wollen. Und das ist /I: Mhm/, da sehe ich eigentlich meine Hauptaufgabe drin, diese Schwierigkeit zu überwinden, ähm für sie das Leben, und das hat natürlich auch mit mir, aus meiner Erinnerung, zu tun, ich wollte auch mein Leben klar gegliedert haben, schwarz-weiß. Und für mich war es klar gegliedert. /I: Mhm/ Und ich weiß, zwar aus bitterer Erfahrung, aber eben auch, Gott sei Dank jetzt, ähm dass es eben nicht schwarz-weiß ist, sondern dass es sehr facettenreich und mit ganz vielen Graubereichen /I: Mhm/ belegt ist. Und das versuch ich eben deutlich zu machen. Insofern ist . sind das eben auch eigentlich immer die Hauptthemen, auf die es bei mir im Unterricht hinausläuft. Ähm die äh .. die Beschäftigung mit unserem spezifischen menschlichen Sosein, mit unseren Schwächen, mit unseren /I: Mhm/ Stärken und mit unseren Fragen und Befürchtungen und Ängsten und so weiter.

Seine Weigerung, seinen Schülern Hilfestellung bei der Orientierung zu geben, scheint Andi hier entwicklungspsychologisch begründen zu wollen. Die Suche nach eindeutigen Lösungen für die Orientierungskrise in der Adoleszenz, die er mit einem **Schwarz-Weiß-Denken** verbunden sieht, will er **überwinden**. Der Überwindung dieses einseitigen Verständnisses vom **Leben** soll die **Beschäftigung mit unserem spezifischen menschlichen Sosein**, also die Besprechung des Allgemeinen, Unverbindlich-Verbindenden (unseren Schwächen usw.) dienen, auf die es in Andis Unterricht immer wieder **hinausläuft**.

Hinter dieser pädagogischen Begründung wird aber noch eine andere, biographische sichtbar, die die bisherige Interpretation, dass Andi seinen Religionsunterricht nach dem Muster der Selbstthematisierung in der harmonischen, inhaltlosen Gemeinschaft inszeniert, bestätigt.

Der Vorsprung, den Andi als Religionslehrer seinen Schülern gegenüber hat, besteht eben nicht in theologischem Wissen, das ihnen bei der Orientierungssuche eine Hilfe sein könnte, sondern in der **Erinnerung** an selbst durchlebte Krisen; die in die **bittere Erfahrung** mündeten, dass das Leben nicht einfach, **schwarz-weiß**, ist.

Bitter aber dürften für ihn nicht nur die Erfahrung der Kränkung durch den Verzicht auf den Traumberuf des Tierarztes gewesen sein, sondern auch die Erfahrungen, die er im Studium, im Referendariat und später in der Berufspraxis gemacht hat, und die ihm gezeigt haben dürften, dass sich seine Entscheidung für den Religions-Lehrerberuf nicht bewährt hat, was ihn an diesem Beruf leiden lässt.

Bunt ist es deshalb für ihn nicht geworden, sondern **mit ganz vielen Graubereichen belegt**, zwar **facettenreich**, aber farblos, letztlich eben doch schwarz-weiß durchmischt.

Voraus hat er seinen Schülern also, so scheint es, v.a. die Resignation, als Folge der ihm vorgezeichneten Beamtenlaufbahn, die er von seinem Vater übernommen hatte. Dass er sie übernommen hat, scheint nicht zuletzt an der Geschlossenheit des Lebenskonzepts zu liegen, das ihm im Prozess der religiösen Sozialisation vermittelt worden ist und das eine offene Zukunft für ihn nur sehr begrenzt zugelassen zu haben scheint.

Die **Beschäftigung mit dem menschlichen Sosein**, die Besprechung aller seiner Facetten und **Graubereiche**, ist **Hauptthema** für Andi nicht zuletzt, weil sie ihm im Unverbindlich-Allgemeinen eine Thematisierung seiner Weltsicht erlauben dürfte, die nicht zuletzt durch die Erfahrung der Hoffnungslosigkeit und Überforderung geprägt zu sein scheint, die er in einem entfremdeten Berufsalltag erlebt, aber auch durch die des zähen Durchhaltens und der bangen Frage, wie lange er die dazu nötige Kraft noch wird aufbringen können.

7.3. Ein überflüssiges Thema im Religionsunterricht: Arbeit und Beruf

I.: Also, welche hältst Du für überflüssig?

A.: Tja. ... Mein Gott, ja. Eigentlich ... Eigentlich hängen sie alle zusammen, aber also .. also was ich bisher noch nicht gemacht habe, wahrscheinlich (ist?) weil ich's als als überflüssig äh empfinde, ist zum Beispiel das Thema Arbeit und Beruf /I: Mhm/ im Religionsunterricht. Und ich denke, dass das, das hat zwar auch 'ne anthropologische

Komponente, aber oder zumindest kann man sie, oder 'ne religiöse, man kann sie hinein .. denken, aber das .. das ist so 'n so 'n Bereich, den ich nicht wichtig finde. /I: Mhm/ (So 'n?) Aspekt könnte auch die Sozialkunde machen.

Andi versucht zunächst das Thema **Arbeit und Beruf** auf die **anthropologische Komponente** zu reduzieren, kommt dann aber doch nicht umhin, zuzugestehen, dass es durchaus eine religiöse Dimension hat, die man aber seiner Ansicht nach künstlich in das Thema **hinein .. denken** kann. Dass Andi diesen Bereich als unwichtig für seinen Religionsunterricht betrachtet, ist angesichts seiner eigenen Berufswahlgeschichte und den Problemen, die er im Beruf zu haben scheint, keine Überraschung. Andi scheint dieses Thema gerade wegen seiner Probleme und Schwierigkeiten im Beruf zu meiden.

Überflüssig wäre eine Auseinandersetzung mit diesem Thema aber für Andi durchaus nicht.

8. Das Verhältnis zur Kirche

8.1. Person und Kirche

A.: Ja .. ähm .. nach dem Studium war ich lange Zeit überhaupt nicht in der Kirche und habe auch mit der Kirche wenig zu tun haben wollen. Weil ich mir erst mal klarwerden wollte, was mit mir los ist, und mit meinem Fach. Das hab ich bis heute auch noch nicht ganz geschafft. Bin da also immer noch auf der Suche und am Ausprobieren, aber .. ich denke, in Ansätzen ist da schon was passiert.

Andi hat sich nach dem Studium **lange Zeit** bewusst von der Kirche ferngehalten. Ob er während des Studiums Kontakt zur Kirche hatte, ist seinen Äußerungen nicht zu entnehmen. Als Grund für seine distanzierte Haltung, die er nach dem Studium gegenüber der Kirche eingenommen hat, nennt Andi die Notwendigkeit der Selbstklärung und der Klärung seines Verhältnisses zu seinem Fach Religion. Er räumt ein, dass ihm diese Klärung bis heute nicht ganz gelungen ist, und dass er sich nach wie vor auf der **Suche und am Ausprobieren** befindet, wobei er zugleich vorsichtig darauf hinweist, dass er zumindest ansatzweise Fortschritte gemacht hat.

Im Zentrum dieser Sequenz steht Andis Bemerkung, dass er sich nach seinem Studium erst einmal über sich selbst und sein Verhältnis zum Fach Religion **klarwerden** musste. Diese Äußerung weist einmal mehr darauf hin, dass Andi sich nach dem Ende seines Studiums in einer Orientierungskrise hinsichtlich des Faches Religion befand, die sich durch das Referendariat und den Eintritt in die Berufspraxis noch verschärfte, und die er bis zum Zeitpunkt des Erstinterviews noch nicht bewältigt hatte.

Die eigentlich interessante Frage in diesem Zusammenhang ist nicht, wieso Andi meinte, um diese Klärung willen bewusst auf Distanz zur Kirche gehen zu müssen, er scheint nie besonders kirchennah gewesen zu sein. Von Interesse ist vielmehr die Frage, ob und wie er denn diese Orientierung im Fach aktiv vorangetrieben hat. Hierüber gibt Andi allerdings keine Auskunft. Es drängt sich aber der Eindruck auf, dass Andis Äußerung, er habe sich darüber klarwerden müssen, was mit seinem Fach **los ist**, darauf verweist, dass er in dieser Zeit vollkommen dadurch ausgelastet war, auf die verschiedenen Anforderungen der Berufspraxis als Religionslehrer zu reagieren, sich in die Rolle des Religionslehrers zu finden bzw. sich in der Rolle des Religionslehrers selbst wiederzufinden.

Andi musste, nachdem er sich - formal - im Studium und im Referendariat bewährt hatte, sich die Frage vorlegen, wie denn nun, sozusagen nach bestandener Bewährung, d.h. nachdem er mit seiner Entscheidung, Religionslehrer zu werden, den Zugang zu einer festen Lehrerstelle und damit zur Sicherheit des Beamtenstatus errungen hatte, diesen „Stand der Bewährung“ ausgestalten sollte. Jetzt musste Andi sehen, wie er überhaupt mit dem, was ihm seine (formale) Bewährung verschafft hatte, inhaltlich zurecht kommen konnte. Diese Bewährung im Beruf ist ihm aber bis heute nicht (ganz?) gelungen.

Dass Andi seine Distanz zur Kirche mit der Notwendigkeit einer (religionspädagogischen) Selbstklärung begründet, scheint auf den ersten Blick seltsam, gibt es doch keine Anzeichen dafür, dass er während des Studiums Kontakt zur Kirche (etwa zur Studentengemeinde) gehabt hat. Andis innere Distanz zur Kirche ist dagegen sehr deutlich geworden. Hätte es in dieser Zeit einen Wandel in Andis Einstellung zur Kirche gegeben, so hätte er diesen in einem der beiden Interviews deutlich machen müssen.

Welchen Sinn kann es unter diesen Umständen haben, dass Andi sagt, er habe, wegen der Notwendigkeit nach dem Studium sich auf sich selbst und auf sein Verhältnis zum Fach Religion zu besinnen, **mit der Kirche wenig zu tun haben wollen?**

Von einer aktiven Kirchlichkeit scheint Andi sich keinen Beitrag zur Selbstfindung und zur Klärung seines Verhältnisses zum Fach versprochen zu haben. Das Studium scheint ihn auch nicht näher an die Kirche herangeführt zu haben. Nicht einmal gedanklich, so kann man aus seiner Formulierung entnehmen, wollte er sich mit der Kirche auseinandersetzen. Nicht einmal gedanklich: das bedeutet auch, dass Andi in seinem Religionsunterricht, den er als Lehrer in dieser Zeit gab, Kirche als Thema gemieden haben dürfte. Es kann aber auch bedeuten, dass Andi, zumindest in der (Re)Konstruktion, sich mit seinem Eintritt in die Berufspraxis der Forderung, ein neues Verhältnis zur Kirche aufbauen zu müssen, ausgesetzt sah, um einen sachgemäßen Religionsunterricht erteilen zu können, und sich dieser Forderung zunächst entziehen wollte.

8.2. Religionslehrer und Kirche

A.: Irgendwann ist mir dann klargeworden, dass .. ich in der Schule wenig über die Kirche sagen kann, wenn ich nicht weiß, was in der Kirche eigentlich los ist und wie sie aussieht und was da passiert. Und dann bin ich .. ähm .. einfach mal öfter in 'n

Gottesdienst gegangen, hab mir das angehört und da ist eigentlich nichts Neues passiert, das kannt ich alles schon.

Im Laufe seiner Berufspraxis musste Andi aber feststellen, dass seine Weigerung, sich mit der Kirche auseinanderzusetzen, seine Probleme im Religionsunterricht nicht reduzierte, sondern verschärfte. Seine Hinwendung zur Kirche war nicht durch ein religiöses Erlebnis oder eine theologische Einsicht begründet, sondern geschah in der Absicht, zumindest einen Unsicherheits- oder Konfliktfaktor aus seinem Unterricht auszuschalten. Andi bemerkte, dass er im Unterricht zu **wenig über die Kirche sagen konnte**, was impliziert, dass er von seinen Schülern nach der Kirche gefragt wurde bzw. dass seine Abstinenz von diesem Thema seinen Kollegen und Vorgesetzten oder den Eltern aufgefallen war.

Hier wird deutlich, inwiefern in der fast vollständig säkularisierten Gesellschaft die Kirche für Religionslehrer als „Konfliktfaktor“ von Bedeutung sein kann. Die Kirche ist für Andi nicht durch ihre Funktion als „autoritative Bezugsgruppe“, die den Religionslehrern Inhalte oder Verhaltensvorschriften aufoktroyiert, ein „Konfliktfaktor“, sondern als Faktum, das sich aus dem christlichen Wirklichkeitsverständnis ergibt und an dem Religionslehrer in ihrer Praxis gemessen werden, weil sie zum christlichen Glauben als dessen unaufgebbbarer Bestandteil gehört, ein unvermeidbares Thema des Religionsunterrichts.

An der Kirche kommt Andi nicht vorbei, weil sie sowohl ein geschichtlicher als auch in der „Sache“ der christlichen Religion begründeter Teil dessen ist, was Inhalt des Religionsunterrichts ist, gleichgültig, ob sich die Kirche um den Religionsunterricht kümmert oder nicht, gleichgültig aber auch, ob sich die Religionslehrer der Kirche verbunden fühlen oder nicht.

Die Aufgabe von Religionslehrern besteht darin, Kirche zu verstehen und sie aus diesem Verständnis heraus im Religionsunterricht gerecht zu beurteilen.

Andis Versuch, sein Problem mit der Kirche im Unterricht zu lösen, bestand darin, in die Kirche zu gehen, ohne sich theologisch Gedanken über Kirche zu machen, dh. ohne Kirche zu verstehen. Anders nämlich ist es nicht zu erklären, dass er bei seinen Exkursionen in die Kirche **nichts Neues** erfahren konnte.

Wohlgemerkt: Andi soll hier in keiner Weise sein Engagement abgesprochen werden, sein Verhältnis zur Kirche im Dienste eines besseren, sachgemäßen Religionsunterrichts zu klären. Nur: Er scheint für diesen Zweck den falschen Ansatzpunkt gewählt zu haben, weil sich die Kirche nicht selbst erklärt, sondern theologisch verstanden werden muss. Und genau diese theologische Aufarbeitung der Bedeutung von Kirche für den christlichen Glau-

ben hatte er aber noch nicht geleistet, als er sich dazu entschlossen hat, in die Kirche zu gehen.

Was Andi deshalb bei diesen Versuchen an Kirche wahrgenommen hat, **kannte er alles schon**.

Dass er diesen Weg gewählt hat, um etwas **über die Kirche sagen** zu können, kann nicht verwundern. Es ist einmal mehr der Weg in die „inhaltlose Gemeinschaft“, von der er Geborgenheit und Harmonie erwartete, die er wohl nicht gefunden haben wird, weil in ihr konkrete Inhalte und Interessen von Menschen wichtig sind.

Zudem aber konnte Andi bei seinen Bemühungen, durch die Teilnahme am Gottesdienst ein neues Verhältnis zur Kirche zu gewinnen, nur auf Bekanntes stoßen, da sich der Ablauf eines Gottesdienstes an einigermaßen festgelegten Regeln orientiert. Die Möglichkeiten, hier etwas **Neues** kennenzulernen, sind im Grunde auf die Predigt, also auf die theologische Position des Pfarrers und auf das konkrete Gemeindeleben, beschränkt.

Wenn Andi meint, **nichts Neues** erlebt zu haben, kann das also entweder bedeuten, dass er zu dem gleichen Pfarrer in den Gottesdienst gegangen ist, wie schon vor seinem Studium oder dass er einen Pfarrer hat predigen hören, der einen ähnlichen theologischen Standpunkt hatte wie dieser, oder aber, dass er überhaupt nicht die inhaltliche Seite des Gottesdienste im Auge hatte, sondern nur den liturgischen Ablauf.

Deutlich wird aber, dass die Exkursionen in die Kirche nur wenig zur Lösung von Andis Kirchenproblem in seiner Unterrichtspraxis beigetragen haben dürften.

8.3. Liturgie

A.: Und es war .. ich konnte zwar sehr viel verstehen, aber der Ritus, der abläuft im Gottesdienst, war wie vor für mich beängstigend, bedrückend, zum Teil auch erdrückend und nervig einfach. Ich konnte zwar viel mehr verstehen, aber das ist alles zu .. zu eng, zu korsetthaft gewesen. Und dann bin ich mit einigen Leuten da auch ins Gespräch gekommen.

Andi scheint hier zwischen der inhaltlichen Seite des Gottesdienstes und der Liturgie (**Ritus**), also zwischen Verstehen und Erleben zu trennen. Kognitiv bereitete es ihm weniger Schwierigkeiten als vor seinem Studium (?), die im Gottesdienst präsentierten Inhalte zu

verstehen. Nach **wie vor** gleichgeblieben war aber das rundrum unwohle Gefühl, das die Liturgie bei Andi auslöste. Er fühlte sich durch den **Ritus** eingezwängt.

Diese „allergische“ Reaktion ist auf den ersten Blick erstaunlich, scheint sie doch der Hypothese, Andi sei ständig auf der Suche nach der Harmonie und Geborgenheit einer „inhaltlosen Gemeinschaft“ gewesen. Man könnte ja annehmen, dass die reproduktiven Elemente des Gottesdienstes noch am ehesten für Andi ein Äquivalent zu einer solchen „inhaltlosen Gemeinschaft“ dargestellt hätten. Im reproduktiven Charakter der Liturgie, in den feststehenden Formen und ritualisierten Handlungsabläufen scheint Andi diese „Inhaltlosigkeit“, Harmonie und Geborgenheit aber gerade nicht gefunden zu haben, sondern fühlte sich durch sie geradezu körperlich abgestoßen und bedroht.

Bedenkt man jedoch, dass gerade mit der rituellen Dimension des Gottesdienstes der traditionelle und überindividuelle Aspekt des christlichen Glaubens im Vordergrund steht, **der abläuft**, bei dem es also auf das einfache gemeinsame Tun und nicht auf das individuelle Meinen oder Verstehen ankommt, so wird deutlich, was Andis Widerwillen erregt haben könnte: Es fehlte ihm die Möglichkeit der (gemeinsamen) Selbstthematisierung. Der **Ritus**, so könnte man mit Andis Worten sagen, hatte nichts mit ihm zu tun, bot ihm keine Möglichkeit zum Gespräch, sondern „nur“ zur Teilnahme.

Zugleich, darauf verweist die Tatsache, dass Andi einzig vom **Ritus** spricht, könnte die Beängstigung und Beklemmung, die er im Gottesdienst fühlte, auf ein magisches Verständnis der Liturgie verweisen, das Andi von seiner katholischen Mutter übernommen haben könnte, und das er während seines Studiums nicht theologisch aufgearbeitet hatte, worauf u.a. Andis Unsicherheit in der Gottesfrage (s.o.) hindeutet. So gesehen, könnte der **Ritus** Andi gerade zu inhaltvoll gewesen sein, und zwar auf eine für ihn weder zu kontrollierende noch zu verstehende Art und Weise

Gelegenheit zum Gespräch bot sich Andi zwar nach dem Gottesdienst, dennoch dürften diese Gesprächsmöglichkeiten seine Aversion gegen den Gottesdienst nicht gemildert haben. Unter diesen Umständen ist es sehr wahrscheinlich, dass Andi nach kurzer Zeit seine Versuche, sich der Kirche zu nähern, aufgegeben hat.

8.4. Die Taufe der Tochter

A.:Und dann ergab es sich, dass unsere Tochter getauft werden musste. Dann haben wir also den Pfarrer angesprochen .. Nein, sie musste natürlich nicht getauft werden.

Aber wir wollten sie gern taufen lassen. (lacht) Und dann haben wir den Pfarrer angesprochen. Und der .. machte das gern. Und bei einem Gespräch, am Küchentisch, habe ich dann ihm gesagt, ich möchte eigentlich die Kirche etwas näher kennenlernen. Und möchte da mehr mal reinschnuppern. Um mir da ein genaueres Bild zu machen, und vielleicht auch mir gegenüber sagen zu können: „Du hast es wenigstens versucht /I. Mhm/ noch mal.“ Ja, und dann verging einige Zeit.

Um die folgende Interpretation nachvollziehen zu können, ist es notwendig, dass ich an dieser Stelle zwei objektive Daten mitteile.

1. Andis Frau kommt aus Y. und hat mit ihm gemeinsam Religionspädagogik studiert, ist also ebenfalls Religionslehrerin.
2. Beide sind gemeinsam in ein anderes Bundesland gezogen, in dem sie beide eine Planstelle als Religionslehrer bekommen haben. Die Kirche, in der ihre Tochter getauft werden sollte, und in die Andi seine Exkursionen unternommen hat, ist also nicht mit der Kirche seiner Heimatgemeinde identisch.

Andi führt nun ein neues Motiv für seine Exkursionen in die Kirche und die Kontaktaufnahme mit dem Pfarrer ein: die Taufe seiner Tochter. Dass dieser Anlass das eigentliche Motiv für Andis Gottesdienstbesuche gewesen sein könnte, wird durch Andis Formulierung: **dass unsere Tochter getauft werden musste** deutlich. Andi fühlt sich jedoch, nachdem ihm klargeworden ist, dass er die Taufe seiner Tochter mit dieser Formulierung zu einer Zwangsveranstaltung gemacht hat, dazu genötigt, diesen Eindruck ausdrücklich auszuräumen und die Taufe der Tochter als eine autonome, gemeinsam mit seiner Frau getroffene Entscheidung darzustellen.

Andi will betonen, dass er weder aus Tradition noch auf äußeren Druck hin seine Tochter hat taufen lassen. Aber durch die Korrektur, insbesondere die Beteuerung, die Taufe hätte **natürlich** auch unterbleiben können, sowie die Betonung, es habe sich um den gemeinsamen Wunsch Andis und seiner Frau gehandelt, wird der Eindruck eher noch verstärkt, dass es sich - aus Andis Sicht - um eine Art Zwangsveranstaltung gehandelt hat.

Andi hat die Entscheidung, ob er seine Tochter taufen lassen wollte oder nicht, gar nicht allein zu treffen gehabt. Auch wenn man annehmen würde, dass es ihm gleichgültig gewesen wäre, ob seine Tochter getauft wird - eine Annahme, die sich durchaus mit der bisherigen Interpretation vertrüge -, er musste natürlich auch auf die Wünsche seiner Frau (und ihrer Familie) Rücksicht nehmen.

Selbstverständlich **musste** die Tochter getauft werden, aber nicht, weil Andi besonderen Wert darauf gelegt oder sich durch Tradition, eigenen Glauben oder die Tatsache, dass er evangelischer Religionslehrer war, direkt dazu gezwungen gefühlt hätte. Er selbst hatte keine Präferenzen in dieser Frage, **aber wir**, d.h. das Ehepaar.

Anders formuliert: Dass seine Tochter **natürlich nicht getauft werden (musste)**, ist eine rein theoretische Überlegung, mit der sich Andi auf sein Wissen über Säkularisierung, Traditionsabbruch etc. beziehen kann. Andi macht mit diesem Satz also erstens deutlich, dass er kein traditionsgebundener Christ ist, für den es selbstverständlich gewesen wäre, dass sein Kind getauft werden muss. Es wird aber zweitens zugleich deutlich, dass er kein Atheist ist, der dafür gekämpft hat, dass seine Tochter von der Taufe verschont bleibt. Und drittens wird deutlich, dass seine Tochter **getauft werden musste**, sobald „jemand“ von Andi verlangte, dass sie getauft werden sollte, was letztlich bedeutet, dass er im Grunde ohne einen eigenen Standpunkt in den praktischen Fragen der evangelischen Religion ist. Dass Andi mit seinem Dementi in die Klemme gerät, standpunktlos zu erscheinen, wird hier nicht zuletzt an seinem Lachen deutlich.

Eine Taufe erfordert i.d.R. eine gewisse Vorbereitungszeit. Man muss, wenn man ihn nicht schon kennt, den Pfarrer kennenlernen, die Kirche, die Gemeinde.

Bei dem Taufgespräch mit dem Pfarrer tritt selbstverständlich das Paar (**wir**) auf. Der Pfarrer erklärt sich natürlich bereit, Andis Tochter zu taufen. Beide sind Kirchenmitglieder, so dass es keine Probleme gibt.

Im Taufgespräch aber erklärt Andi dem Pfarrer, dass er die Kirche **eigentlich etwas näher kennenlernen** möchte. Allerdings nicht zu nah, wie sich aus Andis folgender Formulierung ergibt: **möchte da mehr mal reinschnuppern**. **Mehr mal** signalisiert vorsichtige Distanz im Sinne von: *eher mal*. **Reinschnuppern** auf der anderen Seite ist gewissermaßen das zum Verb gewordene *Pröbchen*. Andi macht hier deutlich, dass er dem Pfarrer gegenüber ein sehr vorsichtig formuliertes Interesse an der Kirche geäußert hat, mit dem er sich in keiner Weise festlegen wollte. Man kann annehmen, dass diese Äußerung auf die Thematisierung seines Berufs durch den Pfarrer hin gemacht worden ist, vielleicht als Antwort auf die Frage, wie Andi als Religionslehrer denn zur Kirche stehe.

Nun schließt sich eine Passage an, in der Andi von der (Re)Konstruktion in die direkte Rede überwechselt, mit der er gewissermaßen seinen Hintergedanken benennt, auf den er durch die, wie jetzt angenommen werden kann, mit dem „freiwilligen Zwang“, seine Tochter taufen zu lassen, verbundenen Exkursionen in die Kirche gekommen ist: Sich ein **genaueres Bild zu machen** von der Kirche. Andis Formulierung: **Du hast es wenigstens**

versucht, noch mal, verweist aber schon darauf, dass er bei seinem Unternehmen von Anfang nicht mit einem positiven Erfolg gerechnet hat, also mit einer wirklichen Annäherung an die Kirche.

Es scheint vielmehr, als habe Andi den nunmehr unvermeidlich gewordenen Kontakt zur Kirche zum Zweck der Selbstlegitimation benutzt, um im Unterricht bzw. gegenüber seinen Kollegen etc. immerhin sagen zu können, er habe **es wenigstens versucht**.

8.5. „Ein sogenannter Kirchenältester“

A.: Dann rief eines Tages jemand an, vom Kirchenvorstand, ob ich bereit wäre, mich in den Kirchenrat wählen zu lassen. Er habe also meinen Namen von dem Pfarrer bekommen. Und dann hab ich das gemacht. Und prompt bin ich natürlich auch reingewählt worden, weil sich da niemand anders für interessiert hat. Mit sechs weiteren .. nein mit fünf weiteren Vertretern bin ich also jetzt seit fünf Jahren, oder vier Jahren, im Kirchenvorstand, im Kirchen .. im Kirchenrat. Ein sogenannter Kirchenältester.

Plötzlich aber, nachdem einige Zeit vergangen war, macht Andi eine „Gemeindekarriere“. Er wird Kirchenältester und übt zum Zeitpunkt des Erstinterviews dieses Amt bereits vier oder fünf Jahre aus.

Mit der Darstellung der Art, wie Andi Kirchenältester geworden ist, reproduziert er ein schon bekanntes Muster. Er hatte Schwierigkeiten mit dem Fach, insbesondere damit, Theologie zu verstehen, fühlte sich vom Gottesdienst eher abgestoßen und hatte sich auch nicht aus einem Interesse am Gemeindeleben oder irgendwelchen kommunalpolitischen Ambitionen nach diesem Amt gedrängt, sondern er wollte, weil es sich durch die Notwendigkeit, die Tochter taufen zu lassen, so **ergab**, gewissermaßen lediglich ein „Kirchenprobchen“ mitnehmen, um zumindest formal einem Defizit abzuhelpen, das seinen Unterricht belastete, hat dann aber dennoch, einmal gefragt, **das gemacht** und wurde **prompt (...) natürlich auch reingewählt**, und zwar nicht, wie er betont, wegen seiner Kompetenz oder weil er seinen potentiellen Wählern sein volles Engagement im Gemeindegemeinderat versprochen hatte, sondern **weil sich da niemand anders für interessiert hat**. Aufschlußreich ist diese Formulierung nicht zuletzt deshalb, weil Andi hier prophy-

laktisch alle Ansprüche, die wegen der Übernahme dieses Amtes an ihn gestellt werden könnten, abwehrt.

Er hat einfach nur nicht nein gesagt, als man ihn gefragt hat, und er ist gewählt worden, weil das Interesse bei den übrigen Gemeindemitgliedern, dieses Amt zu übernehmen so gering war, dass er quasi automatisch mit seiner Zusage, sich zur Wahl zu stellen, gewählt war. Er wurde auch nicht nach seinem theologischen Verständnis oder danach gefragt, wie ihm der Gottesdienst gefiel oder wo er die Schwerpunkte seiner Arbeit als Kirchenältester sieht. Kann man ihm da einen Vorwurf machen, wenn er Ansprüche, die nach seiner Wahl an ihn gestellt werden, ablehnt?

Niemand hat ihn, wie schon im Studium nach seinem Interesse am Fach, danach gefragt, ob er sich mit dem Amt des Kirchenältesten auch identifizieren könne. Man braucht ihn, weil sich sonst niemand bereit fand. Dass er Probleme hat, sich mit diesem Amt zu identifizieren, wird aber durch eine Fülle von Versprechern deutlich, die, jetzt nur auf einer anderen Ebene, die Schwierigkeiten, die Andi zu Beginn des Erstinterviews mit dem Wort „Religionspädagogik“ hatte, reproduzieren.

Gemeint ist hier natürlich Andis Suche nach dem richtigen Wort für die Institution, in der er als **sogenannter Kirchenältester** tätig ist, eine Formulierung, mit der er seinen Vorbehalt und seine (ironische?) Distanz zu seinem Amt abschließend noch mal deutlich macht. Was Andi sagen will, ist klar: Er ist in den „Gemeindekirchenrat“ seiner Kirchengemeinde gewählt worden. Er versucht, dieses Wort zu finden, aber er kommt nicht auf die korrekte Bezeichnung dieser Institution und landet im **Kirchenrat**, also einer Institution auf einer ganz anderen, höheren Ebene. Was Andi hier vergeblich sucht, ist das Wort: Gemeinde, das gewissermaßen die alltägliche christliche Praxis vor Ort bezeichnet.

Die Formulierungsschwierigkeiten, die Andi zu Beginn des Erstinterviews mit dem Wort „Religionspädagogik“ hatte, bei dem er die Endsilbe „-gik“ mit der Endsilbe „-gie“ vertauscht hatte, und so die sprachliche Kennzeichnung einer praktischen Wissenschaft gegen die einer theoretischen eintauschte, scheinen sich hier zu wiederholen, weil Andi genau das Wort nicht „findet“, das den Praxisbezug signalisiert: Gemeinde. Diese „Fehlleistungen“ verblüffen mit ihrer Treffsicherheit. Sie lassen sich m.E. - zumindest da, wo es um Religion geht - nur mit einer habitualisierten Distanz zur Praxis erklären, die Andi gewissermaßen schlafwandlerisch jeden durch die Sache begründeten Anspruch auf seine eigene Person erkennen und abwehren lassen.

Andi hatte mit seiner Bereitschaft, Kirchenältester zu sein, formal eine Pflicht übernommen, die er erfüllen würde, mehr nicht. Über die Inhalte und darüber, wie er bei seiner A-

version gegenüber dem Praxisraum Kirche und seiner innerlichen Ferne von der Theologie dieses Amt erfolgreich ausgestalten wollte, scheint er sich keine Gedanken gemacht zu haben.

8.5.1. Leute und Laien: Verwaltungsdienst

A.: Ja, .. ähm die ersten Erlebnisse waren natürlich die prägenden, und da ... die waren sehr ernüchternd. Ich hatte gedacht, dass Leute, die in der Kirche arbeiten und da tätig sind, auch Leute von außen, Laien wie ich, dass die es vielleicht schaffen, irgend etwas Christenähnliches zu produzieren, an Sitzungscharakter oder auch an Inhaltscharakter, an Diskussionscharakter. Das war natürlich weit gefehlt. Alle Sitzungen, die ich bisher behandelt habe, waren zu 80% reine Verwaltungsarbeit, wie sie ein Kaninchenzüchterverein auch hat. Oder ein großes, irgend 'n großes Unternehmen.

Der eigene Anspruch auf Praxisferne zieht notwendigerweise die Enttäuschung darüber nach sich, dass es im Gemeindegemeinderat um praktische Angelegenheiten geht. Die **Ernüchterung** stellte sich dann auch bei Andi, wie nicht anders zu erwarten, unmittelbar ein. Der Umgangston im Gemeindegemeinderat, wie ihn Andi hier beschreibt, würde wahrscheinlich von einer nur paraphrasierenden Interpretation als „entfremdet“ kategorisiert werden. Er ist aber nichts anderes als der Sache angemessen.

Es ist vielmehr Andis Verständnis dessen, was er als **irgend etwas Christenähnliches** bezeichnet, das Entfremdung von der Wirklichkeit einer volksgemeinlichen Gemeinde zu signalisieren scheint. Andis Erwartung an den Gemeindegemeinderat, er solle **irgend etwas Christenähnliches** produzieren ist überfordernd und diffus. Er sagt nicht, wie er sich dieses **Christenähnliche** als **Sitzungscharakter** etc. vorstellt. Zugleich enthält seine Darstellung auch das unfreiwillige Eingeständnis, dass er selbst, als **Laie**, es nicht geschafft hat, dieses **Christenähnliche** in die Gemeindegemeinderatssitzungen mit einzubringen. Wenn Andi hier von seinen Erwartungen an die **Leute von außen, Laien wie ich**, spricht, so wird deutlich, dass er diese Erwartungen zwar auf die anderen, nicht aber auch auf sich selbst bezieht.

Offensichtlich ist Andi mit den wesentlichen Aufgaben, die im Gemeindegemeinderat zur Bearbeitung anstanden, mit der **Verwaltungsarbeit**, die eine bestimmte Form von Sach-

lichkeit und inhaltlicher Kompetenz verlangt, nicht zufrieden gewesen und hatte sich möglicherweise eher einen Kreis besonders frommer Christen vorgestellt, in dem sozusagen jeder Interakt von Christlichkeit durchtränkt ist.

Deutlich wird, dass er der Institution Kirche ihren institutionellen Charakter ankreidet, in dem sie sich prinzipiell nicht von einem **Kaninchenzüchterverein** unterscheidet. Erstaunlich ist hierbei allerdings, dass er - ebenso wie bei einem **Kaninchenzüchterverein** - sich vor seiner Entscheidung über die Aufgaben hätte informieren können, die mit der Übernahme des Amtes verbunden sind. Dies hat er nicht getan, sondern er hat, wie schon in anderen Entscheidungssituationen, nach der Devise: „**und am Anfang stand eigentlich die Idee: 'Probier's mal aus'.**“, ohne seine eigenen Möglichkeiten und Interessen kritisch zu reflektieren, sich einfach in die Situation hineinbegeben, um, als es zu spät war, sofort zu erkennen, dass ihn diese Situation in fast jeder Hinsicht überforderte.

Was er aber darüber hinaus übersieht, ist, dass sowohl der Gemeindekirchenrat als auch der Kaninchenzüchterverein sowie ein großes Unternehmen in einer weiteren Hinsicht durchaus zu vergleichen sind, durch die Übernahme eines Amtes erst legitimiert ist: die Hingabe an die Sache, deren Förderung die Institution dienen soll. Erst durch die Hingabe an die gemeinsame Sache hätte Andi seine Verwaltungsarbeit im Gemeindekirchenrat als sinnvolle, weil - zumindest in der Absicht - der Sache dienliche Tätigkeit erfahren können.

8.5.2. Klausurtagung: Diskussionen

A.: Es ging ganz selten um wirklich existentielle Fragen, wie z.B. Bedrohung durch Kirchenaustritte oder Änderung von Gottesdienstformen oder Abendmahl als Thema. Wir haben dann versucht, in so kleineren Klausurtagungen am Wochenende solche Themen mal aufs Tablett zu bringen. Sie wurden dann auch zum Teil angenommen, aber Diskussionen drehten sich im Kreis und am Ende der wirklich langen Diskussion stand dann fest: es bleibt alles wie beim alten. Und mir .. entstand so der Eindruck, dass die Pfarrer und auch sehr viele Kirchenälteste sich gerne auf die Haltung zurückziehen, dass sie sagen, wer Veränderung will, soll es auch bitte schön machen. Also wenn du meckerst, dann mach doch bitte was anderes.

Aus Andis Sicht **wirklich existentielle** Fragen, Bedrohungen und Veränderungsvorschläge, waren nur selten Gegenstand der regelmäßigen Sitzungen, sondern wurden auf Klau-

surtagungen besprochen, doch änderten auch langanhaltende Diskussionen nichts am Status quo.

In Andis Gemeindekirchenrat scheint es zwei Fraktionen zu geben, die „Bewahrer“ und die „Neuerer“, wobei Andi sich selbst zu den letzteren zählt, die diese Themen angesprochen haben. Sein Ziel und das seiner Mitstreiter scheint gewesen zu sein, eine breitere Akzeptanz von Kirche durch Veränderungen in der Praxis der Gemeinde herbeizuführen (neue Gottesdienst- und Abendmahlformen).

Das Hauptargument der „Bewahrer“ „gegen“ die „Neuerer“ besteht darin, dass diese, wenn sie Veränderungen anstreben, diese auch verantwortlich in die Tat umsetzen sollen, also nicht nur mit der Kritik des Status quo sich begnügen, in der Hoffnung, dass insbesondere die Pastoren ihre Kritik in Praxis umsetzen.

Dieses „konservative“ Argument, so lässt sich schon an dieser Stelle vermuten, dürfte einiges dazu beigetragen haben, Andis Reformierdrang zu bremsen. Natürlich spiegeln sich in diesem Argument auch die Behäbigkeit der Institution wider sowie die Skepsis einiger ihrer Vertreter gegenüber Andis Vorschlägen, vor allem wohl im Hinblick auf einen möglicherweise zusätzlichen Arbeitsaufwand und ein mögliches Misslingen, vielleicht aber auch inhaltliche Bedenken.

Andis Vorschläge scheinen aber nicht rundweg abgelehnt worden zu sein, sondern ihm scheint - als Neuling im Amt - zu verstehen gegeben worden sein, dass er durch sein eigenes Engagement zur Durchsetzung seiner Ideen aktiv beitragen und sich nicht nur als Ideenlieferant betrachten sollte, der den Versuch der Umsetzung den Pfarrern oder den erfahreneren Kirchenältesten überlässt.

8.5.3. Reformierer versus Bewahrer

A.: Das geht natürlich nicht, das kann ich nicht .. alleine, da muss schon so 'n Pfarrer, oder andere Kirchenälteste mithelfen. Und die andere Variante des Argument .. des Argumentenkillers is die, dass man sagt also, wir sind .. oder wir haben es nicht nötig, unser Mäntelchen nach dem Wind zu hängen. Wir machen unseren Stil. Und wem das gefällt, der kommt, und wem es nicht gefällt, der soll gefälligst wegbleiben. Also wir bleiben bei unserer Form, das so zu machen. Und vielen Menschen die bei uns sind, äh .. denen gefällt das gut, und denen wollen wir das also nicht versauen.

Andi scheint mit seinen Reformvorschlägen entweder doch ganz allein gestanden zu haben oder aber seine Mitstreiter sind der gleichen Auffassung gewesen wie er, nämlich dass ein Pfarrer oder **andere Kirchenälteste** mithelfen sollen.

Auf eigene Faust zumindest will Andi sich nicht an die von ihm angemahnten Reformen wagen. Er sieht sich *alleingelassen*. An keiner Stelle hat er bislang von seinen Vorschlägen inhaltlich gesprochen. Auch mit dem zweiten Einwand der „Konservativen“, der auf die Gewohnheiten der Kirchgänger abzielt, für Andi aber ebenfalls nur ein **Argumentenkiller** ist, setzt er sich inhaltlich kaum auseinander. Es scheint so, dass Andi als Kirchenältester mit der Vorstellung angetreten ist, Vorschläge zur Verbesserung des Gottesdienstes etc. zu liefern, deren Umsetzung aber anderen zu überlassen.

Sehr erstaunlich ist Andis Reformeifer aber v.a. aus einem Grund: Geht man davon aus, dass er seit seiner Schulzeit nicht mehr oder nur sehr selten in der Kirche gewesen ist, so wird deutlich, dass er nur eine schmale Erfahrungsbasis hatte, auf die er bei seinen Vorschlägen zurückgreifen konnte. Andererseits dürften sich unter diejenigen, denen Andi hier implizit Konservatismus vorwirft, einige erfahrene Mitglieder der Gemeinde gewesen sein, die, ebenso wie man es wohl bei den Pfarrern voraussetzen kann, das Gemeindeleben und die Bedürfnisse der meisten aktiven Gemeindeglieder seit wesentlich längerer Zeit kannten.

Andi scheint die Funktion der Institution „Gemeindekirchenrat“ ebenso wie seine eigene Position und die Gründe für die Skepsis auf Seiten der Pastoren und einiger Kirchenältester kaum reflektiert zu haben, wenn er deren Bedenken als **Argumentenkiller** vom Tisch fegt. Andererseits aber scheint diese Formulierung doch auch wieder zutreffend, scheint Andi doch mit seinen Argumenten schon sehr bald am Ende gewesen zu sein, sich selbst aus der Rolle des Ideengebers zurückgezogen und nur wenig auf eigene Verantwortung zur Durchsetzung seiner Vorstellungen unternommen haben.

8.5.4. Resignation und christliches Ideal

A.: Ja, und dann kam also nach dieser ersten Ernüchterung dann natürlich auch 'ne Enttäuschung und auch irgendwo auch 'ne Resignation. Dass ich da eigentlich wenig ändern kann. Und es macht sich wieder die Erfahrung bemerkbar, dass im Prinzip die .. der institutionelle Charakter dieser Kirche nach wie vor tot und einengend ist und für mich fremd und kalt ist. Was aber nichts, oder was ich aber auch sagen muss,

fairerweise, dass ich natürlich 'ne Menge Menschen kennengelernt habe, nicht nur Pfarrer auch Kirchenälteste, die da durchaus was .. was haben, was ich als christliches Ideal oder christliches Leben bezeichnen würde oder christliche Lebensform. Also die sind lebendig und mit denen kann ich auch was anfangen. Auch in diesem .. in diesem kalten äußeren Raum. Aber du hattest 'ne Frage!

Einmal mit seinen Vorschlägen auf Widerstand gestoßen, scheint Andi sich enttäuscht und resigniert auf die lustlose Erledigung der anstehenden Verwaltungsarbeit und der Mitwirkung bei kirchlichen Veranstaltungen zurückgezogen zu haben. Kirche als Institution hat er - einmal mehr - als **tot und einengend** - erfahren, sie ist für ihn, hier kommt sein Bewertungsmuster wieder zum Tragen, **fremd und kalt**. Der Sinn der Institution, die gemeinsame Sache zu fördern, scheint ihm fremd geblieben zu sein.

Dennoch hat Andi hier viele Menschen kennengelernt, die in seinen Augen eine **christliche Lebensform** leben, die er als lebendig erlebt und zu denen er, selbst **in diesem kalten äußeren Raum**, eine positive Beziehung aufbauen konnte.

Irritierend ist auf den ersten Blick, dass Andi scheinbar gar nicht sieht, dass ihm der institutionelle Rahmen diese von ihm positiv bewerteten Begegnungen ermöglicht. Er hätte diese Menschen ohne sein Engagement in der Gemeinde kaum kennengelernt. Andi scheint diesen Zusammenhang zumindest am Rande doch noch wahrzunehmen, wenn er **fairerweise** auf die positiven Aspekte zu sprechen kommt, die mit seinem Engagement im Gemeindekirchenrat verbunden sind.

Dennoch: Es scheint bei ihm die Tendenz zu überwiegen, diesem für ihn unangenehmen **kalten äußeren Raum** zu entfliehen, wie er schon der Kühle des Elternhauses entflohen ist.

8.6. Veränderungsvorstellungen

8.6.1. Kirche als Dienstleistungsunternehmen

I.: Ja, wie Du dir Veränderungen wünschen würdest? Was .. welche Veränderung, du dir wünschen würdest im Bezug auf Kirche.

A.: Ja, also ich denke mal, dass es 'ne ganze Menge Veränderungen gibt. Ich würde .. ähm oder 'ne ganze Menge Veränderungsmöglichkeiten. Das, was mich stört, was ich gerne ändern möchte, ist die Einschätzung der Kirche, oder die .. die Annahme der

Kirche in unserer Gesellschaft als ein Dienstleistungsunternehmen. Ich würde vorschlagen wollen, dass man Taufen und Hochzeiten .. ähm ... und Beerdigungen als .. Akt einem Dienstleistungsunternehmen überschreibt. Dass man das staatlich macht oder in der .. der freien Wirtschaft übergibt. Das .. hätte den Vorteil, dass die Kirche dann wirklich nur noch aufgesucht wird in Situationen, in denen die Leute wirklich was wollen. Ich denke mal, dass die meisten Taufen und äh .. äh Beerdigung und auch Hochzeiten eigentlich eher aus romantischen oder unklaren traditionellen Gründen durchgeführt werden. Und dass man dann auch möglichst schnell diesen Raum wieder verlässt. D.h. man lässt das so machen.

Angesprochen auf die Veränderungen, die seiner Meinung nach in der Kirche durchgeführt werden müssten, kommt Andi auf die gesellschaftliche Präsenz der Kirche als **Dienstleistungsunternehmen** zu sprechen. Er schlägt die Verstaatlichung oder Privatisierung von - aus christlicher Sicht unverzichtbaren - Amtshandlungen der Kirche vor: Taufe, Hochzeit, Beerdigung.

Diesen radikalen Vorschlag zur Selbstenteignung der Kirche begründet Andi zum einen mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Kirche als Dienstleistungsunternehmen, auf das die modernen Individuen nur bei besonderen Anlässen aus **romantischen oder unklaren traditionellen Gründen** zurückgreifen. Zum anderen will er die Kirche mit dieser Enteignung zu einem Ort machen, der nur noch **in Situationen** von den Menschen aufgesucht wird, **in denen die Leute wirklich was wollen**. Welche Situationen das sein sollen, darüber sagt er nichts.

Andi argumentiert nur auf der Oberfläche rational. Tatsächlich aber konzipiert er Kirche als „inhaltlose Gemeinschaft“ und übersieht völlig, dass die Kirche ja in Situationen von den Menschen in Anspruch genommen wird, in denen diese offensichtlich **wirklich** etwas von ihr wollen, sei es auch die Befriedigung ihrer romantischen Bedürfnisse oder ihres Traditionsbezugs. Andi scheint diese Situationen nicht für **wirklich** zu halten, sondern solche, die er nicht näher definiert, ich nehme an: ausschließlich subjektive Befindlichkeiten.

Dass die Kirche heute eine Angebotskirche ist, die aus ihrem eigenen christlichen Selbstverständnis sich den Menschen wohl kaum in den von ihnen selbst als wichtig empfundenen Situationen verschließen darf, berücksichtigt er nicht.

Vollkommen vergeblich sucht man folglich in Andis Vorschlägen nach einem theologischen Verständnis dieser Amtshandlungen. Dass die Taufe aus evangelischer Sicht ein

Sakrament ist, Hochzeit und Beerdigung wichtige, im Glauben begründete Amtshandlungen der Kirche, übersieht Andi völlig. Hier werden erneut die Auswirkungen des Theologieverzichts deutlich, den Andi zu Beginn seines Studiums für sich in Anspruch genommen hat.

Aber noch etwas anderes wird in seinen Vorschlägen deutlich: Andi scheint hier seine eigenen Schwierigkeiten mit der Wirklichkeit der Kirche zu rationalisieren. Tatsächlich legt er ein ziemlich totalitäres Programm vor, wenn er den Menschen geradezu verbieten will, die Kirche aus **unklaren Gründen** zu betreten. Der Anlass für Andis eigene Kontaktaufnahme mit der Gemeinde, die Taufe, steht ganz oben auf der Streichliste der zu privatisierenden Kasualien, die Gründe für diese Kontaktaufnahme, Romantik und Tradition, sollen ausgeschlossen werden, in dem von Andi den meisten Menschen angesonnenen Verhalten in der Kirche, **dass man dann auch möglichst schnell diesen Raum wieder verlässt**, lässt sich unschwer Andis eigenes Verhalten dem **kalten äußeren Raum** gegenüber, den die Kirche für ihn darstellt, erkennen. Auch Andi hat **das**, nämlich die Taufe, **so machen** lassen.

Im Grunde, so scheint es, würde Andi am liebsten die Kirche abschaffen, zumindest aber die Kirche von denjenigen Angeboten säubern, durch deren Wahrnehmung immer noch ein Großteil der Individuen in der säkularisierten Gesellschaft mit Kirche in Kontakt kommt.

8.6.2. Scheinheiligkeit

A.: Also das ist so 'n Dienstleistungscharakter, der mir missfällt. Besonders stark empfinde ich das an Feiertagen, kirchlichen Feiertagen wie Ostern und Weihnachten. Da ist es für mich persönlich unerträglich .. diese Scheinheiligkeit auf den Gesichtern der Menschen zu sehen, für die also der Kirchgang wie die Geschenke und die Weihnachtsgans irgendwie zusammengehören und die sich .. die überhaupt nicht kapieren, was da eigentlich wirklich hintersteckt. Also auch so 'n romantisches Jesusbild da haben, oder auch diese Jesusgeschichte, die Weihnachtsgeschichte immer wieder hören wollen. Das gehört also dazu. Das ist .. das ist für mich keine lebendige, sondern noch totere Kirche als ich sie mir überhaupt vorstellen kann. Das, würde ich vorschlagen, davon sollte sich die Kirche befreien.

Konzentriert kommt der **Dienstleistungscharakter** der Kirche für Andi an den kirchlichen Feiertagen zum Ausdruck.

Andi steigert sich bei dem Gedanken an die Gottesdienstbesucher, die einzig diese Gelegenheiten zum Kirchgang wahrnehmen in eine Ablehnung hinein, die vergleichbar nur an den wenigen Stellen der Interviews zu finden ist, an denen er tiefe persönliche Verletzungen dargestellt hat, z.B. den Umzug vom Dorf in die Stadt oder die Frage der Fachleiterin im Studienseminar.

Geht man von der Hypothese aus, dass Andi hier auch seine eigenen Schwierigkeiten mit Kirche auf andere projiziert, so wird deutlich, worin für ihn die quasi persönliche Beleidigung an der von ihm angeblich beobachteten **Scheinheiligkeit** der „Feiertagschristen“ liegt: Sie haben die Freiheit, den Kirchgang als Teil ihres gemütlichen Feiertagsarrangements zu genießen, weil sie das Angebot, das die Kirche ihnen macht, annehmen, ohne damit eine weitergehende Verpflichtung einzugehen, während er durch seine Entscheidung, das Amt des Kirchenältesten auszuüben, in der Kirche, in diesem **kalten äußeren Raum**, gewissermaßen gefangen ist, und ihm damit gerade diese kirchlichen Feste auch noch zum **Dienst** geworden sind, den er **leisten** muss, will er glaubhaft in dem Amt seine Pflicht tun.

In der Kirche ist er ebenso gefangen, wie er durch seine Entscheidung, Religionslehrer zu werden, in diesem Beruf gefangen ist, in dem er seinen **Dienst** täglich ableisten muss, ohne sich in dem Fach sicher orientieren, noch sich mit ihm identifizieren zu können. Er ist in beidem ebenso gefangen wie er damals, nach dem Umzug seiner Eltern, in der **Dienstwohnung** gefangen war. Dass er in allen diesen Situationen seine Pflicht tut, ist für ihn selbstverständlich, sei es auch um den Preis persönlichen Leiden an dieser Pflicht.

Andis Ablehnung kommt also, das wurde schon an den vorhergehenden Passagen deutlich, nicht aus einer Identifikation mit der Kirche, dem christlichen Glauben oder der Tradition. Sie kommt nicht aus einem Verständnis dessen, **was da eigentlich wirklich hintersteckt**, sondern sie hat ihre Wurzeln im Gefühl und Bewusstsein, durch sein Pflichtbewusstsein in eine Verstrickung mit einer Sache geraten zu sein, die ihn **wirklich** nicht interessiert, von der er sich aber vorläufig nicht wird lösen können. Jeder Versuch aber, diese „Sache“ aus der Distanz verstehen zu wollen, lässt ihn nur noch tiefer in die Verstrickung hineingeraten, führt ihn in neue Verpflichtungen, die er, wie er es gelernt hat, zwar gewissenhaft zu erfüllen sucht, an denen er aber leidet, weil er sich mit ihnen nicht identifizieren kann, sondern sie ihm äußerlich und fremd bleiben.

Als eigentlich verstrickendes Element wird von Andi der Bewährungsmythos seiner Eltern präsentiert, der im Kern aus einer Kombination von Bekenntnislosigkeit und Pflichterfüllung zu bestehen scheint, und dessen Ziel einzig die Sicherung der eigenen beruflichen Existenz ist.

Die spezifische Modifikation, die dieser Bewährungsmythos der Eltern in der Aneignung durch Andi erlebt hat, besteht in der Suche nach einer „inhaltlosen Gemeinschaft“, die, zwar ein Abbild des Elternhauses, ihm aber doch bietet, was dieses ihm vorenthalten hat: menschliche Wärme und Harmonie, Geborgenheit und Sicherheit und die Möglichkeit der Selbstthematisierung, ohne diese zuvor oder danach mit einer **Dienstleistung** d.h. mit der Hingabe an die „Sache“, den christlichen Glauben, bezahlen zu müssen.

Das Grundmodell dieser „inhaltlosen Gemeinschaft“ scheinen die Familien im Dorf gewesen zu sein, bei denen es **italienischer** zugeht, und in denen er einfach **dabei sein** konnte, ohne dass er sich „inhaltlich“ mit ihnen zu identifizieren brauchte, ein gern gesehener Gast. Die Tragik besteht für Andi darin, dass es diese „inhaltlose Gemeinschaft“ in der Regel nicht gibt, sondern dass Gemeinschaft sich immer um einer Sache willen konstituiert, dass das Dabeiseinkönnen zumeist ein Interesse voraussetzt, und dass, wo dieses Interesse als eigener Antrieb zur Hingabe an eine Sache fehlt, dennoch ein - leeres - Dazwischensein übrig bleibt, das dann, als Anspruch der Sache auf die Person, sich gegen diese wendet, sie institutionell einengt und gefangen hält und in immer neue Krisen stürzt.

Wären diese Kasualien schon verstaatlicht oder privatisiert gewesen, als er seine Tochter hat taufen lassen müssen, so die innere Logik von Andis Plänen, dann hätte er keinen Kontakt zur Kirche bekommen und müsste sich nun nicht mit einem ungewollten Amt herum-schlagen und seine Zeit nicht in einer Umgebung verbringen, die ihn abstößt.

Andis Vorschläge zur Befreiung der Kirche von ihrem „Dienstleistungsballast“ sind letztlich Vorschläge zur Selbstbefreiung von einer Kirche, die für ihn selbst **tot** ist.

Ähnliche Vorschläge finden sich aber auch, wie schon gezeigt, hinsichtlich des Religionsunterrichts, so dass man davon ausgehen kann, dass Andi sich im Grunde gänzlich von dem „Dienstleistungsballast“ befreien will, der ihn, als Folge seiner Entscheidung, Religions-Lehrer zu werden, belastet.

8.6.3. Gottesdienstgestaltung

A.: Dass sie da wirklich ... ähm z.B. jetzt Gottesdienste macht, die ganz andere Formen hat .. haben. .. Die auf ... die Menschen direkter eingeht. Also ich könnte mir eine Predigt in Dialogform vorstellen. Oder ich könnte mir vorstellen auch eine Gottesdienstgestaltung in einem Team. Dass man also wegkommt von diesem Monologischen .. dabei. Ich bin auch dafür, dass es einen gewissen Ritus gibt, weil ich denke, dass der ganz wichtig ist, und dass er auch Stabilität verleiht, dass er was Vertrautes was Geborgenes gibt, aber man kann ja die Inhalte dieser Riten verändern und auch 'n bisschen aufbrechen. Es gibt eine riesige Anzahl von ganz kreativen und ganz tollen Ansätzen, und da, denke ich, müsste man eigentlich das nur in den einzelnen Gemeinden noch 'n bisschen lebhafter gestalten .. können. Ich würde vielleicht auch den Gottesdienst vom Sonntag wegnehmen und auf 'n anderen Bereich legen, vielleicht auf 'n Sonntagabend oder Sonntagnachmittag oder .. auf jeden Fall weg vom Sonntagmorgen, da geben zumindest die meisten Leute an, dass sie da eben was anderes vorhaben.

Andi geht nun zum normalen Durchschnittsgottesdienst über. Er wünscht sich neue Formen, mit denen auf die einzelnen **direkter** eingegangen wird, die dialogisch sind. Er vergisst dabei, so scheint es, dass es sich eben um einen **Gottesdienst** handeln soll und nicht um einen Anlaß zur Selbstthematisierung.

In dieser Passage klärt sich letztlich auch ein Widerspruch auf, der zu Beginn von Andis Äußerungen zur Kirche konstatiert worden ist, nämlich sein Widerwillen gegen den **Ritus**, der so wenig zu seiner Suche nach einer „inhaltlosen Gemeinschaft“ zu passen schien. Nicht den Ritus als solchen lehnt Andi ab, sondern die Inhalte, auf die sich der Ritus in der evangelischen Kirche bezieht. Stabilität, Vertrautheit und Geborgenheit durch den Vollzug eines Ritus, ja, aber nicht mit christlichen Inhalten, die ihm unverständlich sind. Auch hier nennt Andi jedoch keine konkreten Beispiele für die **kreativen und ganz tollen Ansätze**, die ihm die Akzeptanz des Ritus erleichtern würden.

Schließlich kommt Andi noch auf den Termin des normalen Sonntagsgottesdienstes zu sprechen. Ihn möchte er gerne verlegt sehen, zunächst ganz vom Sonntag weg auf einen **anderen Bereich**, was ja letztlich bedeuten würde, dass es keinen - im christlichen Glauben begründeten - Sonntagsgottesdienst mehr geben soll. Andi scheint selbst zu merken, dass er hier zu weit gegangen ist, und schlägt statt dessen eine andere Uhrzeit am Sonntag

vor. Andis Argument, die meisten Leute hätten am Sonntagmorgen **eben was anderes vor**, verweist wohl weniger auf seinen Wunsch, eine volle Kirche haben zu wollen, als vielmehr darauf, dass er selbst sich den Sonntagmorgen angenehmer vorstellen kann, als durch den regelmäßig wiederkehrenden Dienst als Kirchenältester im Gottesdienst bestimmt.

8.6.4. Kirchendienst ohne Verwaltungsarbeit

A.: Dann, denke ich, würde ich, würde ich ebenso auch die Verwaltungsarbeit vom eigentlichen Kirchendienst auch befreien. Also das, denke ich, kann auch ein Wirtschaftsunternehmen machen, das sich da wirklich professionell mit auskennt. Es gibt ja 'ne ganze Menge Verwaltungsangestellte schon in der Kirche, die das auch machen, aber das müsste noch mehr ... also solche äh .. ähm .. organisatorischen Dinge müssten noch mehr von Profis gemacht werden. Dass man also wirklich nur im seelsorgerischen Bereich oder im gottesdienstlichen Bereich tätig sein kann. Dass man davon entlastet ist, das fände ich schon gut.

Zum Schluss wünscht Andi sich noch die Befreiung von der Verwaltungsarbeit, die ihn als Kirchenältesten ebenfalls bedrückt, womit dann die letzte unangenehme Verpflichtung, die er als Kirchenältester zu übernehmen hat, ausgeräumt wäre.

Andis „Veränderungsvorschläge“ zeigen deutlich, dass er sich von den Aufgaben, die er als Kirchenältester übernommen hat, überfordert fühlt. Er scheint bereit zu sein, fast alles, was Kirche als Gemeinde ausmacht, über Bord zu werfen, um eines zu erreichen: Dass er **davon entlastet ist**. Der **eigentliche Kirchendienst** aber, so wie er Andi vorzuschweben scheint, ist eine Veranstaltung einer „inhaltlosen Gemeinschaft“. Seelsorge, kommt hier kaum noch als Begleitung in wichtigen Lebenssituationen in Frage, da ja sowohl Taufe als auch Hochzeit und Beerdigung von Privatunternehmen oder vom Staat erledigt werden, und da die Kirche grundsätzlich nur von denen in Anspruch genommen werden können soll, die genau wissen, was sie in der Kirche wollen.

Der **gottesdienstliche Bereich** andererseits bestünde im wesentlichen aus einem inhaltsfreien Ritus und der Möglichkeit im Dialog oder in Gruppen Selbstthematisierung zu betreiben.

Andis Vorschläge können schwerlich als konstruktive Kritik an der Kirche verstanden werden. Sie würden aber m.E. auch falsch verstanden, wenn man in ihnen einen bewussten Versuch der Destruktion von Kirche sehen würde.

Vielmehr scheint sich in ihnen, gerade auch in ihrer z.T. kruden Programmatik, Andis Ver zweiflung an einer „Sache“ auszusprechen, die er nicht verstehen kann und an die er doch, nicht zuletzt durch seine Entscheidung für den Beruf des Religionslehrers, gebunden bleibt. Sein Versuch, dieser „Sache“ durch sein Engagement in einer Gemeinde näher zu kommen, scheint aus diesem Grund von Anfang an zum Scheitern verurteilt gewesen zu sein.

Die Tragik scheint für ihn darin zu bestehen, sich selbst nicht eingestehen zu können, dass sich seine Entscheidung für den Religions-Lehrerberuf nicht bewährt hat, weil das zugleich bedeuten würde, seinen eigenen Bewährungsmythos in Frage stellen zu müssen, der ihm immerhin die Sicherheit einer beruflichen Existenz verschafft hat. Der Preis für diese Sicherheit ist hoch.

Aus eigener Kraft, für sich selbst, scheint Andi weder die Kirche noch das Fach Religion loswerden zu können. Er erwartet dies von Veränderungen, die von außen kommen sollen, d.h. aber zugleich: er scheint sich selbst nicht verändern zu wollen oder zu können, sei es um durch eine theologische Anstrengung zu einer positiveren Einstellung der christlichen Religion und der Kirche gegenüber zu gelangen, sei es um durch einen bewussten Verzicht auf das Fach Religion, mit dem er zugleich von dem Anspruch erlöst wäre, Kirche verstehen zu müssen.

Dass Andi zu solch aggressiven Vorschlägen zur „Reform“ der Kirche kommen konnte, zeigt aber auch, dass die Mitarbeit in der Gemeinde und die persönlichen Kontakte zu den von ihm als **lebendig** empfundenen Christen nicht viel dazu beigetragen haben, sein Verständnis des Wirklichkeitsverständnisses des christlichen Glaubens und der Bedeutung von Kirche zu vertiefen. Hier reproduziert sich das schon aus seinen Erzählungen zur CVJM-Gruppe, zur Jugendgruppe und zum Studium bekannte Muster der „inhaltlosen Gemeinschaft“. Nicht, dass es in diesen Gemeinschaften keine Inhalte gäbe, auf denen sie sich gründen, soll mit diesem Begriff gesagt werden, sondern dass die Inhalte für Andi keine Rolle spielen, es sei denn als sein Bedürfnis nach Harmonie und Geborgenheit prinzipiell störende Ansprüche, die am besten ausgeschaltet werden sollten, so dass nichts übrig bliebe als eine „reine“ Gemeinschaft zum Zwecke der Selbstthematisierung.

8.7. Gemeinde: Ein Nachtrag

Zum Zeitpunkt des Nachfrageinterviews war Andi nicht mehr im Gemeindekirchenrat tätig. Durch den Kauf eines Eigenheims und den darauf folgenden Umzug gehört Andi mittlerweile zu einer anderen Kirchengemeinde.

I.: Hast Du jetzt eigentlich 'ne neue Gemeinde hier?

A.: Nein.

I.: Äh

A.: Nein, ich bin äh

I.: Hatten wir schon (mal?), die Kirche ist erledigt?

A.: Ja, g_ also das Engagement in Kirche ist erledigt, genauso würd ich das auch formulieren. Ähm ich hab das auch als ganz frustrierend erlebt, was da abgelaufen ist im Gemeindekirchenrat. Durch die Abkopplung natürlich, durch den Umzug äh bin ich eigentlich der anderen Kirchengemeinde /I: Mhm/ zugewiesen. Da war ich noch nicht einmal drin. .. Ich . wir wollen uns eigentlich ummelden /I: Mhm/, um also zurückversetzen la_ . rück_, wie heißt das, um um umgemeinden lassen. Äh warum wir das immer noch nicht gemacht haben, weiß ich nicht. Wahrscheinlich wird's laufend verdrängt, aber

I.: Was heißt umgemeinden? Also zurück zur O. (Gemeinde)

A.: Ja, ich möchte gerne zur O. Gemeinde gehören, und das hat also ganz äh, wie soll man das sagen, naiv-nostalgische Gründe. Ähm .. da fühl ich mich, wenn überhaupt in der Kirche, einigermaßen geborgen /I: Mhm/ und zu Hause und verstanden, weil ich natürlich persönliche Beziehungen habe zu äh P. (Pastor) und und Q. (Pastorin) letztlich, aber . und wenn ich mal beerdigt werden möchte, dann weiß ich, dass es einer von beiden ist, wenn sie dann noch im Dienst sind. /I: Mhm/ Das sind so, also, ne, das sind so /I: Mhm/ ganz merkwürdig naive äh Gedanken, die ich so habe, ne, von denen würde ich mich dann schon am liebsten beerdigen lassen. (lacht)

An dieser Stelle soll nur noch ergänzend auf einige Punkte eingegangen werden.

(1.) - Für Andi scheint der Versuch, sich in der Kirche zu engagieren, definitiv beendet zu sein, er hat sich, durch den Umzug noch erleichtert, von seiner alten Gemeinde **abgekoppelt**. Im Gemeindekirchenrat scheint er mit seinen Vorschlägen, wenn er sie tatsächlich

dort geäußert haben sollte, auf schroffe, möglicherweise auch auf von ihm als verletzend empfundene Ablehnung gestoßen zu sein.

In der Kirche seiner neuen Gemeinde ist er **noch nicht einmal drin** gewesen, und er äußert auch kein Verlangen, dies zu tun.

(2.) - Vielmehr tragen er und seine Frau sich mit dem Gedanken auf eine Umgemeindung in die alte Kirchengemeinde. Die Korrektur (**Ich . wir wollen uns ...**) könnte darauf hinweisen, dass dies weniger Andis Wunsch als vielmehr der seiner Frau ist. Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch seine Suche nach dem richtigen Wort und durch das, einmal mehr an ein Dienstverhältnis erinnernde, Verb **zurückversetzen la(ssen)**. Seine Abwehr gegen diese, wie es scheint, von ihm als erneute Dienstverpflichtung betrachtete Umgemeindung kommt aber dann doch noch deutlich zum Ausdruck. Warum sie die Umgemeindung immer noch nicht beantragt haben, kann er zwar nicht genau sagen, vermutet aber, dass er den Gedanken an die Entscheidung, diesen Schritt zu tun, **laufend verdrängt**, was zugleich zu bedeuten scheint, dass sie - wohl eher für Andis Frau - ständig auf der Tagesordnung steht.

(3.) - Auf die Frage des Interviewers, ob Andi in seine alte Gemeinde zurück wolle, antwortet Andi - nunmehr wenig überraschend -, dass er zur O. Gemeinde gehören möchte, weil sie ihm **einigermmaßen** Geborgenheit und persönliche Beziehungen biete, er sich dort, **wenn überhaupt in der Kirche, zu Hause und verstanden** fühle. Andi scheint eine ironische Distanz zu diesen **naiv-nostalgischen Gründen** einnehmen zu wollen. Dabeisein, Geborgenheit, persönliche Beziehungen und verstanden werden, sich zu Hause fühlen und später von Menschen, die ihn gekannt haben, begraben zu werden, lauter **unklare** Gründe nennt Andi also, die ihn zu einer Rückkehr in die Gemeinde bewegen könnten.

Im Grunde also dementiert Andi hier, aus der Distanz seiner inzwischen neu gewonnenen „Freiheit“ von der Kirche, seine früheren Vorschläge zur Privatisierung bzw. Verstaatlichung der „Dienstleistungsabteilung“ der Kirche, was nur deutlich macht, unter welchem Leidensdruck er als Kirchenältester zum Zeitpunkt des Erstinterviews gestanden haben muss.

Dass er die Entscheidung, formell die Umgemeindung zu beantragen, ständig verschiebt bzw. von sich wegschiebt, dürfte aber nicht zuletzt durch seine Angst begründet sein, als formelles Gemeindemitglied erneut in eine überfordernde Verstrickung mit dem praktischen Gemeindeleben zu geraten.

9. Berufspraxis II.

9.1. Evaluation: Religions-Lehrersein

A.: Ähm .. ich denke mal also, also das merke ich daran, dass ich natürlich immer wieder persönlich auch Krisen durchlaufe, in denen ich das Gefühl habe: Du bist erstmal überhaupt 'n ganz schlechter Lehrer und noch schlechterer Religionslehrer ... An solchen Punkten wird einem natürlich klar, dass da auch noch einiges gelernt werden muss. Nun gehört das zum Beruf, denke ich, sowieso dazu.

Andi spricht hier von ständig wiederkehrenden **persönlichen Krisen**, die er als Religions-Lehrer durchlebt. In einer solchen Krise hält er sich für einen **ganz schlechten Lehrer und noch schlechteren Religionslehrer**. Auffallend ist, dass er hier auf beides zu sprechen kommt, also aufs Lehrersein und auf den Religionslehrerberuf.

Die **Krise**, die Andi regelmäßig befällt, bezieht sich also primär (**erstmal**) auf das Lehrersein überhaupt, unabhängig von seinen Fächern. Dass Andi Probleme mit dem Lehrerberuf haben könnte, war eine Hypothese die sich aus der Sequenzanalyse ergeben hat, insbesondere aus der Interpretation seines zweimaligen Versprechers: **Religionspädagogie**.

Als Grund für das regelmäßige Auftreten der Krisen benennt Andi das Bewusstsein, nicht genug **gelernt** zu haben. Andi relativiert diese Äußerungen aber sofort wieder durch einen Wechsel ins Unpersönliche (**man**) sowie durch den Hinweis, das permanente Lernen sei ein Charakteristikum des Lehrerberufes. Andi scheint in seiner Berufspraxis nur selten auf bewährte Routinen zurückgreifen zu können. Der Beruf ist also - „an sich“ - für Andi sehr kräftezehrend. Die Normalitätsfolie, die Andi hier zur Relativierung seiner Probleme einführt, hebt aber deren Ausmaß eher noch hervor. Selbstverständlich ist es für Lehrer notwendig, ihre eigene Praxis selbstkritisch zu reflektieren und eigene Wissenslücken zu schließen. Ein solcher selbstreflexiver Umgang mit der eigenen Berufspraxis ist aber nicht ohne weiteres gleichzusetzen mit persönlichen Krisen, in denen die eigene Befähigung zum Lehrerberuf immer wieder grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Fragt man sich, was Andi nicht ausreichend **gelernt** hat, so scheinen zwei Antworten nötig zu sein:

a) Andi scheint v.a. nicht gelernt zu haben, sich mit der „Lehrerrolle“ zu identifizieren, d.h. ihm scheint ein professioneller pädagogischer Habitus zu fehlen. Ein **schlechter Lehrer** sein, bedeutet, die pädagogischen Aufgaben des Lehrerberufs nicht sachgemäß wahrnehmen zu können (oder zu wollen), die sich als Wert- und Normenvermittlung durch das per-

sönliche Vorbild (Authentizität) und als pädagogisches Fallverstehen („Schülerorientierung“ als konstitutiver Bestandteil pädagogischen Handelns) beschreiben lassen. Die hierzu notwendige Nähe und Distanz zu den Schülern scheint Andi nicht aufbringen zu können. Da er bei ihnen die Nähe der harmonischen, „inhaltlosen Gemeinschaft“ sucht, bleibt er zu ihnen - als Schülern - zugleich auf Distanz (s.: Ein Unterrichtsbeispiel).

b) Als **noch schlechterer Religionslehrer** dürfte Andi sich v.a. wegen seiner Distanz zu den theologischen Inhalten des Faches und der damit verbundenen „Bekenntnisscheu“ empfinden. Zu dem fehlenden Wissen kommt dabei also noch Andis Problem, die „Sache des Religionsunterrichts“ in seiner Person authentisch zu repräsentieren.

Aus der bisherigen Interpretation, insbesondere zu seinen Äußerungen zur Berufswahl, zum Referendariat und zur Berufspraxis wird deutlich, dass Andi:

(1.) - mit der Wahl des Lehrerberufs zwar einen emanzipatorischen Akt des Widerstands gegen die Vorstellungen der Mutter verbindet, die ihn zum Verwaltungsbeamten machen wollte. Andererseits aber war der Lehrerberuf für Andi dritte Wahl nach dem Tierarzt und dem diplomierten Biologen, Religion dagegen sogar vierte Wahl, und von ihm vorwiegend aus Sicherheitsgründen gewählt worden. Andi wollte aus Gründen der Sicherung seiner zukünftigen Existenz hauptsächlich Beamter werden. Da er studieren wollte, bot sich das Lehramt für ihn an. Da er die Wärme der Gemeinschaft suchte, schloss er sich den Religionspädagogen an. Die Probleme mit der Religions-Lehrerrolle ergeben sich also für ihn weniger aus den spezifischen Anforderungen und Erwartungen der „autoritativen“ und „informativen“ Bezugsgruppen, sondern daraus, dass es ihm generell schwer zu fallen scheint, die Lehrerrolle zu übernehmen.

Ein Grund für Andis Schwierigkeiten bei der Übernahme der Religions-Lehrerrolle, so ergibt sich aus der Großbiographie der beiden Interviews, liegt in Andis Harmoniebedürfnis, das er von seinem Vater übernommen hat und das sich gewissermaßen mit seinem Bedürfnis nach sachneutraler Geborgenheit in der Gemeinschaft verbindet. Gemeinschaft wird von ihm nicht im Zusammenhang der gemeinsamen Hingabe an eine Sache gesucht, sondern aus dem Bedürfnis, unter Beibehaltung der ihm Sicherheit gewährenden inneren Distanz „dabeisein zu können“.

(2.) - den Beruf des Lehrers als Kompromiss zwischen der Forderung seiner Mutter, er solle Verwaltungsbeamter werden, und seinem eigenen Traumberuf des Tierarztes, den er

wegen seiner Ängste, sich aus seiner gewohnten Umgebung zu lösen, nicht realisiert hat, gewählt hat.

(3.) - keine pädagogischen Ambitionen zu erkennen gibt. Schon in der Sequenzanalyse wurde die Hypothese aufgestellt, dass Andi mit seiner ursprünglich gewählten Fächerkombination Mathematik und Biologie den pädagogischen Anspruch an sich selbst gering halten wollte. Darüber hinaus fehlt in seiner Begründung der Berufswahl jeder Hinweis darauf, dass Andi in irgendeiner Weise aus pädagogischen Motiven Lehrer werden wollte. Weder begründet er seine Berufswahl mit der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, noch etwa mit eigenen negativen Erfahrungen mit Lehrern, die dafür Anlass gewesen sind, „es besser zu machen“, noch mit einem theoretischen oder politischen Interesse an pädagogischen Fragen.

(4.) - im Studium die Auseinandersetzung mit der für den Religionslehrerberuf wichtigen Theologie gemieden hat. Das Studium der Religionspädagogik ist für Andi im Wesentlichen ein Anlass zur Selbstthematisierung gewesen. Über den allgemein-pädagogischen Teil seines Studiums erzählt Andi inhaltlich überhaupt nichts.

(5.) - während seines Referendariats die Supervision durch die Fach- und Seminarleiter als Zumutung empfand. Zugleich scheint er im Referendariat derart große Lücken in seinem Fach offenbart zu haben, dass die Fachleiterin sich genötigt sah, ihn nach dem Grund für seine Berufswahl zu fragen. Aus Andis Darstellung der biographischen Krise, die durch diese Frage ausgelöst worden ist und aus dem Eindruck, dass sie für ihn immer noch nicht überwunden zu sein scheint sowie aus seinem Bekenntnis, das Fach instrumentell gewählt zu haben, ergibt sich die Bestätigung der Hypothese, dass er sich mit dem Fach Religion nicht identifizieren kann.

9.2. Das Fach Religion

A.: Ich persönlich sehe so, jetzt auch für das Fach Religion einige Veränderungen auf uns zukommen. Ich denke mal, dass wir nicht mehr lange das Fach in dieser Form behalten werden. Ich würde mich auch, ähnlich wie bei der Kirche, dafür aussprechen, dass wir in Zukunft nur noch ein Fach wie Werte und Normen haben .. werden,

in dem also jetzt solche persönlichen Dinge oder Glaubensfragen oder auch therapeutische Ansätze eben keinen Raum mehr haben, sondern dass man das Fach Religion z.B. jetzt wirklich auch zu solchen Zwecken einrichtet, wie es vielleicht ursprünglich gedacht war. Und dann eben unbenotet oder außerhalb der Schule, oder ganz abschafft.

Die Lösung der Probleme, die Andi mit dem Fach Religion hat, erhofft er sich von außen, nämlich letztlich von der Abschaffung des Faches Religion. Er setzt auf das Fach Werte und Normen, wobei es ihm offensichtlich auch hier darauf ankommt, ein depersonalisiertes Fach unterrichten zu können, in dem es nicht auf sein persönliches Bekenntnis ankommt.

Andis Äußerung ist auf den ersten Blick verwirrend. Insbesondere der Einschub: **ähnlich wie bei der Kirche** wirkt deplaciert. Nimmt man Andis Äußerung wörtlich, so wird jedoch sofort deutlich, dass er hier durchaus konsequent formuliert: Eine Kirche, in der es nicht mehr um **persönliche Dinge oder Glaubensfragen oder auch therapeutische Ansätze** geht, ist keine Kirche mehr, sondern nur noch eine inhaltslose und unverbindliche Gemeinschaft, die von ihm kein Bekenntnis mehr als Gegenleistung für sein Bedürfnis nach Gemeinschaft verlangen kann, weil sie selbst keines mehr hat.

Sie wäre dann im Grunde ein kalter Raum, den Andi sich eigentlich nicht wünschen könnte. Verständlich wird Andis Vision jedoch, wenn man an die Darstellung seines Elternhauses denkt und in Rechnung stellt, dass er selbst - bei aller Sehnsucht nach harmonischer Gemeinschaft - durch dessen kühle Sachlichkeit und Emotionslosigkeit geprägt ist, was im Habitus der Distanz **Welt und Menschen** gegenüber zum Ausdruck kommt.

Andi verfängt sich heillos bei dem Versuch, seinen Wunsch nach einem depersonalisierten Religionsunterricht zu begründen, so dass dessen illusionärer Charakter deutlich wird: Er sieht seine Vorstellung eines zukünftigen, depersonalisierten Religionsunterrichts bestätigt durch seine Auffassung der **Zwecke**, zu deren Erfüllung das Fach **vielleicht ursprünglich** eingerichtet worden ist.

Abgesehen von der schon bekannten relativierenden Absicherung, die durch **vielleicht** realisiert wird, lässt Andis Äußerung auf ein funktionales Verständnis von Religionsunterricht (**Zwecke**) schließen. Was kann er mit den **ursprünglichen Zwecken** meinen? Aus seiner Äußerung geht hervor, dass diese Zwecke nichts mit **persönlichen Dingen oder Glaubensfragen oder auch therapeutischen Ansätzen** zu tun haben. Womit dann?

Es bleibt, zieht man diese Dimensionen ab, nicht viel mehr übrig, als pseudo-objektives, unbezweifelbares und deshalb nicht an das persönliche Bekenntnis gebundenes Wissen,

das nicht gesondert legitimiert werden muss.

Andis Modell von Religionsunterricht weist zum einen damit in eine Vergangenheit, in der die christliche Religion unbefragte Autorität genoss, die den einzelnen eines bewussten Bekenntnisses enthob und ihm gleichzeitig, sofern er diese nicht in Frage stellte, eine quasi inhaltslose Gemeinschaft qua Ableistung der ihnen auferlegten Pflichten bot. Was ihm hier vorzuschweben scheint, ist eher ein Religionsunterricht einer traditionellen, vormodernen Gesellschaft, in der man „Religion hatte“, und nicht der eines modernen Christentums, das auf das bewusste persönliche Bekenntnis des Einzelnen setzt, mithin auf Verstehen, Entscheidung und Begründung angewiesen ist.

Zum anderen ließe sich mit Andis Vorstellungen wohl auch das Modell einer Religionskunde vereinbaren, in dem es eben nur auf „objektive“ Informationen ankommt und Andi als Religionslehrer weder nach seinem eigenen Verhältnis zur „Sache“ gefragt, noch von seinen Schülern mit deren Sinn- und Orientierungsfragen belangt werden könnte.

Andi steht dem Fach auch in seiner Berufspraxis fremd gegenüber. Er leidet an dem Fach, ohne sich von ihm aus eigener Kraft lösen zu können.

Eine Befreiung von seinem Leiden am Fach Religion, das sich in dieser Passage aggressiv Ausdruck verschafft, erhofft er sich durch eine „Erlösung von oben“, durch einen - staatlich zu exekutierenden - Dreischritt:

- (1.) - Abschaffung der Benotung. Sie würde das Problem der Überprüfung der Leistung nicht nur der Schüler, sondern damit eben auch: der des Religionslehrers lösen, insofern er damit von jeder Rechtfertigung seines Unterrichts entbunden wäre.
- (2.) - Entfernung des Faches aus der Schule. Er würde als Lehrer nicht länger mit dem Anspruch konfrontiert werden Religionsunterricht erteilen zu sollen, ein Anspruch, dem er sich leicht durch eine einfache Weigerung oder den Kirchenaustritt entziehen könnte, wozu er aber - wohl der Konvention halber - nicht bereit zu sein scheint.
- (3.) - Völlige Beseitigung des Faches. Die Verbannung des Faches aus der Schule reicht noch nicht aus. Am Ende steht die Konsequenz, dass man das Fach (und die Kirche bzw. die Religion?) **ganz abschafft**, also aus der Gesellschaft (?) verbannt.

9.2.1. Zwecke des Fachs

I.: Welche Zwecke?

A.: Bitte?

I.: Welche Zwecke meinst Du?

A.: Also jetzt so .. so im .. um so .. äh .. wirklich in Richtung von christlicher Tradition zu erzählen oder das .. das Fach Religion ist ja so schillernd in seiner Darstellung heute und .. ähm, es ist irgendwo auch zerfetzt. Also es hat philosophische Anteile, humanistische Anteile und religionspädagogische .. äh .. religiöse Anteile, psychologische Anteile. Das ist so ganz wild durcheinander. Und da, denke ich, müsste es irgendwann zu einer Entmischung kommen. Also entweder man nennt das nicht mehr Religion und koppelt sich dann aber auch von der Kirche ab und sagt, wir unterrichten jetzt nicht mehr die Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften, was sowieso fragwürdig ist, vielleicht. Oder man macht es eben jetzt deutlicher irgendwie, in seiner Struktur. Also da muss irgendwas passieren.

Der Interviewer fragt hier Andi nach den **Zwecken**, die seiner Meinung nach der Religionsunterricht zu erfüllen hat.

Andi ist zunächst verwirrt, was sich nach der Wiederholung der Frage noch steigert. Dann kommt er zu der jetzt nicht mehr überraschenden Forderung: **in Richtung von christlicher Tradition zu erzählen**. Andi beruft sich zum einen auf die christliche Tradition, zum anderen auf das Erzählen. Das reine Erzählen christlicher Tradition würde ihn von der verstehenden Auseinandersetzung mit den Inhalten, folglich der Notwendigkeit einer eigenen Stellungnahme befreien. Das einzige Problem bestünde dann für ihn darin, sich die erzählbaren Teile der christlichen Tradition, also objektives Wissen, anzueignen.

Für Andi stellt sich das Fach Religion **schillernd** und **zerfetzt** dar, als ein wildes Durcheinander von Fragmenten der verschiedensten Wissenschaften und Geistesströmungen.

Die Passage macht deutlich, dass Andi sich bis heute in dem Fach nicht orientieren kann und dass er von den vielen Aspekten des Faches, die seinen Reichtum ausmachen, gewissermaßen selbst zerrissen wird, weil ihm ein diese Vielfalt ordnender eigener Standpunkt, letztlich: ein Bekenntnis zur „Sache“, fehlt, das nur als Ergebnis einer eigenen Bemühung um die Sache zu haben ist, die Andi bislang noch nicht geleistet zu haben scheint, und die während seines Studiums auch nicht von ihm gefordert worden ist.

Mehr noch: Andi bestätigt erneut, dass er im Studium kein Schema an die Hand bekommen hat, um sich, auch ohne inhaltliche Bemühung und Identifikation, wenigstens grundlegend im Fach orientieren zu können. So gesehen kann Andis Äußerung auch noch anders gelesen werden, nämlich als Hinweis auf die schillernde und zerrissene Gestalt einer akademischen Religionspädagogik, die völlig von der Aufgabe absorbiert war, sich mit den

neuesten theoretischen Trends in den Human- und Sozialwissenschaften auseinanderzusetzen und diese in immer neue Konzeptionen zu gießen, darüber aber vergaß, ihrem Klientel, und das waren v.a. die Studierenden der Religionspädagogik und die Religionslehrer, ausreichend Orientierung für eine Bewährung im Beruf an die Hand zu geben. So gesehen, erzählt Andi hier religionspädagogische Geschichte „von unten“ und legt dabei den Finger in die Wunde der religionspädagogischen Reformkonzepte der 70er Jahre.

So „traditionsgebunden“ Andis Wunschbild von Religionsunterricht an dieser Stelle auch sein mag - **die Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften** mag er nicht unterrichten. Andis Fehlleistung ist wiederum doppeldeutig: Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass er wohl kaum in bewusster Übereinstimmung mit der evangelischen Kirche unterrichten wird, weil er sich nur am Rande - wenn überhaupt - mit der - theologisch begründeten - Frage der Konfessionalität auseinandergesetzt haben dürfte.

Auf der anderen Seite aber zitiert Andi hier das Grundgesetz falsch, in dem es heißt, der RU sei in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften zu unterrichten. **Fragwürdig** ist also v.a. Andis Auffassung, dass er im Religionsunterricht **die Übereinstimmung** mit der evangelischen Kirche unterrichten soll. In dieser fragwürdigen Auffassung deuten sich aber auch schon Probleme an, die Andi mit der Kirche haben könnte.

9.2.2. Das Fach als Unterricht

A.: Ich persönlich würde es z.B. auch begrüßen, wenn man dann im Fach Religion gar keine Noten mehr gibt .. /I: Mhm/ als eine Möglichkeit. Und dass man eben auch wirklich, um dem Fach wieder mehr Aufwind zu geben, auch entschiedener sich abgrenzt von traditionellem Textunterricht und den traditionellen Unterrichtsformen überhaupt, dass man da irgendwie so was macht wie Symboldidaktik konsequenter. Oder auch darstellendes Spiel konsequenter. Irgendwie so in der Richtung. Ähm .. tja, wo wird das hingehen, ich kann .. das von mir natürlich nicht sagen, wie ich mich entwickle. Ich bin mir ganz sicher, dass ich mich entwickeln werde ... Und hoffe also, dass ich da noch möglichst viele neue Impulse kriege. So ich würde mir persönlich z.B. im Moment etwas stärker wünschen die Beschäftigung mit Religionspsychologie ähm ... einfach um auch 'n bisschen stärker so die ... Strukturen, wie sie in der Bibel

zu erkennen sind, nach solchen Mustern aufzudröseln, so im drewermannschen Sinne. Dazu fehlt mir natürlich relativ wenig Zeit.

Andi scheint nun von seiner Maximalforderung einer Abschaffung des Religionsunterrichts abzugehen, indem er weitere „Reformvorschläge“ präsentiert. Es kann nicht mehr erstaunen, dass er die Noten im Religionsunterricht abschaffen will, da die Notengebung einen Maßstab voraussetzt, den Andi für sich selbst nicht gewonnen zu haben scheint. Noten, so könnte man in seinem Fall sagen, bedeuten für Andi ein Bekenntnis, das er scheut. Da er sich selbst unsicher ist, was die Inhalte des Faches angeht, scheint er über keinen sicheren Bewertungsmaßstab zu verfügen, an dem er die Sachgemäßheit der Äußerungen seiner Schüler überprüfen könnte. Bezeichnend ist, dass Andi seine Aversion gegen die Benotung im Religionsunterricht als **persönliche** Angelegenheit deklariert, also zur Begründung nicht etwa auf das Missfallen, das die Benotung bei den Schülern auslösen könnte, rekurriert. Die Benotung der Schüler im Religionsunterricht scheint sein Problem zu sein und nicht das der Schüler.

Seine weiteren Vorstellungen, allesamt unpersönlich (**man**) und vage (**irgendwie**) formuliert, betreffen die Unterrichtsmethoden. Erstaunlich sind diese Forderungen schon als solche selbst, denn es stünde Andi doch frei, sich mit seinem Unterricht etwa **konsequenter** an der Symboldidaktik auszurichten oder sich vom **traditionellen Textunterricht abzugrenzen**, indem er die Texte im **darstellenden Spiel** bearbeiten lässt.

Der Unterricht, von dem er hier spricht, scheint gar nicht sein Unterricht zu sein, in dem er selbst souverän über die jeweiligen methodischen Optionen bei der Behandlung der jeweiligen Inhalte entscheidet - und für sie einsteht. Das Subjekt des Unterrichts, von dem er redet, ist das **Man**. Worauf Andi hier zu setzen scheint, ist die „Diktatur“ des Man, dessen „existenzialer Charakter“, so Heidegger (1986), die „Durchschnittlichkeit“ ist (vgl. ebd.: 126). Es geht ihm eben nicht darum, eigene Entscheidungen zu treffen und sie zu begründen, sondern diese sollen schon „da sein“, ihm gewissermaßen als ein Produkt der „unauffällige(n), vom Dasein als Mitsein unversehens schon übernommene(n) Herrschaft der Anderen“ (ebd.) vorgeschrieben sein, das er seinerseits dann nur noch zu **begrüßen** hätte.

Was Andi hier fordert, scheint nichts anderes zu sein als ein Irgendwie-Religionsunterricht, also die völlige Diffusität und Unverbindlichkeit hinsichtlich der Inhalte und Methoden als allgemein anerkannter Normalzustand des Religionsunterrichts.

Ihn als Symboldidaktiker oder als Bibliodramatiker zu verstehen, wie dies mit einiger Sicherheit im Rahmen einer quantitativen empirischen Untersuchung geschehen würde, da er

sein Kreuzchen - mangels Alternativen - vermutlich an eine entsprechende Stelle setzen würde, wäre ein Irrtum.

Andi hat kein Konzept von Religionsunterricht, sondern er richtet sich nach dem, was **man** ihm vorgibt - und wäre mit jeder ihm **konsequent** abverlangten religionspädagogischen Konzeption gleichermaßen überfordert, es sei denn, man verlangte von ihm, **konsequenter** einen Irgendwie-Religionsunterricht zu machen. Was Andi für sich als evangelischer Religionslehrer fordert, ist also gewissermaßen das Paradox einer verordneten Gleichgültigkeit. Wo **das hingehen** wird, also, so muss man aus dem Kontext schließen, wie sich die Zukunft des Religionsunterrichts gestalten wird - auf diese selbstgestellte Frage gibt Andi keine Antwort, sondern wendet sich statt dessen seiner eigenen Entwicklung als Religionslehrer zu. **Ganz sicher** scheint ihm zu sein, dass er sich **entwickeln** wird. Da er aber über keine Orientierung in seinem Beruf zu verfügen scheint, ist er sich über die Richtung seiner Entwicklung völlig im Unklaren und muss auf äußere Anstöße **hoffen**. Eine innere Entwicklung, die sich aus der Auseinandersetzung mit den Inhalten seines Faches ebenso ergeben könnte wie aus der fortlaufenden Reflexion seines pädagogischen Handelns, scheint für ihn nicht denkbar.

Dieses Angewiesensein auf **möglichst viele neue Impulse**, wäre völlig missverstanden, wollte man es etwa einseitig als „religionspädagogische Innovationsbereitschaft“ verstehen. Andis „Offenheit“ gegenüber äußeren Anstößen, seine „Entwicklung“ ist weit mehr ein Zwang zum Neuen, der dennoch alles beim alten lässt, weil das Neue zumindest für die Weile des bloßen Ausprobierens über die grundsätzliche Orientierungslosigkeit hinwegtäuscht, diese sich aber dann wieder einstellen wird, wenn die Auseinandersetzung mit dem Neuen als Inhalt gefordert ist. Denn auch die neuen religionspädagogischen Methoden und Konzeptionen bleiben ja, sofern sie explizit für den evangelischen Religionsunterricht entwickelt werden, an das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens evangelischer Konfession gebunden und setzen damit immer noch das voraus, was Andi Probleme bereitet: die Auseinandersetzung mit diesem Wirklichkeitsverständnis. Andi scheint aus diesem Grund, um es bildlich zu sagen, ein religionspädagogisches Fass ohne Boden zu sein.

Das konkrete Beispiel eines Impulses, das Andi hier anführt, zeigt, dass Andi dem von ihm bekundeten Interesse an der Religionspsychologie **im drewermannschen Sinne** ähnlich diffus und passiv gegenüberzustehen scheint wie seinen Vorstellungen über die Zukunft des Religionsunterrichts. Er **würde sich die Beschäftigung mit Religionspsychologie / persönlich (...) im Moment etwas stärker wünschen**. Nicht zu stark, denn auch Drewermanns psychoanalytische Deutung geschieht in christlich-bekennender Absicht. Und nur

im Moment, also bis zur nächsten kurzfristigen **Beschäftigung** mit einem anderen Thema. Letztlich wird aber aus diesem Vorhaben aus Zeitmangel für Andi wohl kaum etwas werden.

Auffallend ist an dem Zeitmangelargument, dass Andi hier eine Kompromißbildung produziert, die das Argument dementiert. Offensichtlich hat Andi sagen wollen: **“Dazu fehlt mir natürlich die Zeit.”* bzw. **“Dazu habe ich natürlich relativ wenig Zeit.”*. Herausgekommen ist aber eine Formulierung, die deutlich werden lässt, dass nicht die fehlende Zeit der entscheidende Faktor ist, der Andi an der Rezeption der drewermannschen Bibelexegese hindert. Vielmehr scheint es ihm an Orientierung, Kraft, möglicherweise auch an äußerem Anstoß durch andere und letztlich: an sachlichem Interesse zu fehlen, um seinen momentanen Wunsch tatsächlich Wirklichkeit werden zu lassen.

9.3. Zusammenfassung: Selbstreflexion

Andi hat in dieser Passage von seinen Krisen, die er im Religions-Lehrerberuf erlebt, gesprochen, ohne diese Krisen inhaltlich zu beschreiben. Es scheint sich eher um persönliche Krisen zu handeln, die Ausdruck einer verfehlten Berufswahl, letztlich: des Scheiterns im Beruf sind.

Eine Lösung seiner Misere verspricht sich Andi von der Abschaffung des Faches Religion bzw. der Umwandlung des Faches in eine eher depersonalisierte Religionskunde oder in einer Art depersonalisierter und objektivierender „religiöser Unterweisung“, in der der christliche Glaube als objektives Wissen, also ohne den Anspruch auf ein persönliches Bekenntnis, vermittelt werden kann.

Neben dieser extremen Ablehnung des Religionsunterrichts finden sich bei Andi auch noch „immanente“ Reformvorschläge für die - v.a. methodische - Gestaltung des Religionsunterrichts. Hierbei zeigt sich, dass er auf eine Anordnung von außen zu warten scheint, die es ihm erlauben soll, einen diffusen Irgendwie-Religionsunterricht zu veranstalten. Er selbst scheint nur wenig dafür zu tun, die religionspädagogischen Elemente in eigener Verantwortung zu übernehmen, die er für den Religionsunterricht als wünschenswert erachtet und deren - auch **konsequente** - Anwendung durchaus für die Durchführung eines sachgemäßen evangelischen Religionsunterrichts geeignet sind.

In diesen widersprüchlichen und z.T. irritierenden Äußerungen reproduziert sich letztlich die schon in der Sequenzanalyse herausgearbeitete Grundstruktur einer habitualisierten

Distanz der Welt und den Menschen gegenüber, die sich auch auf Andis Umgang mit dem Fach Religion und seinen Inhalten erstreckt.

Andis Hoffnung auf Hilfe von außen, letztlich auf die politisch verordnete Abschaffung des Religionsunterrichts, macht die Zwickmühle deutlich, in der er sich befindet:

Einerseits hat er sich, seinem Bewährungsmythos „Sicherheit“ entsprechend, bewährt, durch die Ausübung des sicheren Berufs des Religions-Lehrers. Andi hat also in gewisser Weise das seinem Bewährungsmythos gemäße Ideal absoluter Bewährung schon erreicht. Erreichbar war dieses Ideal, weil es rein formal formuliert, Bewährung also nicht an die Identifikation mit bestimmten Inhalten oder einer spezifischen Berufsrolle geknüpft war. Im Moment seiner Bewährung aber schlug diese für Andi ins Scheitern um. Anders ausgedrückt: Der Bewährungsmythos entlarvte sich vor der nunmehr quälend sich ausdehnenden offenen Zukunft der Bewährung im Beruf - als Mythos.

Andererseits fehlt es ihm an der Identifikation mit den Inhalten des Faches, die es ihm ermöglichen könnte, sich selbst sein Scheitern vor dem Hintergrund des christlichen Wirklichkeitsverständnisses und der in der Rechtfertigungslehre formulierten Dialektik von Scheitern und Bewährung offen einzugestehen und zu verstehen und so die „Sache des Religionsunterrichts“ als seine Sache begreifen zu können.

Die wiederkehrenden Krisen können als Ausdruck dieser fehlenden Identifikation mit dem Religions-Lehrerberuf gewertet werden. Sie sind gerade nicht als berufstypische Krisen zu verstehen, sondern sie beruhen auf der immer wieder sich bei Andi einstellenden Wahrnehmung, eigentlich den falschen Beruf auszuüben.

Andi dürfte in diesen Krisen eben nicht seine konkreten didaktischen oder methodischen Entscheidungen in Frage stellen, die er in einer bestimmten Unterrichtseinheit getroffen hat, und kaum darüber nachgrübeln, ob er seine Schüler gerecht beurteilt, sondern die Tatsache, Religions-Lehrer, zu sein stellt als solche ein **persönliches** Problem für ihn dar, das er schlicht nicht lösen kann, solange er sich nicht offen mit der Tatsache auseinandersetzt, dass er ohne pädagogisch und sachlich begründete Motivation Religions-Lehrer geworden ist, und dass sich seine Entscheidung, den Beruf ohne diese Motivation zu ergreifen, objektiv, d.h.: von der „Sache des Religionsunterrichts“ her, nicht bewährt hat und auch nicht bewähren kann, weil seine Motivation schlicht in absolutem Widerspruch zu den objektiven Anforderungen an seine Person steht, die sich aus der Strukturgesetzlichkeit religionspädagogischen Handelns ergeben.

Für eine solche Selbstreflexion scheint Andi auch auf die Hilfe einer Religions-Pädagogik angewiesen, die die Berufswahlmotive von Religions-Lehrern allererst aus deren Biographie zu verstehen sich bemüht, die also weder Andi moralisch dafür verurteilt, dass er leichtfertig den Beruf des Religions-Lehrers gewählt hat, noch gleichgültig akzeptiert, dass „so was eben vorkommt“ und sich damit aus der Verantwortung zieht. Vielmehr käme es darauf an, Religions-Lehrern, die sich in einer ähnlichen Situation wie Andi befinden - und das dürften nicht wenige sein - deutlich zu machen, dass sie sich durch ihre Entscheidung auf eine Sache eingelassen haben, die sie - ob sie wollen oder nicht - angeht, die also eine Eigendynamik und eine Eigengesetzlichkeit besitzt, der sie sich nicht durch eigenen Beschluss einfach entziehen können, es sei denn, sie würden diesen Beruf aufgeben, und selbst dann blieben natürlich Spuren bzw. Narben dieses Angegangenwerdens zurück.

Die Motive, aus denen die einzelnen ihre Entscheidung für den Beruf des Religions-Lehrers getroffen haben, gehören, um es noch deutlicher zu sagen, selbst schon zur „Sache des Religionsunterrichts“, insofern sie Ausdruck des individuellen Bewährungsmythos sind. Motivation und Entscheidung, Bewährung oder Scheitern im Beruf des Religionslehrers als bloße Angelegenheit des einzelnen zu betrachten, greift zu kurz, weil so die religiöse Dimension, die „Lebenspraxis“, ausgeblendet wird, auf deren Wahrnehmung es im Beruf des Religionslehrers ja gerade ankommt.

Die fehlende pädagogische und - soweit es das Fach Religion betrifft - inhaltliche Motivation zieht sich wie ein roter Faden durch Andis Erzählungen über das Studium, das Referendariat und die Berufspraxis. Es scheint ihm nicht gelungen zu sein, eine dauerhafte Routine zu errichten, die es ihm erlauben würde, in seinem Beruf ohne das Gefühl ständiger Überforderung zu bestehen.

Die fehlende pädagogische und - soweit es das Fach Religion betrifft - inhaltliche Motivation zieht sich wie ein roter Faden durch Andis Erzählungen über das Studium, das Referendariat und die Berufspraxis. Es scheint ihm nicht gelungen zu sein, eine dauerhafte Routine zu errichten, die es ihm erlauben würde, in seinem Beruf ohne das Gefühl ständiger Überforderung zu bestehen.

F. KONTRASTFALLANALYSE: Der Fall Doris
 I. ANALYSE OBJEKTIVER DATEN

1. Herkunft, Herkunftsfamilien und Religion

1.1. Doris I.

- Doris wurde 1953 als erstes Kind ihrer Eltern geboren. Sie hat einen drei Jahre jüngeren Bruder.
- Sie ist evangelisch.
- Sie ist ledig.

Zur Zeit des Erstinterviews war Doris 40 Jahre alt. Da sie einen jüngeren Bruder hat, ist es sehr gut möglich, dass sie nach der Geburt des Bruders einerseits weniger Beachtung bei ihren Eltern fand, andererseits könnte es sein, dass sie recht früh ihren Bruder beaufsichtigen, also Verantwortung übernehmen musste.

Ihre Adoleszenz fiel in die 68er Zeit, in deren Folge eine Austrittswelle aus der Kirche bzw. eine massenhafte Abmeldung aus dem RU zu beobachten war. Im Folgenden ist darauf zu achten, ob eine solche Abwendung von der Religion, die sich häufig mit der Orientierung an - nicht selten sektenhaft auftretenden – marxistischen Gruppierungen verbunden hat, auch auf Doris zutraf.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie ledig. Entweder hatte sie „den Richtigen“ bislang noch nicht gefunden oder die Aussicht auf Ehe und Familie stimmte nicht mit ihrer Lebensplanung überein, wofür mehrere Gründe denkbar sind:

- Sie hatte es vorgezogen, aus Hingabe an ihren Beruf unverheiratet zu bleiben.
- Das Beispiel, das ihre Herkunftsfamilie bezüglich Ehe und Familie bot, sprach gegen eine Reproduktion dieser Lebensform.
- Sie ist eine radikale Verfechterin einer Idee oder Ideologie, die ihr ganzes Engagement erfordert und/oder die Ehe und Familie als Hindernis für eine autonome Lebensgestaltung ablehnt.

1.1.1. Heimatort

- Ihr Geburts- und Heimatort (= X.) liegt in einer nordwestdeutschen Region, die durch den Tourismus geprägt ist. Der Ort hat einen Kurbetrieb.

Doris stammt aus einem protestantisch geprägten Kurort. Es liegt daher nahe, dass ihre Eltern in irgendeiner Weise vom Tourismus gelebt haben, der die Haupteinnahmequelle des Ortes darstellte. Man lebt von den Fremden, die sich erholen, während man selbst für sie arbeitet. Wenn die Eltern ein eigenes Haus besessen haben, so ist es nicht unwahrscheinlich, dass sie während der Saison ein oder mehrere Zimmer vermieteten, was für Doris zur Folge gehabt hätte, ihr eigenes Zimmer, wenn sie denn eines hatte, in dieser Zeit nicht bewohnen zu können, was eine Enteignung der Privatsphäre im Dienst des Gelderwerbs der Mutter bedeutet hätte.

1.2. Die Großeltern väterlicherseits

Doris Großvater ist sehr früh gestorben (die Daten, die Doris angibt, widersprechen sich. So sagt sie einmal, dass ihr Großvater während des ersten Weltkrieges gestorben ist, dann aber, dass ihr Vater sieben Jahre alt war, als der Großvater starb. Da Doris Vater 1914 geboren wurde, wäre dessen Vater 1921 gestorben.).

Ihre Großmutter hatte fünf Kinder und lebte nach dem Tod ihres Mannes in sehr ärmlichen Verhältnissen. Die Familie ernährte sich von Gelegenheitsarbeiten. Sie blieb sehr wahrscheinlich (im Interview hat Doris dies nicht ausdrücklich gesagt, doch entspräche es den damals geltenden Konventionen) den Rest ihres Lebens Witwe und wohnte in Doris Kindheit und Jugend zwar in X., jedoch nicht (mehr?) im Haus von Doris Eltern. Wann sie gestorben ist, ist unklar. Sie wird von Doris als sehr kirchennah und gläubig beschrieben und hat Doris hin und wieder zum Grab ihres Mannes auf dem örtlichen Friedhof mitgenommen.

Für Doris Großmutter wird die protestantische Religion ein wichtiger Halt und Trost nach dem Verlust ihres Mannes und in ihrem mühevollen Kampf gewesen sein, nach seinem Tod die Kinder und sich selbst durchzubringen. Dabei war sie abhängig von sich je und je ergebenden Erwerbsmöglichkeiten, die zu nutzen von ihr Eigeninitiative und Durchset-

zungsvermögen anderen Bewerbern gegenüber verlangt haben wird, Eigenschaften, die sie wohl auch von ihren Kindern forderte und bei ihnen förderte.

Sich diesseitig zu bewähren hieß allererst: sich selbst durch eigene Anstrengung und harte Arbeit aus der schlimmsten Not zu befreien. Dies geleistet zu haben, wird in den Herkunftsmythos des Vaters eingegangen sein.

Als (älteres?) Kind (oder Jugendliche) hat Doris häufiger zusammen mit ihrer Großmutter das Grab des Großvaters besucht, ist also relativ (?) früh - mittelbar - mit dem Faktum der Endlichkeit menschlichen Lebens konfrontiert worden. Man kann vermuten, dass die Großmutter bei diesen Gelegenheiten von der Vergangenheit und den schweren Lebensbedingungen nach dem Tod ihres Mannes erzählt und diese Erzählungen mit der Äußerung ihres Glaubens verbunden hat, so dass diese Friedhofsbesuche zum einen in einer stillen, friedlichen, zum anderen aber in einer für ein Kind wohl auch bedrückenden Atmosphäre stattgefunden haben.

1.3. Die Großeltern mütterlicherseits

Doris hat noch beide Eltern ihrer Mutter kennengelernt. Sie hat in ihrer Kindheit regelmäßig den Sommer bei diesen Großeltern in Südwestdeutschland verbracht, die selbständige Kaufleute waren und einen kleinen „Tanta-Emma-Laden“ betrieben haben. Diese Großmutter ist ebenfalls kirchennah gewesen und hat Doris als Kind mit in den Erwachsenengottesdienst genommen.

Diese Großelternfamilie war noch vollständig und hatte es durch ihre Geschäftstüchtigkeit zum kleinbürgerlichen Wohlstand einer selbständigen Kaufleuteexistenz gebracht. Sie entlastete Doris Eltern während der Sommerferien regelmäßig von der Sorge um die Tochter (Kinder?), was voraussetzt, dass die Großeltern zu ihrer eigenen Tochter ein gutes und vertrauensvolles Verhältnis hatten. Notwendig war diese Entlastung entweder, weil Doris Mutter während der Saison im Kurort einer Arbeit nachging, die ihr keine Zeit für die Versorgung der Kinder gelassen hat, oder aber die Versorgung des jüngeren Bruders nahm sie extrem in Anspruch (etwa wegen einer Krankheit).

Da diese Ferienaufenthalte regelmäßig stattfanden, liegt es nahe zu vermuten, dass Doris sich bei ihren Großeltern wohlfühlte, was bedeuten könnte, dass dieser Aufenthalt für sie eine willkommene Alternative zum Alltag in ihrem Elternhaus gewesen ist.

Wie durch die Mutter ihres Vaters, so wird Doris auch durch die Eltern ihrer Mutter religiös sozialisiert. Indem die Großmutter das Kind zu den Erwachsenengottesdiensten mitnimmt, dürfte sie ihm zwar einerseits das Gefühl gegeben haben „schon groß“ zu sein und von den Erwachsenen akzeptiert zu werden. Auf der anderen Seite aber wird sie mit einer nicht altersgemäßen Form christlicher Praxis konfrontiert worden sein, die für sie einerseits zwar beeindruckend, andererseits aber unverständlich, möglicherweise sogar beängstigend gewesen sein könnte.

Selbständigkeit und Geschäftstüchtigkeit scheinen zwei bestimmende Elemente diesseitiger Bewährung gewesen zu sein, die durch die Großeltern mütterlicherseits repräsentiert wurden und die sie an ihre Tochter weitergegeben haben dürften.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Protestantismus in den Herkunftsfamilien von Doris Eltern eine wichtige Rolle gespielt hat und auch praktiziert worden ist. In beiden elterlichen Herkunftsfamilien hat Doris früh an der religiösen Praxis Erwachsener in Gestalt der christlichen Praxis der Großeltern teilgenommen, wobei die Friedhofsbesuche einen eher stillen, vielleicht bedrückenden, die gemeinsamen Besuche der Erwachsenengottesdienste in den Ferien einen eher geselligen, Doris aufwertenden, sie aber wohl auch überfordernden und möglicherweise sogar beängstigenden Charakter hatten.

Wie auch immer die Wirkung auf sie gewesen sein mag, deutlich wird, dass Doris Herkunftsmythos von Seiten der Großeltern durch eine Mischung aus protestantischen Einflüssen unterschiedlicher Färbung, einer gedämpften, das Überleben sichernden und einer auf kleinbürgerlichen Wohlstand gerichteten Leistungsethik geprägt ist.

Die Vergangenheit der Großeltern im Nationalsozialismus wurde überhaupt nicht von Doris thematisiert, was darauf verweist, dass dieses Thema entweder völlig von der Geschäftigkeit der Kaufleute und von der Vergangenheit als einer Zeit persönlich erfahrener harter Überlebensbedingungen verdeckt worden ist, die für die Wahrnehmung politischer und gesellschaftlicher Ereignisse keinen Raum ließen. Oder aber Doris hat dieses Thema im Interview vollkommen ausgeblendet, was für Desinteresse ebenso wie für ein Verschweigen sprechen könnte.

1.4. Der Vater

- Er wurde 1914 geboren.
- Konfession: protestantisch, kein Kirchgänger.

- Er ist einheimisch und war von Beruf selbständiger Brennstoffhändler. Zum Zeitpunkt des Erstinterviews war er 79 Jahre alt. Sein Geschäft existierte nicht mehr.

Bei Doris Geburt war ihr Vater 40 Jahre alt. Sie hat also einen recht alten Vater gehabt. Er wird wahrscheinlich erst sehr spät geheiratet haben (Datum unbekannt). Er war selbständiger Kleinunternehmer und versorgte die Privathaushalte und wohl auch Pensionen und Hotels mit Brennstoff, kam also nur mittelbar mit dem Tourismus in Berührung. Er verrichtete eine körperlich anstrengende Arbeit, was darauf verweist, dass er wenig Bildungschancen und damit nicht die Möglichkeit einer guten Ausbildung gehabt hatte. Er kommt aus ärmlichen Verhältnissen. Der bestimmende Grund dafür wird der Tod seines Vaters im 1. Wk. gewesen sein.

Durch harte Arbeit hatte er sich einen Betrieb aufgebaut, durch den er seine wirtschaftlichen Verhältnisse soweit verbesserte, dass er eine Familie versorgen konnte. Er war einheimisch, lebte also – wahrscheinlich mit einer Unterbrechung durch die Kriegszeit – seit jeher in X., möglicherweise bis zu seiner Heirat bei seiner Mutter, die er durch seine Arbeit vielleicht unterstützte.

Wann er Doris Mutter geheiratet hat, ist ebenso unklar wie der zeitliche Abstand zwischen Heirat und Geburt des ersten Kindes.

Seine protestantische Religion übte er nicht im sonntäglichen Kirchgang aus, möglicherweise, weil er während dieser Zeiten die Hotels oder Pensionen belieferte.

1.5. Die Mutter

- Sie ist 1924 in Südwestdeutschland geboren worden und auch dort aufgewachsen.
- Konfession: protestantisch. Keine sonntägliche Kirchgängerin.
- Nach ihrer Heirat hat sie in X. - zunächst im Wohnhaus der Familie - eine Pension eröffnet, die einige Jahre später durch Zukauf eines weiteren Hauses noch vergrößert wurde. Dieses Geschäft existierte noch zum Zeitpunkt des Nachfrageinterviews und wurde auch noch von der Mutter geführt.

Doris Mutter ist 10 Jahre jünger als ihr Ehemann. Sie ist zugereist. Nach ihrer Heirat scheint sie sofort damit begonnen zu haben, sich eine selbständige Existenz als Pensions-

wirtin aufzubauen. Sie scheint die Geschäftstüchtigkeit von ihren Eltern übernommen zu haben, ist sofort sehr umtriebig gewesen und wollte es zu etwas bringen.

Die Mutter wird sich als Fremde in dem Ort behauptet haben müssen. Interessant ist, dass sie - als Fremde - eine Pension eröffnete, in der sie vorwiegend Umgang mit Fremden hatte. Sie hat also gewissermaßen ihren Status als Fremde auf diese Weise dazu genutzt, einerseits ihr eigenes Fremdsein in X. zu überwinden und sich zu integrieren - sie war immerhin nicht so fremd in X. wie die Feriengäste und verdiente ihr Geld mit deren Beherbergung -, andererseits aber hat sie ihren Status selbst zum Beruf gemacht: das Fremde wurde ihre Profession.

Denkt man weiter, so ließe sich auch noch folgende Konsequenz ziehen: die Mutter könnte ihren Kindern und ihrem Mann gegenüber bis zu einem gewissen Grad selbst eine Fremde geblieben sein, da der Umgang mit den Fremden - als Voraussetzung für den Erfolg ihres Unternehmens - zugleich die Gefahr der Entfremdung von der eigenen Familie in sich getragen haben dürfte.

Die Priorität des Geschäftes und der Wille der Mutter, hier durch den geschäftlichen Erfolg ihre Eigenständigkeit und ihre Vollwertigkeit als Einwohnerin von X., in dem man vom Fremdenverkehr lebte, unter Beweis stellen zu können, dürfte sich in einer mehr oder weniger rigorosen Erziehung der Kinder ausgewirkt haben, die von diesen ein reibungsloses Funktionieren und das Zurückstellen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse forderte.

Das Geschäft der Mutter, das diese möglicherweise auch aus der Einsicht eröffnet hatte, dass die Familie allein vom Einkommen ihres Ehemannes nicht oder nur schlecht würde existieren können, beanspruchte nicht nur die Arbeitskraft der Mutter, sondern dürfte sich, da die Vermietung von Ferienzimmern zunächst im eigenen Wohnhaus der Familie stattfand, direkt auf das Familienleben ausgewirkt haben: Es gab wahrscheinlich keine klare Trennung zwischen Privatsphäre und Berufsarbeit, vielmehr wird beides ineinander übergegangen und der Privatraum zumindest teil- und zeitweise (Saison) zum öffentlichen Raum geworden sein, in dem „das Fremde“ in Gestalt der Feriengäste regelmäßig Einzug hielt.

Für Doris und ihren Bruder dürfte vor allem die Berufstätigkeit ihrer Mutter die Notwendigkeit eines disziplinierten Verhaltens mit sich gebracht haben. Sie hatten Rücksicht auf die Gäste zu nehmen, da ansonsten der Erfolg des Unternehmens der Mutter nicht gesichert gewesen wäre.

In den Augen der Kinder könnte dies als Zurücksetzung und mangelnde Liebe erfahren worden sein. In jedem Fall aber lässt sich feststellen, dass das Geschäft vorging und die

Kinder sich diesem mit ihren Bedürfnissen und Wünschen unterzuordnen hatten, was bei ihnen wohl auch Aggressionen erzeugt und in der Familie zu Konflikten geführt haben wird, insbesondere wenn man bedenkt, dass sie wahrscheinlich ihre Kinderzimmer während der Saison für die Pensionsgäste der Mutter räumen mussten, was zu einem jährlich sich wiederholenden fremdbestimmten Zyklus von Enteignung und Wiederaneignung der Privatsphäre geführt haben wird.

Materielle Absicherung durch die Versorgung Fremder stellte spezifische Anforderungen nicht nur an die Mutter, sondern an alle Familienmitglieder:

1.5.1. Kommunikationsfähigkeit als „Versorgende“

Verfügbarkeit des Versorgenden für die Fremden: Man „dient“ den Fremden als Gegenwert für den von ihm gezahlten Preis. Dieses „Dienen“ ist aber nicht nur ein einfaches Zur-Verfügung-Stellen von Wohnung und Verpflegung, sondern ist immer auch - im Hinblick auf die zukünftige materielle Absicherung - darauf ausgerichtet, dem Gast einen „angenehmen Aufenthalt“ zu bieten und ihn so an sich zu binden: ihn entweder dazu zu bewegen, in seinem nächsten Urlaub wiederzukommen oder seine Urlaubsunterkunft an Freunde und Bekannte weiter zu empfehlen.

Um mit Fremden so umzugehen, dass diese die ihnen zur Verfügung gestellte Unterkunft und Dienstleistung als angenehm und deshalb empfehlenswert empfinden, ist es notwendig, auf sie „einzugehen“, freundlich und kommunikationsbereit zu sein. Unter „Kommunikationsfähigkeit“ ist in diesem Zusammenhang eine instrumentell-strategische Fähigkeit zu verstehen, da es sich zum einen in der Regel hier um eine asymmetrische Interaktion handelt: Der Gast hat im Prinzip „immer recht“, weshalb zum anderen in jeder Interaktion mit den Gästen das Motiv der materiellen Existenzsicherung immer mitschwingt und so der Kommunikation einen unechten Beigeschmack verleiht. „Kommunikationsbereitschaft“ ist also in diesem Fall weniger als „urwüchsige“ Fähigkeit des Versorgenden, sondern als Anforderung an ihn zu verstehen.

1.5.2. Wahrnehmung des Fremden als „Statuslernen“

Eng verbunden mit der vom Versorgenden geforderten „Kommunikationsfähigkeit“ ist die Fähigkeit, Fremde in ihrer Eigenart, mit ihren Ansprüchen und „Marotten“, schnell und „richtig“ einzuschätzen und ihre Selbsteinschätzung in das eigene Verhalten einzubauen. Diese Arbeit verlangte von Doris Mutter die ständige Bereitschaft, den Wünschen ihrer Kunden rund um die Uhr zur Verfügung zu stehen, was zum einen auf Kosten der Versorgung der Kinder gegangen sein dürfte, zum anderen sie aber auch am Gottesdienstbesuch gehindert hat. Das Geschäft ging vor.

Doris Vater hatte eine agile, geschäftstüchtige Frau geheiratet, die sich nicht mit der typischen Frauenrolle begnügte, sondern bereit gewesen ist, an der Verbesserung der ökonomischen Bedingungen der Familie mit zu arbeiten. Das kaufmännische Geschick dürfte sie bei ihren Eltern erworben haben. Sie scheint nur noch ein Betätigungsfeld gesucht und es schließlich in dem Kurort X. gefunden zu haben. Die Eröffnung eines Pensionsbetriebes gab ihr die Möglichkeit, Haushalt und Berufstätigkeit miteinander zu verbinden.

Es wird deutlich, dass sie durch die Umwidmung des eigenen Hauses zur Pension geschickt auf die schon vorhandenen Ressourcen zurückgegriffen hat, um der Familie ein zusätzliches Einkommen zu verschaffen. Dabei muss sie sich weitgehend mit ihrem Mann einig gewesen sein, auch wenn diese Entscheidung erhebliche Einschränkungen für ihre Privatsphäre und für den Ehemann zusätzliche Arbeit bedeutet haben wird.

Sich zu bewähren bedeutete für beide demnach zuvörderst: beruflichen Erfolg zu haben durch die Anpassung an die Bedürfnisse fremder Menschen. Diese Anpassung scheint erfolgreich gewesen zu sein, worauf der Zukauf eines weiteren Hauses und die Vergrößerung des Pensionsbetriebes hinweisen. Auf diese Weise dürfte es den Eltern auch gelungen sein, ihren Status im Ort zu heben. Dass dieser Erfolg zu Lasten des Familienlebens und insbesondere der Kinder ging, indem diese unter ständigem Leistungsdruck als Zwang zur Anpassung an Fremde standen, ist wahrscheinlich. Man kann vermuten, dass Doris versucht hat, Widerstand gegen die von ihr verlangte Anpassung an die Fremdbestimmung zu leisten, wobei ihre Eltern sie - v.a. nach der Erweiterung der Pension - auf die Erfolge verweisen konnten, die nur durch eine disziplinierte Unterordnung unter die Notwendigkeiten des Pensionsbetriebes zu erzielen waren. Faktisch hatte sich das Konzept der Mutter bewährt und garantierte ökonomische Sicherheit und soziale Anerkennung, was bei Konflikten gerade auch von Doris Vater betont worden sein dürfte.

Vermutlich gehörten zu der von Doris verlangten Anpassung auch die regelmäßig bei den Großeltern verbrachten Sommerferien. Doris wurde gewissermaßen in die Fremde geschickt, um für Fremde Platz zu machen.

Der Bewährungsmythos, mit dem sie sich auseinanderzusetzen hatte, verlangte von ihr Disziplin und Anpassung an Fremdbestimmung bis weit in den privaten Bereich hinein.

1.6. Doris II.

1.6.1. Kindheit

- In Doris Elternhaus wird das Tischgebet praktiziert.
- Doris ist bis zum Alter von sechs Jahren in einen städtischen Kindergarten gegangen.
- Doris hat regelmäßig einmal in der Woche an einer von Diakonissen veranstalteten Kinderstunde teilgenommen.
- Doris hat (regelmäßig?) am Kindergottesdienst teilgenommen.
- In der Grundschule hat Doris am Religionsunterricht teilgenommen. Im Unterricht wurde gebetet.
- Doris hat bei ihrer Religionslehrerin Flöten- und Klavierunterricht genommen.

Zum einen zeigen die objektiven Daten, dass Doris eine in den 50er Jahren noch übliche kirchenchristliche Erziehung genossen hat, was zunächst an der Praxis des häuslichen Tischgebets deutlich wird. Auf dem Hintergrund der bisherigen Interpretation scheinen Kindergottesdienst und Kinderstunde zusätzlich eine für die Mutter entlastende Funktion gehabt zu haben. Doris war für einige Stunden aus dem Haus und in einer vertrauenswürdigen Umgebung untergebracht. Allerdings hat sie in der Kinderstunde eine gesteigerte Form gelebten Christentums kennengelernt, zu der Ehelosigkeit ebenso gehörte wie ein ausgeprägter Missionierungsdrang, und zu denen sich - möglicherweise - eine Mischung aus schlichter Theologie und rigide-konventioneller Moral gesellt haben.

Zum anderen deutet die Tatsache, dass Doris nicht in einen evangelischen, sondern in einen städtischen Kindergarten gegangen ist, darauf hin, dass es den Eltern nicht unbedingt darauf angekommen sein wird, Doris ausschließlich in christlich geprägter Umgebung unterzubringen, damit ihre Mutter sich ungestörter um die Arbeit in ihrer Pension kümmern konnte.

Ebenfalls zu ihrer christlichen Erziehung gehörte der Religionsunterricht, der sich in Gestalt der Lehrerin, bei der Doris Flöte und Klavier spielen lernte, bis in den Freizeit- und Privatbereich erstreckt haben könnte. Da die Lehrerin das gemeinsame Gebet als festen Bestandteil des Unterrichtes angesehen zu haben scheint, kann man davon ausgehen, dass sie sich als gläubige Christin definierte. Denkbar und für die damalige Zeit nicht unbedingt ungewöhnlich wäre es, dass die Lehrerin unverheiratet gewesen ist, also entweder im selbstgewählten, möglicherweise christlich oder pädagogisch aus „Hingabe an die Sache“ motivierten, oder im institutionell erzwungenen „Lehrerinnenzölibat“ (vgl. Danz 1990) gelebt hat, wobei eine Mischung dieser drei Motivlagen nicht unwahrscheinlich ist.

Ob Doris Kontakt zu dieser Lehrerin emotional besonders eng gewesen ist, lässt sich nicht entscheiden, da durchaus denkbar ist, dass sie auf Veranlassung der Eltern eine musikalische Ausbildung - gewissermaßen als sicht- und hörbare Erfolgsanzeige - bekommen sollte.

Nicht von der Hand zu weisen ist dagegen folgende Überlegung: Doris hat in der Kindertunde, in der Schule und im Flöten- und Klavierunterricht ein Modell von Weiblichkeit kennengelernt, das durch eine „Mixtur“ aus christlicher Lebenspraxis, Berufstätigkeit und -vielleicht auch bei der Lehrerin - Ehe- und Kinderlosigkeit geprägt war und damit einen Gegenentwurf zu dem Frauenbild, das ihre Mutter verkörperte, dargestellt hat.

Bedenkt man ihre eigene Ehelosigkeit, so lässt sich mutmaßen, dass Doris dieses Modell für sich übernommen haben könnte. Die Tatsache, dass sie Lehrerin geworden ist, kann dann als Indiz dafür gewertet werden, dass sie in der Lehrerin - anders als in den Diakonissen - eine auch emotional für sie bedeutsame Ansprechpartnerin hatte, die gewissermaßen über die ohnehin während der Grundschulzeit wirksamen diffusen Anteile des Lehrer-Schüler-Verhältnisses hinaus Anteile der von der Mutter nicht ausgefüllten diffusen Beziehung Mutter-Kind-Beziehung „besetzt“ hatte und damit objektiv, wenn auch vielleicht unbeabsichtigt, in Konkurrenz zu ihr getreten sein könnte. Diese Konkurrenz wahrzunehmen und gegen sie zu bestehen, dürfte der Mutter schwergefallen sein, hätte das doch wahrscheinlich für sie bedeutet, ihr erfolgversprechendes Projekt der Pensionsbesitzerin aufgeben zu müssen, um mehr Zeit und Raum für ihre Tochter zu haben.

Unter der Voraussetzung, dass die Lehrerin keinen Stellenwechsel vollzogen hat, dürfte sich ihr Einfluss auf Doris über die Grundschulzeit hinaus erstreckt haben, etwa in Form eines weiter andauernden Flöten- und Klavierunterrichtes.

Trifft diese - zugegeben gewagte - Hypothese zu, so ließe sich weiter mutmaßen, dass auch das gelebte Christentum der Lehrerin starken Eindruck auf Doris gemacht haben und ihre Wahl des Faches Religion beeinflusst haben könnte.

1.6.2. 1. Strukturhypothese : F.1.

Doris hatte nicht nur ein Alternativmodell zu dem von ihrer Mutter verkörperten Frauenbild, sondern zugleich einen spezifisch christlich geprägten Bewährungsmythos kennengelernt, der dem von ihren Eltern objektiv gelebten entgegenstand und sie letztlich in eine Krise geführt und damit: vor eine Entscheidung gestellt haben dürfte. In der Lehrerin hatte Doris gewissermaßen eine „Ersatzmutter“ gefunden, die eine emotionale Identifikation mit diesen Alternativen ermöglicht hat.

Die Diskrepanz zwischen Doris Erwartung an die Mutter-Kind (bzw. Tochter)-Beziehung und die von der Mutter praktizierte Wirklichkeit, die für Doris enteignend und fremdbestimmend war, dürfte zu Aggressionen und Konflikten, aber auch zu Schuld- und Versagensgefühlen geführt haben, die das von der Lehrerin und auch von den Diakonissen vorgelebte alternative Bild einer durch Ehe und Familie unbelasteten - und in sofern: „autonomen“, aber nicht unproblematischen - Weiblichkeit erstrebenswert gemacht haben könnten, deren „Hingabe an eine Sache“ nicht auf Kosten anderer ging, sondern für sie Zeit und Raum, Geborgenheit und Orientierung bereithielt.

Stellt man darüber hinaus in Rechnung, dass das Doris vorgelebte Christentum sowohl der Lehrerin als auch der Diakonissen die, bei aller Geschäftigkeit, doch in der Familie ausgeübte Praxis des Tischgebetes bei weitem übertraf und diese wie eine inhaltsleere Konvention erscheinen haben lassen könnte, so ergibt sich eine weitere mögliche Konfliktlinie.

Die christliche Orientierung der Eltern blieb zwar praktisch auf den Dank für das Notwendigste beschränkt, rechnete jedoch theoretisch mit einer letzten, jenseitigen Bewährung, um deretwillen der Dank vorgebracht und der Anspruch an die Kinder formuliert worden sein dürfte, sich ebenfalls auf diese letzte Bewährung hin auszurichten. Faktisch blieb diese Ausrichtung aber, was die Eltern betraf, insofern uneingelöst, als dass sie wahrnehmbar das Familienleben an der alles dominierenden Versorgung Fremder ausrichteten, und dabei von ihren Kinder Gefolgschaft verlangten, was sie auch religiös, unter Hinweis auf das vierte Gebot, begründet haben könnten, und worin sie prinzipiell auch von der Lehrerin und den Diakonissen bestätigt worden sein dürften. Zugleich aber könnte Doris im Zwie-

spalt zwischen dem Anspruch, ihre Eltern zu "ehren" und dem v. a. von den Diakonissen vertretenen Anspruch der Missionierung gewesen sein, den sie sich gewissermaßen ihren Eltern gegenüber zu eigen gemacht, aber kaum offensiv vertreten haben könnte.

1.6.3. Jugend

- Doris hat zunächst die Realschule am Ort besucht. Nach dem Realschulabschluss ist sie vier Jahre in einem anderen Ort zum Gymnasium gegangen, das sie mit dem Abitur abgeschlossen hat.
- In der Realschule hat Doris am RU teilgenommen. In der Oberstufe des Gymnasiums hat sie sich vom RU abgemeldet.
- Doris hat am Konfirmandenunterricht teilgenommen und ist konfirmiert worden.
- Sie ist bis zu ihrem Abitur in ihrer Heimatgemeinde aktiv gewesen (Posaunenchor, Kindergottesdiensthelferin, 'Jugendgruppe')
- Daneben ist Doris sowohl im Sport- als auch im Heimatverein aktiv gewesen und hat weiterhin bei ihrer Grundschullehrerin privaten Klavierunterricht genommen.

Zunächst ist auffallend, dass Doris praktisch ihre gesamte Freizeit außerhalb des Hauses, in Kirchengruppen oder im Sport- oder Heimatverein verbracht hatte. Sie scheint also die Fremdbestimmung ihres Zuhauses - wo immer möglich - gemieden zu haben.

Zweitens zeigt sich an den objektiven Daten, dass sie auch nach der Kinderstunde aktiv am Leben der Kirchengemeinde teilgenommen hat und wohl jeden Sonntag in die Kirche gegangen ist (Gottesdienst bzw. Kindergottesdienst, Posaunenchor).

Drittens hält der Klavierunterricht bei ihrer Grundschullehrerin auch in der Jugend an, was den Eindruck bestätigt, dass diese Lehrerin mit ihrer Lebensweise, Doris zum Vorbild geworden ist.

Viertens stellt sich heraus, dass sie nach ihrer Grundschulzeit zunächst die Realschule besucht hatte, was einmal dadurch bedingt gewesen sein könnte, dass ihre Eltern für sie eine eher praktische Ausbildung vorgesehen hatten, die sie auf eine schnelle, aber solide Berufstätigkeit vorbereiten sollte, zu der ein Studium nicht notwendig war. Möglicherweise aber war die Realschule im Ort gelegen und der Realschulbesuch damit das Ergebnis einer rein pragmatischen Entscheidung, etwa wenn die Mutter Doris Hilfe bei Arbeiten in ihrer

Pension in Anspruch nehmen wollte – ein Anspruch, dem sich Doris mit Hinweis auf ihre vielfältigen Aktivitäten v. a. in der Kirchengemeinde wird entzogen haben können.

Die Kirche und der von ihr auch gegenüber den Eltern mit hoher Verbindlichkeit vertretene Anspruch des Glaubens könnten also für Doris zugleich Schutzraum und Widerstandspotenzial gewesen sein, die sie sich aneignete, um sich den Ansprüchen der Eltern – v. a. wohl der Mutter – zu entziehen. Objektiv instrumentalisierte sie beides in ähnlicher Weise wie ihre Eltern, wenn sie Doris in ihrer Kindheit in den Kindergottesdienst oder zur Kinderstunde schickten, um sich zu entlasten.

Doris Übergang zum Gymnasium lässt sich auf dem Hintergrund der bisherigen Interpretation als ihr Bemühen um Autonomie deuten: Besonders dann, wenn der Realschulabschluss Doris von den Eltern nahegelegt worden war, würde allein die Entscheidung schon einen Akt des Widerstandes und den Anspruch auf Selbstbestimmung gegen die von ihr erfahrene Fremdbestimmung durch die Eltern darstellen. Da sie vier Jahre bis zum Erreichen des Abiturs benötigte, lässt sich vermuten, dass der Wechsel auf das Gymnasium sich nicht unbedingt wie selbstverständlich aus ihren schulischen Leistungen ergeben haben und für sie nicht leicht zu bewältigen gewesen sein wird.

Auffallend ist, dass sie sich auf dem Gymnasium vom Religionsunterricht abmeldet. Diese Abmeldung wird kaum darin ihren Grund gehabt haben, dass sie sich aus der Kirche verabschiedet hatte, denn sie blieb bis zum Abitur aktives Gemeindeglied. Denkbar wäre, dass ihr der Religionsunterricht am Gymnasium – es war die Zeit des Hermeneutischen Religionsunterrichts – zu "kopflastig" und zu wenig am praktisch gelebten Glauben orientiert gewesen ist, so dass sie meinte, auf ihn verzichten zu können.

1.7. Fazit

In ihrer Jugend erbringt Doris Höchstleistungen im schulischen, kirchlichen und im Freizeitbereich. Sie sucht und findet Gruppenaktivitäten, die ihr die Möglichkeit bieten, sich dem in eine Pension umgewandelten Elternhaus zu entziehen. Dabei bleibt sie aber darauf angewiesen, in diesen Gruppen eine gewisse – hier aber selbstgewählte - Fremdbestimmung zu akzeptieren, was zu leisten sie im Elternhaus gelernt haben wird. Hier dürfte sie im Umgang mit Fremden die Fähigkeit zu einer verbindlich wirkenden Unverbindlichkeit ausgebildet haben.

Die Kirche aber bildete eine für die Eltern uneinnehmbare Bastion und damit eine sichere Rückzugsmöglichkeit für Doris, da sie durch die von den Diakonissen und wohl auch der Lehrerin repräsentierte christliche Glaubenshaltung, die sie – zumindest auf der Oberfläche – übernommen haben wird, in Konfliktfällen auf das auch von den Eltern prinzipiell geteilte Eingeständnis einer "schlechthinnigen Abhängigkeit", damit gewissermaßen auf die ihnen gemeinsame absolute Fremdbestimmtheit durch den "ganz anderen" verweisen konnte, vor dem zu bewähren sie durch ihr praktisches Engagement sich anschickte, während ihre Eltern faktisch sich von der Fremdbestimmung durch die Pensionsgäste, die kamen und gingen, allein diesseitige Bewährung versprechen konnten.

Damit soll nicht gesagt werden, dass Doris in Konflikten mit ihren Eltern Schleiermacher oder Barth zitierte, oder dass die Diakonissen oder die Lehrerin über diese Theologien verfügten und sie Doris nahegebracht hätten, sondern nur, dass sie – bei aller realen Fremdbestimmung durch eine konventionelle, vielleicht sogar rigide Moral, der sie auch in der Kinderstunde oder bei der Lehrerin ausgesetzt gewesen sein könnte – eine Ahnung von dem radikal kritischen Moment des evangelischen Rechtfertigungsglaubens vermittelt bekommen haben könnte, die sie gegen ihre Eltern wenden konnte.

2. Studium

- Nach ihrem Abitur (1973 ?) hat sich Doris an einer nahen Universität für das Lehramt an Realschulen mit den Fächern Mathematik und Physik immatrikuliert. Dieses Studium bricht sie nach einem Semester ab.
- Doris wechselt den Studienort und immatrikuliert sich an einer PH für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Dieses Studium schließt sie ab.
- Während dieses Studiums kommt sie, vermittelt über eine Kommilitonin, in engen Kontakt zu einer christlichen Gemeinde (Studentengemeinde) am Studienort.
- Religion gehört nicht zu Doris Studienfächern.
- In ihrem Heimatort ist Doris von Zeit zu Zeit als Organistin tätig.

Nach dem Abitur verlässt Doris ihren Heimatort, d. h. sie befreit sich aus ihrem Elternhaus, jedoch nicht ohne von Zeit zu Zeit in die heimische Kirchengemeinde zurückzukehren, um sich am Sonntagsgottesdienst als Organistin zu betätigen, was einen Besuch bei den Eltern eingeschlossen haben dürfte. Sie wird also den Kontakt zu den Eltern wohl nicht abgebro-

chen haben. Das Studium, das sie zunächst beginnt, scheint ihr mehr abverlangt zu haben als sie leisten konnte. Sie wechselt den Studienort und beginnt ein weniger anspruchsvolles Lehramtsstudium an einer pädagogischen Hochschule. Sie wird also – angesichts der von ihr bisher erbrachten Leistungen – in eine tiefe Leistungskrise geraten sein, die sie wohl nur durch beides, Studiengangs- und Studienortswechsel, zu bewältigen hoffte. Die Möglichkeit, dass es an ihrem ursprünglichen Studienort keine Pädagogische Hochschule gegeben hat, ist allerdings nicht auszuschließen. Denkbar wäre auch, dass sie sich nicht nur von dem Studiengang, sondern auch von der sozialen Umgebung, die sie kennengelernt hatte, trennen wollte oder musste.

An ihrem neuen Studienort nimmt sie Kontakt zu einer Kommilitonin auf, scheint sich also nach ihrem Scheitern nicht vollkommen isoliert zu haben. Durch die Kommilitonin entsteht der Kontakt zu einer Studentengemeinde.

Rückblickend auf ihr einsemestriges Realschullehramtsstudium kann man vermuten, dass ihr dort ähnliche, christlich gegründete Kontakte gefehlt haben könnten bzw. dass sie diese bewusst nicht gesucht hatte. Dann hätte sie mit dem Studium des Realschullehramtes mit den Fächern Physik und Mathematik auch versucht, sich aus dem Schutzraum, den ihr christlicher Glaube, konventionelle Moral und Kirchengemeinde geboten hatten, zu lösen und ein auf säkulare Leistungsethik und naturwissenschaftliche Rationalität gegründetes, vergleichsweise autonomeres Leben zu führen, ein Versuch, der auf dem Hintergrund der Emanzipationsbewegungen („sexuelle Revolution“, Feminismus, „Säkularisierungsschub“ etc.) der späten 60er und der 70er Jahre nicht ungewöhnlich erscheint, der aber für sie zur Folge gehabt haben wird, dass sie Anerkennung durch andere nicht mehr durch den Bezug auf einen gemeinsam geteilten Glauben erwarten durfte.

An den sich hieraus ergebenden Anforderungen ist sie letztlich gescheitert, weshalb sie sich nicht nur durch das Studium, sondern auch emotional überfordert und fremd fühlte, da ihr ein vergleichbarer Schutzraum wie in ihrer Heimatgemeinde nicht mehr zur Verfügung stand, und den sie erst nach dem Studienortwechsel in der christlichen Studentengemeinde wiedergefunden hat.

Auf den ersten Blick erstaunlich ist, dass sie das Fach Religion – gerade als Grund- und Hauptschullehrerin – nicht studiert hat, obwohl sie doch Kontakte zu einer christlichen Gruppe aufgebaut und bis zu ihrem Abitur den Kindergottesdienst als Helferin betreut hatte.

Angesichts der bisherigen Interpretation aber ist der Verzicht auf das Studium der Religionspädagogik als Sicherung des wiedergewonnenen Schutzraumes durch bewusste Refle-

xionsvermeidung zu verstehen, bedenkt man, dass die damalige Religionspädagogik stark durch das Konzept des „hermeneutischen Religionsunterrichts“ geprägt wurde und darauf aufbauende emanzipatorische Konzepte schon in der Diskussion waren. Im Hintergrund stand dabei die „historisch-kritische Exegese“ Rudolf Bultmanns, dessen Programm einer „Entmythologisierung“ für eher fundamentalistisch-evangelikal geprägte Christen als Angriff auf den Glauben bzw. ihre „Glaubensgewissheit“ verstanden wurde. Geht man davon aus, dass die Studentengemeinde, in der Doris Schutz und Geborgenheit gefunden hatte, eher evangelikal orientiert war, so wird sie diesen Tendenzen in Religionspädagogik und Theologie ablehnend gegenübergestanden haben, weil sie in ihnen eine Relativierung des Glaubens sahen. Einer solchen Relativierung sollte und wollte sich Doris nicht aussetzen, was wiederum bedeutet, dass sie eine durch den gemeinsamen Glauben legitimierte Fremdbestimmung durch ihre Kommilitonen akzeptierte - hier scheint Doris sich „zuhause“ gefühlt zu haben. Zugleich hatte sie sich auf ihre Heimatgemeinde zurückbesonnen, so dass sie sich nun gewissermaßen ständig unter dem schützenden „heiligen Baldachin“ (Berger) des Glaubens befand.

2.1. Referendariat

- Noch vor ihrem Referendariat ist Doris ein Jahr lang auf Veranlassung eines Superintendenten und eines Schulleiters als BAT-Lehrerin an einer Hauptschule tätig und unterrichtet auch Religion. Daneben ist sie als Organistin in ihrer Heimatgemeinde tätig.
- Ihr Referendariat absolviert Doris an derselben Schule. Auch in dieser Zeit scheint sie Religion unterrichtet zu haben und als Organistin in ihrer Heimatgemeinde tätig gewesen zu sein.

Doris war Religionslehrerin von Anfang ihrer Berufstätigkeit an. Ohne dafür ausgebildet gewesen zu sein, wird sie qua ordre de Mufti zur Religionslehrerin ernannt. Dies setzt zweierlei voraus:

Zum einen muss sie – auch ohne formale Ausbildung – ihren Vorgesetzten als geeignet erschienen sein, was zum anderen bedeutet, dass diese über ihre kirchlichen und studentengemeindlichen Aktivitäten informiert gewesen sein dürften. Diese Aktivitäten, v. a. aber wohl ihr darin sichtbar werdender Glaube, waren für ihre Vorgesetzten Ausweis genug, um sie für das Fach Religion zu qualifizieren, was auf ein Verständnis des Faches hindeutet,

das Religionsunterricht noch als „Kirche in der Schule“ definierte, denn nur ein solcher Unterricht war voraussehbar von Doris zu erwarten.

Angesichts der Schwierigkeiten, vor denen der Religionsunterricht in der damaligen Zeit stand (Kirchenaustritte, Abmeldungen vom Religionsunterricht) und zu deren Bewältigung ja gerade die neuen religionspädagogischen Ansätze entwickelt worden waren, ist zu vermuten, dass Doris, die von ihren Vorgesetzten in Gutsherrenart, gewissermaßen als religionspädagogisches Kanonenfutter, in den Religionsunterricht an einer Hauptschule geschickt wurde, eine schwere Zeit bevor gestanden haben dürfte, zumal sie die zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, noch nicht absolviert hatte, ihr also die Erfahrung einer angeleiteten und gemeinsam mit einem Ausbilder reflektierten Berufspraxis fehlte.

Auf der anderen Seite scheint Doris sich soweit als Lehrerin bewährt zu haben, dass ihr der erfolgreiche Abschluss des Referendariats - im Fach Religion wurde sie dabei wohl nicht geprüft - gelungen ist.

3. Berufstätigkeit

- Nach ihrem Referendariat ist Doris drei Jahre lang im Auftrag einer Missionsgesellschaft Auslandslehrerin für Missionarskinder in einem asiatischen Land.
- Im Anschluss an diese Tätigkeit besucht Doris zwei jeweils halbjährige Bibelkurse im europäischen Ausland.
- In die Bundesrepublik zurückgekehrt arbeitet sie zunächst als Lehrerin in einem von Diakonissen betriebenen Waisenheim. Als dieses Heim aufgelöst wird, ist Doris kurzzeitig arbeitslos.
- Doris bekommt eine Stelle als Lehrerin („freie Mitarbeiterin“) - u. a. auch im Fach Religion - in einem berufsbildenden Internat für Kinderpflegerinnen, das einem Diakonissenmutterhaus angegliedert ist.
- Doris absolviert eine Weiterbildung zur Religionslehrerin.
- Zum Zeitpunkt des Erstinterviews ist Doris seit sechs Jahren auf dieser Stelle tätig. Daneben arbeitet sie sehr aktiv in der Gemeinde mit.

Doris verzichtete auf eine staatliche Beamtenstelle als Lehrerin. Dieser Verzicht kann unterschiedlich motiviert gewesen sein:

- (a) Sie hatte die Prüfung nur knapp bestanden, hatte also wenig Aussicht auf eine schnelle Einstellung in den staatlichen Schuldienst und entschied sich deshalb, in der notwendigen Wartezeit Berufserfahrung im Rahmen einer Auslandstätigkeit an einer christlichen Schule zu sammeln. Sie verpasste durch ihre Auslandsaufenthalte jedoch die Möglichkeit einer Verbeamtung. Als sie zurückkehrte - ca. 1984 ? - war ein (sofortiger) Einstieg in den staatlichen Schuldienst aufgrund der hohen Lehrerarbeitslosigkeit für sie nicht mehr möglich. Sie entschied sich deshalb zunächst für die Arbeit in einem Waisenheim, später in einem Internat, jeweils betrieben von Diakonissen.
- (b) Sie war letztlich an den Anforderungen einer staatlichen, konfessionsneutralen Schule gescheitert, weil sie von der Leitung und den Kollegen, aber auch von den Schülern her nicht auf eine durch den gemeinsam geteilten Glauben begründete Anerkennung ihrer Person zählen konnte. Die Erfahrung an der staatlichen Hauptschule scheint Doris zu der Entscheidung veranlasst zu haben, ihre Berufstätigkeit ebenfalls in den christlichen Schutzraum und zunächst ins Ausland, nach Asien, also weit entfernt von ihrem Elternhaus, zu verlegen.

Die Tatsache, dass Doris an zwei Bibelkursen teilgenommen hat, weist eher in Richtung der Lesart (b): Doris hatte - gleich nach Beendigung des Referendariats - nach einer Alternative zur Existenz einer staatlich beamteten Hauptschullehrerin gesucht und zugleich nach einer Möglichkeit, dem sich abzeichnenden „grauen Berufsalltag“ wenigstens für eine „Galgenfrist“ durch einen Auslandsaufenthalt zu entziehen. Beides bot sich ihr innerhalb des Schutzraumes, in den sie schon vor langer Zeit durch den Besuch der missionierend ausgelegten Kinderstunde der Diakonissen und die Zuwendung der Lehrerin eingetreten und nach ihrer Leistungskrise zurückgekehrt war. Damit hatte sie das „Ticket“ gelöst, das ihr ein interessanteres und zugleich emotional gesicherteres Leben versprach als das einer staatlich beamteten Hauptschullehrerin an einer konfessionslosen Schule.

Und noch in einer weiteren Hinsicht konnte sie diesen Schutzraum für sich nutzen: Sie scheint das Alternativmodell einer durch die „Hingabe an den Glauben“ von Ehe und Familie unbelasteten Weiblichkeit für sich adaptiert und dabei zugleich so modifiziert zu haben, dass sie dem Zwang zum Zölibat - als „freiwillige“ Verpflichtung zu sexueller Enthaltsamkeit - entgehen und sich so als „freie Mitarbeiterin“ eine gewisse Autonomie in diesem Lebensbereich sichern konnte.

Viertens wird sie gerade als Religionslehrerin ohne Ausbildung in einer von Diakonissen geleiteten Schule kaum Probleme gehabt haben, einen am Modell „Kirche in der Schule“

orientierten Religionsunterricht abzuhalten. Zumindest was die Akzeptanz durch Schulleitung und Kollegen angeht, dürfte sie mit einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht auf der sicheren Seite gewesen sein und in Konfliktsituationen von ihnen Schutz und Rückendeckung den Schülern gegenüber bekommen haben. Zugleich aber scheint diese geschützte Lehrerinnenexistenz von Doris verlangt und ihr dabei ausreichend Sicherheit geboten zu haben, sich im Rahmen einer Weiterbildung - und damit einer Auseinandersetzung mit alternativen Verständnissen von christlichem Glauben und Religionsunterricht - auch formell als Religionslehrerin zu qualifizieren.

4. Objektive-Datenanalyse-Strukturhypothese F: Doris

Doris Herkunftsmythos ist geprägt einerseits durch die Erfahrung der Großmutter und des Vaters, eine in das Leben einbrechende existenzielle Not durch Eigeninitiative und Verdingung zu harter, „niedriger“ Arbeit, die auch Kindern zugemutet werden musste, zu überwinden und (im Fall der Großmutter) als Person auf jenseitige Erlösung zu hoffen. Von Seiten der Mutter ist das Streben nach Erfolg durch eine selbstbestimmte Berufstätigkeit zu erkennen, zu dessen Verwirklichung die Privatheit des eigenen Hauses geopfert wird. Das „gute Leben“, das sie sich von diesem Opfer versprochen haben wird, und das sich für sie als beruflicher Erfolg eingestellt hatte, war nur durch die Öffnung des Privatbereiches für die Fremdbestimmung durch andere zu erreichen und ging wesentlich auf Kosten der Kinder und ihrer Beziehung zu den Eltern.

Sich bewähren vor den Eltern hieß für sie, lernen, sich nach den Fremden zu richten, die als Gäste ins Haus kamen, denen sie ihre Zimmer abtreten mussten und auf deren Bedürfnisse sie Rücksicht zu nehmen hatten, um dem Erfolg nicht im Weg zu stehen. Ihr Leben war bestimmt durch den Rhythmus von Enteignung und Wiederaneignung einer „Privatsphäre“, die schon keine mehr war und es auch nicht wieder werden würde, weil sie keine Geborgenheit mehr bieten konnte, da sie „entweiht“ war und das Fremde sich in ihr festgesetzt hatte.

Diese Geborgenheit - und ein anderes Frauenbild - fand Doris im öffentlichen, christlich geprägten Raum: in der Kinderstunde der Diakonissen und im Religionsunterricht sowie in dem privat erteilten Flöten- und Klavierunterricht ihrer Lehrerin. Im christlichen Glauben, der von den Eltern als Maßstab „ordentlicher Lebensführung“ akzeptiert wurde, fand sie ein Mittel, um sich von der Fremdbestimmung durch die Mutter zu distanzieren, im öffent-

lichen Raum der Kirche und des Religionsunterrichts fand sie einen Schutz und Zufluchtsraum, der Geborgenheit eher versprach als das Elternhaus. Um sich diesen Schutzraum zu sichern, wird sie auch die Fremdbestimmung durch die Diakonissen, die Lehrerin, Gruppenleiter usw. akzeptiert haben, weil sie sich religiös legitimierte. Doris wurde zu einem hoch aktiven Gemeindeglied.

In der Lehrerin schließlich fand sie ein Vorbild, dem sie mit ihrer Berufswahl nachgeeifert hat.

Nach dem Abitur scheitert ihr Versuch einer autonomen Lebensgestaltung unter Verzicht auf den Schutzraum Kirche. Sie stürzt in eine Krise, aus der sie sich durch einen Orts- und Studiengangswechsel, wesentlich aber durch die Rückkehr unter den „Schild des Glaubens“ und damit auch: die christlich begründete Fremdbestimmung, befreit.

Innerhalb dieses Rahmens gelingt ihr der erfolgreiche Abschluss ihres Lehramtsstudiums, wobei sie bewusst auf das Studium des Faches Religion verzichtet. Um die Sicherheit, die ihr der Glaube zu bieten scheint, nicht in Frage zu stellen, leistet sie religiös begründeten Reflexionsverzicht.

Trotzdem wird sie sofort - noch vor dem Referendariat und auf Anweisung von oben - Religionslehrerin an einer staatlichen Hauptschule. Eine weitere Berufstätigkeit im staatlichen Schulsystem scheint für sie jedoch nicht in Frage zu kommen, möglicherweise ist sie hier, gerade auch mit ihrem Verständnis von Religionsunterricht, gescheitert. Sie kehrt in den christlichen Schutzraum zurück und nimmt einen befristeten, radikalen Ortswechsel an eine Schule für Missionarskinder in Asien vor.

Ihre Versuche, in der ungeschützten Öffentlichkeit des säkularen Lebens Fuß zu fassen, ihr Scheitern daran (nämlich: sich eine Privatsphäre ohne die Verbindlichkeit eines „heiligen Baldachins“ aufzubauen) und ihre darauf folgende mit einem Ortswechsel verbundene Rückkehr in die Öffentlichkeit des christlichen Schutzraums und immer auch wieder in ihr Zuhause, zu dem sie nie den Kontakt abgebrochen hat, erinnern an den Rhythmus von Ent-eignung und Wiederaneignung der „Privatsphäre“ im Elternhaus und die „Flucht“ in die Geborgenheit von christlich begründeten Gruppenaktivitäten, der durch seine Wiederholung zum familiären Ritus geworden sein dürfte, den Doris in ihre Lebenspraxis als strukturierendes Element übernommen zu haben scheint.

Dieser Ritus kommt mit ihrer Rückkehr nach Deutschland nur scheinbar zum Stehen. Indem sie als freie Mitarbeiterin in christlichen, von Diakonissen geführten Schulen arbeitet, bleibt sie in diesem Schutzraum. Da sie aber nicht den Schritt tut, selbst Diakonisse zu

werden, behält sie sich das Recht auf ein privates Residuum und auf einen erneuten Versuch vor, bei Gelegenheit den Schutzraum wieder zu verlassen.

Doris Bewährungsmythos ist durch ihren Versuch bestimmt, in einer durch Fremdbestimmung geprägten Situation Widerstand zu leisten und sich Möglichkeiten autonomen Handelns zu erobern. Dabei ist der christliche Glaube, so wie sie ihn versteht, von entscheidender Bedeutung, formuliert er doch die „absolute Fremdbestimmtheit“ des Menschen durch Gott und bietet im Glauben eine „oberste Instanz“ gegenüber den Ansprüchen anderer, die abgewiesen werden können, wenn diese Instanz von den anderen prinzipiell anerkannt wird. Auf eine Formel gebracht: Sie versucht Autonomie durch Fremdbestimmung, Freiheit durch Abhängigkeit zu erreichen, ein Muster, dass sich letztlich am Handeln der Mutter zu orientieren scheint.

Problematisch ist dieser Bewährungsmythos, weil er verkennet, dass das Verständnis von dieser „obersten Instanz“ immer das Verständnis ist, das „jemand“ hat, dass es Ergebnis einer Interpretation ist. So bleibt sie fremdbestimmt durch andere, was sich am deutlichsten in dem Reflexionsverweigerung ausdrückenden Verzicht auf ein Studium der Religionspädagogik zeigt. Sie blieb damit abhängig von den Meinungen, aber auch den moralischen Urteilen anderer, ohne die Möglichkeit zu ergreifen, sich in die Lage zu versetzen, selbst urteilen zu können.

Sie scheint dies aber gespürt zu haben, denn in ihrer Entscheidung als freie Mitarbeiterin zu arbeiten, drückt sich auch die Weigerung aus, ihre Zukunft ein für all Mal zu schließen - sie hält sich die Tür zu einem anderen Leben offen.

4.1. Einschub: Der Bruder

- Er wurde 1956 geboren und hat nach seinem (Haupt?)Schulabschluß eine Lehre im Hotelfach absolviert, hat dann aber nach einigen Jahren der Berufstätigkeit den Beruf gewechselt und ist nun Angestellter bei einer großen Firma der Elektronikbranche in der Nähe von X. Er wohnt in X., ist verheiratet und hat (zwei?) Kinder.

Doris Bruder scheint von den Eltern zum Nachfolger im Pensionsgewerbe auserkoren gewesen zu sein. Mit seiner Geburt dürfte Doris also in den Hintergrund der Aufmerksamkeit der Eltern getreten sein, ein weiterer möglicher Anlass für Konflikte, aber auch für Doris Versuche, durch besondere Leistungen (in Schule, Kirche, Musik, Sport) die Aufmerksam-

keit der Eltern auf sich zu lenken. Im Gegensatz zu seiner Schwester scheint er keine höhere Schulbildung angestrebt zu haben und absolvierte nach der Schule eine Lehre im Hotelfach. Dann aber scheint er sich gegen die Aussicht, eines Tages die elterliche Pension führen zu sollen, entschieden zu haben und wechselte den Beruf.

4.2. Zukunft

- Zum Zeitpunkt des Nachfrageinterviews beabsichtigt Doris:
 - a) noch einmal für ein halbes Jahr im Auftrag der Missionsgesellschaft nach Asien zu gehen, um dort eine neu gegründete Schule mit aufzubauen.
 - b) ihre Lehrerinnenstelle im Diakonissenmutterhaus zu kündigen und
 - c) die Pension ihrer Mutter zu übernehmen.

Doris hat nach sieben Jahren Lehrerinnentätigkeit im Diakonissenmutterhaus die Absicht, noch einmal den Ritus von „Enteignung und Wiederaneignung“ in Gang zu setzen, diesmal jedoch in umgekehrter Richtung. Sie will ihre Stelle kündigen, noch einmal für kurze Zeit mit dem „christlichen Ticket“ nach Asien gehen, dann den Lehrerinnenberuf aufgeben, um sich den „öffentlichen Raum des Elternhauses“ endgültig (wieder) anzueignen, aus dem sie in ihrer Kindheit und Jugend geflohen ist. Sie „beerbt“ ihre Mutter, die ihr die Früchte ihrer Arbeit notgedrungen überlassen werden wird, da ihr Sohn nicht wie vorgesehen bereit gewesen war, im Hotelfach zu bleiben und die Pension weiterzuführen.

Am Ende zeigt sich, dass der Lehrerinnenberuf für sie wohl nur eine Zwischenstation gewesen ist und sich die Orientierung an ihrer eigenen Lehrerin - in dieser Hinsicht zumindest - nicht bewährt zu haben scheint. Religion als Fach zu unterrichten dürfte ihr zunehmend schwer gefallen sein, da sie mit einem wahrscheinlich bekenntnisorientierten Religionsunterricht kaum noch auf Verständnis bei den Schülerinnen rechnen konnte.

Den Schutzraum, den ihr Kirche und Glaube geboten haben, benötigt sie für ihre weitere berufliche Existenz nicht mehr. Dennoch wird sie ihn nicht aufgeben und als aktives Gemeindeglied tätig bleiben. Eine Notwendigkeit, sich auch kritisch mit ihrem Glauben und seiner für sie lebenswichtigen Schutzfunktion auseinanderzusetzen, scheint für sie nach wie vor nicht zu bestehen. So wird sie verstrickt bleiben in das paradoxe Programm einer Autonomie durch Fremdbestimmung.

II. THEMENANALYSE

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Themenbereiche dargestellt werden.

1. Familienklima

D.: Und denn, für'n Sommer, hatte meine Mutter angefangen, an Feriengäste zu vermieten.
/I:Mhm/ Wir hatten ein Haus, und da mussten wir Kinder immer im Sommer aus unseren Zimmern raus, und dann wurden die vermietet. /I: Ach/ Und im Winter wu(rde,?) konnte man da wieder einziehen.

I.: Und wo seid ihr dann geblieben?

D.: Auf'm Boden haben wir geschlafen. (schnell:) Hatten wir noch 'n schönes Zimmer auf'm Boden, und dann sind wir da wieder (runter?). Dann musste man halt immer - in der Mittagszeit, weil alles vermietet war - zwischen eins und drei immer schön leise sein. Und das hatte in mir (?) so 'ne Aggression hervorgerufen, dass ich also mit Gästen und Vermietung überhaupt nichts zu tun habe. (II, S. 2, Z. 44 - 54)

Die Umwandlung des eigenen Hauses in eine Pension hatte für Doris und ihren Bruder die in der Interpretation der objektiven Daten erwarteten Konsequenzen: die Enteignung der Privatsphäre, rigide Verhaltensvorschriften und - als Reaktion - Aggressionen gegen die Gäste, aber wohl auch gegen die Mutter bzw. die Eltern. Auch das „schöne Zimmer auf dem Dachboden“ dürfte sie für den Verlust nicht entschädigt haben, da sie es sich mit ihrem Bruder teilen musste.

D.: ... meine Mutter war aber immer zu Hause. Ich hatte (mein?), wenn ich an meine Mutter denke, dann sitzt die immer am Schreibtisch. /I: Mhm/ Also vormittags hat sie ihren Haushalt gehabt, (Kurgäste?) und dann saß sie nachmittags immer am Schreibtisch und hat die Buchführung für meinen Vater gemacht, und ich bin immer mal weggegangen, zum Spielen oder Einkaufen, kam wieder und meine Mutter war immer am Schreibtisch, also immer da. /I: Mhm/ Das war schon ganz gut. Und dieses mit dem "wenig Zeit" das war so, dass meine Eltern also mit uns nie in Urlaub fuhren, (ja?), damals konnte man das auch finanziell nicht und /I: Mhm/ (Geschäft?) konnte man einfach auch nicht so schließen. Und einmal, erinnere ich mich noch, weil

ich eben mal Geburtstag habe, da hatte meine Mutter keinen Kuchen selbst gebacken. Und wenn ich so auf andern Kindergeburtstagen eingeladen war, da hatten, gab's immer selbstgebackenen Kuchen von /I: Mhm/ der Mutter, und das hat, hab ich noch irgendwie so in Erinnerung, dass meine Mutter halt nur Kuchen kaufen konnte. /I: Ja/ Die wollte das zwar genauso toll machen, es war auch ganz toll, aber es hat mich irgendwie doch so berührt, dass ich das heute noch weiß, ne. (II, S. 2, Z. 58 - 74)

Doris Mutter war zwar ständig im Haus anwesend, für sie aber nur selten erreichbar, da ihre ganze Aufmerksamkeit ihrem Haushalt, den Kurgästen oder der Buchführung galt, die sie auch für das Geschäft ihres Mannes erledigte. Sie bot damit Doris ein Vorbild an Hochleistungsbereitschaft, das diese von ihr übernommen zu haben scheint.

Doris versucht erfolglos, diese abwesende Anwesenheit der Mutter positiv zu beschreiben, wenn sie die wenige Zeit, die ihre Eltern für die Kinder aufgebracht hatten, auf die nicht gemeinsam verbrachten Urlaube bezieht, denn sofort schließt sie ein Beispiel für die Verletzungen an, die dieser Zeitmangel im alltäglichen Leben mit sich brachte.

Sie gesteht zwar ihrer Mutter die Absicht zu, Doris durch den Kauf eines Geburtstagskuchens eine besondere Freude zu bereiten, stellt aber im Endeffekt das Verletzende dieser Geste heraus. Weder erfüllte ihre Mutter das normale Mutterbild, das Doris bei ihren Freundinnen erlebt hatte, noch war sie bereit gewesen, die Besonderheit ihres Geburtstages zum Anlass zu nehmen, Doris einen Teil ihrer Zeit zu schenken. Diese Demütigung scheint selbst noch zum Zeitpunkt des Interviews von Doris empfunden zu werden, und man kann davon ausgehen, dass sie damals ihre ohnehin vorhandenen Aggressionen gegen die Mutter nur noch gesteigert hatte.

Aber wir waren halt immer rund um die Uhr beschäftigt; manchmal sogar Heiligabend, wollten wir in die Kirche gehen, und dann rief da irgend 'n Hotel an, die haben kein Heizöl mehr gehabt, und da hat mein Vater sich umgezogen und hat den Leuten noch Heizöl gebracht, damit die da nicht kalt sitzen. /I: Aha/ Also es war halt immer, ständig ist man da präsent gewesen. Oder (der/da?) klingelte mittags noch einer oder abends, wollte noch 'n Zimmer haben. Und unser Büro war gleich neben der Küche, wir haben 'ne Wohnung gehabt, und da spielte sich auch alles ab, Geschäft und Privatleben, /I: Mhm/ das war alles so verwischt. (II, S. 2, Z. 79 - S. 3, 86)

Hier wird deutlich, wie sehr das Leben in der Familie durch die Versorgungstätigkeiten der Eltern geprägt worden ist. Es gab faktisch keine Privatsphäre und die gesamte Familie befand sich gewissermaßen dauernd in Bereitschaft, ihre gemeinsamen Aktivitäten - selbst die religiösen - sofort im Dienste des Gelderwerbs zu unterbrechen. Man kann sich vorstellen, dass auch der Ritus des Tischgebets dieser Gelderwerbsbereitschaft untergeordnet und damit seiner Bedeutung als danksagende Besinnung auf die „schlechthinnige Abhängigkeit“ beraubt und durch die eilfertige Bereitschaft zur geldwerten Fremdbestimmtheit verdrängt worden ist.

D.: ...der Bereich meiner Mutter war die Pension und der Bereich meines Vaters war dieser Kohlenhandel, und meine /I: Mhm/ Mutter hat aber die Buchführung noch für meinen, das Geschäft meines Vaters gemacht. /I:Mhm/ Die waren aber beide total selbständig. /I: Mhm/ Und dadurch, dass sie zwei Geschäftsleute waren, da war bei uns auch manchmal Sch([S]treit?)_ Krach, ne, die haben sich auch oft gestritten, /I: Aha/ so ganz ha(rt?) äh

I.: So um Gelddinge und so was?

D.: Ja, und immer um. Die haben immer so gesagt: "Also wir streiten uns ja nicht um unseretwegen, sondern immer um andere Leute, weil die nicht bezahlt haben oder weil man da wieder vergessen hat, 'ne Rechnung zu schreiben", weil mein Vater hat sich dann verrechnet bei (nachher?) und so was. /I: Mhm/ Und der wurde immer hei_ heiß beim Mittagessen ausdiskutiert. /I: Ja/ Es kam also alles immer zutage, und Heimlichkeiten gab's da nicht. ... (II, S. 3, Z. 104 - 116)

Die Geschäftstätigkeit der Eltern hatte das Familienleben aber nicht nur direkt, in Gestalt eingehender Anrufe oder plötzlich einfallender Gäste, störend beeinflusst, sondern auch in Form lautstarker Auseinandersetzungen über geschäftliche Fehler, die nach dem Tischgebet am Mittagstisch geführt wurden und in denen v. a. wohl Doris Vater von seiner Frau wegen seiner Nachlässigkeit und Rechenschwäche hart kritisiert worden ist.

Die Erklärung, die die Eltern auf Missfallenskundgebungen der Kinder geben konnten, stellte den misslungenen Versuch dar, die Verantwortung für den häuslichen Unfrieden **andere(n) Leute(n)** zuzuschieben. An Doris wörtlicher Wiedergabe dieser Erklärungen wird deutlich, dass sie sehr genau wahrgenommen zu haben scheint, dass zwischen ihren Eltern ein Kampf stattfand, in dem es um die Entscheidungsgewalt in geschäftlichen Dingen ging und in dem Doris Mutter ihren Mann unter Hinweis auf sein Versagen regelmäßig

ausdiskutiert hat, wohl nicht, ohne ihn durch Offenlegung von **Heimlichkeiten** vor den Kindern bloßzustellen, eine Erfahrung die neben Aggressionen auch das Gefühl von Peinlichkeit bei Doris erzeugt haben wird, das noch durch die Tatsache verstärkt worden sein dürfte, dass der **Krach** die Mittagsruhe der Gäste **zwischen eins und drei** gestört haben wird, ein Verhalten, das sich die Kinder ausdrücklich nicht erlauben durften. **Es kam also alles immer zutage**, nämlich auch, dass die Eltern durchaus bereit waren, mit zweierlei Maß zu messen und von ihren Kindern zu verlangen, ihre Wahrnehmung von Widersprüchen im elterlichen Verhalten zu unterdrücken und **immer schön leise (zu) sein**.

2. Vorbilder

2.1. Die Diakonisse in der Kinderstunde

D.: Also ab drei bis sechs war ich im [städtischen] Kindergarten /I: Mhm/ ganz normal. [...]

Und als ich dann in Schule kam, oder mit fünf, bin ich zur Kinderstunde gegangen. Das war bei uns gleich um die Ecke, da waren Diakonissen, die haben Sozialstation gehabt, und die eine Diakonisse, die hat die Kinderstunde gemacht. Und da kann ich mich auch noch genau dran erinnern. /I: Mhm/ Die äh die hat also nach unserm Ermessen eine total altmodische Kinderstunde gemacht. Jeder musste da ganz artig sitzen, und hat dann biblische Geschichten erzählt, aber die hatte so eine Gabe .. diese Schwester hat biblische Geschichten erzählt, dass ich mich an manche heute noch erinnere. /I: Mhm/ Oder als ich später dann, während meines Studiums, wieder anfing, Bibel zu lesen, konnte ich mich genau an diese Geschichten erinnern, die diese Diakonisse . die die uns erzählt hat. /I: Mhm/ Das war sagenhaft, ne. (II, S. 23, Z. 894 - 896)

[...]

I.: Und so das Besondere äh äh dieser dieser Diakonissin, was war das denn?

D.: Das Besondere war, dass sie so toll Geschichten erzählen konnte, dass wir da immer alle saßen, und wir mussten . äh und dass man immer äh regelmäßig kam, und wenn man viermal hintereinander kam, hat man immer ein Fleißbildchen bekommen. /I: Mhm/ Und das, so diese Bildchen hat man denn gesammelt, das war ganz toll. Also jedes vierte Mal war dann keine biblische Geschichte, sondern da wurde dann gespielt, 'ne Spielstunde. [...] Und dann haben wir immer den Choral gesungen

„Weil ich Jesu Schäflein bin“. (singt das Lied an) Das find ich immer noch 'n ganz toller Choral. Kennst Du den? (II, S. 24, Z. 919 - 929)

Bevor sie zur Kinderstunde kam, ging Doris also in einen städtischen Kindergarten. Hier war in Bezug auf Religion bzw. christlichen Glauben nichts Besonderes zu vermerken (**ganz normal**). Erst mit Erreichen des schulpflichtigen Alters oder kurz davor konnte sie an der Kinderstunde teilnehmen. An diese Kinderstunde hat Doris eine genauere Erinnerung als an den Kindergarten.

Die Kinderstunde wird von Doris als **total altmodisch** beschrieben, wobei offen bleibt, ob diese Äußerung ihre damalige Sicht betrifft oder ob Doris von ihrem heutigen Standpunkt aus ein Urteil über die Kinderstunde trifft. Jedenfalls scheint es sehr diszipliniert zugegangen zu sein: Die Kinder mussten sich gesittet benehmen - still sitzen und **artig** sein -, es wurden biblische Geschichten erzählt. Die Kinderstunde wurde von einer Diakonisse geleitet, deren **besondere Gabe** der besonders lebendige Vortrag dieser Geschichten war, so dass Doris sich bis heute an diese Geschichten erinnert. Insbesondere nach ihrer Bekehrung waren sie ihr wieder „lebendig“ geworden.

Es ist zu vermuten, dass die Forderung an die Kinder, sich artig zu benehmen und den Bewegungsdrang zu kontrollieren, von der Diakonisse konventionell-moralisch begründet und religiös unterfüttert worden ist, dass also die schon bei der Analyse der objektiven Daten und der Anfangssequenz geäußerte Vermutung zutrifft, dass die Kinderstunde durch eine Allianz von Christentum und konventioneller Moral bestimmt wurde, zu der sich als drittes Element noch die Leistungsanforderung an die Kinder gesellte, die in den **Fleißbildchen** ihren sichtbaren und überprüfbaren Ausdruck fand.

Freiwillig scheint Doris - jedenfalls zunächst - nicht in die Kinderstunde gegangen zu sein, die regelmäßige Teilnahme durch einen gewissen Zwang begründet gewesen zu sein, dem die Fleißbildchen als Kontrollinstrument Nachdruck verliehen haben dürften (**, und wir mussten . äh und dass man immer äh regelmäßig kam, und wenn man viermal hintereinander kam, hat man immer ein Fleißbildchen bekommen**). Insgesamt scheint durch das Zugeständnis einer alle vier Wochen stattfindenden Spielstunde von Seiten der Diakonisse versucht worden zu sein, die Kinder bei Laune zu halten.

2.2. Die eigene Lehrerin als Gegenpol

I.: Ah, das war die gleiche Lehrerin, bei der Du also auch Flötenunterricht hattest?

D.: Ja, genau. Das war 'ne Lehrerin, bei der hatte ich auch Religionsunterricht, und die, da waren wir immer vorm Unt_ . vor der Schu_ vor der Schule und nach 'm Unterricht, also vor 'm Unterricht und nach 'm Unterricht gebetet. Und die hat auch nachmittags Blockflötenunterricht gegeben, so frei, und denn hab ich auch Blockflöte gelernt. Das hab ich auch dann die ganze Zeit da gemacht. Da ist auch so mein musikalisches Interesse entstanden. Und die hat meinen Eltern auch mal gesagt, sie sollten, meine Eltern sollten für mich 'n Klavier kaufen. Da meine Mutter: ("empört":) "Noch 'n Klavier, wie stellen Sie sich denn das vor?" /I: Mhm/ (lacht) (nahm?) einige Zeit. Mhm, sie hat gesagt, ich sollte mal Klavier lernen. (II, S. 26, Z. 998 - S. 26, Z. 1007)

Doris Religionslehrerin in der Grundschule scheint eine besondere Bedeutung als Gegenpol zur Mutter zugekommen zu sein. Dies findet zum einen Ausdruck darin, dass die Lehrerin durch den Musikunterricht, den sie Doris unentgeltlich gibt, ein Gegenmodell zur Mutter repräsentiert, die die Privatsphäre der Familie verkauft hatte. Zum anderen setzte sie sich als Autorität – als Lehrerin und gläubige Christin – gegen die Mutter durch, als es um die Anschaffung eines Klaviers ging. Sie nimmt also stellvertretend für Doris deren Interessen wahr und weckt zugleich neue Interessen bei ihr. Drittens wird deutlich, dass die Lehrerin in den „Privatbereich“ der Familie eingedrungen war und Doris ihrer Mutter gewissermaßen in der Person der Lehrerin eine Alternative vor Augen hielt.

2.2.1. Religionsunterricht als Schutzraum

Und die hatte auch 'n ganz tollen Religionsunterricht gegeben, da weiß ich zum Beispiel noch, haben ein eine Erinnerung, da ist meine Mutter zu meinen Großeltern gefahren, und da sagte meine Mutter: "Ach, du kannst dir doch eigentlich um elf Uhr freinehmen", meine Schule war gleich nebenan, "und kannst mich zum Bahnhof bringen.". /I: Mhm/ Da sag ich: "Ach nee, das möchte ich nicht so gerne, da haben wir um elf Uhr Religion, das ist immer so schön spannend.". Da hatten . und die hat uns auch immer /I: Ja/ tolle Geschichten erzählt, diese Lehrerin, biblische Geschichten,

und die mussten wir anschließend immer malen. /I: Mhm/ Und da erinnere ich mich also auch immer noch dran. Und da wollte ich meine Mutter nicht zum Bahnhof bringen, weil ich lieber Religion machen wollte.

I.: Und wie hat Deine Mutter da reagiert?

D.: Ja, fand se gut, /I: Ja?/ hat se nichts weiter gesagt. (S. 26, Z. 1007 - 10018)

Doris kommt auf den Religionsunterricht zu sprechen, der - rückblickend – für sie eine ganz besondere Bedeutung hatte: Er bietet ihr einen Schutzraum vor den Ansprüchen der Mutter und damit sozusagen die Möglichkeit, in einer fremdbestimmten Umgebung selbstbestimmt ihrer Mutter gegenüber zu handeln, ja, die Mutter zu bestrafen, indem sie sich unter Hinweis auf den Religionsunterricht weigert, sie zum Bahnhof zu begleiten und sich dort von ihr zu verabschieden, also eine symbolische Geste ihr gegenüber zu äußern, durch die Zuneigung und die Hoffnung „auf (ein) Wiedersehen“ verbunden ist. In Doris Rekonstruktion dieser Szene wird die ganze Aggression, die in ihrer Weigerung steckte und der Triumph über die Entdeckung und Nutzung des Schutzraumes Religionsunterricht, vor dem die Mutter die Waffen strecken musste, ebenso deutlich wie die geringe Distanz, die sie zu ihrem damaligen Verhalten aufgebaut hat, und die sich wohl aus der Tiefe der erfahrenen Verletzungen erklärt: **Ja, fand se gut, hat se nichts weiter gesagt.**

3. Doris will Lehrerin werden

... wollte so 'ne technische Lehrerin werden, irgendwie mit mit Handarbeit oder so was. .Dann hatte ich mal einen Lehrer gefragt, ja, so was wollte ich gerne machen, und da hat der gesagt: „Das beste ist, wenn man wirklich Lehrerin werden will, und das ist dein Herzenswunsch, dann ist es der beste Weg, du machst Abitur und studierst dann was Reelles. /I: Mhm/ Wenn du dir das wirklich überlegst.“ Und dann hab ich mir überlegt: „Willst du eigentlich richtig Lehrerin werden?“ und da hab ich gedacht: „Dann brauchst du auch nicht nur irgendwas mit Handarbeit zu machen, dann kannst du auch versuchen, richtig Lehrerin irgendwas /I: Mhm/ äh zu machen. Bist gerne mit Menschen zusammen und mit Kindern oder so, dann machst du Abi_ . versuchst du Abitur zu machen und studierst dann, und dann wirst du richtig Lehrerin und kannst die die Fächer aussuchen, die du dann machen willst.“ Und das i_ . weil ich dann richtig wollte, Lehrerin, deswegen bin ich auch zum Gymnasium ge-

gangen, /I: Mhm/ sonst hätt ich mir . hätt ich irgendwie was anderes noch gemacht.
(S. 39, Z. 1534 - 1546)

Doris hatte ursprünglich den Plan, Handarbeitslehrerin zu werden. Diesen Beruf traute sie sich als Realschülerin zu. Der Lehrerinnenberuf schien ihr zwar erstrebenswert, bedeutete er doch Unabhängigkeit von den Eltern, Doris wollte andererseits aber den Aufwand gering halten. Sie wollte eine **technische Lehrerin** werden, was nicht zuletzt wohl bedeutete, dass sie den pädagogischen Anteil des Berufs eher gering halten wollte. Handarbeit war das, was sie gut konnte - ein legitimes Motiv, um Lehrerin in Handarbeit zu werden.

Dass sie von ihrem ursprünglichen Plan abgekommen ist, wird von ihr als Ergebnis einer „pädagogischen“ Intervention dargestellt.

Der „gute Rat“ des Pädagogen aktiviert Doris Leistungssyndrom und ihr Bedürfnis, etwas Besonderes machen zu wollen, und stürzt sie in eine vier Jahre andauernde Quälerei auf dem Gymnasium. Plötzlich ist der ursprüngliche Berufswunsch nur noch **irgendwas mit Handarbeit**, ebenso plötzlich wird der „pädagogische Eros“ entdeckt, allerdings in immer noch deutlich reduzierter Form. Die Lockformel ist das **Reelle**, das Vollgültige in den Augen des Lehrers und die Aussicht, einmal über unbegrenzte Möglichkeiten der Wahl verfügen zu können und **richtig Lehrerin** zu werden.

Interessant ist nicht zuletzt an dieser Passage, dass Doris offensichtlich nicht so ganz überzeugt von ihrem eigenen Wunsch war, Handarbeitslehrerin zu werden. Erst nachdem ihr der Lehrer den „guten Rat“ erteilt hatte, wollte sie **richtig Lehrerin** werden, was auf zweierlei Weise interpretiert werden kann:

- a) Sie wollte jetzt eine richtige Lehrerin werden - im Gegensatz zur bloß technischen Lehrerin in Handarbeiten. **Richtig** wird dann - ähnlich wie **normal** in der Äußerung **ein ganz normales Studium** im Sinne von **vollgültig* verwendet.
- b) sie **richtig** Lehrerin im Sinne von **wirklich Lehrerin* werden wollte, d.h. erst jetzt kam sie zu der Entscheidung für den Lehrerinnenberuf. „Richtig“ bedeutet als dann soviel wie **tatsächlich*.

Beide Lesarten schließen sich nicht gegenseitig aus, sie sind vielmehr zwei Seiten einer Medaille: Erst der Gedanke eine vollgültige Lehrerin zu werden, lässt Doris zu der Entscheidung gelangen, tatsächlich auch Lehrerin werden zu wollen.

Zur Möglichkeit, Handarbeitslehrerin zu werden, gab es offensichtlich für Doris noch andere Alternativen: **sonst hätt ich mir . hätt ich irgendwie was anderes noch gemacht.**

Handarbeitslehrerin war also nicht unbedingt ein festgelegter Berufswunsch von Doris; es hätte auch **was anderes** sein können.

Mit dem „guten Rat“ des Pädagogen aber wird Doris festgelegt, und zwar deshalb, weil **richtig Lehrerin** zu werden im Vergleich zur Handarbeitslehrerin ebenso wie zu **irgendwie was andere(m)** das Besondere darstellte, für das eine besondere Leistung zu erbringen - ‘gut’ zu sein - sich lohnte, weil man am Ende etwas Besonderes - d.h. ‘gut’ -sein würde.

3.1. Ein „guter Rat“: „... wirklich Lehrerin werden“

Der „gute Rat“ des „Pädagogen“ hat - und dies scheint mir das Merkmal des Sogenannten zu rechtfertigen - weder auf Doris Leistungsvermögen (dies musste der Lehrer überblicken) noch auf ihre Neigung, Leistung moralisch zu bewerten (dies musste der Lehrer erkennen), Rücksicht genommen, vielmehr scheint es sich um die Verbreitung eines Vorurteils - ein richtiger Lehrer ist man erst mit Abitur und Studium - gehandelt zu haben, was allerdings für Doris weitreichende Konsequenzen hatte.

Es könnte eingewendet werden, dass Doris Lehrer mit seinem Rat erst die Motivation geschaffen hat, die es Doris erlaubte, „über sich selbst hinauszuwachsen“ und Handlungsmöglichkeiten zu realisieren, von denen sie für sich selbst zuvor „nie zu träumen gewagt“ hätte. Das stimmt. Es ist allerdings sehr fraglich, ob dies eindeutig positiv zu bewerten ist, denn mit den neuen Handlungsmöglichkeiten war, wie aus beiden Sequenzanalysen hervorgeht, konkretes Leiden verbunden, das, so meine These, hätte verhindert werden können, wenn der Pädagoge seiner Aufgabe nachgekommen wäre, die ja wohl darin besteht, Kinder und Jugendliche zu „führen“, und d.h., sie zu verstehen und auf der Grundlage dieses Verständnisses ihnen unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten realistische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Das Zurückbleiben hinter der von ihm geforderten „reellen“ Nutzung ihrer Fähigkeiten schien für den Lehrer gewissermaßen eine Sünde säkularisierter Art. Wer nicht das Maximum erreicht, gehört nicht dazu. Dazugehören aber wollte Doris.

3.2. Gymnasialzeit als Leidenszeit

... und hab denn da noch mal vier Jahre so im Gymnasium, ist schon ganz von vorn herein, hm äh ich wollte Lehrerin von vorn herein die vier Jahre Gymnasium war totaler Stress für mich, /I: Mhm / ziemlich schlecht gewesen in der Schule. Dann hab ich viel Nachhilfe reingepowert und das dann geschafft, aber immer mit dem Ziel: „du willst ja Lehrerin werden“, /I: Mhm / und... da hatte also auch ganz tiefe Krisen da vorm Abitur auch immer gehabt, so 'ne Beziehungskisten und /I: Mhm / alles solche Sachen. (I, S. 11, Z. 1 - 9)

Ihre Gymnasialzeit beschreibt Doris als Leidenszeit, sie war totaler **Stress**. Doris ist dauernd überfordert mit den Ansprüchen, die das Gymnasium an sie stellt, muss Nachhilfe **reinpowern**, braucht vier Jahre, um ihr Ziel zu erreichen. Es wird deutlich, dass Doris diese Zeit nur durchhalten konnte, weil sie auf das Ziel, Lehrerin zu werden, fixiert war. Diese Fixierung ist aber nicht mit einem besonderen Interessengebiet verbunden, sondern scheint sich allein auf den Berufsstatus „Lehrerin“ zu beziehen.

In beiden Interviews weist nichts darauf hin, dass Doris in den beiden von ihr später gewählten Fächern auf dem Gymnasium besondere Leistungen erbracht hat. Lediglich der Mathematikunterricht auf der Realschule wird von ihr als interessant vermerkt: Sie war gut in Gleichungslehre.

Doris scheint mit ihrem durch den „guten Rat“ des „Pädagogen“ genährten Wunsch, **richtig** Lehrerin werden zu wollen, gleichsam in der Luft zu hängen. Zumindest hat dieser Wunsch keinen Anhalt an der schulischen Realität und den Leistungen, die Doris erbringen kann. Die Folge sind **tiefe Krisen**, die sich bis in ihr Privatleben auswirken.

Offensichtlich führte Doris einen verbissenen Kampf, um ihr Ziel zu erreichen. Ungeachtet der Warnsignale entwickelte sie ein Selbstbild, das die Möglichkeit, ein anspruchsvolles Studium (Mathematik und Physik für das Lehramt an Realschulen) bestehen zu können, als real erscheinen ließ.

Die Bedeutung, die die Aussicht, **richtig** Lehrerin werden zu können, für sie hatte, scheint weit über den bloßen Berufserwerb hinausgegangen zu sein: Der Beruf der Lehrerin schien für Doris vor allem von emanzipatorischer Bedeutung gewesen zu sein. Er wird der Versuch gewesen sein, als Mädchen Anerkennung bei den Eltern zu finden, ermöglichte ihr aber auch Selbständigkeit und Aufstieg.

3.3. Lehrerin aus Widerstand

Wie sehr der Berufswunsch „Lehrerin“ von Doris Emanzipationsbemühungen gegenüber ihren Eltern bestimmt war, lässt sich an der folgenden Passage des Nachfrageinterviews erkennen:

„Und mein mein Vater sagte immer: „Das Schlimmste, was es überhaupt gibt, oder Leute, die bei uns in der Pension wohnen, das sind die Lehrer. Und am allerschlimmsten sind die unverheirateten Lehrerinnen. (Kind,?) werd mir bloß nicht so, wie so 'ne unverheiratete Lehrerin. Das ist ja das Letzte.“ (angedeutetes Lachen) Und die . und äh es sind sowieso Lehrer die schwierigsten Typen in . wenn man ein Gästehaus hat und da vermietet. /I: Mhm/ Die sind also am schwierigsten zu handhaben, die Lehrer.“ (II, S. 31, Z. 1231 - 1236)

Doris hat nicht nur den Beruf gewählt, dessen Vertreter in ihrer Familie als die schlimmste Art von Gästen angesehen wird, sondern ist selbst eine Vertreterin der vom Vater mit dem Superlativ **allerschlimmsten** versehenen Gruppe unter den Lehrern: Doris ist eine unverheiratete Lehrerin geworden und hat damit explizit gegen die von ihrem Vater ausgesprochene Bitte gehandelt.

Der Gedanke liegt nahe, dass Doris in der (Re)Konstruktion ihrer Biographie ihre Berufswahl im Wesentlichen als einen Akt der Selbstbestimmung bzw. des Widerstandes gegen die Eltern, insbesondere den Vater, versteht, dessen Aversionen gegen Lehrer im Allgemeinen und unverheiratete Lehrerinnen im Besonderen zum einen durch sein eigenes Bildungsschicksal begründet gewesen sein dürften, zum anderen aber möglicherweise auch durch seine Wahrnehmung der Religionslehrerin, die in seinem Haus Doris Klavier- und Flötenunterricht erteilt und deren Interessen stellvertretend gegenüber der Mutter vertreten hatte, was er als Einmischung in die Angelegenheiten der Familie angesehen haben könnte, gegen die er aber machtlos gewesen ist.

Die Entscheidung für den Beruf der (unverheirateten) Lehrerin gab Doris also ebenso wie der Glaube bzw. die Kirche eine Waffe in die Hand, um sich - nachträglich - gegen die Zumutungen zu wehren, die mit der Veräußerung der Privatsphäre der Familie für sie verbunden gewesen waren, indem sie ihnen signalisierte, dass sie durch die Öffnung des Privaten für Fremde die **allerschlimmsten** Fremden nicht nur ins Haus gelassen hatten, son-

dern sie damit zum Vorbild für die Tochter haben werden lassen, sie also im Schoße der Familie ihre eigene Tochter zu einer der **allerschlimmsten** Fremden hatten werden lassen. Diese Interpretation zeigt, dass Doris sich kaum positiv mit dem Lehrerinnenberuf und seinen Anforderungen identifiziert haben dürfte, sondern vor allem von der Möglichkeit, durch die Verbindung von Berufswahl und Ehelosigkeit, Widerstand gegen ihre Eltern leisten zu können, ja, Rache an ihnen zu nehmen, angetan zu sein schien bzw. zum Zeitpunkt des Interviews immer noch angetan zu sein scheint.

Das Tragische an dieser Konstellation ist aber neben der Tatsache, dass sie durch diesen Widerstand kaum an Autonomie gewonnen haben wird, da er sie an die Fremdbestimmung durch die Eltern nur umso fester gebunden hat, vor allem der missliche Umstand, dass sie im Grunde dieses Ziel auch mit dem von ihr selbst angestrebten Beruf „Handarbeitslehrerin“ hätte erreichen können, durch den „guten Rat“ ihres Lehrers aber ihr „Leistungssyndrom“ aktiviert worden ist, was für sie selbst verheerende Folgen hatte.

Doris Plan scheint es gewesen zu sein, mit dem geringsten Aufwand den größtmöglichen Effekt bei ihren Eltern zu erzielen. Ihr Plan war also - so gesehen - durchaus rational. Durch die Intervention des Lehrers aber verkehrte sich dieser Plan ins Irrationale, weil die inhaltliche und pädagogische Dimension des Lehrerinnenberufs für Doris eigentlich keine Rolle spielte und sie in der Aneignung schlicht überforderte, was eine Umkehr des Verhältnisses zwischen Mittel und Zweck bedeutete.

Doris kam es ursprünglich nicht so sehr auf die inhaltliche und pädagogische Dimension des Berufs an, sondern darauf, jemand zu werden, der für die Eltern bzw. für den Vater zu den **allerschlimmsten** gehörte. Die Berufswahl stellte also gewissermaßen eine Revanche für die Doris von ihren Eltern zugefügten Verletzungen dar.

Dass Doris ihren eigenen Plan aufgegeben und den „guten Rat“ des Pädagogen befolgt hat, ist ein deutliches Zeichen für ihr fehlendes Selbstbewusstsein und ihre „Neigung“, sich von den Meinungen anderer bestimmen zu lassen. Ihre eigene realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten gibt sie sofort - und dauerhaft - auf und ersetzt sie durch die Meinung des Pädagogen. Nicht einmal die deutlichen Anzeichen der Überforderung können etwas daran ändern. Einmal auf das Gleis gesetzt, hält Doris den Kurs - bis sie endgültig scheitert.

„Die andern haben immer Recht“, so ließe sich Doris Einstellung vielleicht am besten beschreiben. Diese Einstellung ist in der Genese wesentlich durch die Familienstruktur bestimmt, die wiederum von der ökonomischen Abhängigkeit von den Fremden - vor allem von den Pensionsgästen - bestimmt wurde.

Doris scheint sich aber auch nach ihrem Entschluss, „richtig“ Lehrerin werden zu wollen, keine Gedanken über die Anforderungen, die an der Uni auf sie warteten, gemacht zu haben. Sie hat nur das Ziel vor Augen gehabt, nicht den Weg, der zu diesem Ziel führte.

3.4. Das erste Studium: Krise der Autonomie

Abgebrochenes Studium da in U. und auch vielleicht 'n paar chaotische Freundschaften hintereinander da. Nicht in der Lage, 'ne Freundschaft zu führen oder zwei, drei Freundschaften parallel nebeneinander. Also, also überhaupt nicht fähig, ein Leben zu führen ... (II, S. 42, Z. 1659 - 1662)

Zum Idealbild des Studiums dürfte für Doris die Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, gehört haben, was wohl vor allem bedeutete: nicht mehr von den Eltern kontrolliert zu werden und nicht mehr dauernde Rücksicht auf andere nehmen zu müssen. Doris unternahm den Versuch, aus den engen konventionellen Moralvorstellungen auszuweichen, versuchte mehrere **Freundschaft parallel nebeneinander** zu führen.

Auch hier wird wieder ihr Leistungsdenken deutlich. Selbst die Teilnahme an der sexuellen Befreiung geriet unter den Anspruch, Höchstleistungen erbringen zu müssen, an dem Doris letztlich scheiterte:

Ihr Hochleistungsanspruch auf diesem Gebiet dürfte Doris aller Wahrscheinlichkeit nach erhebliche psychische Verletzungen eingetragen haben, zumal es in ihren gesamten Äußerungen keinen Hinweis darauf gibt, dass sie ihre eigene Situation in einen größeren historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang eingeordnet hat oder über eines der damals verbreiteten politischen Deutungsmuster - z.B. Marxismus oder Feminismus - verfügte.

3.5. Kein Religionsstudium

I.: Hm .. Warum hast Du eigentlich nicht gleich Religion studiert?

D.: ... Naja, weil ich damals, als ich angefangen habe, hab ich ja 'ne richtige . das war ja . da war . hat . kam ich überhaupt nicht auf die Idee, mit Religion was zu machen, weil ich da eigentlich .. mich so innerlich da zu war, und als ich dann später so mit dem Glauben konfrontiert hat, da wollt ich Religion machen, und da haben mir, da

hat mir meine Freundin, alle .. meine B_ . da haben meine Bekannten mir abgeraten, Religion zu zu studieren, weil mir da . weil mir gesagt wurde, (es?) ist grade das, was ich im Glauben , so Glaubensschritte gemacht, der würde mir durch mein Religionsstudium wieder kaputtgemacht werden. /I: Aha/ Da war also die Möglichkeit . ich hab ja noch im . ab 'm vierten Semester Schulsonderturnen nebenbei gemacht und da hätt ich Religion noch nebenbei machen können. /I: Mhm/ Und da hatte ich das überlegt, und da weiß ich noch ganz genau, wie mir aus meinem Freundeskreis die mir alle abgeraten haben, also mit denen ich da morgens immer in dem Bibelkreis zusammen war. Die hatten alle Religion und die haben gesagt, das wäre Gift für mich. Würde alles wieder kaputtgemacht werden, wenn ich jetzt Religion studierte. Und deswegen hab ich das nicht gemacht.

I.: Und wieso Gift?

D.: Ja, vom Glauben her. Weil eben in dem Religionsstudium, was die . wo die dies er_ . die Erfahrung haben, so ihr ganzes Glaubensbild eigentlich äh mehr zerstört als aufgebaut wird. /I: Mhm/ Aus evangelikaler Sicht jetzt so. Da hab ich gesagt: "Na gut, dann machst halt nicht Religion." (II, S. 56, Z. 2216 - S. 57, Z. 2235)

Doris fällt es schwer, auf die Frage des Interviewers, warum sie trotz ihrer starken kirchlichen Prägung nicht Religion studiert hatte, zu antworten. Sie scheint sich als erstes an ihr abgebrochenes Realschullehramtsstudium zu erinnern, gerät ins Stocken und bricht mehrmals ab. Ihre Äußerung **hab ich ja 'ne richtige** lässt sich wohl am besten durch das Wort „Krise“ ergänzen, eine Krise, in die sie durch die Aufforderung, sich an diese Zeit zu erinnern, sprachlich wieder zurückzufallen scheint.

Dann aber stellt sie fest, dass sie in dieser Zeit – gemeint ist wahrscheinlich die Zeit vom Abitur bis zur Aufnahme des Studiums – nicht auf den Gedanken gekommen ist, Religion zu studieren, weil sie sich emotional verschlossen hatte. Sie scheint also in dieser Zeit den Versuch unternommen zu haben, sich gänzlich aus ihren alten Bindungen, zu denen auch die Kirche und der Glaube gehörten, zu lösen und ein selbstbestimmtes Leben ohne die bisherige Orientierung an anderen und durch andere – Eltern, Lehrerin, Diakonissen, diverse Gruppen - zu erproben. An dem sich aus dieser Loslösung ergebenden „Zwang zur Autonomie“ scheint sie gescheitert zu sein.

Erst nachdem sie durch ihre Freundin mit dem Glauben konfrontiert worden war, kam bei ihr der Gedanke an das Fach Religion hoch, der aber sogleich von ihren neuen Bekannten, den Angehörigen der Studentengemeinde, verworfen wurde, da sie die von Doris vollzo-

genen Glaubensschritte durch das Studium – also die Anforderung, sich intellektuell mit dem Glauben auseinanderzusetzen – gefährdet sahen: Studenten, die selbst z. T. Religion oder Theologie studierten. Ihnen ordnete sich Doris bereitwillig unter: **Da hab ich gesagt: "Na gut, dann machst halt nicht Religion."**

4. Fazit

Das Studium ist für Doris der entscheidende biographische Wendepunkt gewesen, da sie hier endgültig mit der Realität ihres Leistungsvermögens konfrontiert wurde. Doris Selbstbild, das wesentlich von den Erwartungen anderer geprägt ist, zerbricht an den realen Anforderungen.

Ihre neuen evangelikalen Bekannten lösten für Doris das Problem des Scheiterns am Anspruch, ein selbstbestimmtes Leben führen zu wollen (oder zu sollen), indem sie ihr eine klare Orientierung vorgaben, die Doris schon kannte, und an die sie mühelos anknüpfen konnte: Ausrichtung an „absoluter“ Fremdbestimmung durch den christlichen Glauben und damit den Verzicht auf eine rationale Auseinandersetzung. Objektiv bedeutete dieser Schritt natürlich, sich in die Abhängigkeit von anderen zu begeben, sich durch diese fremd bestimmen zu lassen, also die Struktur zu reproduzieren, die ihr durch die Umwandlung des Elternhauses in eine Pension vorgegeben war, und der sie auch durch die Erfahrungen in Kinderstunde und Gottesdienst, durch ihre Flucht in Kirchengruppen und Heimatverein oder zu der Lehrerin im Prinzip nicht entkommen war. Subjektiv bedeutete diese Fremdbestimmung für sie aber wohl eine Befreiung: Sie hatte endgültig ihr Bewährungsproblem gelöst und ihr Bewährungsfeld gefunden:

5. Doris wird Religionslehrerin

Ja, nun hab ich so viele Berührungspunkte gehabt mit (?) Religion, mit Mission, hab aber offiziell kein Schein und keine Berechtigung, und alles, was ich gemacht habe, ist ja /I: Mhm / dacht ich: "eigentlich könntest jetzt mal irgendwo n Schein machen, dass du auch mal hier in Deutschland mal offiziell anerkannt wirst als Religionslehrer". /I: Ja / (Hab ?) also bis dahin noch nie Religions unterrichtet. Ja, und dann unsere Pastorenfrau, die nahm mich mal mit nach G. (Aus- und Weiterbildungsstätte der Ev.

Kirche), und dann (bin ?) ich in G., und dann bin ich so in einen Kursus reingegangen und da gings darum, wie man aufm Schnellvorgang so Religion machen könnte, und da erzählten sie : "ja", das war Sonnabend Sonntag, "am Montag fängt n Kursus an". /I: Ah ja / Ach, (da ?) ich (wär ?) ja sehr interessiert. "Ja, da müssen Sie aber gleich frei kriegen und am Montag müssen Sie da gleich hinfahrn", nöch. /I: Mhm / Und dann bin ich am Wochenende wieder zurück, am Sonntag gleich zu unserer Direktorin da (der ich das erzählt hab ? sie: "cha" ?) "wir rufen gleich da an bei der Bezirksregierung, die für Sie zuständig ist, ob Sie da mitmachen können und befreit werden" und so weiter. Ja, dann war der Dezernent Montag nicht da, Dienstag (wieder ?) angerufen, "ja, das ist genehmigt", hab sofort frei gekriegt, bin Dienstagnachmittag bei dem Kurs noch (?) /I: Mhm / Ja, und dann hab ich da mitgemacht, und so bin ich dazu gekommen. /I: Mhm/ Und jetzt hab ich diesen Schmalspurschein Religion. (I, S. 8, Z. 37 - S. 9, Z. 22)

Obwohl sie schon während der Zeit, in der sie an einer staatlichen Schule gewesen ist, Religion unterrichtet hatte (hier erinnert sie sich falsch), fehlte ihr die offizielle Anerkennung als Religionslehrerin. Sie bricht also mit ihrer Enthaltensamkeit gegenüber dem Studium des Fachs Religion.

Ob sie aus eigenem Antrieb **diesen Schmalspurschein Religion** erworben hat, ist unklar. So ist es durchaus denkbar, dass sie auf Anraten der Internatsleiterin ihr faktisches Religionslehrerinnendasein durch ein offizielles Dokument absichern musste, wobei sie sich auf die Unterstützung durch die Direktorin, aber auch den Dezernenten der Bezirksregierung - womöglich derselbe Dezernent, der sie schon vor ihrem Referendariat zur Religionslehrerin ernannt hatte - verlassen konnte. Bedenkt man, dass inzwischen (ca. 1983) Lehrerarbeitslosigkeit herrschte, also auch viele ausgebildete Religionslehrer mit ihr um eine Stelle konkurrierten, so wird deutlich, dass sie jetzt einer ausdrücklichen **Berechtigung** bedurfte, um Religion - gerade auch an einer christlichen Schule - weiter unterrichten zu können.

So gesehen war das Angebot der Pastorenfrau wahrscheinlich kein Zufall, sondern sie scheint sich gezielt für Doris umgesehen zu haben, damit diese auf möglichst schnellem und einfachem Wege (**Schnellvorgang**) die Hindernisse überwinden konnte, die ihrer Weiterbeschäftigung im Weg standen.

Auch hier scheinen sich Kirche und christlicher Glaube, so wie Doris ihn verstand und wie er von ihrer Umgebung geteilt wurde, als Schutzraum bewährt zu haben; diesmal schützte er sie vor drohender Arbeitslosigkeit.

Man kann davon ausgehen, dass Doris kein besonderes inhaltliches Interesse an dem Fach gehabt, sondern sich notgedrungen dieser Weiterbildung ausgesetzt hat, was u. a. an ihrer durchgehenden Abwertung sowohl der Weiterbildungsmaßnahme als auch der erworbenen Qualifikation deutlich wird. Sie hat eher widerwillig, wie es schon in der Eingangssequenz deutlich wurde, mit „spitzen Fingern“ **das gemacht, Religion**.

5.1. Doris erteilt Religionsunterricht: Verkündigung

I.: Mhm. Ich wollte jetzt eigentlich noch mal so raus auf diese also: wie würdest Du deinen eigenen Religionsunterricht, den Du jetzt gibst, sehn, also im Konzept, es gibt ja unterschiedliche äh

D.: Also ich habe jetzt

I.: religionspädagogische Konzepte

D.: den ja. Also da ich an einer Privatschule bin und an einer christlichen Schule (?), also die Schule, wo ich bin, gehört zu einem Diakonissenmutterhaus /I: Mhm / äh und ist eine Internatsschule für Kinderpflegerinnen mit vier Diakonissen, die mit den Kindern zu äh mit den Schülerinnen zusammen leben und Schülern, und ich als einzige.. äh Zivilperson dazwischen. Und von daher äh mach, wenn ich das mache, mach ich immer so Unterrichtseinheiten /I: Mhm / so kompakt. Jetzt ist also eine Klasse weg, jetzt hab ich mehr Zeit und jetzt mach ich zum Beispiel Thema Zwohundertachtzehn. Und ich sehe meinen Unterricht, weil ich auch Andacht, montags hab ich immer eine Andacht, ich sehe schon in meinem Unterricht den als Verkündigungsunterricht auch, /I: Mhm / das kann ich nicht verbergen. Also ich kann meine persönliche Meinung da nicht neutral vor also weghalten.

(I, S. 14, Z. 20 - S. 15, Z. 2)

Der Interviewer hat offensichtlich Schwierigkeiten, seine Frage an Doris präzise zu formulieren. Er bricht einen misslungenen Versuch ab und setzt neu an. Er möchte scheinbar von Doris etwas über die von ihr bevorzugten religionspädagogischen Konzeptionen hören, drückt sich aber nicht korrekt aus und spricht von **Konzepten**, was u. U. auch als Frage nach den eigenen methodischen oder didaktischen Überlegungen verstanden werden kann. So gesehen, erklärt sich das Herumtasten, mit dem Doris die Frage zu beantworten sucht,

als ihr Versuch, möglichst alle mit der Frage potenziell angesprochenen Bereiche abzudecken..

Doris scheint die Frage zunächst praktisch zu verstehen, nämlich als Frage nach ihrer Unterrichtsorganisation, die sich aus der Besonderheit der Institution ergibt, in der sie unterrichtet. Sie erklärt also zunächst dem Interviewer diese Besonderheiten und ihren Status als **einzige Zivilperson** zwischen den Diakonissen, was zur Folge hat, dass sie **immer so Unterrichtseinheiten** in Religion macht, wobei unklar bleibt, welchen Zusammenhang es zwischen ihrem Status und dem Kompaktunterricht gibt.

Zweitens antwortet sie auf die Frage des Interviewers mit der Nennung eines von ihr während des Kompaktunterrichts bevorzugten Themas: der Paragraph 218.

Drittens entspricht sie dem Wunsch des Interviewers, etwas über ihre religionspädagogische Konzeption zu erfahren, indem sie ihren Unterricht als **Verkündigungsunterricht** charakterisiert und diese Konzeption an ihrer Unterrichtsgestaltung und ihren didaktischen Zielsetzungen verdeutlicht, die sie bei der Behandlung des Themas Paragraph 218 verfolgt. Ihr Ziel scheint es zu sein, ihren Schülerinnen und Schülern ihr christliches Menschenbild durch ihre persönliche Stellungnahme zum Problem der Abtreibung zu vermitteln.

Religionsunterricht, so scheint es, ist für sie ein Mittel zur Missionierung ihre Schülerinnen und Schüler, denen sie vor allem ihren gelebten Glauben verkündigen will, zugleich aber auch ein Mittel, auf diesem Weg ihre Bewährungsformel im Berufsalltag aufzuladen, indem sie „Zeugnis ablegt“. Dass sie hierbei auf den Widerstand vieler Schülerinnen und Schüler stoßen wird, die diese Art von Unterricht als Versuch der Indoktrination verstehen, ist anzunehmen, es sei denn, sie hat es ausschließlich mit überzeugten evangelikal geprägten Menschen zu tun, was eher unwahrscheinlich ist.

Es wird an dieser kurzen Sequenz schon sehr deutlich, warum Doris einzig in einer konfessionellen Schule mit starker evangelikaler Tendenz (Religions-)Lehrerin sein kann, also den Schutzraum des Glaubens für eine Ausübung ihres Berufs benötigt: Die Institution selbst verlangt das Bekenntnis, aus dem heraus Doris ihre Leistungs- und Identitätskrise lösen konnte und mit dem sie sich in den Schutzraum des Glaubens zurückbegeben konnte. Dieses Bekenntnis ist für sie unteilbar, es muss bezeugt werden, solange sie auf diesen Schutz angewiesen ist.

III. ZUSAMMENFASSENDE KONTRASTIERUNG: Doris - Andi

Die beiden Fälle bilden in Hinsicht auf Herkunfts- und Bewährungsmythos, religiöse Sozialisation und Praxis einen maximalen Kontrast.

1. Herkunftsfamilien

1.1. Die fremden Mütter und die daheimgebliebenen Väter

Auffallend ist zunächst, dass beide Mütter nicht aus dem Wohnort der Väter stammen, sondern von relativ weit her kamen. Sie waren - die eine notgedrungen, die andere aus nicht ganz klaren Motiven - mobil geworden, während die einheimischen Väter eher statisch waren: Auf sie ließ sich (auf) bauen.

Beide Familien unterscheiden sich extrem durch die Herkunft und den Bildungsstand der Eltern, wobei die väterlichen Herkunftsfamilien zwar einen geringeren sozialen Status aufweisen, die Väter aber über die Ressourcen verfügten, die von ihren Ehefrauen zum Aufbau einer gesicherten Existenz genutzt werden.

Im Hinblick auf die Bildungsmöglichkeiten, die durch das Elternhaus den Kindern erschlossen wurden, war Andi als Junge und als Sohn eines mit höherer Bildung versehenen Ehepaares in einer - an Doris gemessenen - privilegierten Position.

Im Hinblick auf die inhaltlich religiöse Sozialisation erweist sich Doris Familie als konfessionell homogen, während Andis Herkunftsfamilie gemischtkonfessionell bzw. atheistisch-katholisch gewesen ist. Doris ist also die Aneignung der evangelischen Religion sehr viel leichter gefallen als Andi, weil sie verbindliche „letzte Orientierung“ für alle Familienmitglieder war. Auch wenn der Glaube von Doris Eltern faktisch nicht gelebt wurde, blieb er doch die „oberste Instanz“ auch für sie. In Andis Familie kam dagegen evangelische Religion - wenn überhaupt - nur als inhaltsleeres Wort vor.

Andis Familie war auf eine durch das Beamtentum vorgegebene statische Sicherheit ausgerichtet, die ihre Erfüllung in einer harmonischen Privatsphäre fand, während in Doris Familie existenzielle dynamische Sicherheit durch selbständig zu erbringende Aktivitäten erlangt werden musste, die einen Privatbereich nicht zuließen.

In beiden Familien scheint die Mutter der dominierende Elternteil gewesen zu sein. Gemeinsam scheint in beiden Familien ein klares, konventionelles Geschlechtsrollenverständnis gewesen zu sein, das die Eltern die Söhne - als „Nachfolger“ und „Erben“ - „bevorzugen“ ließ, während ihre Töchter für sie von geringerer Bedeutung gewesen zu sein scheinen, was für Andi die Last besonders hoher Leistungsanforderungen, für Doris spätestens nach der Geburt ihres Bruders eine Kränkung bedeutete und die Notwendigkeit, Anerkennung durch Leistung außerhalb des Elternhauses zu suchen.

Für beide galt aber hier wie dort, dass die Kinder ihre Bedürfnisse den Ansprüchen der Mütter unterzuordnen hatten, wobei die jüngeren Geschwister letztlich aus der ihnen zugeordneten Bahn ausbrechen konnten, während Andi die Last der Leistungsanforderungen bis zu seinem Abitur trug, ohne offen Widerstand zu leisten, und Doris sich diese Last im Kampf um Anerkennung durch andere selbst auferlegte.

Indem Doris Eltern, besonders aber ihre Mutter durch die Umwandlung des eigenen Hauses in eine Pension, das Familienleben dem geschäftlichen Erfolg unterordneten und sich heftige Streitereien um - v. a. wohl bei ihrem Vater auftretende - Nachlässigkeiten und Unregelmäßigkeiten lieferten, belasteten sie ihre Beziehung zu ihren Kindern zusätzlich, die schon durch die Forderung nach Unterordnung unter die Ansprüche der Pensionsgäste und das Verwischen der Grenze zwischen Privat- und Geschäftssphäre getrübt war. Das Familienleben fand praktisch in aller Öffentlichkeit statt und konnte jederzeit - auch in sehr persönlichen Situationen - von Fremden gestört werden, was mit serviler Freundlichkeit hingenommen werden musste und bei Doris zu Aggressionen und wohl auch offenen Konflikten mit ihren stets beschäftigten Eltern geführt hat, die ihr nur wenig Aufmerksamkeit und Orientierung geboten haben.

Ganz anders gestaltete sich das Familienleben in Andis Herkunftsfamilie: als „geschlossene Gesellschaft“ einer von der übrigen sozialen Umgebung weitgehend abgekapselten gutbürgerlichen „Durchschnittsfamilie“. Indem Andis Mutter versuchte, ihren Sohn mit hohen Leistungsanforderungen, ständiger Kontrolle und ihrer an einer soliden Zukunftssicherung orientierten „Berufsberatung“ auf die „sichere Bahn“ des Beamten zu drängen, zwängte sie ihn mit ihrem eigenen Sicherheitsbedürfnis in das Berufsmodell der väterlichen Herkunftsfamilie, das ihr selbst Sicherheit verschafft hatte, ein und „ängstigte“ ihn durch das Dogma: **„Kein Kampf ums tägliche Geld“**, seine eigenen Interessen zu entwickeln bzw. wahrzunehmen und offen zu verfolgen.

Gemeinsam ist beiden die Reaktion: Sowohl Andi als auch Doris „flüchteten“, wann immer es ging, aus dem Elternhaus - auf der Suche nach Emotionalität der eine, auf der Suche

nach Geborgenheit und Anerkennung die andere -, allerdings in sehr verschiedene Richtungen.

2. Religiöse Sozialisation: Inhaltliche und strukturelle Aspekte

2.1. Herkunftsmythen

2.1.1. Andis Eltern: Der formale Kompromiss und die Schattenseiten der inhaltlosen Gemeinschaft

Der Herkunftsmythos ist von der väterlichen Seite her durch Kontinuität, Rationalität und Anerkennung eines durch pflichtbewusstes Dienen für den Staat errichteten geregelten und abgesicherten Lebens geprägt, die aber in der Nachfolge auch - gewissermaßen als „ewige Wiederkehr des Gleichen“ - die Gefahr der Stagnation bzw. Resignation angesichts einer zwar gesicherten, aber als geschlossen empfundenen Zukunft in sich trägt. Neben der Tradierung des Beamtentums wird hier auch ein faktisch gelebter Atheismus weitergegeben, der durch eine konventionsbedingte Kirchenmitgliedschaft nach außen verdeckt und durch die „weltanschauliche Neutralität“ der „skeptischen Generation“, der Andis Vater angehörte, abgesichert wird. „Anerkennung“ bleibt anonym, beim Staat, oder persönlich: in der Familie. Das Beamtentum, dies ist seine objektive Bedeutung, befreit seinen Träger im Prinzip von der Anerkennung durch die anderen, indem es ihn auf die Anerkennung durch den Staat fixiert, von dem er seine Sicherheit garantiert bekommt und ihn damit von dem Überlebenskampf ausnimmt, dem die einfachen Staatsbürger ausgesetzt sind.

Von Seiten der aus dem Großbürgertum stammenden Mutter fließt ein starkes Sicherheitsbedürfnis in den Herkunftsmythos ein, dessen Ursprung in der traumatisierenden Erfahrung der Flucht aus ihrer Heimat und dem Verlust der ökonomischen Basis zu liegen scheint. Daneben aber blieb die Erinnerung an das „verlorene Paradies“ ihrer Kindheit, die sie nicht nur in Erzählungen, sondern durch ihr „Wesen“, mit Bourdieu gesprochen: ihren „Habitus“, an ihre Kinder weitergab und wovon Andi in seiner biographischen Konstruktion des „Welt und Menschen“ gegenüber distanzierten „Kundschafters“ Zeugnis ablegt.

Der Sicherheit, die ihr der Mann auf dem Weg zum höheren Beamten zu bieten verspricht, opfert sie nicht nur die Möglichkeiten auf ein selbstbestimmteres Leben, die ihr das Abitur hätte eröffnen können, sondern auch ihren Katholizismus, der aber wiederum nicht so stark gewesen sein kann, um die Unterordnung unter die Tabuisierung religiöser Bekenntnisse zu verhindern, die die Ehe mit Andis Vater von ihr verlangt haben wird.

Um es auf eine Formel zu bringen: Der Herkunftsmythos, der für Andi gegeben war, ist **der formale, inhaltsleere Kompromiss** zwischen Andis Eltern, der eine formale gegenseitige Anerkennung verlangte, die das Fremde am anderen zu dessen Privatsache erklärte und vom familiären Gespräch ausnahm, um so die Sicherheit zu gewährleisten, die nur Andis Vater zu bieten hatte.

Diese Überlegung beantwortet die Frage, wieso nach Andis Darstellung die Mutter der bestimmende Elternteil gewesen ist, wo sie doch offensichtlich durch ihr heimliches Beten mit den Kindern ihre Religiosität vor ihrem Ehemann verstecken musste, was doch bedeutete, dass Andis Vater in dieser wichtigen Frage bestimmend gewesen ist.

Es scheint dann doch ganz einfach gewesen zu sein: Wer solide, statische Sicherheit bieten konnte, bestimmte die Regeln, nach denen der Kompromiss funktionierte.

Für Andis religiöse Sozialisation hatte dieser Bekenntnislosigkeit verlangende formale Kompromiss und der verdeckt praktizierte Katholizismus seiner Mutter zur Folge, dass sich bei ihm kein Verständnis der Bedeutung von evangelischer Konfession und christlichem Glauben ausbilden konnte.

In einem Gedankenexperiment, das sich auf die im Fall Doris herausgearbeitete Funktion des Glaubens als „Schutzraum“ stützt, soll noch einmal eine Antwort auf die Frage gesucht werden, was es für Andis inhaltlich religiöse Sozialisation bedeutet haben kann, hin und wieder von seiner Mutter zum gemeinsamen Beten aufgefordert worden zu sein.

Religion oder Glaube boten Andis Mutter hin und wieder in der katholischen „Minigemeinde“, die sie mit ihren Kindern sporadisch bildete, einen Halt in schwierigen Lebenssituationen, aber letztlich keinen Schutzraum, da ihre Kinder eben nicht bieten konnten, was eine „lebendige Gemeinde“ ihren Mitgliedern bietet: verbindliche Anerkennung des anderen im gemeinsam geteilten Bekenntnis zu Glaubensformeln letzter Bewährung, wie am Fall Doris deutlich wird.

Vielmehr bedurfte die Religion bzw. der Glaube der Mutter selbst eines Schutzraumes, den sie während der gelegentlich stattfindenden Instantgottesdienste im gemeinsamen Gebet durch ihre Kinder herzustellen versuchte. Für die Kinder hatte die Religion keine schützende Funktion, sondern sie waren es, die allein durch ihr Dabeisein, das Interesse nicht verlangte, diese Funktion für ihre Mutter „herstellen“ sollten.

Sie wurden damit zu Statisten in einer befremdlichen Inszenierung, in der sie ihre sonst so dominant und distanziert auftretende Mutter quasi aus heiterem Himmel auf die Knie fallen sahen - eine Geste, die sie auch von ihnen verlangte. Darauf wurden sie durch die Mutter - womöglich emotional tief bewegt und in kindlicher Demut - mit dem **lieben Gott** bekannt

gemacht, womit sie ihrem Verlangen Ausdruck gab, sich in der von ihr selbst gewählten Diaspora auch zur „anderen Seite hin“ abzusichern, um dann wieder sich zu erheben, ihre Rolle wieder aufzunehmen, in die habitualisierte Distanz der großbürgerlich sozialisierten Mutter zu entschwinden und die Kinder mit einer Mischung aus Verwirrung und Peinlichkeit alleinzulassen - bis zum nächsten Überfall.

Ein Bekenntnis abzulegen bedeutete in Andis Familie weniger der Hingabe an eine Sache Ausdruck zu verleihen, als vielmehr: dem Überdruck der geforderten emotionalen Neutralität nicht mehr standhalten zu können, aus der Rolle zu fallen und die anderen überfallartig mit der eigenen Person und ihrer Emotionalität „angesichts eines Endes“ (Bachmann) zu konfrontieren, was von diesen mit Befremden und Peinlichkeit aufgenommen wurde und wiederum beim „Verursacher“ ein Gefühl der Scham verursacht und zur Verleugnung dieser persönlichen Religiosität geführt haben könnte.

Dass Andi während des Gruppenleiterlehrgangs nur inhaltsleere Formeln lernte und später, während des Studiums, aus Angst vor zuviel Theologie die intellektuelle Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten scheute, weil er hinter dieser sofort den Anspruch zu „witteln“ schien, die Distanz aufgeben und ein Bekenntnis ablegen zu müssen, scheint in der peinlichen Erinnerung an solche als unangenehm empfundene emotionale Ausbrüche der Mutter mit begründet zu sein, die gleichsam wie eine heiße Dusche jedes aufflackernde Flämmchen eines wie auch immer gearteten Bekenntnisses zum Erlöschen brachten.

Andi hatte in seiner inhaltlich religiösen Sozialisation darüber hinaus nichts vermittelt bekommen, was für ihn von praktischem Nutzen gewesen sein könnte, weil es keinen (ausreichenden) Grund für ihn gegeben zu haben scheint, sich gegen die statische Sicherheit und die ihm als Nachfolger in der Beamtdynastie entgegengebrachte Anerkennung zu wehren und ein religiöses Bekenntnis als Waffe einzusetzen. Als er einmal, während der Konfirmationsfeier, diese Waffe in einem Überfall auf die Kaffeetafel erprobt hatte, war dieser Vorfall ihm wohl ebenso peinlich wie die Teilnahme an den Ad-hoc-Gottesdiensten seiner Mutter.

Die auf einem formalen Kompromiss gegründete inhaltlose Gemeinschaft funktionierte innerhalb der Familie leidlich. Andi scheiterte in all den Gemeinschaften, die sich auf gemeinsam geteilte und verbindlich geltende Inhalte stützten, deren Anerkennung eben ein Bekenntnis zu einer Sache darstellte, an der damit verbundenen Peinlichkeit.

2.1.2. Doris Eltern: Funktionieren müssen: Selbständigkeit durch aktive Abhängigkeit

Ihr Herkunftsmythos ist von Seiten des Vaters und dessen Mutter durch die Erfahrung der erfolgreichen Bewältigung existenzieller Not geprägt, die durch den Verlust des Ernährers notwendig geworden war. Bedingung dafür war die Anerkennung individuell erbrachter körperlicher Leistung, die aber ohne Aussicht auf eine grundsätzliche Besserung des einmal gesicherten Überlebens in Abhängigkeit von den anderen blieb, die Aufträge erteilten oder nicht und mit der Bezahlung - man kennt sich ja - säumig blieben und sich Vorteile verschaffen konnten, weil sie nicht die Schule abbrechen mussten, um die Familie mit zu ernähren und deshalb - ganz einfach - besser rechnen konnten.

Von Seiten der Mutter floss zunächst v. .a. eine Geschäftstüchtigkeit in Doris Herkunftsmythos ein, die sich nicht, gerade weil sie fremd war, durch den Hinweis auf ein langjähriges „Kennen“ mit ihren berechtigten Forderungen abweisen ließ. Sie war, durch den „Tante-Emma-Laden“ ihrer Eltern geschult, eine kompetente Geschäftsfrau, die sich ihr eigenes Betätigungsfeld gesucht und es durch die Heirat mit Doris Vater im eigenen Haus gefunden hatte. Die Anerkennung durch die anderen, von der ihr Mann eher passiv abhängig war, nutzte sie aktiv zu ihrem (und seinem) Vorteil, indem sie das machte, was die meisten Einheimischen in diesem Kurort machten: Geld verdienen durch Vermietung des eigenen Lebensraumes und die Inkaufnahme der Fremdbestimmung durch zahlende Gäste; eine selbst gewählte, aktive Unterordnung unter die Bedürfnisse anderer, die dafür pünktlich zu bezahlen hatten. Dies zu ertragen, hieß: von den eigenen Bedürfnissen abzusehen, um den Verzicht in klingende Münze umzuwandeln.

Im Zentrum dieses Herkunftsmythos stand deshalb die selbst gewählte **aktive Abhängigkeit** von anderen als Schlüssel zur erfolgreichen Selbständigkeit, die von allen Familienmitgliedern verlangte, **zu funktionieren**. Hier war die Mutter die eindeutig bestimmende Person in der Familie, in der das Motto galt: Wer Dynamik zu bieten hat, bestimmt die Richtung, weil sie ökonomische Sicherheit ermöglicht.

Doris spezifische, inhaltlich religiöse Sozialisation hat sich im Modus dieser aktiven Abhängigkeit vollzogen, da sie ihr ermöglichte, in der gemeinsam geteilten Anerkennung des christlichen Glaubens als obersten - auch moralischen, besser: moralisierenden - Maßstab einen Raum zu erobern, der sie besonders vor den Ansprüchen der Mutter schützen konnte und ihr Geborgenheit vermittelte. Christlicher Glaube und Kirche konnten so für sie als Schutzschild **funktionieren** - Doris hatte in ihrer inhaltlich religiösen Sozialisation eine moralinangereicherte, waffenfähige Religion ausgebildet.

Um diese Funktion zu erhalten, war eine intellektuelle Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten nicht notwendig und Kritik nicht erwünscht. Was zählte, war der praktische Nutzen - theologisch gesprochen: Religion.

3. Krisenlösung und Bewährung: Bewährungsmythen

In das erste Studiensemester fiel für beide eine Leistungs- und Identitätskrise, die allerdings für Doris von existenziellerer Bedeutung gewesen zu sein scheint. Beide lösten diese Krise, indem sie sich „rückwärts“ orientierten und auf bewährte Modelle ihrer Kindheit und Jugend zurückgriffen, um sich in der Zukunft bewähren zu können.

3.1. Andi: Der Beamte aus Kompromiss als Kundschafter auf der Suche nach Wärmequellen

Das Problem, vor dem Andi zu Beginn seines Studiums stand, war durch den Kompromiss definiert, den er hinsichtlich seiner Zukunftssicherung auf Anraten der Eltern eingegangen war:

Nachdem er sich vom „Traumberuf“ des Tierarztes, ohne eine Diskussion über eine mögliche Realisierung mit seinen Eltern geführt zu haben, verabschiedet hatte, weil Studium und Beruf das Wagnis der Selbständigkeit von ihm verlangten, für das er sich **zu klein** fühlte und für das er nicht auf die Unterstützung durch die Eltern rechnen konnte, scheint er zunächst versucht zu haben, durch das Diplomstudium der Biologie einen Kompromiss zwischen seinem Interesse an der Erkundung der Natur und seinem Bedürfnis nach Sicherheit zu finden, was voraussetzt, dass er eine mögliche Berufstätigkeit als beamteter Naturwissenschaftler nach dem Vorbild seines Vaters angestrebt hatte.

Als sich die Prognosen für dieses angestrebte Berufsbild als ungünstig erwiesen hatten, weil er herausgefunden hatte, dass **Diplombiologen so 'n bisschen sich anstauen gerade**, beschloss er **in Richtung Lehrfach, Lehrbetrieb zu gehen**, mit dem sich auch **die Idee von 'nem Beamten** verbinden ließ, an der sich letztlich Andis Berufswahl orientierte. Hier konnte er auf die Unterstützung durch die Eltern rechnen, die nun auch **fanden, dass sie den Eindruck hatten, dass ich gut mit Menschen umgehen könnte**, eine **Eingebung**, die sich mehr auf sein freundlich distanziertes Verhalten anderen Menschen gegenüber als auf irgendeine Erfahrung gegründet haben wird, die Andi, das inhaltlich distanzierte Grup-

penmitglied, in einer Leitungsposition im pädagogischen Umgang mit Menschen gesammelt hatte.

Die mit der Entscheidung für den Lehrerberuf verbundene notwendige Hinwendung zu den Menschen, versuchte er zunächst durch die Wahl des Faches Mathematik möglichst gering zu halten, ein Versuch, der an den Leistungsanforderungen des Faches scheiterte, womit seine bereits verfestigte Identität als Beamter auf dem Spiel stand, die durch das Bewusstsein der eigenen, von jeder inhaltlichen Identifikation mit einer Sache unabhängige Leistungsfähigkeit, durch Pflichterfüllung und Sicherheitsbedürfnis geprägt war und eine relativ geschlossene Zukunft als Ideal des „guten Lebens“ anzustreben schien.

Das Modell, an dem Andi sich zur Lösung dieser Identitäts- und Leistungskrise orientiert zu haben scheint, lag für ihn in der Erinnerung an die Kindheit auf dem Dorf bereit, wo er aus der sicheren Distanz des gutbürgerlich erzogenen Beamtensohnes die Natur und die („italienischeren Verhältnisse“ der) Menschen erkundete, um sich so an der etwas höheren „Betriebstemperatur“ anderer Familien, in denen es vielleicht auch einmal richtig heiß herging, zu wärmen, ohne Gefahr zu laufen, sich zu verbrennen.

Ähnlich positive Seiten scheint er auch den christlichen Gruppen abgewonnen zu haben, in denen er einen Teil seiner Freizeit verbracht hatte, deren Inhalte ihn kalt ließen, deren Atmosphäre er aber „genossen“ hatte.

Die Entscheidung, Religionslehrer zu werden, löste sein Leistungsproblem, indem er ein „einfacheres Fach“ studieren konnte, über dessen Inhalte und Anforderungen er so weit informiert war, dass er sicher sein konnte, nicht durch sie **entflammt** werden zu müssen. Im Hinblick auf die mit der Wahl des Religions-Lehrerberufs notwendig gewordene Hinwendung zu den Menschen, eröffnete sich ihm durch den Rückblick auf die Kindheit auf dem Dorf eine überraschende Möglichkeit - aus sicherer Distanz und auf lange Sicht -, sich erneut auf die Suche nach den Quellen emotionaler Wärme zu machen, die in der Hingabe an eine Sache zu sprudeln begannen, die ihm verschlossen blieb.

Auch hier wurde er zum Kundschafter, der - in den Cafeteria-Diskussionen, die die Religionsstudierenden „über Gott und die Welt“ führten, aber auch in den Seminaren des Dozenten, dem er sich freundschaftlich verbunden fühlte - menschlicher Wärme auf der Spur war.

So gesehen, könnte der Religionsunterricht für ihn eine ähnliche Funktion erfüllen, wäre da nicht der Anspruch an ihn als Lehrer, sich nicht einfach als Gruppenmitglied zu definieren und sich von den Schülern wärmen zu lassen, sondern sich in der Lehrerrolle mit Inhalten auseinanderzusetzen, die ihn letztlich kalt lassen oder zu heiß für ihn sind, wenn sie von

ihm ein Bekenntnis verlangen. Sich im Beruf bewähren, heißt für ihn, den sicheren Mittelweg zu wählen und schwierige Themen zu meiden, um unbelangbar zu bleiben.

Doch werden ihm die eher statischen Aspekte der Lehrerrolle auch einen gewissen Schutz bieten, wenn er sich in schwierigen Situationen auf das Verwalten von Schülern zurückziehen kann. Er ist ein Freund gemäßigter Temperaturen.

3.2. Doris: Die freie Mitarbeiterin in aktiver Abhängigkeit von Religion

Doris gerät in eine schwere Identitätskrise, die als Folge ihres Versuches auftritt, sich von Elternhaus und Kirche und der wohl in beiden vertretenen konventionellen Moral abzulösen, indem sie, dem gesellschaftlichen Trend folgend, die Freiheiten zu nutzen versucht, die Frauenbewegung, „Säkularisierungsschub“, „sexuelle Revolution“ usw. den Jugendlichen der 70er Jahre eröffnet hatten. Sich an den Leistungsanforderungen, die sich aus diesen gesellschaftlichen Trends ergaben, durch „aktive Abhängigkeit“, zu bewähren, ohne auf eine allgemein gültige religiöse und moralische Legitimation zurückgreifen zu können, war ihr nicht möglich, da hier gerade der „heilige Baldachin“ gemeinschaftlich verbürgter Anerkennung fehlte, weshalb sie ohne den Schutz vor Ausbeutung durch die anderen blieb, den ihr der christliche Glaube in Kindheit und Jugend gewährt hatte.

Sie löst diese Krise, indem sie sich zum einen auf die Kinderstunde und die dort erfahrene Geborgenheit vor den Ansprüchen, die das Elternhaus an sie stellte, besinnt und nun in evangelikalen Kreisen aktiv wird. Zum anderen greift sie damit auch auf das von der Mutter mit Erfolg praktizierte Modell der „aktiven Abhängigkeit“, das Doris selbst schon erfolgreich zur Abgrenzung von ihren Eltern benutzt hatte, zurück.

Drittens orientierte sie sich in dem ihr verbleibenden Privatleben an dem von den Diakonen und wohl auch der Lehrerin repräsentierten Modell von Weiblichkeit, das durch eine Mischung aus christlicher Lebenspraxis, Ehe- und Kinderlosigkeit sowie Berufstätigkeit geprägt war. Sie folgte damit einem Gegenentwurf zu dem Frauenbild und Familienkonzept, das ihre Eltern praktizierten, ohne jedoch für sich die letzte Konsequenz zu ziehen und sich in die leidende, passive Abhängigkeit des Zölibats zu begeben. Zugleich war diese Wahl ein Affront gegen den Vater und die Aversionen, die er unverheirateten Lehrerinnen gegenüber empfand. Zugleich verweigert sie sich durch die Übernahme dieses Modells möglichen an sie gerichteten Angeboten einer festen Partnerschaft, eine Haltung, die aus

emotionalen Verletzungen resultieren könnte, die sie sich während ihres ersten Studiensemesters zugezogen haben könnte.

Der Anstoß für die Krisenlösung erfolgt nach ihrer Darstellung durch die Begegnung mit der christlichen Freundin, aber man kann berechtigt vermuten, dass sie schon durch den Studienortwechsel auf der Suche nach einer Lösung in der christlichen Richtung gewesen ist.

Die in der einsamen Bibellektüre gewonnene Einsicht in die Bekanntheit der biblischen Erzählungen lässt sie erkennen, dass sie sich durch deren einfaches Für-Wahr-Halten und mit dem erprobten Modell der „aktiven Abhängigkeit“, den sozialen Schutzraum zurückerobern kann, den ihr der christliche Glaube schon als Kind geboten hatte.

Den Wiedereintritt in diesen Schutzraum erreicht sie durch einen Akt der Regression. Den dabei zu leistenden Reflexionsverzicht nimmt sie in Kauf, ja, muss sie in Kauf nehmen, denn er gehört untrennbar zu diesem Modell dazu, wie sich an den „Nebenwirkungen“ zeigt, die die Geschäftstätigkeit der Mutter für die Familie, insbesondere für Doris, gezeitigt hatte.

4. Gemeinsamkeiten und der kleine Unterschied der Alternative:

Eine Berufswahl aus instrumentellen Motiven und die (Un) Möglichkeit einer Korrektur.

Beide sind Lehrer nicht aus Hingabe an den Beruf geworden.

Andi strebte die Sicherheit des Beamtentums an, ohne allerdings die ihm wohl zu staubtrockene Karriere eines Verwaltungsbeamten einschlagen zu wollen, die zudem der Beamten-tätigkeit seines Vaters sehr nahe kam. So gesehen stellte die Wahl des Lehrerberufs für ihn eine Erlösung von der „ewigen Wiederkehr des Gleichen“ dar, die sein Vater mit seiner Berufswahl vollzogen hatte, und die Andi durch einen gemäßigten Akt der Emanzipation von dem väterlichen Herkunftsmithos zumindest bis zu einem gewissen Grad unterbrochen hatte. Deutlich ist geworden, dass diese Wahl nicht aus Interesse an Pädagogik oder an dem Fach Religion getroffen worden ist, und in der Konfrontation mit der Berufspraxis bei ihm tiefe Narben und auch Aggressionen hinterlassen hat, was u. a. in der Betonung des Verwaltungsaspekts des Lehrerberufs und in seinen Vorstellungen zur Zukunft des Religionsunterrichts zum Ausdruck kommt, den er gerne vollkommen aus der Gesellschaft getilgt sehen würde. Nur auf diese Weise könnte sich seine Entscheidung für den Beruf des

Religionslehrers letztlich bewähren: durch die Abschaffung des Fachs, die ihn in der Sicherheit des Beamten belassen würde. Die aber lässt auf sich warten.

Doris Motive sind komplexer. Sie werden von ihr selbst als eine Mischung aus Nachfolge (dem Vorbild der Lehrerin), Freude an der Arbeit mit Kindern als Kindergottesdiensthelferin, Widerstand (höhere Bildung und der Status der unverheirateten Lehrerin als Affront gegen den Vater) und Ergebung (in den „guten Rat“ des Realschullehrers) beschrieben. Letztlich dürfte für sie ausschlaggebend gewesen sein, sich durch eine besondere Leistung sowohl von ihrem Bruder abzusetzen, als auch die Anerkennung der Eltern - besonders die der Mutter -, aber auch des Lehrers, ihrer Grundschullehrerin usw. zu erlangen. Die Entscheidung für den Lehrerberuf war also für sie eine Waffe im Kampf um Anerkennung. Pädagogische Motive spielten dabei - wenn überhaupt - eine untergeordnete Rolle.

Ihre ursprüngliche Idee, Handarbeitslehrerin zu werden, also eher technisch als pädagogisch wirken zu wollen, beruhte auf einer realistischen Einschätzung ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten. Durch die Entscheidung für die Wahl des Realschullehramtes wurden die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit erreicht und - im Studium - überschritten, so dass die „Waffe“, die ihr Gymnasium und Studium zur Verfügung stellen sollte, sich als Überforderung gegen sie selbst richtete, was zum von ihr als Degradierung empfundenen Wechsel zum Grund- und Hauptschullehramt führte.

Die Erfahrungen, die sie als BAT-(Religions-)Lehrerin und anschließend als Referendarin in der Hauptschule gemacht hat, scheinen sie zu dem Entschluss gebracht zu haben, ihr berufliches Glück außerhalb der Staatsschule, im Schutzraum einer konfessionellen berufsbildenden Schule, zu suchen. Doch auch hier wird sie - gerade auch im Religionsunterricht - von den Schülern an ihre Grenzen geführt worden sein, da diese, wie man annehmen kann, ihre Vorstellung vom Christsein kaum teilen und einen Unterricht, der allein auf ihrem gelebten Glauben aufbauen wird, kaum als zeitgemäß ansehen werden.

So verwundert Doris Entscheidung, sich aus dem Lehrerberuf zurückzuziehen, nicht. Im Rückblick erscheint der Lehrerinnenberuf eher als ein Durchgangsstadium, in dem Doris so lange blieb, bis ihre Mutter den Weg zurück in das Bewährungsfeld ihrer Kindheit und Jugend freigab. Im Unterschied zu Andi bietet sich ihr eine konkrete Alternative.

G. „BIOGRAPHISCHES MATERIAL“ IN DER LEHRERBILDUNG

Für die Frage nach der möglichen Bedeutung biographischer Lehrerforschung für die Lehrerausbildung im Allgemeinen und von Religionslehrern im Besonderen spielt das Material - biographische Interviews mit Lehrern - eine ebenso wichtige Rolle wie die Methode. Ich beginne zunächst mit der Einschätzung der Methode, um dann auf die Bedeutung des besonderen inhaltlichen Wertes des Materials zu kommen.

I. WERT DER METHODE

1. Die Objektive Hermeneutik als hermeneutisches Propädeutikum.

Die Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik kann im Rahmen der Lehrerausbildung als hermeneutisches Propädeutikum für die Studierenden eingesetzt werden, also als Einführung und Vorschule in eine Kunstlehre pädagogischen Verstehens. Die Bedeutung eines solchen Propädeutikums liegt in der Einübung einer Haltung, die Lehramtsstudierenden zum einen durch ein „Lernen am Fall“ die Aneignung methodisch kontrollierter, berufsnotwendiger Deutungskompetenzen ermöglicht.

Lehrer handeln - neben ihrer Rolle als Vermittler fachspezifischen Wissens und gesellschaftlicher Normen - als professionelle Pädagogen immer auch in einer „objektiv gegebenen therapeutischen Dimension unter dem umfassenderen Gesichtspunkt der Prophylaxe“ (Oevermann 1995: 150), die von ihnen - insbesondere im Umgang mit Schülern bis zum Abschluss der Pubertät - die Fähigkeit zur „stellvertretenden Deutung“ (ebd.: 156) verlangt.

1.1. Mäeutische Pädagogik zur Weckung von „Problembewusstsein“

Zum anderen dürfte dieses Propädeutikum auch die fachbezogenen Kompetenzen Lehramtsstudierender im Sinne einer mäeutischen Pädagogik fördern:

„Dieses Prinzip der fallbezogenen, stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler erlaubt nun nicht nur, den Stellenwert einer in der Funktion der Wissens- und Normvermittlung begründeten pädagogischen Aktion für die gesamt-personale Situation und Befindlichkeit des Schülers reflexiv zu vergegenwärtigen und ein

unkontrolliertes Agieren seitens des Lehrers zu vermeiden, sondern entfaltet seine eigene Fruchtbarkeit bei der Wissens- und Normenvermittlung. Theoretisches Wissen und methodisches Denken sowie Einsicht in sachliche Zusammenhänge werden umso wirksamer vermittelt, je mehr der Lernende durch eine eigene Problemlösung auf sie gestoßen ist. Eine mæeutische Pädagogik wird entsprechend darauf aus sein, zunächst ein Problembewusstsein durch Konfrontation mit unerwarteten Konstellationen oder Folgen zu wecken, also eingefahrene Gewohnheiten und Überzeugungen an der empirischen und logischen Evidenz zu brechen und auf dieser Folie eine eigentätige Lösungssuche in Gang zu setzen.“ (ebd.: 156 f.)

Voraussetzung für eine solche Pädagogik ist, dass Lehramtsstudierende in ihrer fachbezogenen Ausbildung sich dieses Problembewusstsein und die Bereitschaft selbst angeeignet haben, ihre eigenen eingefahrenen Gewohnheiten und Überzeugungen in Auseinandersetzung mit „der Sache“ ihres Faches zu brechen.

Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass Oevermann mit der objektiven Hermeneutik nicht von der Möglichkeit eines problemlosen Verstehens ausgeht, sondern auf dem Missverständnis als sozialer (Krisen-) Situation aufbaut. Nur in dieser Krisensituation ergibt sich die Notwendigkeit einer extensiven Rekonstruktion dessen, was der Fall ist, die Bedingung der Aufklärung ist.

Oevermann produziert eine solche Krisensituation durch die Sequenzanalyse, mit der er einerseits die „Struktur der Lebenspraxis“, deren Kern die Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung bildet, methodisch bewusst in den Prozess der Fallinterpretation einschließt, die er andererseits durch das Prinzip der Handlungsentlastetheit, also die bewusste Vermeidung des Drucks, möglichst schnell zu einem Ergebnis zu kommen, verfremdet.

Der Zeitdruck, der auf der Analyse lastet, wird aber nicht einfach beseitigt, sondern umgewandelt, indem zu jeder Sequenz nicht nur die eine, „passende“, Lesart, sondern viele, möglichst einander kontrastierende Lesarten konstruiert werden, so dass an Stelle des Zeitdrucks ein Inhaltsdruck entsteht, der in den Zwang mündet, sich für eine der möglichen Lesarten entscheiden zu müssen oder mehrere Lesarten gelten zu lassen und die Entscheidung zu vertagen, ohne dass - in Form des Gesamttextes oder einzelner „späterer“ Textstellen - auf die Analyse stützende Passagen zurück- bzw. vorgegriffen werden kann. Vielmehr muss jede mögliche Lesart für sich selbst begründet werden, indem ein Verwendungskontext konstruiert wird, in den sie passt. Auf diese Weise wird im günstigsten Fall eine Vielfalt von Bedeutungen erzeugt, die die „tatsächliche“, vom Befragten intendierte

Bedeutung der Einzelsequenz weit übersteigen kann. Man erhält einen Hof von Bedeutungen, eine Kontrastfolie, von der sich der Einzelfall deutlich absetzt.

Analyse und Interpretation sind dabei nicht „einsame Leistungen“ eines Dozenten, die von den Studierenden gläubig hingenommen werden müssen, sondern die Leistung der gesamten Interpretationsgemeinschaft.

Eine Sequenz ist in diesem Methodenmodell also eine Krise in Miniaturformat, deren Bewältigung in einer gemeinsamen Anstrengung geleistet werden muss. Dies gilt gleichermaßen für eine Stelle eines protokollierten Interviews wie für die objektiven Daten eines Befragten.

1.2. Verstehen als soziales Problem

Für meine These, die objektive Hermeneutik biete die Möglichkeit eines „hermeneutischen Propädeutikums“ für Studierende der Religionspädagogik, ergibt sich folgendes:

Die Studierenden werden in eine Haltung eingeübt, die das Verstehen als soziales Problem ernst nimmt, gerade weil der methodische Ausgangspunkt das Missverständnis und die Notwendigkeit der extensiven Rekonstruktion ist. Sie bekommen damit die Möglichkeit, sich einem Text bewusst unpraktisch zu nähern, also nicht lernziel- bzw. verwertungsorientiert nach der „richtigen“ Lesart zu suchen bzw. vom Dozenten einfach zu übernehmen. Die Hauptarbeit des Lehrenden besteht dann auch nicht darin, die richtige Lesart zu verkünden, sondern auf die Einhaltung der Methode zu dringen, die Diskussion zu organisieren und als „Wissens- und Erfahrungsspeicher“ für die Studierenden da zu sein. Als Interpretationsteilnehmer an der Sequenzanalyse hat er aber den gleichen Status wie die Studierenden, d.h. er muss sich der Begründungsverpflichtung für seine Lesarten ebenso beugen wie die Studierenden.

Die Studierenden können also mit dieser Methode im Studium am Modell einen offenen Umgang mit Texten und Verstehen als sozialen Prozess begreifen lernen, der erst dann zu seinem - immer vorläufigen - Ende kommt, wenn die Interpretierenden Einigung über die Geltung einer oder mehrerer möglicher Lesarten erlangt haben.

Die klare Regel: sich einzig auf die vorliegende Sequenz zu konzentrieren bzw. auf den aktuellen Stand (Kontext) der Sequenzanalyse, ermöglicht die Erfahrung, dass die eigenen Beiträge zur Aufklärung des „Missverständnisses“ beitragen, also Wert haben, insofern sie Anerkennung als Gegenstand einer gemeinsamen kontroversen Diskussion finden.

Geübt wird so auch ein genaues Lesen und sachbezogenes Argumentieren auf der Grundlage alltagspraktischen Verstehens. Das strikte Festhalten am Hypothesencharakter der erarbeiteten Ergebnisse wirkt andererseits einer dogmatischen Auffassung entgegen, der es um die „richtige Interpretation“ geht. Im Gegenteil sind gerade auch solche Lesarten willkommen, die zunächst abseitig erscheinen.

Da es nicht darauf ankommt, möglichst schnell zu einem „richtigen“ Ergebnis zu kommen, sondern darauf, sich im trial-and-error-Verfahren in der Analyse vorwärts zu bewegen, ist das Scheitern ein notwendiger, integraler Bestandteil der Methode, ist das Fehlermachen nicht nur unvermeidlich, sondern erwünscht. Nicht ein ängstliches „Auf-Nummer-Sicher-Gehen“ durch die Subsumtion einer Sequenz unter das eigene angeblich unproblematische, alltagspraktische Normalverstehen oder das „theoretisch abgesicherte“ Verständnis des Dozenten, sondern das Risiko der Wahrnehmung des Besonderen, der Entwicklung und Verteidigung der eigenen Meinung, aber auch die Anerkennung „der Logik des besseren Arguments“, wird von den Interpretationsteilnehmern verlangt.

Die Methode der objektiven Hermeneutik ist damit geeignet, Lehramtsstudierende in eine wissenschaftlich-hermeneutische Haltung einzuführen, die ein entdeckendes Lernen ermöglicht und sich deshalb auch auf den Umgang mit den pädagogischen und fachspezifischen Inhalten - bei Studierenden der Religionspädagogik insbesondere auch auf das eigene Verstehen biblischer Texte - erstrecken kann.

II. INHALTLICHER WERT

Die Analyse und Interpretation biographischer Interviews mit Lehrern, hier exemplarisch am Beispiel der Religionspädagogik durchgeführt, bietet für die Inhalte universitärer Lehrerbildung insgesamt eine Reihe von Möglichkeiten, die hier skizziert werden sollen.

1. „Bewährungsmythos“ als heuristisches Instrument biographischer Lehrerforschung

Eine solche Analyse und Interpretation eröffnet auch die Möglichkeit, die Frage nach der religiösen Dimension des Berufslebens zu reflektieren, die als Thema nicht nur im Religionsunterricht durchaus eine Rolle spielt und in Zukunft für den Lehrerberuf insgesamt noch weitaus bedeutsamer werden könnte angesichts der drohenden massenhaften sozialen

Deklassierung durch Arbeitslosigkeit oder die Aussicht für Jugendliche, mehrere Jobs in ihrem Leben erlernen und ausüben zu müssen.

Hier kann anhand der Fälle über die Bedeutung des Berufs für die Bewährung von Menschen in einer säkularisierten Gesellschaft nachgedacht werden, in der die Hoffnung auf jenseitige Bewährung den Individuen nicht mehr als Ausgleichsmöglichkeit für Erfahrungen des beruflichen Scheiterns und der sozialen Deklassierung wie selbstverständlich zur Verfügung steht.

Nicht nur der Religionsunterricht hat mit christlichen, aber auch außerchristlichen Antworten auf die drei Existenzfragen des Menschen zu tun: Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich? Wendet biographische Lehrerforschung diese auf den Lehrerberuf an, so ergeben sich drei Fragen, die durch die Analyse und Interpretation von Lehrerinterviews beantwortet werden:

- Wieso wird man Lehrer?

Sie ist zunächst zu verstehen als die Frage nach dem Herkunftsmythos, der in den in der Biographie begründeten Motiven der Berufswahl zum Ausdruck kommt. In diesem Zusammenhang bekommt die Frage nach der religiösen Sozialisation - als Vermittlung und Aneignung des Bewährungsmythos der Herkunftsfamilie verstanden - ihre besondere Bedeutung für Lehramtsstudierende. Sie eröffnet Studierenden die Möglichkeit, anhand sachbezogener Fallanalysen auch Reflexionen über die eigene religiöse Sozialisation und die pädagogische Motivation anzustellen und diese im Rahmen der gemeinsamen Interpretation zur Sprache zu bringen. Diese Reflexionen sind nicht nur für Studierende der Religionspädagogik von Bedeutung.

Vielmehr kann das strukturelle Verständnis von Religiosität auch Lehramtsstudierende, die nicht spezifisch religiös sozialisiert worden sind, zur notwendigen Klärung ihrer eigenen Vorstellungen von diesseitiger Sinnstiftung veranlassen, die doch in ihre zukünftige Berufstätigkeit mit einfließen wird, und zur Wahrnehmung der biographischen Wurzeln, aus denen sich diese Vorstellungen entwickelt haben, führen.

Für Studierende der Religionspädagogik ist, wie die hier durchgeführten Fallanalysen gezeigt haben, die Klärung des Verhältnisses von familiär vermitteltem Herkunftsmythos und kirchlich tradiertem christlichen Glauben von noch größerer Bedeutung.

- Wie wird man Lehrer?

Thematisch ist in diesem Zusammenhang v. a. die Bewährung der „begründungslos“ erfolgten Berufswahlentscheidung durch „Hingabe an die Sache“ in Studium und Referendariat. Dieser Punkt ist naturgemäß für eine Verwendung biographischer Lehrerforschung in der Ausbildung am interessantesten, da hier auch die eigene Situation der Studierenden, die Bewährungsprobleme, die mit dem Studium verknüpft sind und die aktuelle Identität, die sich in Auseinandersetzung mit Herkunft, gegenwärtigen Anforderungen und Zukunftsvorstellungen bildet, vermittelt über den Fall zur Sprache gebracht werden können. Dabei kann eine solche Interpretation immer auch die „objektiven Daten“ der Entwicklung der einzelnen Fächer und der Schulpädagogik berücksichtigen. Vorausblickend kommt aber auch das Referendariat in den Blick und die möglichen Schwierigkeiten beim Einstieg in die Berufspraxis, so dass Studierende am Fall Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Situationen kennenlernen können.

- Wie bleibt man Lehrer?

Worauf es hier ankommt, ist, deutlich zu machen, dass die Entscheidung für den Beruf des (Religions) Lehrers langfristige Folgen hat, die vom Einzelnen in der Entscheidungssituation nicht voll überblickt werden können. Es gilt dabei, den Blick auf den Zusammenhang von „Hingabe an die Sache“ im Studium und Bewährung im (vorläufig noch:) Lebensberuf des Religions-Lehrers zu richten und aus den Fällen selbst nachprüfbar Hypothesen über Gelingen oder Scheitern im Beruf aufzustellen und: zu begründen. Dies kann nur dann geschehen, wenn die Analyse sich auf die Äußerungen der Befragten über ihren eigenen Unterricht bzw. ihre Vorstellungen von Unterricht erstreckt.

D.h. die Arbeit mit biographischen (Religions) Lehrerinterviews soll in der Ausbildung von Studierenden nicht zur Beruhigung, sondern zur Beunruhigung der Studierenden beitragen, indem auch an Fällen des Scheiterns dieses eben als eine reale Möglichkeit (auch für sie selbst) gezeigt und nach seinen Gründen und Auswirkungen auf die Lebensführung der Befragten gefragt wird.

Bei alledem bleibt das Studium ein wichtiger Ankerpunkt, weil hier von den Befragten, Studierenden und den akademischen Pädagogen gemeinsam dafür zu sorgen war bzw. ist, dass sich die eigene Entscheidung für den Beruf bewährt. Ausdrücklich: Für alle an der Lehrerausbildung beteiligten stellt sich das Bewährungsproblem, da das Scheitern ihrer

Studierenden immer auch - soweit es in der Ausbildung mit begründet ist - ihr eigenes Scheitern ist.

Biographische Lehrerforschung stellt also auch die Frage nach der Verantwortung der Ausbildung für Gelingen oder Scheitern von Lehrern, ohne dabei die Studierenden aus ihrer eigenen Verantwortung zu entlassen, für ihre Bewährung in Studium und Beruf zu sorgen, sich über ihre Motive klar zu werden und sich um die „Sache“ zu bemühen.

2. Biographisches Material als Korrektur-Instrument in der Religionspädagogik

Als „Geschichte von unten“ macht die biographische Religionslehrerforschung die Studierenden auch mit den Fehlentwicklungen der Religionspädagogik und den Auswirkungen bekannt, die diese auf das Leben von Religions-Lehrern haben können. Damit werden ihnen ebenso Möglichkeiten zur kritischen Aneignung ihres Faches eröffnet wie zur kritischen Reflexion der Tragfähigkeit ihrer eigenen Motive.

Biographisches Material wird deshalb dort, wo es zum Gegenstand der Interpretation - und nicht nur der Illustration - gemacht wird, aber auch - per se - Kontrolle auch auf die Religionspädagogik ausüben. Mit den hier vorgestellten Einzelfällen ist immer auch zugleich eine Facette der Fallstrukturgesetzlichkeit der (Lebenspraxis) „Religionspädagogik“ rekonstruiert, jeder Einzelfall weist so über sich selbst hinaus auf die Entwicklungen und Fehlentwicklungen der Religionspädagogik und stellt die Frage nach der Mitverantwortung der universitären Religionspädagogik für Gelingen oder Scheitern von Religionslehrern.

Diesen Fragen in der Ausbildung nachzugehen, kann Studierende selbstbewusster ihre eigenen legitimen Ansprüche an eine gute Ausbildung formulieren lassen, ebenso aber einsichtig machen für die notwendigen Anforderungen, die die Religionspädagogik von ihnen in ihrem eigenen Interesse verlangen muss. Erst auf dieser Basis kann eine kritische, verstehende Aneignung der Religionspädagogik möglich werden.

Biographische Religionslehrerforschung wird sich deshalb, sollte sie auf breiter Front Eingang in die Ausbildung finden, in der akademischen Religionspädagogik zwangsläufig unbeliebt machen, da sie gerade auch auf diese Kontrolle ausüben wird, indem sie von ihr die Einlösung der Begründungsverpflichtung für ihr Handeln ebenso verlangt wie diese es gegenüber den Studierenden tun muss.

Für beide Seiten gilt es nämlich, die mit ihrer eigenen Entscheidung verbundene Begründungsverpflichtung einzulösen.

Anders als in den Ansätzen einer quantitativ orientierten Religionslehrerforschung bietet die biographische Religionslehrerforschung damit für die Studierenden die Möglichkeit eines entdeckenden Lernens über den Zusammenhang von Religion und Lebenspraxis.

Entdeckt wird dabei zunächst die Bedeutung ihrer eigenen Entscheidung im Sinne einer Verpflichtung zur Einlösung der Begründung ihrer Wahl durch die Hingabe an die Sache des evangelischen Religionsunterrichts, d.h. durch ihr Bemühen um Verstehen und Aneignung der theologischen und pädagogischen Inhalte.

Bei alledem kann biographische Religionslehrerforschung nur ein Angebot an Studierende sein, sich diese Möglichkeit in der Ausbildung zunutze zu machen. Dabei muss sie sich allerdings auch hüten, das Ideal des „guten Religions-Lehrers“ mit der Wirklichkeit zu verwechseln, die immer noch ganz anders aussieht.

Für die Ausbildung „guter Religions-Lehrer“ kann auch sie letztlich nicht garantieren. Dies liegt in der Verantwortung und dem ständigen Bemühen der Studierenden selbst.

3. Lehrer- und Zukunftsorientierung

Das Material rückt den Lehrer in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die notwendige Schülerorientierung wird durch eine Lehrerorientierung ergänzt. Zugespitzt: Mit der Analyse und Interpretation der Interviews wird der Blick der Studierenden auf mögliche eigene Zukünfte gerichtet. Eine alleinige Schülerorientierung in der Lehrerausbildung würde gewissermaßen eine Doppelung bedeuten, insofern die Studierenden sich nicht auch an der von ihnen gewählten Zukunft, dem Lehrerberuf, sondern an ihrer eigenen Vergangenheit, dem Schülerstatus, orientieren.

Es wird bei diesem fallorientierten Vorgehen immer auch die Frage nach dem „guten Lehrer“ virulent. Die Geschichten, aus denen dabei gelernt werden kann, sind Geschichten über Motive und Motivationen, über Entscheidung und Bewährung in Studium und Beruf.

So lässt sich am Fall „Andi“ nicht nur zeigen, auf welchen lebensgeschichtlich begründeten Motiven seine primär an der Sicherheit des Beamtentums orientierte Wahl des Berufs des Religions-Lehrers basierte.

Dass eine Jobmentalität nicht ausreicht, um im Beruf des Religions-Lehrers Befriedigung zu finden, ganz abgesehen davon, dass man damit der Verantwortung für die Schüler nicht gerecht wird, wird ebenso an diesem Fall deutlich, aber auch, dass - in diesem Fall - die

Religionspädagogik selbst ihrer Verantwortung gegenüber dem Befragten nicht nachgekommen ist, wobei dieser die negativen Folgen zu tragen hatte.

Auf der anderen Seite aber kann die Interpretation von Lehrerinterviews auch dazu beitragen, ein überhöhtes Idealbild vom „guten Lehrer“ an der Realität konkreter Lehrerbiographien fruchtbar scheitern zu lassen und eine Diskussion über die notwendigen Bedingungen der Bewährung im Lehrerberuf in Gang zu bringen.

So lässt sich - zwar begründet - vermuten, dass Andi, aber auch Doris, an den objektiv gegebenen Anforderungen, die der Lehrerberuf und das Fach Religion an sie stellen, gescheitert sind, doch sagt dies noch nicht unbedingt, dass ihr Unterricht deshalb inakzeptabel sein muss, sondern nur, dass ihre Entscheidung sich nicht bewährt hat, der Beruf sie im Prinzip überfordert und sie an ihm leiden, weshalb z. B. Doris ihn nur im Schutzraum des christlichen Glaubens ausüben konnte und sich letztlich aus dem Beruf zurückgezogen hat, während Andi überfordert und ausgebrannt wirkt, aber dennoch seine Pflicht weiter tut, nicht ohne sich ihr wohl von Zeit zu Zeit durch Krankheit entziehen zu müssen.

Ein Beispiel: In einem fallrekonstruktiv orientierten Seminar zur allgemeinen Schulpädagogik habe ich mit Studierenden in Gruppenarbeit eine Reihe von Lehrerinterviews bearbeitet, wobei in einer ersten Annäherung die jeweiligen Interviewanfänge interpretiert und dann im Plenum ein erster Eindruck dargestellt werden sollte. Offensichtlich wirkte die „Innenansicht“, die die Interviews den Studierenden vermittelten, irritierend, denn nach der Darstellung der Fälle fragte eine Studentin, ob es denn nicht auch Interviews mit „normalen Lehrern“ gäbe, worauf sich eine lebhaftige Diskussion über Normalitätsstandards und bei Lehrern zu erwartende Berufswahlmotive ergab, in der auch die eigenen, z. T. gegensätzlichen Motive genannt und begründet wurden. Die sich hieraus ergebende Einsicht, dass es sich bei fast allen Interviewten um Lehrer handelte, die durchaus im „Normalbereich“ anzusiedeln und an fast jeder Schule zu finden sind, es mithin wohl weniger „geborene Lehrer“ gibt als von vielen Studierenden offensichtlich angenommen, kann den Blick freimachen dafür, dass auch die eigene Bewährung im Lehrerberuf nicht durch die Motive allein schon gesichert ist, sondern nur durch die gegenwärtige und zukünftige „Hingabe an die Sache“.

Das Material bietet Studierenden eine Orientierung auf „den Lehrer“ an, d.h. auf die Berufsrolle und die persönlichen Voraussetzungen, die notwendig sind, um sich in diesem Beruf zu bewähren.

Bei alledem bewegen sich die Interpretierenden schon im Bereich der Sache, um die es in ihrem Fach geht, nämlich in der religiösen Dimension von Wertsystemen, Sinn- und Deutungsmustern, die ihren Ausdruck in den - spezifisch religiösen und strukturell-säkularen - Bewährungsmythen der Befragten und Interpretierenden finden. Im Prozess der gemeinsamen Interpretation werden diese Bewährungsmythen zur Sprache gebracht, d.h. es wird nicht eine Theorie der Sinnstiftung des Bewährungsmythos gelernt, sondern es wird gelernt, sinnstiftende Elemente von Bewährungsmythen auf dem Hintergrund biographischer Entwicklung zu verstehen und diese zu den objektiven Anforderungen, die der Beruf des (Religions-) Lehrers an die Befragten und Interpretierenden gleichermaßen stellt, in Beziehung zu setzen und auf ihre Qualität hin zu befragen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adam, Gottfried/Gossmann, Klaus (Hg.): Religion in der Lebensgeschichte. Münster 1993
- Adam, Gottfried/Lachmann, R. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1990
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München 1976
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979
- Barth, Karl: Kirchliche Dogmatik I/2, Zollikon 1938
- Barthes, Roland: Mythen des Alltags. Frankfurt a. M. 1996
- Baumann, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a. M. 1995.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1990⁵
- Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralen Gesellschaft. F.a.M. 1980
- Berger, Peter L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1988²
- Biehl, Peter: Beruf: Religionslehrer. In: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP 2, 1985). Neukirchen-Vluyn 1986, S. 161-191
- Biehl, Peter: Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik. In: Grötzinger, Albrecht (Hg.): Religion und Biographie: Perspektiven zur gelebten Religion. München 1987, S. 272-296
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1987
- Bulmer, Martin: The Chicago School of Sociology. Chicago and London 1984
- Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. Köln und Opladen 1958
- Danz, Gisela: Berufsbiographien zwischen gestern und heute. Weinheim 1990
- Dausien, Bettina: Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002 S. 65-91
- Feige, Andreas: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster 2000
- Feige, Andreas/Nipkow, Karl E.: Religionslehrer sein heute. Münster 1988
- Feige, Andreas: Christliche Tradition auf der Schulbank. In: Feige, Andreas/Nipkow, Karl E.: Religionslehrer sein heute. Münster 1988, S. 5-61
- Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht: Wie hast du's mit der Religion? Zur Einführung. In: Adam, Gottfried/Gossmann, Klaus (Hg.): Religion in der Lebensgeschichte. Münster 1993, S. 9-18
- Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht: Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen. Gütersloh 1994
- Fischer-Rosenthal, Wolfram: Biographische Methoden in der Soziologie. In: Flick, Uwe, u. a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995², S. 253-256

- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von, u. a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995².
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 1997
- Fuchs, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a. M. 1983
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1994
- Garz, Detlef: Entwicklungslinien qualitativ-empirischer Sozialforschung. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995, S. 11-32
- Garz, Detlef: Biographische Erziehungswissenschaft. Lebenslauf, Entwicklung und Erziehung. Eine Hinführung. Opladen 2000
- Grötzing, Albrecht (Hg.): Religion und Biographie: Perspektiven zur gelebten Religion. München 1987
- Härle, Wilfried: Dogmatik. Berlin; New York 1995
- Harnack, A.: Dogmengeschichte. Tübingen 1991⁸
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit Tübingen¹⁶1986
- Heimbrock, Hans-G. (Hrsg.): Religionslehrer - Person und Beruf: Erfahrungen und Informationen, Modelle und Materialien. Göttingen 1982
- Heinze, Thomas/Klusemann, Hans W./Söffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980
- Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen 2. um e. Nachtrag erweit. Aufl. 1992
- Herms, Dieter: Nachwort. In: Sinclair, Upton: Der Dschungel. Frankfurt a. M. 1978, S. 459-464
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979
- Kasch, W.F. (Hg.): Entchristlichung und religiöse Desozialisation. Paderborn u.a. 1978
- Kiper, Hanna: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim und Basel 2001
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994
- Kittel, Helmuth : Der Erzieher als Christ. Göttingen 1951.
- Kohli, Martin: Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 10, 1981, S. 273-293
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Qualitative Forschung. Weinheim, 2. völlig überarb. Aufl. 2002
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim, 2. überarb. Aufl. 2002

- Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M. 2000
- Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried: Biographieforschung und Erziehungswissenschaft – Einleitende Anmerkungen. In: dies. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 7-9
- Krüger, Heinz-Hermann: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 1997, S. 43-55
- Krüger, Heinz-Hermann: Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 13-32
- Kürten, Karin: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Neukirchen Vluyn 1987
- Lämmermann, Godwin: Religion in der Schule als Beruf. München 1985
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. München 1988, Bd. 2: Methoden und Techniken. München 1989
- Langer, Klaus: Warum noch Religionsunterricht? Gütersloh 1989
- Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik. In: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, S. 47-78
- Lüders, Christian/Reichert, Jo: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 12, 1986, S. 90-102
- Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 55-89
- Marotzki, Winfried: Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 175-186
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München 1990
- Meyer, Johannes: Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute. Zürich; Einsiedeln; Köln 1984
- Nipkow, Karl Ernst : Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3. Gütersloh 1982
- Oevermann, Ulrich et al.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434
- Oevermann, Ulrich: Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a. M.; New York 1995. S. 27-102
- Oevermann, Ulrich: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekon-

- struktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M. 2000, Seite 58-156
- Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik. In: Flick, Uwe u. a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung, Weinheim 1995², S. 223-228
- Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation. Köln 1963
- Schmidtchen, Gerhard : Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung. In: Kasch, W.F. (Hg.): Entchristlichung und religiöse Desozialisation. Paderborn u.a. 1978
- Schöll, Albrecht: Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise. Münster 1992
- Schöll, Albrecht: "Ich glaube nicht, dass ich nicht an Gott glaube..." Zur Funktion religiöser Deutungsmuster in der Adoleszenzphase. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a. M.; New York 1995. S. 221-242
- Schütze, Fritz: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159-260
- Sinclair, Upton: Der Dschungel. Frankfurt a. M. 1978
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979
- Sturm, Wilhelm: Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In: Adam, Gottfried/Lachmann, R. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1990, S. 30-65
- Terhart, Ewald: Schwierigkeiten (mit) der ‚objektiven Hermeneutik‘. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a. M. 1983, s. 156-1755
- Tillich, Paul: Gesammelte Werke. Stuttgart 1978
- Thomas, William I./Znaniecki, Florian: The Polish Peasant in Europe and America. New York 1958, Neuauflage nach d. 2. Aufl. von 1928, 2 Bände (zuerst 1918-1922)
- Vierzig, Siegfried: Der Lehrer - Rolle, Person und Wirkung im Religionsunterricht. In: rh izru 8, 1976, H. 3, S. 19-24
- Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim u. a. 1993
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000
- Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a.M.; New York 1995
- Ziebertz, Hans-G./Simon, Werner (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995
- Ziebertz, Hans-Georg:

VERZEICHNIS zum Auffinden der zitierten Interviewausschnitte zum Fall Andi

Erstes Interview = I.

Zweites Interview = II.

Sequenzanalyse des Interviewanfangs	I, S. 1 - S. 2, Z. 63
Familienklima	II, S. 7, Z. 250 - 253
Die Mutter	II, S. 4, 129 - 131; S. 6, Z. 206 - 211
Die Schwester	II, S. 6, Z. 212 - 219
Familiendisziplin	II, S. 2, Z. 52 - 56
Der Vater	II, S. 12, Z. 448 - 453
Freiräume	II, S. 3, Z. 118 - S. 4, Z. 126
Kulturschock	II, S. 2, Z. 70 - S. 3, Z. 84
Vorbilder	II, S. 22, Z. 864 - 866
Religion im Elternhaus	II, S. 10, Z. 372 - 384
Religionsunterricht Grundschule auf dem Dorf	I, S. 6, Z. 216 - 231
Grundschule in der Stadt	I, S. 6, Z. 231 - 32
Religionsunterricht Mittelstufe Gymnasium	I, S. 6, Z. 232 - 238
Oberstufe auf dem Gymnasium	I, S. 7, Z. 239 - 252
Konfirmandenunterricht	I, S. 3, Z. 80 - 89
Konfirmandenfreizeit	I, S. 3, Z. 89- 98
Kirchliche Jugendgruppe	I, S. 3, Z. 101 - 103
Fragen und Probleme der Jugendlichen	I, S. 3, Z. 115 - 4, Z. 122
Der Vikar	I, S. 4, Z. 122 - 131
Wirkungsbereich Kirche	I, S. 4, Z. 142 - 154
Die Konfirmation: Eine unangenehme Situation	II, S. 14, Z. 531 - 542
Die Konfirmation: Eine peinliche Situation	II, S. 14, Z. 542 - 557
Der Traumberuf: Tierarzt	II, S. 15, Z. 580 - 585
Auszug aus dem Elternhaus	II, S. 16, Z. 600 - 617
Ein vernünftiger Beruf: Verwaltungsbeamter	II, S. 15, Z. 587 - 590
Der Kompromiss als Emanzipation	II, S. 16, Z. 627 - 632
Die Idee vom Beamten	II, S. 16, Z. 632 - S. 17, Z. 641
Berufsvorstellungen der Eltern	II, S. 17, Z. 676 - S. 18, Z. 681
Pragmatische Entscheidung für den Lehrerberuf	II, S. 18, Z. 693 - 700
Das Studium: Wichtige und unwichtige Inhalte	I, S. 7, Z. 261 - 269
Unsinn Griechisch	I, S. 7, Z. 269 - 277
Zufriedenheit mit dem Studium	II, S. 35, Z. 1357 - 1371
Prüfungsthema	II, S. 35, Z. 1372 - 1383
Prüfungsvorbereitungen	II, S. 35, Z. 1383 - 1392
Prüfung: Hochleistung	II, S. 35, Z. 1392 - S. 36, Z. 1397
Orientierung im Fach	II, S. 36, Z. 1398 - 1411
Theologie	II, S. 37, Z. 1434 - 1453
Die Rolle der Pädagogik	II, S. 37, Z. 1454 - S. 38, Z. 1474
Praxisorientierung	I, S. 8, Z. 282 - 299
Gottesbegriff	I, S. 8, Z. 299 - 306
Gott als Metapher	I, S. 8, Z. 306 - S. 9, Z. 315
Die persönliche Variante	I, S. 9, Z. 315 - 323
Gottesbild und Elternschaft	I, S. 9, Z. 327 - 333
Gottvertrauen	I, S. 9, Z. 324 - S. 10, Z. 350
Die störende Frage nach Gott	I, S. 10, Z. 351 - 355
Eine unangenehme Situation	I, S. 12, Z. 452 - 462
Unterrichtsbesuche und Nachgespräche	I, S. 12, Z. 462 - S. 13, Z. 468

Motive, Religionslehrer zu werden	I, S. 13, Z. 468 - 473
Motive für das Studium der Religionspädagogik	II, S. 38, Z. 14 75 - 183
Die Idee: Beruf und Bestimmung	II, S. 38, Z. 1483 - 1487
Eine blöde Frage	II, S. 38, Z. 1487 - 1492
Eine erschütternde Frage	II, S. 38, Z. 1494 - 1506
Überzeugung	II, S. 38, Z. 1507 - S. 39, Z. 1520
Veränderungen und Belastungen	I, S. 10, Z. 355 - 364
Eine Unterrichtsgeschichte	I, S. 13, Z. 489 - 498
Schüler	I, S. 13, Z. 500 - S. 14, Z. 505
Wichtige Themen im RU: Beziehungsbereich	II, S. 39, Z. 1528 - 1532
Authentizität	II, S. 39, Z. 1528 - 1532
Grenzfragen/Schwarz-Weiß	II, S. 39, Z. 1532 - 1551
Arbeit und Beruf	II, S. 41, Z. 1592 - 1614
Person und Kirche	I, S. 14, Z. 508 - 512
Religionslehrer und Kirche	I, S. 14, Z. 512 - 515
Ritus	I, S. 14, Z. 515 - 519
Taufe der Tochter	I, S. 14, Z. 519 - 527
Ein sogenannter Kirchenältester	I, S. 14, Z. 527 - 532
Leute und Laien: Verwaltungsarbeit	I, S. 14, Z. 532 - 539
Klausurtagung: Veränderungen	I, S. 14, Z. 539 - S. 15, Z. 546
Reformvorschläge	I, S. 15, Z. 553 - 561
Resignation und christliches Ideal	I, S. 15, Z. 553 - 561
Kirche als Dienstleistungsunternehmen	I, S. 15, Z. 562 - 574
Scheinheiligkeit	I, S. 15, Z. 574 - 581
Gottesdienstgestaltung	I, S. 16, Z. 582 - 594
Kirchendienst ohne Verwaltungsarbeit	I, S. 16, Z. 594 - 600
Gemeinde. Ein Nachtrag	I, S. 49, Z. 1937 - 1959
Evaluation: Religions-Lehrersein	I, S. 16, Z. 607 - 612
Das Fach Religion	I, S. 16, Z. 612 - 619
Zwecke des Fachs	I, S. 16, Z. 620 - S. 17, Z. 631
Das Fach im Unterricht	I, S. 17, Z. 631 - 643

Lebenslauf

Daten zur Person

Geburtsdatum: 18. 05. 1956
Geburtsort: Oldenburg
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand: ledig, eine Tochter.

Schulabschluss

1976 Abitur.

Studium

1977 – 1981 Lehramtsstudium an der FU Berlin in den Fächern Deutsch / Sozialkunde / Politik für das Gymnasium. 1981 Unterbrechung / Zivildienst.

1984 – 1987 Beendigung des Studiums an der C. v. O. Universität Oldenburg. Erstes Staatsexamen.

Referendariat

1987 – 1989 Referendariat am Studienseminar Oldenburg. Zweites Staatsexamen.

Zusatzausbildung

1989 – 1991 Erweiterungsstudium evangelische Religion. (Spracherwerb: Latein und Griechisch). Abschluss 1991.

Berufstätigkeit

1992 – 1997 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich 01, Institut für Religionspädagogik der Gesamthochschule Universität Kassel. Schwerpunkt: Religion und Biographie.

3/1997 – 8/2000 Arbeitslos.

9/2000 – 6/2002 „Feuerwehrlehrer“ an zwei Oldenburger Gymnasien.

Seit 7/2002 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Forschungskolloquien

1992 – 2002 Ständige Mitarbeit im Forschungskolloquium von Prof. Dr. Detlef Garz (Pädagogik) an der C. v. O. Universität Oldenburg.

1992 – 1998 Ständige Mitarbeit im Forschungskolloquium von Prof. Dr. Jürgen Heumann (Religionspädagogik) an der C. v. O. Universität Oldenburg.

Veröffentlichungen

1999 Fehlhaber, A./Garz, D.: Das nichtbefragte Leben ist nicht lehenswert. Analysen zum religionspädagogischen Habitus. In: Ohlhaver, F./Wernet, A. (Hrsg.): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen 1999, S. 61-90.

1999 Fehlhaber, A./Garz, D.: „Und da es das erste Mal ist...“ Über die pädagogische Formung des Klassenkörpers. In: Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Schwerpunkt hermeneutische Schulforschung. Weinheim 1999, S. 293-317.