



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Warum, wieso und so halt.“

Begründung des schulischen Religionsunterrichts.
Religionspädagogische Argumente und subjektive Theorien
zweier Maturantinnen im Vergleich.

Verfasser

Manfred Wiedenhofer

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 020 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Katholische Religion und UF Englisch

Betreuer: Univ.- Prof. Dr. Martin Jäggle

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. ERSTER TEIL.....	4
1.1 Religionspädagogische Begründungen des schulischen Religionsunterrichts.....	4
1.2 Würzburger Synode.....	4
1.3 Systematische Darstellung der religionspädagogischen Begründungen des schulischen Religionsunterrichts.....	10
1.3.1 Die kulturelle Begründung.....	10
1.3.2 Die anthropologische Begründung.....	14
1.3.3 Die gesellschaftliche Begründung.....	19
1.3.4 Die bildungstheoretische Begründung.....	23
1.3.5 Zusammenfassung der religionspädagogischen Begründungen.....	32
2. ZWEITER TEIL.....	35
2.1 Subjektive Theorien.....	35
2.2 Zur Erhebung subjektiver Theorien.....	42
2.2.1 Das problemzentrierte Interview.....	44
2.2.2 Vorgehensweise beim Interview.....	48
2.2.3 Aufbereitung und Auswertung der subjektiven Theorien.....	49
2.2.4 Die kommunikative Validierung.....	50
3. DRITTER TEIL.....	52
3.1 Subjektive Theorien zweier Fallbeispiele.....	52
3.1.1 Vorgehensweise der Untersuchung.....	52
3.1.2 Ergebnisse der Untersuchung.....	54
3.1.2.1 Zusammenfassung der erhobenen subjektiven Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts.....	54

3.1.2.2	Gegenüberstellung der religionspädagogischen Argumente und der subjektiven Theorien.....	60
4.	Zusammenfassung und Ausblick.....	66
5.	Bibliografie.....	70
	Anhang.....	77

Abstract (Deutsch)

Abstract (Englisch)

Lebenslauf

Einleitung

„Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen,
der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt.“¹

Seit einigen Jahrzehnten gibt es immer wieder Diskussionen über die Sinnhaftigkeit und Berechtigung des Religionsunterrichts in der Schule in einer säkularisierten Gesellschaft. In letzter Zeit werden die Stimmen für einen Ethikunterricht als Ersatz- oder Alternativunterricht wieder lauter und befragen den Religionsunterricht nach seiner Begründung. „Mit der Frage nach der Begründung des Religionsunterrichts wird eines der wesentlichsten Schlüsselprobleme behandelt, das auch Juristen, Soziologen und Politologen zu Stellungnahmen provoziert hat. Es bezeichnet gleichsam den neuralgischen Punkt in der Skala der Empfindlichkeiten, die besonders für Missverständnisse und Fehltritte anfällig sind. Furcht vor Klerikalismus oder Pädagogismus scheinen Zeitgenossen je nach Standort und geistiger Herkunft zu beunruhigen.“² Deshalb sind Theologie, Religionspädagogik und Bildungswissenschaft stets herausgefordert diese Fragen der Zeit neu zu beantworten und den Religionsunterricht zu begründen und zu hinterfragen, um so seine Berechtigung im Bildungsbe- reich deutlich zu machen. Aufgrund der sich verändernden gesellschaftlichen Ver- hältnisse wird die Beantwortung dieser Fragen zu einer kontinuierlichen Aufgabe und wird wohl von Zeit zu Zeit immer wieder aufgegriffen werden müssen.

Weiters stellt sich mir als angehenden Religions- und Englischlehrer ebenso die Fra- ge wie ich mein zukünftiges Fach in der Schule begründen kann und wie der Religi- onsunterricht dieser Begründung auch nachkommen kann. Es scheint mir schwer möglich zu sein, überzeugend ein Unterrichtsfach in der Schule zu unterrichten ohne sich dessen Stellenwert für die SchülerInnen und das Bildungswesen insgesamt be- wusst zu sein. Deshalb war es mir ein persönliches Anliegen mich mit der Begrün- dung des Religionsunterrichts in der schulischen Bildung auseinander zu setzen, um danach diesbezüglich jedem/jeder Rede und Antwort stehen zu können.

¹ 1 Petr 3,15

² Horn, Hermann. Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht. Versuch einer Zwischenbilanz. Dort- mund: 1974². 22

Ein weiterer Grund für die Beschäftigung mit dieser Thematik war der Eindruck, dass in den Diskussionen um den Religionsunterricht an Schulen oft religionspädagogische Begründungen des Religionsunterrichts mit subjektiven Erfahrungen und Meinungen konfrontiert schienen. Dies führte in einigen der von mir verfolgten Debatten dazu, dass die Argumentationen aneinander vorbeiliefen und keine Einigungen erzielt werden konnten.

Aus diesen Gründen stellt sich diese Arbeit folgende Frage: Welche Unterschiede bzw. Übereinstimmungen gibt es bei der Begründung des christlichen Religionsunterrichts in der Schule aus religionspädagogischer Sicht von der Würzburger Synode 1974 bis heute und in den subjektiven Theorien zweier MaturantInnen. Hierbei werden die Fragen nach der Begründung des christlichen Religionsunterrichts aus der Sicht der deutschsprachigen Religionspädagogik im fraglichen Zeitraum allgemein dargestellt und analysiert und diese dann mit zwei erhobenen subjektiven Theorien, wie sie im Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung angewandt werden, gegenübergestellt. Durch diese Gegenüberstellung soll die Frage nach den Unterschieden und Übereinstimmungen beantwortet und weitere Forschungsfragen aufgezeigt werden.

Zunächst werden die Begründungsstränge zum Religionsunterricht in der religionspädagogischen Literatur systematisch dargelegt. Die Erhebung der subjektiven Theorien zweier Fallbeispiele erfolgt durch die Durchführung von problemzentrierten Interviews mit zwei MaturantInnen, einer kommunikativen Validierung und einer Darstellung der Ergebnisse.

Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, religionspädagogische Sichtweisen mit subjektiven Theorien von SchülerInnen zu vergleichen, um Theorie und Praxis gegenüber zu stellen. Hier ist es von besonderem Interesse für diese Arbeit, die theoretischen Begründungen auf deren praktische Sichtbarkeit und Wirkung zu überprüfen.

In meiner Forschungsfrage impliziere ich bereits die Annahme, dass es Unterschiede und Übereinstimmungen in der Begründung des Religionsunterrichts in der Schule aus den beiden Perspektiven gibt. Die Untersuchungen sollen aufzeigen, ob diese wirklich bestehen und worin diese bestehen. Auch wenn subjektive Theorien nicht einfach generalisierbar sind, so kann sich aus der Gegenüberstellung dieser mit reli-

gionspädagogischen Standpunkten eine Diskussion bezüglich der vermeintlichen Ursachen dieser Unterschiede und Übereinstimmungen ergeben. Zusätzlich könnten die Ergebnisse der subjektiven Theorien als Grundlage für weitere Forschungen dienen.

1. ERSTER TEIL

1.1. Religionspädagogische Begründungen des schulischen Religionsunterrichts³

Ziel dieser Arbeit ist es, die Unterschiede bzw. Übereinstimmungen bei der Begründung des Religionsunterrichts in der Schule aus religionspädagogischer Sicht und in den subjektiven Theorien zweier Fallbeispiele zu erarbeiten. Hierzu werden zunächst die Begründungen des schulischen Religionsunterrichts aus der Sicht der deutschsprachigen Religionspädagogik seit der Würzburger Synode 1974 dargestellt und systematisiert. Diese Darstellung der unterschiedlichen Standpunkte dient der Problemanalyse, welche für die Erhebung und Untersuchung der subjektiven Theorien entscheidend ist, da diese durch die Durchführung problemzentrierter Interviews stattfinden wird und dazu zuvor eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Problem notwendig ist. Weiters dient die Systematisierung der religionspädagogischen Standpunkte der Erarbeitung des im problemzentrierten Interviews verwendeten Leitfragenkatalogs. Dieser wiederum soll es im Verlauf dieser Arbeit auch ermöglichen, religionspädagogische Begründungen und subjektive Theorien zum schulischen Religionsunterricht gegenüber zu stellen und vergleichen zu können.

1.2. Würzburger Synode 1974

„Der Religionsunterricht in der Schule“

Der Synodenbeschluss der Deutschen Bischöfe von 1974 befasste sich aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse in den 1960er und 1970er Jahren mit dem schulischen Religionsunterricht und gilt bis heute als grundlegendes Dokument für die Religionspädagogik. Der Beschluss wurde vom Österreichischen Katechetischen Direktorium in den wichtigsten Punkten übernommen und floss in die Lehrplä-

³ Anmerkung: Die in dieser Arbeit vorkommenden Zitate wurden an die neue deutsche Rechtschreibung angepasst.

ne für den katholischen Religionsunterricht in Österreich und Deutschland ein. Die Begründung des Religionsunterrichts kann „bis heute als gültig angesehen werden“⁴.

„Der kirchlich begründete Religionsunterricht sah sich seit Mitte der 60er Jahre einer wachsenden Abneigung der Schüler und einer sich verschärfenden Kritik gesellschaftlicher Gruppen ausgesetzt.“⁵ Er wurde als Veranstaltung eines Interessenverbandes angesehen und stand unter dem Verdacht der kirchlichen Indoktrination. Obwohl der konfessionelle Religionsunterricht gesetzlich im Fächerkanon der Schule festgeschrieben war und ist, musste realisiert werden, dass sich rechtliche Bestimmungen auf lange Zeit nur dann durchsetzen, „wenn sie durch sachliche Argumente gestützt werden. Deshalb war es unerlässlich, Begründungen für den konfessionellen Religionsunterricht zu geben, die den Bildungsauftrag der Schule unterstützen und zum Bildungsziel der Schule beitragen.“⁶

Um der Kritik am Religionsunterricht entgegenzutreten versuchten Religionspädagogen wie Gert Otto, Martin Stallmann und Hubertus Halbfas den Religionsunterricht ausschließlich von der Schule her zu begründen.⁷ Letzterer geht sogar soweit, dass er erklärt: „Entweder gelingt es, die Lernzielbedingungen des Religionsunterrichts im Gesamt-Curriculum der ‚Schule für alle‘ zu begründen, oder dieses Fach verliert Begründung und Berechtigung im Unterricht der öffentlichen Schule.“⁸

Karl Ernst Nipkow versuchte aus der Alternative ausschließlich kirchliche oder schulische Begründung des Religionsunterrichts herauszuführen, da beide Wege Verkürzungen darstellen würden. Er kommt zu dem Schluss: „dies Fach kann nur pädagogisch und theologisch motiviert werden.“⁹

⁴ Scharer, Matthias. Wieviel Religion braucht die Schule. Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht. Theologisch-Praktische Quartalschrift 145 (1997). 376-383
http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/506.html#F_5 am 08.06.2009

⁵ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth: 1979. 47

⁶ Vgl. Hofmeier, Johann. Fachdidaktik katholische Religion. München: 1994. 28

⁷ Vgl. Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth: 1979. 48f

⁸ Halbfas, Hubertus. Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche. Stuttgart: 1971. 121

⁹ Nipkow, K. Karl Ernst. Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart. Heidelberg: 1967. 27

Als Antwort auf die Herausforderungen versucht die Synode beide Begründungszugänge in eine Synthese zu stellen und folgt damit Nipkow und seinem Konvergenzmodell.¹⁰ Das Anliegen der Synode stellt sich danach wie folgt dar:

„Religionsunterricht in der Schule muss zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert. [...] Die verschiedenen Theorien der Schule bilden infolgedessen ein erstes Kriterium für die Bestimmung von Aufgaben und Zielen eines zukünftigen, typisch schulischen Religionsunterrichts. Soll das Spezifische des Religionsunterrichts, wie die Synode ihn sieht, gewahrt bleiben, muss als zweites Kriterium hinzutreten, dass die Aufgaben und Ziele theologisch verantwortbar sind.“¹¹

Im Synodenbeschluss wird demzufolge der Religionsunterricht in der Schule pädagogisch und theologisch begründet und die beiden Argumentationsstränge in eine Wechselwirkung gestellt. Dadurch wird ein rein durch staatlich-gesellschaftliche Vorgaben, wie auch ein ausschließlich aus kirchlich-theologischer Sicht begründeter Religionsunterricht vermieden.¹² „Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt an der Schnittstelle von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und der Kirche.“¹³

Wie Hermann-Josef Frisch in seiner Zusammenfassung zum Synodenbeschluss schreibt, geht die pädagogische Begründung des Religionsunterrichts „davon aus, dass kein Mensch letztlich ohne Weltdeutung und Sinngebung durch Transzendenzbezug leben kann, selbst wenn eine solche Sinngebung oft nicht bewusst ausgedrückt wird.“¹⁴ Der Religionsunterricht befasst sich mit grundlegenden Fragen und Erfahrungen des Menschen die in keinem anderen Schulfach in dieser Art behandelt werden.

¹⁰ Vgl. Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth: 1979. 53

¹¹ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.1

¹² Frisch, Hermann-Josef. Leitfaden Fachdidaktik Religion. Düsseldorf: 1992. 26

¹³ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.1

¹⁴ Frisch, Hermann-Josef. Leitfaden Fachdidaktik Religion. Düsseldorf: 1992. 27

„Wie kein anderes Schulfach fragt der Religionsunterricht auf der Grundlage reflektierter Tradition nach dem Ganzen und nach dem Sinn des menschlichen Lebens und der Welt. Er erörtert die Antworten, die Menschen heute auf diese Fragen geben und die sie in der Geschichte gegeben haben“¹⁵. Als Konsequenz ergibt sich aus Sicht der Deutschen Bischöfe: „Will die Schule den ganzen Menschen fördern, so muss sie alle bedeutsamen menschlichen Erfahrungen zur Sprache bringen, also auch und vor allem die Grund- und Grenzsituationen des menschlichen Lebens. Nur dadurch kann der Schüler instandgesetzt werden, sein ganzes Leben zu bewältigen.“¹⁶

Die pädagogische Begründung des Religionsunterrichts im Beschluss der Synode 1974 ergibt sich in der Folge aus drei Argumentationssträngen: dem kulturgeschichtlichen, dem anthropologischen und dem gesellschaftlichen.

„Es muss Religionsunterricht in der Schule geben,

- weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört;
- weil die Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen;
- weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten.

Jeder dieser drei Argumentationsstränge hat sein spezifisches Gewicht. Werden sie miteinander verflochten, so resultiert daraus die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes in der öffentlichen Schule.“¹⁷

¹⁵ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.5.1

¹⁶ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.3.2

¹⁷ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135

Theologisch wird der schulische Religionsunterricht dadurch begründet, dass davon ausgegangen wird, dass der Mensch von Gott angesprochen ist. „Das Reden von Gott hat deshalb auch immer mit dem Menschen zu tun, mit seiner Menschwerdung aus der Sicht des Glaubens.“¹⁸ Wie sich die beiden Argumentationsstränge genauer darstellen und ergänzen, soll im Folgenden erläutert werden.

Bei der *kulturgeschichtlichen Begründung des schulischen Religionsunterrichts* verweist die Synode darauf, dass jeder Mensch in eine Welt tritt, welche durch Vergangenheit und die damit verbundene Kultur geprägt ist. Religionen, in Europa besonders die christliche Religion, waren und sind entscheidende Faktoren für die Entstehung einer bestimmten Kultur. Aus diesem Grund trifft jede Schülerin und jeder Schüler in der Auseinandersetzung mit Kultur auch auf die religiöse Dimension des Lebens. Im Religionsunterricht geht es deshalb um Daseinserschließung durch Traditionerschließung. Er macht vertraut mit den „wesentlichen Elementen des Religiösen und vor allem mit der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens – angefangen von der Bibel über die Lehre der Kirche bis her zum Leben heutiger Christen.“¹⁹ Theologisch lässt sich dies daraus begründen, dass auch die Theologie stets an die Heilige Schrift und deren Wirkungsgeschichte verwiesen ist.²⁰

Hinsichtlich der *anthropologischen Begründung des schulischen Religionsunterrichts* wurde von der Synode angemerkt, dass es trotz unterschiedlicher Schultheorien zu den Zielen der Schulbildung (Befähigung zur Freiheit, Ermöglichung der Selbstverwirklichung, Ausstatten zum Verhalten in der Welt oder Hilfe zur Menschwerdung) inhaltlich immer „um die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, nach dem Sinn und Wert oder der Sinnlosigkeit und Wertlosigkeit des Ganzen und des einzelnen in der Welt“²¹ geht. So gesehen ist Religion in der Schule ein „unverzichtbarer Aspekt im Prozess menschlicher Selbstdefinition“²² und darf von der Schule, wenn sie den gesamten Menschen unterstützen soll, nicht ausgespart wer-

¹⁸ Frisch, Hermann-Josef. Leitfaden Fachdidaktik Religion. Düsseldorf: 1992. 28

¹⁹ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth: 1979. 50

²⁰ Vgl. Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth: 1979. 50f

²¹ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.3.2

²² Gloy, Horst. Der umstrittene Religionsunterricht, In: Zeitschrift für Religionspädagogik 25 (1970). 17

den, denn sonst „verstößt sie gegen ihren Wahrheitsgeist, und lässt den Schüler an einer wichtigen Stelle seiner Selbstwerdung allein“²³.

Aus theologischer Sicht ergibt sich diese Begründung daraus, dass der christliche Glaube davon ausgeht, dass Gott den Menschen zugewandt ist und dass Christus den Menschen zur Freiheit befreit hat (Gal 5,1). Durch die Auseinandersetzung mit Jesus Christus stoßen Schülerinnen und Schüler auf Antworten auf Fragen, welche für ihre eigene Identitätsfindung wichtig sein können. Die Synode stellt klar, dass es nicht um eine anthropologische Verkürzung der Theologie geht, „sondern um ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene. Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben soll im Lichte des Glaubens verstehbar werden.“²⁴

Die *gesellschaftliche Begründung des schulischen Religionsunterrichts* bezieht sich auf die gesellschaftliche Funktion, die Religion und so auch der Religionsunterricht in der Schule leistet. Hepp stellt im Bezug auf diesen Argumentationsstrang fest: „Die Schulpädagogen sind sich weitgehend darüber einig, dass die Schule eine wichtige soziale und politische Aufgabe hat und einen Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft erbringen soll. [...] Schule hat den jungen Menschen zu befähigen, sich in die Gesellschaft zu integrieren, in ihr verantwortlich zu handeln; zugleich ist der Schüler auch zu befähigen, der bestehenden Gesellschaftsordnung kritisch zu begegnen und gegebenenfalls auf ihre Verbesserung und Veränderung hinzuarbeiten.“²⁵

Bei der gesellschaftlichen Argumentation beschreibt der Synodenbeschluss die politische Dimension des Religionsunterrichts und dessen wichtige Bedeutung für die schulische Bildung allgemein. „Der Schüler soll im Religionsunterricht angeregt werden, bei allen Fragen und Problemstellungen politischer Natur das mögliche Gewicht christlicher Tradition mit zu berücksichtigen, nicht um von ihr fertige Antworten zu erwarten, sondern um sich mit ihren Impulsen, Imperativen und modellhaften Situati-

²³ Wegenast, Klaus. Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: Theologia Practica (Sonderheft), Hamburg 1968. 71

²⁴ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.4.2

²⁵ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfad. Donauwörth: 1979. 52

onen auseinanderzusetzen und dadurch einen selbständig verantworteten Standort zu gewinnen.“²⁶

Auch theologisch ist zu berücksichtigen, dass die gesellschaftliche Funktion der Theologie und so auch des Religionsunterrichts genuin biblisch ist. Die Theologie setzt sich ebenso wie die Schule mit gesellschaftlichen Verhältnissen, Missständen und Zukunftsvorstellungen auseinander und betrachtet diese aus dem Licht des Glaubens.

1.3 Systematische Darstellung der religionspädagogischen Begründungen des schulischen Religionsunterrichts

Ausgehend von den Begründungen des schulischen Religionsunterrichts im Beschluss der Würzburger Synode 1974, welche bis heute als gültig angesehen werden, soll der folgende Punkt eine systematische Darstellung der einzelnen Begründungsstränge bieten. Hierbei werden die Ausführungen der Würzburger Synode mit Erweiterungen und Vertiefungen durch aktuelle religionspädagogische Standpunkte ergänzt und die gegenwärtigen Diskussionen bezüglich der Begründung des schulischen Religionsunterrichts integriert. Daraus ergeben sich eine kulturelle, eine anthropologische, eine gesellschaftliche und eine bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts in der Schule. Dabei ist anzumerken, dass die genannten Begründungsstränge nicht gänzlich voneinander zu trennen sind, da sie sich in einigen Punkten überlappen und ergänzen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Systematisierung schien diese Aufteilung allerdings geeignet und für den weiteren Verlauf dieser Arbeit notwendig.

1.3.1 Die kulturelle Begründung

Die kulturelle Begründung des schulischen Religionsunterrichts ergibt sich zunächst aus der Tatsache, dass jeder Mensch in eine Kultur hinein geboren wird, die von Religion geprägt ist. Durch die Auseinandersetzung mit Kultur trifft demnach jeder

²⁶ Zirker, Hans. Zur politischen Dimension des Religionsunterrichts. In: KatBl 97 (1972). 661

Mensch auf die religiöse Dimension des Lebens, welche im Religionsunterricht behandelt wird. Hier dient der Religionsunterricht der Daseinserschließung durch Traditionerschließung.²⁷

Günther Schmidt begründet den schulischen Religionsunterricht ähnlich wie der Synodenbeschluss von Würzburg 1974. Da das Christentum in der Welt der SchülerInnen faktisch vorkommt, muss ihnen die Gelegenheit geboten werden sich damit auseinander setzen zu können, um so das Ziel einer selbstverantworteten Orientierungsfähigkeit erreichen zu können. Hinsichtlich des Ethos der Menschenrechte macht er darauf aufmerksam, dass diese in einem vom Christentum geprägten Weltklima entstanden sind und deshalb eine Thematisierung der christlichen Inhalte zu einem vertieften Verständnis führen und eine Verinnerlichung dieser fördert, wie auch allgemein ethische Denkfähigkeit und Sensibilität stärken. Weiters wird am Christentum laut Schmidt deutlich, was Nichtbeliebigkeit und Verbindlichkeit von Grundwerten bedeutet, da das Christentum als Hinweis auf die Allgemeingültigkeit dieser angesehen werden kann.²⁸

Die kulturelle Begründung des schulischen Religionsunterrichts erlangt heute in einer multikulturellen Gesellschaft erhöhte Bedeutung. War es in der Zeit der Würzburger Synode in den 1970er Jahren noch das Christentum, welches die prägende Kultur in Europa war, so stellt sich die kulturelle Situation im 21. Jahrhundert weitaus vielfältiger und multikultureller dar. Dadurch wird nicht nur das Christentum zu einer bedeutenden Religion sondern auch andere Religionen, die die Kultur Europas prägen. In einer Gesellschaft, in der „Vielfalt und Vielgestaltigkeit von Lebenswerten und Lebensorientierungen, von Werten, Religionen und Weltanschauungen“²⁹ charakteristisch sind, ist religiöse Bildung wesentlich für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen und Religionen, denn „je größer die religiöse Pluralität, desto mehr ist auch ei-

²⁷ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfad. Donauwörth: 1979. 50

²⁸ Vgl. Schmidt, Günther R. Begründungen für die Thematisierung des Christentums im Erziehungsraum am Beispiel des kulturtheoretischen und des moralpädagogischen Arguments. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. 147

²⁹ Schweitzer, Friedrich. Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh: 1996. 173

ne religiöse Bildung erforderlich, die einen reflektierten Umgang mit dieser Vielfalt ermöglicht.“³⁰

Friedrich Schweitzer konstatiert, dass der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen steht, „die sich besonders mit dem Übergang zu einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft verbinden. Eine Einführung bloß in die eigene religiöse Tradition reicht nicht mehr zu – weder für die Kinder, die dieser Tradition entstammen und die nun doch zu einer Auseinandersetzung mit einer enorm gewachsenen religiösen Vielfalt gezwungen sind, noch für eine Gesellschaft, der an einem friedlichen und toleranten Zusammenleben zwischen den Religionen gelegen sein muss.“³¹

Martin Jäggle stellt dazu fest, dass das Klassenzimmer ein Spiegelbild unserer multikulturellen Gesellschaft bietet. „Hier können Werte wie Toleranz, Respekt, Anerkennung und Menschenwürde gelernt und gelebt werden. [...] Die religiöse Pluralität, die ja auch eine Quelle von Konflikten sein kann, erhöht den gesellschaftlichen Verständigungsbedarf über Religionen. Hier ist die Schule als Ort religiöser Verständigung von jungen Menschen gefordert und zugleich nicht ersetzbar.“³² Heute sind Schülerinnen in eine multikulturelle Gesellschaft hineingeboren und das kann und muss in der Schule zum Thema werden – im Religionsunterricht bietet sich hier eine große Chance dazu.

Matthias Scharer sieht ebenfalls die Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft und merkt an, dass religiöse Bildung angesichts der Pluralität der Gesellschaft wichtig ist. Es geht um die Frage, „wo religiöse und weltanschauliche Urteilsfähigkeit gebildet wird. Die Erfahrung von Pluralität bedeutet für Jugendliche nicht nur einen Zuwachs von Freiheit; Fundamentalismen und gewalttätige Ausschreitungen und u.a. sind Signale nicht bewältigter Pluralität. Die Vielfalt muss erst gelernt wer-

³⁰ Schweitzer, Friedrich. Wozu noch Religionsunterricht? Theologie Online. Praktische Theologie. <http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/schweitzer.htm> am 2009.05.20

³¹ Schweitzer, Friedrich. Der Religionsunterricht in Deutschland und anderswo. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. 20

³² Jäggle, Martin: Die Schule - ein Ort interreligiöser Verständigung? In: "...Das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!" Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für internationale Beziehungen des bm:ukk 2008. 1

den.³³ Hier sieht Scharer eine entscheidende Chance und Aufgabe für den Religionsunterricht in der heutigen Gesellschaft.

Auch Dietrich Zilleßen geht auf die Situation einer multikulturellen pluralistischen Gesellschaft und deren Herausforderungen ein. Im Bezug auf den schulischen Religionsunterricht streicht er dabei heraus: „...in der pluralistischen Welt allumfassender Migration bedarf es der immer neuen, flexiblen Verortung, der *Position*. Religionsunterricht übt revidierbar und korrigierbar konfessorisches Reden und Handeln ein, ohne den Konfessionalismus zu schätzen. Er zielt auf eine Kultur des Umgangs mit dem Unverfügbaren, eine Kultur, die die Differenzen achtet, weil sie das Gute und das Böse, das Wahre und das Unwahre, das Absolute und das Relative nicht ohne Zweifel und ohne Risiko unterscheiden kann. [...] Religionsunterricht fördert Konsens und Dissens, indem er Einheit kritisch reflektiert und zugleich Dissens relativiert. Er hört dabei auf die unerhörte, unhörbare Sprache des Anderen, was heißt: er achtet den Fremden und das Fremde, den und das er gar nicht kennt. Wahrheit ist eine mutige, aber keine rigide konkrete Entscheidung.“³⁴

Andreas Mertin macht auf die religiöse Dimension in der Welt der Jugendlichen aufmerksam und zeigt so, dass Religion eine wichtige Rolle beim Prozess des Weltverstehens, der Welt- und Kulturdeutung spielt. Er bezieht sich darin auf Beispiele wie Videoclips, Werbung, Computerspiele oder Filme, welche in der Welt der Jugendlichen zum Alltag gehören, ohne religiöse Kompetenz allerdings nicht gänzlich verstanden werden können. An diesen Beispielen wird von Mertin gezeigt, dass Religion Kultur immer noch beeinflusst und so Religion Kultur verständlich machen kann. Daraus ergibt sich, dass auch noch der Religionsfernste die elementare Überlieferung der christlich-jüdischen Erzählwelt zum Verstehen der abendländischen Kultur benötigt. In einer zunehmend intertextuell strukturierten Welt erweist sich die elementare Kenntnis religiöser Überlieferungen als unverzichtbar.³⁵ Es ist eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts, die Welt unter verschiedenen Blickwinkeln betrachten

³³ Scharer, Matthias. Wieviel Religion braucht die Schule. Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht. Theologisch-Praktische Quartalschrift 145 (1997).
http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/506.html#F_5 am 08.06.2009

³⁴ Zilleßen, Dietrich. Die Zukunft des Religionsunterrichts. Forum. www.rpi-loccum.de/download/zil.rtf am 05.06.2009

³⁵ Vgl. Mertin, Andreas. Religion wahrnehmen lernen. Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. 53-55

zu lernen. „Zu dieser Welt gehören eben auch die unseren Alltag durchdringenden, oftmals sogar bestimmenden kulturellen Produkte der Musik-, der Werbe-, der Medienindustrie.“³⁶ Der Religionsunterricht hilft Jugendlichen somit das Verständnis der von ihnen genutzten Medienwelt zu vertiefen und leistet so einen wichtigen Beitrag zur Erschließung von Kultur.³⁷

1.3.2 Die anthropologische Begründung

Die anthropologische Begründung des schulischen Religionsunterrichts ergibt sich aus der Tatsache, dass es bei den Zielen der Schulbildung „um die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, nach dem Sinn und Wert oder der Sinnlosigkeit und Wertlosigkeit des Ganzen und des einzelnen in der Welt“³⁸ geht. Diese Fragen werden im Religionsunterricht auf eine Art und Weise behandelt wie in keinem anderen Fach im Fächerkanon der Schule. Religion wird so zu einem entscheidenden Aspekt bei der Selbstwerdung des Menschen und muss deshalb Teil der schulischen Bildung sein.³⁹

Da sich die Situation der Schule und besonders des Religionsunterrichts unter einem ständigen Wandel im Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse sieht, beschäftigte sich die Deutsche Bischofskonferenz abermals mit der Begründung des Religionsunterrichts in der Schule und veröffentlichte 1996 das Schreiben „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“.⁴⁰ Darin versuchen die Deutschen Bischöfe klar zu stellen, dass der Religionsunterricht einen wesentlichen Teil zum Bildungsauftrag der öffentlichen Schule und des einzelnen Menschen leistet. Das Bildungspotenzial des Religionsunterrichts

³⁶ Mertin, Andreas. Religion wahrnehmen lernen. Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. 58

³⁷ Vgl. Mertin, Andreas. Religion wahrnehmen lernen. Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. 59

³⁸ Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 2.3.2

³⁹ Vgl. Wegenast, Klaus. Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: Theologia Practica (Sonderheft). Hamburg 1968, 71

⁴⁰ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996²

wird hierbei durch die Behandlung der bildenden Kraft des Evangeliums und der kirchlichen Religion abgeleitet.⁴¹

Das *Bildungspotenzial des Evangeliums* ergibt sich aus der Offenbarung des Heilswillen Gottes in Jesus von Nazareth. Alle Menschen müssen die Erfahrung des Geliebtseins machen, um der Liebe Jesu in Freiheit antworten zu können. „Das in Jesus Christus angesprochene Bildungspotenzial ist also das umfassende und wirksame Geliebtsein des Menschen und der Wirklichkeit durch Gott“⁴² Das Evangelium kann zur bildenden Kraft für SchülerInnen werden und ihnen helfen „vom alltäglichen Erwartungsdruck und zugleich vom Unheil in der eigenen Lebensgeschichte Abstand zu gewinnen [...]“.⁴³

Das *Bildungspotenzial der kirchlichen Religion* liegt in ihrem Auftrag, das kommende Gottes Reich zu verkünden und alle Menschen (nicht nur Kirchenmitglieder) darauf anzusprechen. Deshalb muss unter Allgemeinbildung die Fähigkeit zu Kommunikation und solidarischer Partizipation auch über den eigenen Kulturkreis hinaus verstanden werden⁴⁴.

Hinsichtlich der *konkreten Existenz* verweisen konfessionelle Kirchen als kulturelle und institutionelle Organisationen auf das Evangelium und stellen dessen bildende Kraft teilweise dar. Hierbei spielen das Verhältnis der Religionslehrperson zur Sache und die Beziehung zu den SchülerInnen eine wichtige Rolle.⁴⁵

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts liegt weiters in der Ermöglichung der Gewinnung von *Perspektivität*. Der Religionsunterricht beschäftigt sich mit dem eschatologischen Vorbehalt und dem Geheimnis Gottes und ermöglicht es so den SchülerInnen ihre eigene Perspektive als begrenzt zu erkennen und sich in Perspektiven an-

⁴¹ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 227

⁴² Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 33

⁴³ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 34

⁴⁴ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 42ff. Vgl. auch Lumen gentium. Die dogmatische Konstitution über die Kirche. In: Rahner Karl / Vorgrimler, Herbert. Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Freiburg: 1966⁶. 5 und 13

⁴⁵ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 61

derer hinein zu versetzen und diese gegebenenfalls auch zu übernehmen, was entscheidend für eine bildungsorientierte Didaktik scheint. Diese Außenperspektive kann im Religionsunterricht behandelt werden und so den SchülerInnen zu eigenen Standpunkten und Perspektiven verhelfen. Als besonders interessant diesbezüglich sehen die Deutschen Bischöfe den regional und interreligiös konzipierten Religionsunterricht an.⁴⁶

Selbständigkeit kann nach dem Schreiben der Deutschen Bischöfe nur durch die Auseinandersetzung mit Widerstand und Ermutigung zu kritischer Selbstdistanz gewonnen werden, wozu der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leistet. Die Kirche als Institution und Autorität kann den SchülerInnen in ihrem Selbständigwerden und in ihrem Emanzipationsprozess behilflich sein.⁴⁷

Die Kirche bürgt für die Möglichkeit ein gelungenes Leben zu erreichen und bietet so in einer pluralistischen Gesellschaft, welche eine Vielzahl von Sinnmustern anbietet, Orientierung und Lebenssinn. Dadurch kann der Religionsunterricht durch die Behandlung der Botschaft Jesu und durch den *verbürgten Lebenssinn*, für welchen die Kirche steht, den SchülerInnen bei ihrer eigenen Sinnfindung helfen.⁴⁸

Weiters verweisen die Deutschen Bischöfe darauf, dass es in der Kirche wie sonst kaum wo ein *Für-andere-Sein* gibt, welches die SchülerInnen für ein Eintreten für Andere und ein Leben der Nächstenliebe sensibilisieren kann. Im Religionsunterricht „wird dem Kältestrom des Eigeninteresses ein Wärmestrom des ‚Für-andere-Sein‘ entgegengesetzt.“⁴⁹

Im Bezug auf die Entwicklung von *Ich-Identität* versuchen die Deutschen Bischöfe in ihrem Schreiben ebenfalls die bildende Kraft des Religionsunterrichts heraus zu streichen. Durch die Erfahrung des von Gott Geliebt- und Getragen-Seins kann der Religionsunterricht den SchülerInnen helfen Ich-Identität zu entwickeln. Es wird da-

⁴⁶ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 62f

⁴⁷ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 63f

⁴⁸ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 229f

⁴⁹ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 65

von ausgegangen, dass die Bildung einer sozialen Identität eine soziale Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft voraussetzt. Dies kann ein Religionskunde- oder Ethikunterricht ohne konfessionelle Bindung nicht leisten. Durch die Auseinandersetzung mit Jesus Christus können SchülerInnen Antworten gewinnen auf die Fragen: „Wer will ich werden? und: Was muss ich lernen? Er zeigt das Ziel bei der Suche nach dem eigenen Lebensweg (Nachfolge, vgl. Mk 2,14) und bei der Frage nach dem Sinn von Wirklichkeit (Nähe der Gottesherrschaft, vgl. Mk 1,14 f.)“⁵⁰

Hinsichtlich der anthropologischen Begründung des Religionsunterrichts stellt Wolfgang Hippmann klar: Den Religionsunterricht aus der Perspektive seiner Funktion und Nützlichkeit zu betrachten, ist keineswegs unbedenklich, doch „besonders in einer säkularisierten Gesellschaft ist der Zwang unübersehbar, auch die soziale ‚Nützlichkeit‘ des Religionsunterrichts unter Beweis zu stellen, obwohl Religion aus theologischer Perspektive [...] im Sinne des Glaubens an Gott und der Annahme einer übernatürlichen Berufung und Bestimmung des Menschen keine Funktion hat, da sie ihre Existenzberechtigung nicht nur durch ihre soziale Nützlichkeit erhält.“⁵¹ Die Tatsache also, dass sich Religion nicht durch ihre Funktion und Nützlichkeit begründen lässt, muss nicht dazu führen, die Funktion des Religionsunterrichts für die Schule und die SchülerInnen zu verleugnen. Der Religionsunterricht erfüllt wichtige Funktionen in diesen Bereichen, welche sein Vorhandensein im Fächerkanon, wenn auch nicht ausschließlich, berechtigen. Eine dieser Funktionen die der Religionsunterricht erfüllt sieht Hippmann in der Kontingenzbewältigung.

Jeder Mensch ist in seinem Leben früher oder später mit Grenzerfahrungen, „wie die Erfahrung absoluter Abhängigkeit, Kleinheit, Endlichkeit, Leiden, Zerbrechlichkeit, Sterblichkeit, aber auch positiven Erfahrungen von Vertrauen, Staunen etc.“⁵² konfrontiert. Diese Erfahrungen können nicht immanent erklärt, begründet oder kausal zugeordnet werden und führen Menschen deshalb dazu zu transzendieren. „Insgesamt sucht der Mensch seit jeher jene mannigfaltigen, positiven, negativen, individuellen oder kollektiven Grenzerfahrungen zu bewältigen und immer hat dabei Religion

⁵⁰ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 31

⁵¹ Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 233

⁵² Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 235

mit Kontingenz zu tun, nämlich als Zulassen und Durchleben von Kontingenz, als Umgehen mit und ein Verhältnis finden zur Kontingenz.“⁵³ So erfüllt Religion die Funktion der Kontingenzbewältigung, worauf sie nicht beschränkt werden kann, aber welche in einer säkularisierten Gesellschaft an Bedeutung gewinnt.

Im Bereich der Schule bietet der Religionsunterricht den SchülerInnen durch sein therapeutisches und pastorales Wirken eine wichtige Hilfe zur Kontingenzbewältigung.⁵⁴ „Die Schule kann so zu einem Ort werden, an dem Menschen aus verschiedenen Generationen helfende und heilende Zuwendung aus dem Glauben erfahren.“⁵⁵ Lebensfragen werden im Religionsunterricht behandelt, um so Lebenshilfe für die SchülerInnen sein zu können.

Hans-Günther Heimbrock sieht in der Religion und deshalb auch im Religionsunterricht ebenfalls eine entscheidende Bedeutung für den Bildungsprozess von Schülerinnen und Schüler. Religion thematisiert nämlich das Unerklärliche, den Zufall, das Glück und den Tod. All das ist den Voraussetzungen der Kultur fremd. Religion versucht dies zur Grundlage einer Lebensordnung zu machen. „Von einer so verstandenen Religion kann ein Beitrag zur Identitätsbildung junger Menschen erwartet werden“⁵⁶, so Hans-Günther Heimbrock. „Religion im christlichen Verständnis will zum Leben helfen und ein tieferes Verständnis von Leben erschließen. RU [Religionsunterricht], der auf Sinnfindung und Lebensdeutung bezogen ist, reflektiert Leben, aber spart Zerbrechlichkeit, Negativität und Sinnlosigkeit des erfahrbaren Lebens nicht aus.“⁵⁷

Dietrich Zilleßen stellt ebenso fest, dass Religion eine Grunddimension menschlichen Lebens ist, „weshalb das Thema Religion unumgänglich bleibt. Kein Unterrichtsfach kann sich von religiösen Fragestellungen dispensieren, wie die Richtlinien der meisten Fächer belegen. Sie thematisieren die Grenzen menschlichen Erkennens und

⁵³ Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 235

⁵⁴ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 236

⁵⁵ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996². 10

⁵⁶ Heimbrock, Hans-Günther. Einheit und Differenz. Perspektiven religiöser Erziehung im wachsenden Europa. Vortrag am 15. März 2006 im Département Protestant de la Formation Continue Faculté de Théologie Protestante – Strasbourg. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_8.pdf. am 08.06.2009. 12

⁵⁷ Heimbrock, Hans-Günther. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule 2006. Beitrag zum Pfarrkonvent im Dekanat Kronberg www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_9.pdf. am 31.05.2006. 11

Verstehens, die Zufälligkeit historischer Konstellationen, die Begrenztheit menschlicher Räume und Zeiten, den Umgang mit Unendlichkeits- und Ewigkeitsvisionen etc. Unterschiedliche Schulfächer thematisieren religiöse Fragestellungen in ihren fachspezifischen Sprachspielen.“ Aus diesen Gründen ergibt sich nach Dietrich Zilleßen die Notwendigkeit, Religion auch explizit im Fächerkanon zu behandeln, was nur im Religionsunterricht kompetent geschehen kann.⁵⁸

Weiters verdeutlicht Dietrich Zilleßen, dass in der heutigen Gesellschaft verstärkt Tendenzen zu Fundamentalismen aufkommen und Jugendliche in ihrem Selbstständigwerden unterstützt werden müssen, um dieser Herausforderung begegnen zu können. „Dem zugleich verunsichernden Prozess eigenverantwortlicher Individualisierung wird oft durch Annäherung an fundamentalistische Positionen ausgewichen, die die komplexe Uneindeutigkeit und Risikohaftigkeit von Wahrheitserkenntnissen und Sinnentscheidungen verdrängen. Einbindung in solidarische Lebenszusammenhänge kann daher nur sinnvoll sein, wenn die Lebensformen zugleich offene, modifizierbare Normen beinhalten, die dem Individuum die Auseinandersetzung (den Dialog) mit den Gemeinschaftsnormen und dadurch Beziehung zwischen Individualität und Tradition ermöglichen. [...] Jugendliche bedürfen der Gemeinschaftsformen, innerhalb derer sie sich in nicht-moralisierenden Prozessen auseinandersetzen, von Normen absetzen oder sie zu neuer Geltung bringen und zu eigenverantwortlichen Normen finden können. In jedem Fall werden Jugendliche dabei zu (nicht selbstmächtigen) Subjekten des Glaubens.“⁵⁹

1.3.3 Die gesellschaftliche Begründung

Die gesellschaftliche Begründung des schulischen Religionsunterrichts verweist auf den allgemeinpädagogischen Auftrag der Schule SchülerInnen nicht nur an die Gesellschaft anzupassen und darin lebensfähig zu machen, sondern sie auch dazu befähigen, „der bestehenden Gesellschaftsordnung kritisch zu begegnen und gebebe-

⁵⁸ Zilleßen, Dietrich. Die Zukunft des Religionsunterrichts. Forum. www.rpi-loccum.de/download/zil.rtf. am 05.06.2009

⁵⁹ Zilleßen, Dietrich. Theologie als Bezugswissenschaft des BRU. Jugend und Religion. In: Comenius-Institut, Deutscher Katechetenverein, Gesellschaft für Religionspädagogik (Hrsg.). Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh: 1997. 146

nenfalls auf ihre Verbesserung und Veränderung hinzuarbeiten“⁶⁰. Sowohl bei der Integration als auch bei der kritischen Reflexion bezüglich der Gesellschaft spielt der Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Der Synodenbeschluss von 1974 betont die politische Dimension von Religionsunterricht und folgert daraus die gesellschaftliche Begründung des Religionsunterrichts.⁶¹

Auch Wolfgang Hippmann verweist auf die kritische und die ethische Funktion des Religionsunterrichts. Angebrachte Gesellschaftskritik ist nicht nur ein entscheidender Aspekt der Botschaft Jesu Christi sondern auch Teil des bestehenden Auftrags der Kirche und somit auch des Religionsunterrichts. Im christlichen Glauben geht es um „die Rettung der menschlichen Person, es geht um den rechten Aufbau der menschlichen Gesellschaft“⁶² und dies führt dazu, Ungerechtigkeit, Intoleranz, Egoismus und andere gesellschaftliche Missstände aus dem Glauben heraus zu kritisieren.

Die Schule als Ort der Sozialisierung darf ebenso wenig nur auf eine Anpassung und Eingliederung in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse abzielen, sondern ist aufgefordert, SchülerInnen zu kompetentem Kritisieren und Hinterfragen von gesellschaftlichen Verhältnissen zu befähigen. Der Sozialisationsauftrag der öffentlichen Schule allgemein hat also ebenso wie der Religionsunterricht eine positiv kritische Komponente und so konvergieren die kritische Funktion des Religionsunterrichts und das allgemeine schulpädagogische Anliegen, negative gesellschaftliche Verhältnisse einer Kritik zu unterziehen.⁶³

Die weitere Funktion die Religion und der Religionsunterricht erfüllen, ist das Angebot von internalisierten Grundwerten. Ein extremer Liberalismus und die Weigerung sich Geboten, Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensregeln anzupassen, breiten sich in der postmodernen pluralistischen Gesellschaft immer mehr aus, was das Zusammenleben vor neue Herausforderungen stellt. Auch der moderne Staat kann, wenn er auf ein friedliches Zusammenleben seiner BürgerInnen abzielt, nicht auf einen Grundkonsens verzichten, worauf die Deutschen Bischöfe ausdrücklich verwei-

⁶⁰ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfad. Donauwörth: 1979. 52

⁶¹ Vgl. Zirker, Hans. Zur politischen Dimension des Religionsunterrichts, In: KatBl 97 (1972). 651-662. 661

⁶² Gaudium et Spes. Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute. In: Rahner Karl / Vorgrimler, Herbert. Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Freiburg: 1966⁶. 3

⁶³ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 237ff

sen: „Grundwerte und öffentliche Moral können und dürfen nicht vom Staat selber legitimiert werden. Wenn er das tut, dann wird er totalitär, weil er sich selber mittels Propaganda die Akzeptanz verschaffen muss, die er braucht. So ist gerade der moderne Staat auf Religion angewiesen.“⁶⁴ Auch Hans-Günther Heimbrock betont, dass der säkulare Rechtsstaat von weltanschaulichen Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht schaffen kann. „Daraus ergibt sich für postchristliche Gesellschaften ein Bildungsbedarf auch in Sachen Religion und Religionen. Wie die Konflikte zwischen religiös-kulturellen Mehrheits- und Minderheitskulturen in vielen Staaten zeigen, braucht auch ein weltanschaulich neutraler Staat eine Form religiöser Erziehung in der öffentlichen Schule.“⁶⁵

Aufgrund dieser Angewiesenheit steht der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen auch im Interesse des demokratischen Staates. Die christlichen Werte bieten eine gemeinsame Basis für das Zusammenleben der Menschen. Sie sind auf Barmherzigkeit, Nächstenliebe, Toleranz und Dialogbereitschaft ausgerichtet und deshalb von großer Bedeutung für eine pluralistische und multikulturelle Gesellschaft, da ein friedliches und zufriedenes Zusammenleben ohne einen ethischen Grundkonsens nur schwer denkbar ist. Werteerziehung ist deshalb Auftrag der öffentlichen Schule sowie auch des Elternhauses und gerade hier kann der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag für die SchülerInnen und die Gesellschaft allgemein leisten.⁶⁶

Weiters schreibt Helmut Anselm, dass Religionsunterricht eine wichtige Funktion für die Schule und die Gesellschaft leistet, denn er wendet sich „gegen die Reduktion des Lernens als eine bloße Vermittlung rasch verwertbaren Faktenwissens und materiellen Gewinn bringender Fähigkeiten. Er wendet sich speziell gegen die Gefahr einer pädagogischen Ökonomisierung, deren oberstes Leitziel ein Sich-Rechnen und wirtschaftliche Effizienz ist. Gegen vordergründige Erfolgs- und Leistungsorientierung bringt er die Rechtfertigungserfahrung eines Gott verdankten Lebens ein. Danach gehen Menschen – auch junge Menschen – nicht auf in dem, was sie leisten; sie ha-

⁶⁴ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996², 22

⁶⁵ Heimbrock, Hans-Günther. Einheit und Differenz. Perspektiven religiöser Erziehung im wachsenden Europa. Vortrag am 15. März 2006 im Département Protestant de la Formation Continue Faculté de Théologie Protestante – Strasbourg. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_8.pdf. am 08.06.2009. 10

⁶⁶ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 246ff

ben unantastbare, erfolgsunabhängige Würde. [...] Er wendet sich mit seinem Profil, seinen Zielen und Inhalten gegen ein Oberflächendenken, in dem nicht das Sein, sondern der Schein, und in dem nicht die problembewusste Schau, sondern die werbewirksame Show das Bewusstsein zu bestimmen drohen. Er sucht die Auseinandersetzung mit einem eigensüchtigen Utilitarismus und stellt das biblische Liebesgebot gegen eine Haltung, die nur gelten lässt, was ‚etwas bringt‘. Der Religionsunterricht hinterfragt die Reduktion der Wahrnehmung auf den Bereich des Empirisch-Immanenten und macht anthropozentrische Deutungen der Wirklichkeit auf ihr theozentrisches Widerlager aufmerksam. Zugleich ist er in einer Zeit, in der das kollektive Gedächtnis schwindet, für die Gesellschaft ein unverzichtbarer Vermittler von Erinnerung an ihre christlich-abendländische Tradition. Er bietet nicht zuletzt latenten religiösen Strömungen die Möglichkeit, im konfessionellen Christentum eine neue Heimat zu finden.“⁶⁷

Ähnlich wie Helmut Anselm argumentiert auch Norbert Mette. Im Bezug auf die Debatte um den Bildungsbegriff stellt Mette fest, dass der Bildungsbegriff dazu dient, „Tendenzen einer Reduktion des schulischen Unterrichts auf Ausbildung und damit einer vollständigen Funktionalisierung der Schule für vordergründige gesellschaftliche, sprich: ökonomische Interessen[...]“⁶⁸ abzuwehren. Er versteht Bildung als „Vermittlung und Erwerb der Kompetenzen, die zu einem gemeinsamen Leben aller Menschen auf Zukunft hin befähigen“⁶⁹ und die Ausklammerung der religiösen Dimension des Lebens würde eine Verkürzung von Bildung darstellen. „Zu der um der Ermöglichung eines gemeinsamen Lebens aller auf Zukunft hin erforderlichen Zustimmungs- und Widerstandskraft beizutragen, ist so gesehen der Beitrag, der gerade von Religion im Rahmen einer ‚Allgemeinbildung‘ eingebracht werden könnte.“⁷⁰ Ein so verstandener Bildungsbegriff muss die religiöse Dimension integrieren und den SchülerInnen Gelegenheit bieten, sich mit dieser Dimension auseinandersetzen zu können. Umgekehrt wirkt der Religionsunterricht einer vollständigen Ökonomisierung der Schule entgegen und unterstützt ihren allgemeinen Bildungsauftrag.

⁶⁷ Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002. 308f

⁶⁸ Zitat nach: Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002. 279

⁶⁹ Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002. 280

⁷⁰ Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002. 283

Dietrich Zilleßen macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass Religion als bloßes Stabilisierungssystem fungieren kann, wenn sie sich an ökonomische Systemnotwendigkeiten anpasst und so ihre kritische Kraft verliert. Wenn es der Religionspädagogik an einer partnerschaftlich-demokratischen, sozial verantwortlichen und gerechten, einer ökologisch sinnvollen Lebenspraxis liegt, so „bedarf sie eines kritischen Religionsverständnisses: Religion entspricht nicht nur Geborgenheitsbedürfnissen, sondern bringt gleichwohl kritisch-prophetisch und antizipatorisch neue Seh- und Lebensweisen ins Spiel (in den gesellschaftlich-ökonomisch-politischen Lebenszusammenhang) und widerspricht allen Tendenzen religiöser Verinnerlichung und Privatisierung. Dementsprechend stört der BRU [Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen] auch die eindeutig berufsbezogenen Lerninteressen, die der Allgemeinbildung immer weniger Raum geben. Er ist nicht einfach auf die Mitte der Gesellschaft, sondern auf ihre Ränder, nicht bloß auf die kulturelle Bildung der Bürger, sondern (auch) auf sinnvolle Kommunikation in sozialen Brennpunkten orientiert. Er kann nicht davon ausgehen, dass Jugendliche entsprechende Erfahrungen mit Religion gemacht haben und in dieser Weise nach Religion und Gott fragen.“⁷¹

Die gesellschaftliche Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts sieht Zilleßen weiters in der Notwendigkeit sich mit Werten, Wahrheiten und Göttern auseinanderzusetzen. Zusammenfassend erklärt er, dass der Religionsunterricht „den Dialog mit religiöser Tradition zur Humanisierung gesellschaftlichen Lebens“⁷² anbietet. Ein schulischer Religionsunterricht erscheint unter diesem Gesichtspunkt gerade heute von Bedeutung zu sein.

1.3.4 Die bildungstheoretische Begründung

Die bildungstheoretische Begründung des schulischen Religionsunterrichts wurde in dieser Ausdrücklichkeit im Synodenbeschluss von Würzburg 1974 nicht genannt,

⁷¹ Zilleßen, Dietrich. Theologie als Bezugswissenschaft des BRU. Jugend und Religion. In: Comenius-Institut, Deutscher Katechetenverein, Gesellschaft für Religionspädagogik (Hrsg.). Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh: 1997. 146

⁷² Zilleßen, Dietrich. Theologie als Bezugswissenschaft des BRU. Jugend und Religion. In: Comenius-Institut, Deutscher Katechetenverein, Gesellschaft für Religionspädagogik (Hrsg.). Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh: 1997. 147

stellt in der gegenwärtigen Diskussion allerdings einen entscheidenden Punkt bei der Begründung des Religionsunterrichts dar und soll deshalb hier behandelt werden.

Wie der Titel *„Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005“* des Schreibens der Deutschen Bischöfe bereits klar macht, wird darin versucht, den schulischen Religionsunterricht neu zu bedenken, seine Begründung und Leistung heraus zu stellen und auf die neuen gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen zu reagieren. Bereits im Vorwort wird erklärt: Der Religionsunterricht „erschließt die Hoffnung der Kirche im Dialog mit den Fragen der Schülerinnen und Schüler nach dem Woher, Wohin und Wozu ihres Lebens. Damit leistet er einen eigenständigen, von anderen Unterrichtsfächern nicht ersetzbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung im Rahmen schulischer Bildung. Darüber hinaus ist die Tradierung der Hoffnung, von der die Kirche lebt, auch für die Humanität der Schule und der Gesellschaft von hoher Bedeutung.“⁷³

Bezug nehmend auf die Bildungsdebatte erklären die Deutschen Bischöfe: „Zum Konzept allgemeiner Bildung gehört das Nachdenken über die Ziele und Zwecke individuellen und gesellschaftlichen Handelns, über den Sinn des eigenen Lebens und über die Einheit der Wirklichkeit. Schon Kinder und Jugendliche stellen die großen Fragen der Menschheit wie ‚Was ist der Mensch?‘, ‚Was ist Sinn und Ziel unseres Lebens?‘, ‚Was ist gut und böse?‘, ‚Woher kommt Leid?‘, ‚Was ist der Weg zum wahren Glück?‘, ‚Was kommt nach dem Tod?‘ oder ‚Existiert Gott?‘. In unserer pluralistischen Gesellschaft treffen sie auf unterschiedliche, religiöse und säkulare Antworten. Die letzten Fragen die zum Menschen gehören, und die religiöse Pluralität der Antworten bilden eine pädagogische Herausforderung, der sich die Schule stellen muss. [...] Denn Religion eröffnet einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann. Der Ort religiöser Bildung in der Schule ist primär der Religionsunterricht.“⁷⁴

⁷³ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 5

⁷⁴ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 7

Bei der Beschreibung der Aufgaben des Religionsunterrichts⁷⁵ sagt das Schreiben der Deutschen Bischöfe, dass die Ziele des Religionsunterrichts ebenso wie die anderer Fächer in dem Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen bestehen. Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche; er macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut; ermöglicht Erfahrungen mit Glauben und Kirche; er fördert die religiöse Dialogbereitschaft und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Am Ende dieses Kapitels sprechen die Deutschen Bischöfe die integrative Rolle der Schule und des Religionsunterrichts in der heutigen Gesellschaft an: „Eine der wichtigen und anspruchsvollen Aufgaben der Schule ist die Integration von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer, ethnischer und kultureller Herkunft. Der Religionsunterricht führt und fördert das Gespräch und die Verständigung über die Grenzen der eigenen Konfessionszugehörigkeit hinaus. Auf diese Weise hat er Anteil an der schulischen Aufgabe, den Umgang mit Differenzen so zu erlernen und einzuüben, dass der eigene Standpunkt und der Respekt vor dem anderen zugleich ermöglicht werden. [...] Er fördert die Entwicklung einer *starken* Gestalt von Toleranz, die nicht aus der Vergleichgültigung von Wahrheitsansprüchen resultiert, sondern den anderen mit seinen Überzeugungen ernst nimmt. Gesprächsfähigkeit und Toleranz sind unverzichtbare Voraussetzungen für das Zusammenleben und die Verständigung mit Menschen unterschiedlicher religiöser oder säkularer Überzeugungen und Lebensstile. Echte Dialogbereitschaft ist eine Kardinaltugend der pluralistischen Gesellschaft.“⁷⁶

Bernhard Dressler setzt sich mit der Frage auseinander, wie der schulische Religionsunterricht und religiöse Bildung allgemein im 21. Jahrhundert, in der Zeit nach PISA begründet werden kann. Er nimmt dabei Bezug auf die durch die PISA-Studien entstandenen Diskussionen um Bildungsstandards auch für den Religionsunterricht Bezug. Dabei stellt er zunächst klar: „So lange Bildungsfragen vorrangig unter der Perspektive diskutiert werden, wie die Konkurrenzfähigkeit des ‚Standorts Deutschland‘ zu verbessern ist, werden sie bildungsfremden Zwecksetzungen ausgeliefert.

⁷⁵ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 18-30

⁷⁶ Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 29f

Religiöse Bildung ist in dieser Perspektive grundsätzlich überflüssig, es sei denn um den Preis einer Funktionalisierung der Religion für erzieherischsozialintegrative Zwecke.⁷⁷ Den katholischen Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert zitierend, merkt er allerdings an, dass Bildung nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht nur funktional ist. Dressler versteht Bildungsprozesse in Anlehnung an die PISA-Studien als Prozesse in denen Welterschließung und Weltverständnis mit der Fähigkeit, die Welt auf unterschiedliche Weise verstehen zu können, verbunden werden. Er stellt deshalb klar: „Mit den unterschiedlichen ‚Lesarten‘ der Welt sind je spezifische ‚Modellierungen‘ von Wirklichkeit verbunden. Demnach gehört es zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die – das ist entscheidend – nicht wechselseitig substituierbar sind und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind.“⁷⁸

In der postmodernen Gesellschaft, so Dressler, muss aufgrund der Ausdifferenzierung der Lebenswelten und ihrer Wissensgegenstände bewusst gemacht werden, dass es keine Zentralperspektive mehr gibt und es deshalb in der Bildung besonders auf Differenzierungskompetenz ankommt: „In modernen Gesellschaften müssen Menschen wissen, aus welchen unterschiedlichen Perspektiven sie in unterschiedlichen Situationen die Welt wahrnehmen und welcher blinde Fleck mit jeder dieser Perspektiven unvermeidlich verbunden ist.“⁷⁹

Jedes Schulfach vertritt eine andere, nicht substituierbare Perspektive der Weltwahrnehmung. Bei diesen unterschiedlichen Weltzugängen unterscheidet Dressler den empirischen, den logisch-rationalen, den hermeneutischen und den musisch-ästhetischen mit ihren unterschiedlichen Potenzialen an Verfügungswissen, Orientierungswissen und Rationalitätsformen. Die Autoren der PISA-Studie sprechen hierbei von „Orientierungswissen vermittelnde(n) Begegnungen mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität.“⁸⁰

⁷⁷ Dressler, Bernhard. Statement: Religiöse Bildung im Fächerkanon der Schule. München: 2008.

http://www.hanns-seidel-stiftung.de/downloads/081118_Religionsunterricht_RM_Dressler.pdf, am 08.06.2009

⁷⁸ Dressler, Bernhard. Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: 2006. 109

⁷⁹ Dressler, Bernhard. Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: 2006. 110

⁸⁰ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: 2001. 21

Jürgen Baumert spricht in diesem Zusammenhang von vier Modi der Weltbegegnung: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und die Probleme konstitutiver Rationalität, wobei er Religion und Philosophie zu letzterer zählt.⁸¹ Dazu hält er fest: „Religion kann als der ‚Modus‘ verstanden werden, in dem Menschen sich selbst, ihr Leben und ihre Lebenswirklichkeiten im Ausgriff auf eine letzte unbedingte und das eigene Dasein tragende Dimension der Wirklichkeit zu verstehen versuchen.“⁸² Dadurch ergibt sich, dass Religion Teil der Schule ist, weil es sie nun einmal gibt und weil sie eine unverzichtbare und nicht substituierbare Perspektive für eine Allgemeinbildung darstellt. Würde man diese Perspektive in der Allgemeinbildung ignorieren, so ginge der allgemeine Anspruch einer solchen verloren.

Im Zusammenhang mit der neuen Bildungsdebatte bekennt sich Norbert Mette ebenfalls dazu, den Religionsunterricht theologisch und vor allem auch pädagogisch sachlich zu begründen, wie es zunächst der Synodenbeschluss von Würzburg versucht hat. Er sieht den Religionsunterricht in der Schule als diakonischen Dienst der Kirche in individueller Hinsicht, als Hilfe zur Identitätsfindung, und in kultureller Hinsicht. Letztere meint, dass „es angesichts der Erfahrung, dass eine Bildung, in der die religiöse Frage völlig ausgeblendet bleibt, auch in kultureller Hinsicht eine Verarmung mit sich bringt [...]“.⁸³ Dadurch ergibt sich, dass Religionsunterricht ein kultureller Dienst an der Schule und den SchülerInnen ist.

Ulrich Hemel versucht die Frage wie der Religionsunterricht in der Schule begründet werden kann, dadurch zu beantworten, in dem er auf die im Religionsunterricht getätigte Entfaltung von Religiosität mit dem Ziel religiöser Kompetenz eingeht. Dabei geht es zusammenfassend darum, dass „Jugendliche auch heute eine weltanschaulich-religiöse Urteils- und Entscheidungskompetenz brauchen, um ihren persönlichen

⁸¹ Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N. u. a. (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: 2002. 106ff

⁸² Lauster, Jörg. Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute. Darmstadt 2005. 146

⁸³ Mette, Norbert. Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft. In: Ven, Johannes A. van der (Hrsg.) / Ziebertz, Hans-Georg. Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Kampen: 1994. 278

Lebensweg zu finden“⁸⁴ und dabei kann der Religionsunterricht eine wichtige Rolle einnehmen.

Als Schlüsselqualifikation welche im Religionsunterricht erworben werden kann, nennt er deshalb Orientierungskompetenz. Ziel des Religionsunterrichts ist für ihn demnach die Befähigung zu kritischer Rationalität und entfalteter Emotionalität in religiösen Fragen. Diese religiöse Kompetenz gehört zu einer gelebten Demokratie, da sie Lebensentscheidungen und Lebensentwürfe mitprägt. Weiters ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zum differenzierten Wahrnehmen eine Schlüsselqualifikation modernen Lebens und wird im Religionsunterricht unterstützt.

Im Bezug auf die Fähigkeit eine persönliche Lebensperspektive zu entwickeln leistet der Religionsunterricht laut Ulrich Hemel Einzigartiges. Er bietet nicht bloß eine weitere Perspektive an, sondern gibt die Möglichkeit zu einer Integration der verschiedenen Perspektiven und kann so den SchülerInnen helfen, eine eigene Lebensperspektive zu entwickeln.⁸⁵

Ulrich Hemel weist weiters darauf hin, dass die Integration von Betrachtungsperspektiven zu einem persönlichen Sinnentwurf ihrerseits Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, die unter anderem im Religionsunterricht zu entwickeln sind. Dabei geht es vor allem um die Entfaltung der verschiedenen Dimensionen von Religiosität. SchülerInnen sollen die Chance erhalten Welt religiös deuten zu können. Die Aufgabe und Funktion des Religionsunterrichts liegt darin, qualifizierte religiöse Weltdeutung zu ermöglichen, was wiederum religiöse Kompetenz meint.

Ulrich Hemel nennt vier Fähigkeiten, die im Religionsunterricht besonders gefördert werden. Zunächst fördert der Religionsunterricht religiöse Sensibilität und die Wahrnehmungsfähigkeit der religiösen Dimension allgemein. Zweitens vermittelt Religionsunterricht grundlegende religiöse Bildung im Sinne von Argumentations- und Differenzierungsfähigkeit im Bezug auf die Dimension der religiösen Inhaltlichkeit. Dabei

⁸⁴ Hemel, Ulrich. Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien: 2000. 70

⁸⁵ Vgl. Hemel, Ulrich. Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien: 2000. 71f

folgt der Religionsunterricht dem allgemeinen schulischen Auftrag der Kultur- und Traditionsvermittlung. Weiters fördert der Religionsunterricht die Sprachfähigkeit der SchülerInnen, indem er religiöse Kommunikation erst ermöglicht. Er ist so Sprachschule und vermittelt einen religiösen Grundwortschatz ohne den jede Kommunikation über Religion unmöglich wird. Darüber hinaus bietet der Religionsunterricht den SchülerInnen auch die Gelegenheit, sich explizit mit Themen wie Glaube, Gnade, Sünde, Heil, Erlösung, Gott, Jesus, Kirche, Judentum, Islam und fernöstlichen Religionen auseinander zu setzen, was in keinem anderen Fach der Schule in dieser Art getan wird. Viertens vermittelt der Religionsunterricht ganzheitliche Ausdrucksfähigkeit und religiöses Ausdrucksverhalten. Grundformen des religiösen Handelns wie Beten, einen Gottesdienst besuchen oder soziales Engagement erleben, werden im Religionsunterricht ermöglicht und so kennen gelernt, was eine Voraussetzung dafür ist, eine religiöse Rolle oder Lebensperspektive zu übernehmen.⁸⁶

„Die religionsunterrichtliche Entfaltung von Religiosität trägt daher zusammenfassend zu einem wesentlichen Ziel der Schule bei, nämlich ganzheitlich gebildete Menschen zu erziehen, die auf ein lebenslanges Lernen in Beruf und im persönlichen Leben vorbereitet sind. Dies ist umso wichtiger, je stärker Tendenzen zur Individualisierung und Fragmentierung in der Gesellschaft werden.“⁸⁷

Hans-Günther Heimbrock spricht von einem Recht des Kindes auf Religion, da dies eine nicht substituierbare Lebensdimension darstellt, welche dem Kind nicht vorenthalten werden darf. Denn „eine humane Kultur muss neben der instrumentellen Vernunft auch Raum zur privaten und öffentlichen Kommunikation über Religion, auch in ihren transrationalen Phänomenen geben.“⁸⁸ Zudem tritt Hans-Günther Heimbrock vor dem Hintergrund der religiösen Pluralität im heutigen Europa für eine religiöse Bildung aller Menschen, auch jener die keiner bestimmten Konfession angehören ein. In der modernen Gesellschaft muss Religion für alle kommunikabel sein, „also in

⁸⁶ Hemel, Ulrich. Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien: 2000. 72ff

⁸⁷ Heimbrock, Hans-Günther. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule 2006. Beitrag zum Pfarrkonvent im Dekanat Kronberg am 31.05.2006. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_9.pdf. am 08.06.2009. 6

⁸⁸ Heimbrock, Hans-Günther. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule 2006. Beitrag zum Pfarrkonvent im Dekanat Kronberg am 31.05.2006. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_9.pdf. am 08.06.2009. 7

Diskursen mit dem Ziel des verständigungsorientierten Miteinanders geschehen“⁸⁹. Unter anderem sieht er deshalb auch eine große Bedeutung für den islamischen Religionsunterricht und stellt klar, dass die christliche Kirche ihre gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe nur dann wahrnimmt, „wenn sie auch für islamische Bildung muslimischer junger Menschen eintritt“⁹⁰.

Auch Volker Ladenthin versucht den schulischen Religionsunterricht bildungstheoretisch zu begründen. Er stellt die Frage ob Religiosität für den Bildungsprozess unerlässlich ist oder nicht, denn daran entscheidet sich seiner Ansicht nach die Existenzberechtigung des schulischen Religionsunterrichts. Ladenthin bestimmt zunächst als Ziel jedes Bildungsprozesses „die Befähigung des Einzelnen zu gültiger Selbstbestimmung“⁹¹, sodass der Einzelne selbständig Geltungsansprüche begründen kann. Religiosität definiert er als „das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit angesichts einer Unendlichkeit, die wir voraussetzen müssen, von der wir aber nichts wissen können“.⁹² Da jeder Mensch mit diesem Bewusstsein konfrontiert ist, ist Religion nach Ladenthin ein Thema für alle Menschen und keine Privatsache.

Die Vernunft setzt die Unendlichkeit zwar voraus, sie kann aber keine Aussagen darüber treffen ohne sich selbst zu verlieren, da sie selbst endlich ist und ihren eigenen Grund nicht bestimmen kann.⁹³ Religion gehört also zum „Bildungsprozess, weil jedes aufgeklärte Denken sich auch über die eigene Endlichkeit aufklären muss.“⁹⁴ Da das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit ein Moment der Bildung selbst ist, ist Religion ein nicht substituierbarer Teil von Bildung und danach auch der Schule.

⁸⁹ Heimbrock, Hans-Günther. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule 2006. Beitrag zum Pfarrkonvent im Dekanat Kronberg am 31.05.2006. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_9.pdf. am 08.06.2009. 7

⁹⁰ Heimbrock, Hans-Günther. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule 2006. Beitrag zum Pfarrkonvent im Dekanat Kronberg am 31.05.2006. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_9.pdf. am 08.06.2009. 12

⁹¹ Ladenthin, Volker. Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. 115

⁹² Ladenthin, Volker. Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. 120

⁹³ Vgl. Ladenthin, Volker. Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. 121

⁹⁴ Ladenthin, Volker. Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. 120

Ladenthin resümiert: „Wenn Religiosität nicht nur mögliches Attribut einiger Menschen, sondern Bedingung des sich selbst verstehenden Menschen ist, dann kann man auf das Fach im Fächerkanon der Schule nicht verzichten – wenn denn die Fächer den Anspruch erheben, unverzichtbare Zugänge zur Welt zu repräsentieren. Daraus folgt, dass das Fach Religion ordentliches Schulfach für alle allgemein bildenden Schulen bleiben muss.“⁹⁵

Bernd Schröder beschäftigt sich mit der Frage was der Religionsunterricht für junge Menschen leistet. Er verdeutlicht zunächst, dass es der Religionsunterricht SchülerInnen ermöglicht, systematisch Wissen im Gegenstandsbereich Religion aufzubauen, das sie benötigen, um sich in diesem Feld ihrer Lebensführung orientieren zu können. Da es sich hierbei um Wissensaneignung handelt, nennt er dies die kognitive Lerndimension des Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht ermöglicht es SchülerInnen weitere Fähigkeit und Fertigkeiten zum Umgang mit Religion auszubilden, die sie brauchen, um sich sachgemäß dazu verhalten zu können. Der Religionsunterricht leistet auch einen Beitrag dazu, dass SchülerInnen allgemeine, fachunspezifische Fertigkeiten und Verhaltensweisen aneignen, die insbesondere ihrer Selbständigkeit und ihrem sozialen Verhalten zugute kommen.

Der Religionsunterricht lässt SchülerInnen allerdings auch die bereits vorhandenen religiösen wie ethischen Daseins- und Wertorientierungen bewusst werden und fordert zu deren Klärung, Kritik, Transformation oder Artikulation auf. Diesen Aspekt bezeichnet Schröder als die affektive Lerndimension des Religionsunterrichts.

Zusätzlich ermöglicht es der Religionsunterricht, dass sich SchülerInnen mit den verschiedenen Perspektiven der Weltbetrachtung auseinander setzen und sie so ihren Horizont erweitern können. Durch die Begegnung mit dem Evangelium lehrt der Religionsunterricht SchülerInnen die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu deuten und eben diese Perspektive kritisch zu prüfen.

⁹⁵ Ladenthin, Volker. Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. 123f

Religionsunterricht befähigt SchülerInnen ebenfalls zu respektvoller, aber auch streitbarer Kommunikation mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen.

Des Weiteren beschreibt Schröder den Religionsunterricht als Ankerpunkt für die Begleitung der SchülerInnen im und am Rande des Unterrichts wie im Schulleben und verdeutlicht die seelsorgerische Leistung des Religionsunterrichts.

Eine wichtige Leistung des Religionsunterrichts sieht Schröder darin, dass er SchülerInnen über die Grenzen schulischer Bildung hinaus weist und auf die Notwendigkeit eigener Erfahrungen im Blick auf Religion und Glauben aufzeigt. Als Letztes verweist Schröder darauf, dass der Religionsunterricht die Subjektwerdung der SchülerInnen als Anwalt ihrer Bildung in der auf Qualifikation, Allokation und Sozialisation bedachten Schule fördert.⁹⁶

1.3.5 Zusammenfassung der religionspädagogischen Begründungen des schulischen Religionsunterrichts

Zusammenfassend lassen sich im Bezug auf die kulturelle, die anthropologische, die gesellschaftliche und die bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts nun folgende Aussagen treffen:

Religionsunterricht muss Teil der Schulbildung sein, weil er die SchülerInnen mit geistigen und kulturellen Überlieferungen vertraut macht, welche die Welt in der sie leben geprägt haben⁹⁷. Durch Traditionerschließung hilft er bei der Daseinser-schließung⁹⁸. Der Religionsunterricht muss weiters Teil der schulischen Bildung sein, weil er Gelegenheit für eine Auseinandersetzung mit der religiösen Pluralität einer

⁹⁶ Vgl. Schröder, Bernd. Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen? Vortrag anlässlich der Jubiläumsveranstaltung „40 Jahre Religionspädagogisches Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau“ am 2.11.2007. www.rpz-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/Jubilaum/Jubilaum_-_Schroeder.doc. am 05.05.09

⁹⁷ Vgl. Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135

⁹⁸ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfad. Donauwörth: 1979. 50

postmodernen Gesellschaft bietet, was für ein friedliches und tolerantes Zusammenleben zwischen den Religionen unabdingbar ist⁹⁹.

Hinsichtlich der anthropologischen Begründung des schulischen Religionsunterrichts, kann zusammengefasst werden, dass der Religionsunterricht in die Schule gehört, weil er junge Menschen bei ihrer Selbstwerdung unterstützt; ihren Sinnfindungsprozess wesentlich begleitet; ihre eigene Rolle besser erkennen lassen hilft¹⁰⁰ und zu ihrem Selbstständigwerden beiträgt. Weiters hilft der Religionsunterricht SchülerInnen dabei, Ich-Identität zu entwickeln, ihre eigene Perspektivität auszubilden, wahrzunehmen und weiter zu entwickeln, und ein Für-andere-Sein leben zu lernen¹⁰¹. Religionsunterricht ist zudem Hilfe zur Kontingenzbewältigung, was in einer säkularisierten Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnt.¹⁰²

Religionsunterricht muss ebenso Teil der schulischen Bildung sein, weil er die SchülerInnen sowohl zur Integration in die Gesellschaft, wie auch zu positiv kritischer Gesellschaftskritik und zu kompetentem Hinterfragen gesellschaftlicher Verhältnisse befähigt¹⁰³. Weiters muss der Religionsunterricht in der Schule sein, weil er einen wichtigen Beitrag zur Werterziehung leisten kann; weil er sich mit den christlichen Werten auseinandersetzt, welche eine gemeinsame Basis für das Zusammenleben der Menschen bieten und deshalb für eine pluralistische und multikulturelle Gesellschaft unablässig sind¹⁰⁴.

Zudem hat der Religionsunterricht seinen Platz in der Schule, da er sich gegen eine pädagogische Ökonomisierung und für die Würde des Menschen einsetzt und so den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule unterstützt¹⁰⁵.

⁹⁹ Schweitzer, Friedrich. Der Religionsunterricht in Deutschland und anderswo. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. 20

¹⁰⁰ Vgl. Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135

¹⁰¹ Vgl. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996²

¹⁰² Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 235

¹⁰³ Vgl. Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135 und Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 237ff

¹⁰⁴ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 246ff

¹⁰⁵ Vgl. Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002. 308f

Aus bildungstheoretischer Sicht muss Religion Teil der Allgemeinbildung sein, weil sie eine unverzichtbare und nicht substituierbare Perspektive der Welterfahrung, des Weltzugangs und des Weltverstehens bietet¹⁰⁶. SchülerInnen müssen die Chance erhalten Welt religiös deuten und religiöse Kompetenz erwerben zu können¹⁰⁷.

Religionsunterricht vermittelt religiöses Grundwissen, macht mit gelebtem Glauben vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glauben und Kirche. Zudem ist er religiöse Sprachschule und ermöglicht und fördert so Dialogbereitschaft und Urteilsfähigkeit¹⁰⁸.

Der Religionsunterricht muss Teil der schulischen Bildung sein, weil er Differenzierungskompetenz und Orientierungskompetenz vermittelt und zu kritischer Rationalität und entfalteter Emotionalität befähigt. Er vermittelt Fähigkeiten, wie religiöse Sensibilität und die Wahrnehmungsfähigkeit der religiösen Dimension allgemein¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 7 und Vgl. Dressler, Bernhard. Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: 2006. 110

¹⁰⁷ Vgl. Hemel, Ulrich. Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien: 2000. 72ff

¹⁰⁸ Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 18-30

¹⁰⁹ Vgl. Hemel, Ulrich. Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien: 2000. 70

2. ZWEITER TEIL

2.1 Subjektive Theorien

Die Relevanz von subjektiven Theorien in den Sozialwissenschaften allgemein gründet in der Abwendung vom „behavioristischen Menschenbild“ im Rahmen der „kognitiven Wende“ in der Psychologie und in der Hinwendung zum „epistemologischen Menschenbild“¹¹⁰. Das von den meisten Forschern im Bereich der subjektiven Theorien übernommene Menschenbild wurde von Groeben und Scheele formuliert und besagt, dass „eine Person mit Sprach- und Kommunikationskompetenz, Reflexivität, potentielle Rationalität sowie Handlungsfähigkeit ausgestattet ist“¹¹¹. Weiters geht das „epistemologische Subjektmodell“ davon aus, dass Menschen im alltäglichen Leben genauso wie Wissenschaftler Hypothesen formen und überprüfen.¹¹² Menschen sind demnach rationale, Hypothesen generierende und überprüfende Subjekte.¹¹³ Nach der Abkehr vom Behaviorismus beschäftigen sich nun wieder wissenschaftliche Untersuchungen mit dem menschlichen Denken und Bewusstsein¹¹⁴.

Die Bezeichnungen für die hier diskutierte Thematik in der Literatur reicht von „naiven Verhaltenstheorien“, „impliziten Theorien“, „privaten Theorien“, „heimlichen Theorien“ bis hin zu „psychologischem Alltagswissen“, „Alltagstheorien“ und „subjektiven Theorien“, wobei sich der Begriff der subjektiven Theorien am ehesten durchgesetzt hat.¹¹⁵ Die Bezeichnung als „Implizite Theorien“ verweist darauf, dass es sich hierbei um mitgemeinte, inbegriffene, mitgedachte Theorien handelt. Im Gegensatz dazu gibt es „explizite“, „wissenschaftliche“ oder „objektive Theorien“.

Der Begriff „subjektive Theorie“ beschreibt ein Konzept, mit dem Menschen die sie umgebende Welt erfassen und beschreiben. „Es werden individuelle Deutungen der

¹¹⁰ Koch-Priewe, Barbara. Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Vier Porträts. Göttingen: 2000. 5

¹¹¹ Marsal, Eva. Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher zur Genese, Binnenstruktur und Handlungskonsequenzen. Opladen: 1995. 17

¹¹² Vgl. Marsal, Eva. Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher zur Genese, Binnenstruktur und Handlungskonsequenzen. Opladen: 1995. 24

¹¹³ Vgl. Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb., 1989. 44

¹¹⁴ Koch-Priewe, Barbara. Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Vier Porträts. Göttingen: 2000. 5

¹¹⁵ Vgl. Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb. 1989. 12f und 21

Umwelt erstellt, die sich in Form von Hypothesen an der Wirklichkeit ‚bewähren‘ können. Subjektive Theorien sind [...] jedoch individuell. Diese individuellen Konstrukte der Welt dienen dazu, Bereiche des eigenen Erlebens zu erklären, diese werden aber nicht von anderen, das heißt intersubjektiv, geteilt.“¹¹⁶

Subjektive Theorien können als differenzierte psychologische Konzepte angesehen werden, welche im alltäglichen Handeln benutzt werden.¹¹⁷ Dabei handelt es sich nicht um explizites Wissen, wie in wissenschaftlichen Theorien, sondern um weithingehend unbewusste Denkmuster des einzelnen Subjekts. Jedoch sind subjektive Theorien „zumindest partiell bewusst und intentional aktualisierbar“¹¹⁸.

Heinz Mandl definiert subjektive Theorien als „Aggregate von prinzipiell aktualisierbaren Kognitionen, in denen sich ihre subjektive Sichtweise des Erlebens und Handelns niederschlagen und die untereinander in einem Argumentationszusammenhang stehen“¹¹⁹.

Menschen konstruieren sich selbst in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihre „inneren Modelle“, die sowohl Wahrnehmung wie auch Handlung allererst ermöglichen. Es geht um Realitätsinterpretationen, Situationsdeutungen und alltagsweltliche Wissensbestandteile.¹²⁰ „Subjektive Theorien befähigen den Alltagsmenschen, sich seine Lebenswelt zu gliedern und zu ordnen, also Realität in einer ganz bestimmten Weise überhaupt erst wahrzunehmen. [...] Subjektive Theorien gestatten ihrem Besitzer weiterhin, sich eingetretene Ereignisse nachträglich zu erklären. Ereignisse werden also in einem Entstehungszusammenhang gesehen. [...] Oft haben diese Erklärungen einen Rechtfertigungscharakter, in dem eigenes und fremdes Handeln, Ereignisse und Zustände entschuldigt, verteidigt oder bewahrt werden. Subjektive Theorien erlauben weiterhin die Vorhersage künftiger Ereignisse. [...] Subjektive

¹¹⁶ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 135

¹¹⁷ Vgl. Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb. 1989. 61

¹¹⁸ Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb. 1989. 65

¹¹⁹ Mandl, Heinz / Huber, Günther L. Subjektive Theorien von Lehrern. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Forschungsbericht 18): 1982. 2

¹²⁰ Vgl. Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Weinheim: 1980. 32f

Theorien eignen sich zur Generierung von Handlungsempfehlungen. Der Alltagsmensch sieht aufgrund seiner subjektiv-theoretischen Überzeugungen Eingriffsmöglichkeiten zur Herbeiführung oder Vermeidung von Ereignissen.“¹²¹

Eveline Christof verweist auf die Funktion von subjektiven Theorien für den Einzelnen und schreibt, dass es diese Form des Alltagswissens ist, die es Individuen ermöglicht „in alltäglichen Situationen angemessen zu reagieren und zu handeln, in angemessener Zeit, ohne große Anstrengungen zu betreiben oder Handlungsweisen kompliziert analysieren bzw. hinterfragen zu müssen.“¹²² Weiters betont sie den impliziten Charakter subjektiver Theorien und die damit verbundenen Konsequenzen: „Solcherart alltäglichen Handlungen werden nicht ständig hinterfragt, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt. Gerade wegen dieses impliziten Charakters vermitteln Subjektive Theorien eine ihnen eigentümliche Gewissheit gegenüber eigener Wahrnehmungen, Einstellungen und eben auch Erwartungen. Sie tendieren zu Stabilität und lassen sich durch neue Erfahrungen – auch wenn sie widersprüchlich sind – schwer umgestalten. Die spezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einer Person sind von Subjektiven Theorien geprägt und tendieren dazu, Inkonsistenzen und Widersprüche zu vermeiden. Werden Inkonsistenzen oder Widersprüche zugelassen, macht das jeweils eine Neukonzeption der eigenen Subjektiven Theorien erforderlich.“¹²³

In einer weiten klassischen Definition sind subjektive Theorien Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt¹²⁴. Dieses Aggregat von Kognitionen umfasst subjektive Konstrukte, subjektive Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen sowie subjektive Wenn-dann-Hypothesen. Subjektive Theorien beruhen auf individuellen Überzeugungssystemen, also auf Meinungen und

¹²¹ Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb. 1989. 63

¹²² Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 137

¹²³ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 137

¹²⁴ König, Eckard / Zedler, Peter (Hrsg.). Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: 2002. 13

Gedanken, die aufgrund von Erfahrungen generiert und meist nur implizit angewandt werden. Diese [...] haben die Tendenz, sich selbst immer wieder zu bestätigen.¹²⁵

Es sind „lebenssichernde und lebenssteuernde Kognitionen, die ihre Bedeutung v.a. für die Bewältigung relativ einheitlicher Lebenssituationen haben. [...] Ihre Vorzüge können jedoch unter bestimmten Umständen in Nachteile umschlagen. Das Bedürfnis, in der theoretischen und praktischen Routine zu bleiben, kann die Wahrnehmung neuer, ungewohnter Situationen erschweren oder verhindern und bildet eine denkbar ungünstige Voraussetzung dafür, die mögliche ‚Psychopathologie des Alltagslebens‘ zu durchschauen.“¹²⁶

„Man könnte sagen, die Bedeutung der Subjektiven Theorien für das Handeln der Menschen entspricht der Bedeutung der objektiven Theorien für das Handeln der Wissenschaftler/innen.“¹²⁷ Subjektive Theorien übersehen jedoch oft gesellschaftliche, historische oder ideologische Abhängigkeiten oder Widersprüche. Sie beschreiben die Welt weniger umfassender, genauer, widerspruchsfreier, vielschichtiger und systematischer als wissenschaftliche Theorien. Was wissenschaftliche Theorien jedoch für den einzelnen Menschen leisten können, hängt vom jeweiligen Beispiel ab. Oft scheinen diese zu verallgemeinert um im Einzelfall hilfreich zu sein, doch dies wird durch ihre methodische Selbstkritik ausgeglichen. „Es ist weniger ihr Wissen [das der Wissenschaft] im Detail, womit sie die Alltagstheorien ergänzen und korrigieren könnte, als ihr ständiger methodischer Zweifel daran, ob sie das einzelne auch richtig sieht und ob sie mit ihren Verallgemeinerungen nicht zu weit geht.“¹²⁸

Einen zentralen Impuls für die Erforschung subjektiver Theorien stellt das in den 1980er Jahren entwickelte „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ dar¹²⁹. Ziel war es, die subjektive Sicht eines Menschen möglichst genau nach zu vollziehen und dar zu stellen, um so die Beweggründe für seine Handlungen zu verdeutlichen. Diese sind uns nicht immer bewusst, weshalb dieses Forschungsprogramm darauf abzielte,

¹²⁵ Vgl. König, Eckard / Zedler, Peter (Hrsg.). Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: 2002. 56f

¹²⁶ Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn, Obb: 1997². 99

¹²⁷ Gramzow, Christoph. Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht Hamburg: Kovac 2004. 316

¹²⁸ Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn, Obb: 1997². 99

¹²⁹ Siehe Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: 1988

eben diese Theorien, Einstellungen und Motive, die einer Handlung vorausgehen und diese auslösen, zu untersuchen.¹³⁰

Anschließend an das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ beschäftigten sich weitere Untersuchungen nach Groeben et al. (1988), abgesehen von der Erforschung des Phänomens „Ironie“, hauptsächlich mit der Erforschung des Lehrens und Lernens.¹³¹ Hierbei wurden Themen wie „Aggression in der Schule“¹³², „Leistung und Versagen“¹³³, „Gedanken zum Fremdsprachenunterricht“¹³⁴ oder allgemein subjektive Theorien von Lehrpersonen und SchülerInnen¹³⁵ sowie zu „Lernen“¹³⁶ untersucht. Da im Rahmen dieser Arbeit allerdings keine ausführliche Beschreibung dieser Untersuchungen erfolgen kann, verweise ich auf das Literaturverzeichnis, um einen ersten Überblick zu erhalten.

Speziell im Bereich der Religionspädagogik steht die Untersuchung und Arbeit mit subjektiven Theorien noch im Anfangsstadium. Jedoch gibt es bereits erste Untersuchungen in diesem Bereich, wie zB Christoph Gramzows Arbeit zu Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern und Andrea Lehner-Hartmanns Untersuchungen zu subjektiven Theorien zu religiösem Lernen, welche sich allerdings noch in der Entwicklung befinden. Ersterer untersuchte u.a. den Einfluss von Gottesbild und Gottesbeziehung auf Fragen des Religionsunterrichts und stellte fest, dass sich diese durchaus auf den Religionsunterricht auswirkten. Die Lehrenden mit

¹³⁰ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss., 2008. 137f

¹³¹ Holtz, Peter. Was ist Musik? Subjektive Theorien Musikschaftender Künstler. Norderstedt: 2005

¹³² Siehe u.a. Krause, F. & Dann, H.-D. „Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Ein unterrichtsnahes Verfahren zur Erfassung potentiell handlungswirksamer subjektiver Theorien von Lehrern“ (Projekt 'Aggression in der Schule', Arbeitsbericht 9). Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät 1986

¹³³ Siehe Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Weinheim: 1980

¹³⁴ Siehe Kallenbach, Christiane. Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: 1996

¹³⁵ Siehe Mandl, Heinz / Huber, Günther L. Subjektive Theorien von Lehrern. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Forschungsbericht 18): 1982

¹³⁶ Siehe Bruland, Daphne. Subjektive Theorien und Konzepte des Lernens. Bergische Universität Wuppertal, Hausarbeit: 2004

Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb. 1989

Koch-Priewe, Barbara. Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Vier Porträts. Göttingen: 2000.

Mandl, Heinz / Huber, Günther L. Subjektive Theorien von Lehrern. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Forschungsbericht 18): 1982

Marsal, Eva. Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher zur Genese, Binnenstruktur und Handlungskonsequenzen. Opladen: 1995

einer weniger stabilen Gottesbeziehung zB setzten sich im Unterricht weniger mit der Rede von Gott auseinander als jene mit gefestigten Gottesbeziehungen. Dieser kurze Hinweis auf Gramzows Untersuchungen zeigt bereits, dass subjektive Theorien eine entscheidende Rolle im Unterrichtsgeschehen spielen können.¹³⁷

Um diese Arbeit weiter zu führen versucht die vorliegende Arbeit mit der Untersuchung zweier subjektiver Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts ihren Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs in diesem Bereich zu leisten.

Aus theologischer Sicht im Allgemeinen erscheint die Arbeit mit subjektiven Theorien aus mehreren Gründen interessant. Zunächst entspricht das „epistemologische Menschenbild“, von welchem in der Forschung mit subjektiven Theorien ausgegangen wird, eher dem biblischen Menschenbild als das behavioristische. In diesem Forschungsansatz wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Reflexivität ausgestattet sind. Weiters werden im „epistemologischen Menschenbild“ Menschen als Wesen angesehen, welche mit Vernunft ausgestattet und handlungsfähig sind¹³⁸. Menschen werden nicht als bloße Forschungsobjekte sondern als Subjekte angesehen und die Würde des/der Einzelnen bewahrt. Die Individualität jeder Person wird berücksichtigt und ernst genommen. Es sind jene Theorien, die einzelne Subjekte zu einem Problem, einer Fragestellung oder Handlung haben, welche im Interesse dieses Forschungsansatzes stehen. Ebenso zeigt sich diese Wertschätzung des Subjekts in der kommunikativen Validierung der subjektiven Theorien, wozu später noch mehr gesagt werden wird. Die Validität der erhobenen Theorien kann nicht ohne dem Einverständnis der untersuchten Person gewonnen werden. Vielmehr hängt diese von der forschenden und der beforschten Person ab und erkennt somit die untersuchte Person vollständig an.

Die Theologie beschäftigt sich mit unterschiedlichsten Themen, Problemen, Fragestellungen und Konzepten wozu die Meinungen teilweise stark divergieren. Denkt man beispielsweise an die Schöpfungsfrage, die Theodizeefrage, die Trinitätsfrage, die Geburt und die Auferstehung Jesu Christi, sein Wirken auf Erden oder allgemeine Frage wie zB „Was ist Religion? Wer/Was ist Gott“, um nur ein paar Komplexe zu

¹³⁷ Vgl. Gramzow, Christoph. Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht Hamburg: Kovac 2004. 370 ff

¹³⁸ Vgl. Marsal, Eva. Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher zur Genese, Binnenstruktur und Handlungskonsequenzen. Opladen: 1995. 17

nennen, so wird klar, dass die Vorstellungen, Meinungen und Gedanken dazu oft recht verschieden sind. Auch hier könnte die Arbeit mit subjektiven Theorien neue interessante Erkenntnisse zu Tage bringen. Die Arbeit mit subjektiven Theorien könnte weiters sowohl Theologen, Kleriker und alle Gläubigen und Nichtgläubigen ernst nehmen und so dem Prinzip der Gleichheit aller Menschen folgen. Die Arbeit mit subjektiven Theorien in der Theologie scheint sinnvoll und ebenso vielversprechend zu sein.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit den subjektiven Theorien zweier Maturantinnen. Diese Wahl der Untersuchungsgruppe lässt sich durch folgende Überlegungen begründen: Zunächst erschien es mir wichtig die subjektiven Sichtweisen Betroffener in die Diskussion einzubringen und zu behandeln. Letztlich sind es SchülerInnen und deren Leben, welche im Zentrum des bildungstheoretischen und gesellschaftlichen Interesse stehen. Aus diesem Grund sollten persönliche Meinungen und Standpunkte, wie zB in Form von erhobenen subjektiven Theorien, berücksichtigt und ernst genommen werden. Die Beschränkung auf MaturantInnen ergab sich einerseits aus pragmatischen Gründen, da erstens die Arbeit mit subjektiven Theorien sehr zeitaufwendig ist und deshalb nur eine Untersuchung von Fallbeispielen im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll war; und zweitens bereits Kontakt mit den untersuchten Personen bestand, was das Durchführen von Interviews erheblich erleichtert, da diese, besonders im Fall von subjektiven Theorien einer Vertrauensbasis bedürfen. Andererseits blicken Maturanten auf eine langjährige schulische Erfahrung zurück und können deshalb und aufgrund ihrer persönlichen Reife ihre subjektiven Theorien darlegen.

Ebenso wäre eine Untersuchung subjektiver Theorien von LehrerInnen und StudentInnen zum Thema interessant gewesen. In unserem Fall geht es allerdings um eine Gegenüberstellung der subjektiven Theorien mit religionspädagogischen Argumenten und dabei erscheinen Theorien von Jugendlichen, welche noch keinen Kontakt mit religionspädagogischen Begründungen zum Religionsunterricht in der Schule hatten, interessanter, als Personen deren subjektive Theorien von der direkten Auseinandersetzung mit diesen höchstwahrscheinlich beeinflusst sind. Im Falle von ReligionslehrerInnen zB sollte angenommen werden können, dass diese ihr Fach begründen können und dazu auch religionspädagogische Argumente verwenden. Da MaturantInnen ihre Begründungen allerdings vorwiegend aus ihren persönlichen Er-

fahrungen gewinnen, eignen sich diese Perspektiven eher einer Gegenüberstellung mit religionspädagogischen Standpunkten. Weiters lohnt es sich für die Religionspädagogik sich mit subjektiven Theorien von SchülerInnen zu beschäftigen, da es dies ermöglicht, die aufgestellten Theorien auf ihre Praxisrelevanz zu überprüfen. Praxisnahe Untersuchungen und die daraus gewonnenen Daten können stets wichtige Impulse in die theoriegeleitete Wissenschaft einbringen.

2.2 Zur Erhebung subjektiver Theorien

Eine wichtige Forschungsperspektive der Sozialforschung widmet sich der Sicht des Subjekts. Ausgehend vom Symbolischen Interaktionismus wird der subjektive Sinn den Menschen mit ihrer Umgebung verbinden zum Gegenstand empirischer Forschung.¹³⁹ „Die Konzentration auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Erfahrungen und Ereignissen verbindet, sowie die Orientierung an der Bedeutung von Gegenständen, Handlungen und Ereignissen steht hinter einem großen Teil der qualitativen Forschung.“¹⁴⁰

Im vorliegenden Fall werden, an das Forschungsprogramm Subjektive Theorien anknüpfend, subjektive Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts untersucht. Dieses Forschungsprogramm basiert auf dem „epistemologischen Menschenbild“ und geht davon aus, dass „Individuen im Alltag – ähnlich wie Wissenschaftler – Theorien über das Funktionieren der Welt und ihr Handeln entwickeln, diese im Rahmen ihres Handelns anwenden und überprüfen und – wenn nötig – revidieren. Solche Annahmen sind dabei zusammenhängend und mit einer argumentativen Struktur organisiert, die der Aussagestruktur wissenschaftlicher Theorien [...] entspricht. Ziel der Forschung ist, subjektive Theorien zu rekonstruieren...“¹⁴¹.

Ziel dieser Arbeit ist es, die subjektiven Theorien zweier Fallbeispiele möglichst genau und detailliert zu rekonstruieren und die gewonnenen Positionen mit den zuvor

¹³⁹ Vgl. Flick, Uwe. König, Burghard (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: 2009². 82

¹⁴⁰ Flick, Uwe. König, Burghard (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: 2009². 85

¹⁴¹ Flick, Uwe. König, Burghard (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: 2009². 85

besprochenen religionspädagogischen Begründungen des schulischen Religionsunterrichts zu vergleichen.

„Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“¹⁴² Aus diesem Grund sind Selbstauskünfte der Beforschten die Basis für die Erhebung von subjektiven Theorien. Zudem muss bei der Erhebung von subjektiven Theorien immer bewusst sein, dass es sich dabei um höchst individuelle gedankliche Konstruktionen handelt, „die nur mithilfe sprachlicher Formulierungen vermittelbar sind. Sie sind einerseits immer schon vorhanden und handlungsleitend, andererseits entstehen sie immer auch erst in ihrer sprachlichen Ausformulierung und Explikation. Subjektive Theorien sind in ihrer sprachlichen Ausgestaltung durch frühere Erfahrungen geprägt und folgen einer ‚subjektiven Semantik‘, welche auf den Einzelbedeutungen lexikalischer Bestandteile und den Beziehungen zwischen diesen Bestandteilen basiert. Subjektive Theorien sind also im Einzelfall nur so weit explizierbar, so weit die sprachliche Kompetenz eines/einer Beforschten reicht.“¹⁴³

Die Selbstauskünfte der Beforschten, welche wie erwähnt Grundlage für die Erhebung subjektiver Theorien sind, werden im Dialog mit den Beforschten entwickelt, exploriert und expliziert. „Die Beschreibungen der Beforschten sind zunächst nicht von vornherein klar verständlich, strukturiert, umfassend und präzise und können auch freilich nicht alle Beweggründe und inneren Bedingungen, die zu einer Handlung geführt haben, als solche erkennen und isolieren. Die Subjektiven Theorien entstehen erst im Prozess der Forschung und durch den Dialog der Forschenden mit den Beforschten.“¹⁴⁴ Der Forschungsprozess hat hier „fördernde Rahmenbedingungen bereitzustellen und zu realisieren. [...] Daher sollte die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie im Dialog mit dem Forscher erfolgen, das heißt, beide haben sich in

¹⁴² Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: 2002. 66

¹⁴³ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 142

¹⁴⁴ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 139

argumentativer Auseinandersetzung und Verständigung um eine angemessene Beschreibung der Subjektiven Theorien des Erkenntnis-Objekts zu bemühen.“¹⁴⁵

Zur Erhebung subjektiver Theorien dienen im Allgemeinen verschiedene Formen von Interviews. Die Formen der Interviews reichen von sehr offen gehaltenen narrativen Interviews bis hin zu strukturierten Leitfrageninterviews, wobei es wichtig ist, dass es freie Erzählphasen im jeweiligen Interview gibt, in denen die Interviewten frei ihre Sichtweisen darstellen können. Die Fragen der Interviewenden sollen dies anregen und unterstützen, die Interviewten allerdings nicht einengen oder zu einer bestimmten Sichtweise drängen. Deshalb dürfen die Fragen nicht zu eng formuliert sein, um so den Interviewten die Gelegenheit zu geben ihre subjektiven Theorien entfalten zu können.¹⁴⁶ „Forschende haben im Forschungsprozess die Funktion eines Entwicklers/einer Entwicklerin oder ‚Hebamme‘, indem sie den Beforschten dabei helfen sollen, eigene Vorstellungen möglichst weitreichend bewusst zu machen und die gefundenen Konstrukte in eine nachvollziehbare, beschreibende, rationale und überzeugende Struktur zu bringen.“¹⁴⁷

2.2.1 Das problemzentrierte Interview

Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien haben Scheele und Groeben¹⁴⁸ das Leitfaden-Interview weiterentwickelt. Die interviewte Person kann hierbei spontan auf offene Fragen antworten und explizit zur Verfügung stehende Annahmen äußern. Der Leitfaden mit unterschiedlichen Typen von Fragen soll dabei helfen, implizite Annahmen artikulieren zu können. Der Leitfaden besteht aus offenen Fragen, aus theoriegeleiteten, hypothesengerichteten Fragen, welche an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind und aus Konfrontationsfragen, welche die bis dahin gewonnenen Annahmen durch konkurrierende Sichtweisen kritisch hinterfragen. „Die Interviewführung ist hier durch die Vorgabe von inhaltlichen Bereichen und durch die

¹⁴⁵ Schlee, Jörg. Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In: Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: 1988. 25

¹⁴⁶ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 147

¹⁴⁷ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 144

¹⁴⁸ Vgl. Scheele, Brigitte. Groeben, Norbert. Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: 1988

gezielte Formulierung von Fragen entlang wissenschaftlichen Theorien zum Thema [...] bestimmt.“¹⁴⁹

Um die subjektiven Theorien der Menschen, die in den folgenden Fallbeispielen untersucht werden, zu erschließen, wurde die Methode des problemzentrierte Interviews gewählt. Auch diese Methode folgt dem von Scheele und Groeben entwickelten Leitfaden-Interview, wird jedoch von weiteren Aspekten (wie zB ad-hoc-Fragen), welche für diese Arbeit als hilfreich angesehen werden, ergänzt.

Das problemzentrierte Interview behandelt gesellschaftlich relevante Probleme in einzelnen biographischen Interviews oder Gruppendiskussionen und ist Teil einer problemzentrierten Forschungstechnik. Es soll dabei ein Problembereich gesellschaftlicher Realität von verschiedenen Seiten betrachtet und untersucht werden.¹⁵⁰ Zu diesem Zweck wird ein Leitfaden erstellt, der die Interviewten dazu anregen soll, zu diesem Problem Stellung zu beziehen.¹⁵¹ Das Interview wird als problemzentriert bezeichnet, da von der forschenden Person eine bestimmte Problemstellung diagnostiziert und erforscht wird. Gegenstand der Untersuchungen sind Probleme die gesamtgesellschaftlich relevant bzw problematisch sind.¹⁵²

Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um ein offenes, halbstrukturiertes Interview, welches die Subjekte möglichst frei sprechen lassen will und zu einem offenen Gespräch führen soll. Das Gespräch bezieht sich allerdings auf ein bestimmtes Problem (in unserem Fall auf die Frage warum es Religionsunterricht in der Schule geben soll), welches vom/von der Interviewer/in eingeführt und immer wieder darauf zurückgeführt wird.¹⁵³

Diese Form des Interviews wird für den Zweck dieser Arbeit als sinnvoll angesehen, weil es sich hierbei um eine theoriegeleitete Untersuchung mit einer spezifischen

¹⁴⁹ Flick, Uwe. König, Burghard (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: 2009². 204

¹⁵⁰ Vgl. Flick, Uwe. König, Burghard (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: 2009². 194

¹⁵¹ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 82

¹⁵² Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 194

¹⁵³ Vgl. Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn, Obb: 1997². 67

Fragestellung handelt und ein problemzentriertes Interview die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse einbezieht. Weiters macht es die Standardisierung des Leitfragenkataloges möglich, verschiedene Interviews miteinander leichter zu vergleichen.¹⁵⁴

Zur Erhebung der subjektiven Theorien wurde auch die Form des narrativen Interviews in Betracht gezogen. Da sich diese Form der Erhebung allerdings eher für Themen mit starkem Handlungsbezug eignet (was in dem vorliegenden Fall nicht unbedingt zu erwarten war), wurde das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode gewählt.¹⁵⁵

Auch bei dieser Art des Interviews – dem problemzentrierten Interview – sind die narrativen Elemente wichtig, jedoch nimmt der/die Interviewende eine aktivere Rolle als beim narrativen Interview ein. Beim problemzentrierten Interview kann der/die Interviewende/r orientiert am jeweiligen Leitfaden Fragen einbringen, sollte jedoch den Erzählfluss nicht stören. Grundlage für das Gespräch ist der Leitfragenkatalog, welcher allerdings nicht Punkt für Punkt beantwortet werden muss, sondern als Checkliste dient, welche Thematiken im Interview behandelt werden sollen. Die Reihenfolge der Beantwortung der Leitfragen bleibt dabei dem/der Interviewenden überlassen. Dadurch ist das problemzentrierte Interview stärker strukturiert als narrative Interviews.¹⁵⁶

Wesentliche Kriterien beim problemzentrierten Interview sind Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung sowie Prozessorientierung. Problemzentrierung meint, dass die von der forschenden Person ermittelten Themenkomplexe und deren Relevanzkriterien ins Interview eingebracht werden und die Interviewten ihre Sichtweise dazu erläutern sollen. Gegenstandsorientierung meint, dass die angewandte Methode vom Gegenstand ausgehen und diesem angemessen sein soll. Der Leitfaden wird zB entlang der Problemstellung entwickelt und nach ersten Prüfungen gegebenenfalls verändert und angepasst. Die Vorgehensweise innerhalb einer problemzentrier-

¹⁵⁴ Vgl. Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn, Obb: 1997². 70

¹⁵⁵ Vgl. Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn, Obb: 1997². 74

¹⁵⁶ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 194f

ten Forschungslogik ist an einer schrittweisen Gewinnung und Prüfung von Daten und somit am Prozess selbst orientiert, was auch immer eine Reflexion der eingesetzten Methoden miteinbeziehen muss.¹⁵⁷

Entscheidend bei einem problemzentrierten Interview ist, dass es dem/der Befragten erlaubt, frei seine/ihre Antworten, subjektiven Theorien und Deutungen darzulegen und nicht an vorgegebene Antworten gebunden ist. Um ehrliche, genauere und offene Antworten zu erhalten, benötigt es eine Vertrauensbeziehung zwischen dem/der InterviewerIn und dem/der Interviewten.¹⁵⁸ Weiters ist für das Erreichen dieses Zieles ein „möglichst bedrohungsfreies sowie unterstützendes Klima im Interview herzustellen“¹⁵⁹.

Aus diesem Grund wurden für die vorliegende Untersuchung Personen befragt, die ich als Interviewer bereits lange kenne und von denen ich guten Gewissens behaupten kann, dass zwischen uns ein Vertrauensverhältnis besteht. Dies geschah einerseits aus rein pragmatischen Gründen, da das Aufbauen einer echten Vertrauensbeziehung mit hohem Zeitaufwand verbunden ist, und zweitens, weil mich persönlich die subjektiven Theorien zu diesem Thema von Menschen aus meinem Vertrautenkreis interessierten.

Der Ablauf des problemzentrierten Interviews stellt sich zusammenfassend wie folgt dar: Zunächst steht eine Problemanalyse, welche im nächsten Schritt zur Erstellung des Leitfadens für das Interview dient. In der darauffolgenden Pilotphase wird der Leitfaden auf seine Tauglichkeit überprüft und gegebenenfalls abgeändert. Die Interviewsituation wird dabei nachgeahmt, so dass sich die interviewende Person daran gewöhnen und die Interviewdurchführung einüben kann. Es folgt die Durchführung des Interviews, wobei zunächst Sondierungsfragen, dann die Leitfragen sowie aufkommende ad-hoc-Fragen gestellt und beantwortet und auf Tonband aufgezeichnet werden.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Friebertshäuser, Barbara. Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Anne-dore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: 2003. 379ff

¹⁵⁸ Vgl. Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 68

¹⁵⁹ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 141

¹⁶⁰ Vgl. Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 71

2.2.2 Vorgehensweise beim Interview

Zunächst werden beim problemzentrierten Interview die Rahmenbedingungen des Interviews geklärt, um sich danach auf den eigentlichen Themenbereich konzentrieren zu können. Hierbei geht es um eine Aufnahme der Sozialdaten der befragten Person, eine Klärung der relevanten Hintergrundinformationen im Bezug auf die befragte Person und um eine erste Auseinandersetzung mit der Problemstellung. „Weiters werden durch diese Fragen Gedächtnisinhalte bei den Interviewten aktiviert und es kann sich über bestimmte Anknüpfungspunkte aus dem Alltag der Befragten schon ein günstiger Einstieg in das eigentliche – eher offen zu gestaltende – Interview ergeben.“¹⁶¹

Nach der Einführung in die Thematik erfolgt eine allgemeine Sondierung, in der die interviewende Person durch ein Erzählbeispiel die narrative Phase der befragten Person anregt. In den folgenden narrativen Phasen soll sichtbar werden, wie die interviewte Person mit dem Problem umgeht.

Danach kann eine genauere Sondierung durch die interviewende Person erfolgen, indem sie/er versucht das Erzählte genau nach zu vollziehen und zu verstehen. Hier können Verständnisfragen zum-, oder Zurückspiegelungen des Gesagten hilfreich sein.¹⁶²

Weiters können im Interview noch sogenannte „ad-hoc-Fragen“ gestellt werden, damit sind direkte Fragen zu Themen gemeint, die durch die interviewte Person noch nicht angesprochen wurden, jedoch im Interviewleitfaden aufscheinen, weil sie für den ausgewählten Themenbereich aus der Sicht der ForscherInnen wichtig erscheinen.¹⁶³

Das Verhalten der interviewenden Person ist ebenfalls ein wichtiger Punkt bei der Durchführung von problemzentrierten Interviews. Es ist notwendig, dass der/die InterviewerIn eine Balance zwischen Leitfaden- und Personorientierung hält. Interview-

¹⁶¹ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 195

¹⁶² Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 195f

¹⁶³ Vgl. Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: 2005⁴. 363ff

werInnen müssen kompetent auf dem zu untersuchenden Fachgebiet sein, was einer genauen Vorbereitung bedarf, und sie müssen erfahren in der Gesprächsführung sein, da Flexibilität und die Fähigkeit auf Aspekte die für die Forschungsfrage wichtig erscheinen, eingehen zu können, gefragt sind. Grundlage für das Gespräch ist der Leitfaden, welcher wie erwähnt als Checkliste, ob alle relevanten Punkte besprochen wurden, dient, jedoch soll der/die InterviewerIn auch immanente Fragen aus den Erzählungen aufgreifen und thematisieren, sowie aufkommende ad-hoc-Fragen einbringen.

Ein Deskribieren der Ausgangslage der Befragten im Bezug auf das Problem, ein Bezug nehmen auf den vorgestellten Sachverhalt und die Aufforderung der interviewenden Person sich mit dem vorgestellten Material auseinander zu setzen und dieses zu vertiefen stehen im Zentrum des problemzentrierten Interviews.¹⁶⁴

2.2.3 Aufbereitung und Auswertung der subjektiven Theorien

Nach der Erhebung der subjektiven Theorien durch die Durchführung von und die Aufzeichnung auf ein Tonband der problemzentrierten Interviews werden diese im Laufe dieser Arbeit wörtlich transkribiert und aufbereitet. Dieses Wortprotokoll, welches der Technik der literarischen Umschrift folgt und auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt, wird Ausgangspunkt für die weiteren Arbeitsschritte, wie Zusammenfassung, Systematisierung und Interpretation der subjektiven Theorien sein.¹⁶⁵

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews erfolgt durch die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase. Bei diesem Vorgehen geht es allgemein vor allem darum, die Lebenswelt der Subjekte in ihrer sozialen Eingebundenheit zu analysieren, „d.h. die Alltagstheorien, wissenschaftlichen Theorien und subjektiv-biografischen Erfahrungen der Forscher sollen an das Material herangetragen werden und im Prozess der Interpretation schrittweise verändert werden. Das Endpro-

¹⁶⁴ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 197f

¹⁶⁵ Vgl. Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 89ff

dukt ist dann eine Deutung des Materials, durch die die subjektiven Perspektiven der Interviewten nachvollzogen, expliziert werden sollen.“¹⁶⁶ Der Forscher stellt sich also die Frage, wie lässt sich die Perspektive des interviewten Subjekts paraphrasieren, interpretieren und nachvollziehen. Die zusammenfassende Paraphrase der subjektiven Theorie wird anschließend dem interviewten Subjekt zur kommunikativen Validierung vorgelegt. Diese Methode der Auswertung wurde gewählt, da sie sich für sehr detaillierte und abgesicherte Interpretationen von Textmaterial eignet¹⁶⁷.

Der Ablauf des Auswertungsverfahrens kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Die forschende Person liest den Gesamttext und entwirft erste Deutungsentwürfe. Diese werden anschließend niedergeschrieben und durch eine metakommunikative Rekonstruktion versucht die subjektiven Perspektiven zu systematisieren. Danach werden Kernaussagen identifiziert und paraphrasiert wiedergegeben. Im vorliegenden Fall versucht die Paraphrase jedoch möglichst nahe an den Originalaussagen der interviewten Person zu bleiben, um die subjektiven Theorien genau erfassen zu können und nicht zu sehr interpretierend einzugreifen. Die Validität der zusammengefassten subjektiven Theorien wird danach in der kommunikativen Validierung überprüft.¹⁶⁸

Die Ergebnisse wurden im vorliegenden Fall schriftlich vom Interviewer zusammengefasst und der interviewten Person zur Validierung vorgelegt. Hierbei handelte es sich um eine kommunikative Validierung, welche abermals mit Tonband aufgezeichnet und literarisch umschriftlich transkribiert, zusammengefasst, interpretiert und mit den wissenschaftlichen Standpunkten verglichen wurde.

2.2.4 Die kommunikative Validierung

Qualitative Forschung muss sich ebenso wie andere wissenschaftliche Forschungen dem Gütekriterium der Validität stellen. Im Bereich der Subjektiven Theorien wird

¹⁶⁶ Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 110f

¹⁶⁷ Vgl. Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 112

¹⁶⁸ Vgl. Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 113

durch kommunikative Validierung versucht, Gültigkeit zu erreichen. „Kommunikative Validierung wird auf dem Hintergrund eines konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums als Übereinstimmung zwischen InterviewerIn und InterviewpartnerIn über die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie definiert.“¹⁶⁹ Damit ist gemeint, dass die dargestellte Subjektive Theorie dadurch Gültigkeit erlangt, indem sie Zustimmung von beiden InterviewpartnerInnen erhält. Bei unterschiedlichen Sichtweisen, hat „die Aussage des Erkenntnis-Objekts das größere Gewicht, um sicherzustellen, dass das Rekonstruktionsresultat auch wirklich seiner Innensicht entspricht.“¹⁷⁰ Mit der Übereinstimmung zwischen ForscherIn und befragter Person wird das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium verwirklicht, was als kommunikative Validierung bezeichnet wird. Diese Einigung, diese versuchte Übereinstimmung, wird zwischen Interviewten und InterpretInnen über die Interpretation hergestellt. ForscherInnen legen ihre Interpretationen den Befragten dar und diese überprüfen, kommentieren, ändern diese oder geben der forschenden Person ihre Rückmeldung.¹⁷¹ „Kommunikative Validierung dient dazu, sich als ForscherIn der Gültigkeit seiner Interpretation zu vergewissern.“¹⁷²

Wann die kommunikative Validierung stattfindet, ist unterschiedlich. Sie kann bereits während des Interviews geschehen oder einige Zeit später, nachdem der/die InterviewerIn seine/ihre Interpretation systematisiert hat und sie dann zur Validierung darlegt. „Eine andere, prinzipiell auch sehr gut einsetzbare Möglichkeit zur Validierung der vom Interviewer/von der Interviewerin rekonstruierten Subjektiven Theorien, stellt eine schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse dar, die dann von der Interviewpartnerin/vom Interviewpartner anerkannt und gegebenenfalls ergänzt werden kann.“¹⁷³ Wie bereits erwähnt, wurde diese Methode der kommunikativen Validierung im vorliegenden Fall angewendet.

¹⁶⁹ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 150

¹⁷⁰ Schlee, Jörg. Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In: Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: 1988. 27

¹⁷¹ Vgl. Lechler, Peter. Kommunikative Validierung. In: Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hrsg.). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: 1994. 243

¹⁷² Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 129

¹⁷³ Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 150

3. DRITTER TEIL

3.1 Subjektive Theorien zweier Fallbeispiele

Im dritten Teil dieser Arbeit werden nun die subjektiven Theorien zweier Maturantinnen zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts vorgestellt. Diese werden anschließend, wie bereits erwähnt, zusammengefasst und mit den religionspädagogischen Argumenten zum Thema verglichen.

Der Leitfragenkatalog, die Dokumentationsbögen sowie die transkribierten Interviews kommunikativen Validierungen und Zusammenfassungen der Interviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Im folgenden Abschnitt wird immer wieder auf die erhobenen subjektiven Theorien verwiesen und daraus zitiert werden. Hierbei wird nach Zeilennummern zitiert. Die Abkürzung „KV1“ steht für kommunikative Validierung 1 und die Abkürzung „KV2“ für kommunikative Validierung 2, welche sich ebenfalls beide im Anhang befinden.

3.1.1 Vorgehensweise bei der Untersuchung

Die Untersuchung dieser Arbeit befasst sich mit einer konkreten gesellschaftlichen Fragestellung (der Begründung des schulischen Religionsunterrichts), deren objektive Behandlung bereits zuvor vom Interviewer erarbeitet wurden auseinander. Dies ist, wie bereits erwähnt, charakteristisch für das Arbeiten mit problemzentrierten Interviews.

Zunächst wurde das Problem analysiert, um daraus die wichtigsten Punkte für den Leitfragenkatalog erarbeiten zu können und die Formulierungen ausgearbeitet. In einem weiteren Schritt wurde der Leitfragenkatalog im Rahmen eines Privatissimums mit StudienkollegInnen und ProfessorInnen bezüglich seiner Tauglichkeit und Sinnhaftigkeit diskutiert und bearbeitet. Hierbei kam es zu einer starken Reduktion der Fragen, da der ursprüngliche Leitfragenkatalog zu sehr an den religionspädagogischen Argumenten angelehnt war und das die interviewten Personen in ihren Antworten negativ beeinflussen hätte können. Ein stark reduzierter, offener Leitfragenkatalog war das Ergebnis dieser Bearbeitung.¹⁷⁴ Danach wurden Probeinterviews mit

¹⁷⁴ Anm.: der in den Interviews verwendete Leitfragenkatalog befindet sich im Anhang.

zwei befreundeten Personen, welche im Alter von 18 und 20 Jahre waren, durchgeführt. Dies diente ebenfalls der Überprüfung des Leitfragenkatalogs und diente gleichzeitig dazu, mich in der Rolle des Interviewers zu üben.¹⁷⁵

Die Interviews und die kommunikativen Validierungen wurden im Zeitraum von Juni bis Juli 2009 durchgeführt. Sie wurden mit Tonband aufgezeichnet und anschließend literarisch umschriftlich transkribiert. Danach wurden die Ergebnisse zusammengefasst und der interviewten Person zur kommunikativen Validierung vorgelegt. Das wurde wiederum aufgezeichnet und literarisch umschriftlich transkribiert.

Die interviewten Personen haben beide an einer AHS maturiert und zuvor Zeit ihres Schullebens den Religionsunterricht besucht, jedoch hat keine von beiden im Schulfach Religion maturiert. Beide Masantinnen leben in römisch katholisch geprägten, ländlichen Gemeinden in denen christliche Traditionen einen hohen Stellenwert haben. Seit ihrer Kindheit haben also beide interviewten Personen Kontakt zur römisch katholischen Kirche und den damit in Verbindung stehenden Traditionen, Bräuchen und Werten. Sie stammen beide aus familiären Milieus, welchen es ein Anliegen war, und auch noch ist, Kinder mit der christlichen Religion vertraut zu machen und sie zu motivieren, aktives Mitglied der Kirche zu sein. Als Ministrantinnen und danach als regelmäßige Gottesdienstbesucherinnen nahmen und nehmen sie teil am Kirchenleben.

Die Gesprächspartnerinnen waren gern bereit sich zu der Fragestellung zu äußern und wirkten engagiert und am Thema interessiert. Bei der Durchführung der Interviews sowie der kommunikativen Validierungen herrschte durchwegs eine angenehme und entspannte Gesprächsatmosphäre.

¹⁷⁵ Vgl. Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002. 69

3.1.2 Ergebnisse der Untersuchung

3.1.2.1 Zusammenfassung der erhobenen subjektiven Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts

Von der interviewten Person 1 wird der Religionsunterricht zunächst als wichtig angesehen, da er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen vermittelt. Unter Grundwissen wird hierbei zB die Kenntnis über das Leben und Wirken Jesu, seine Geburt und Auferstehung verstanden (vgl. 12-13 und KV1 16-34). Weiters bezieht sich dieses Grundwissen auf religiöse Feste. Es zeigt sich, dass der Religionsunterricht in der Schule mit diesen Festen vertraut macht und über deren Bedeutungen informiert. Hier kommen die Sakramente, wie zB die Firmung, Weihnachten und Ostern in den Blick (vgl. 24-25, 32-33 bzw KV1 59-67).

Der Religionsunterricht soll auch deshalb in der Schule seinen Platz haben, weil er sich mit verschiedenen interessanten gesellschaftlichen Problemen und Themen auseinandersetzt. Hierunter werden Sekten, Satanismus, Leid, Abtreibung, Frieden, Kinderarbeit, gerechte Lohnverteilung und vor allem auch Ethik verstanden (vgl. 14-16 und KV1 42-57).

Ein weiteres Argument für den schulischen Religionsunterricht besteht darin, dass er lebensrelevante Aspekte und Probleme behandelt. Die im Religionsunterricht begegnenden Inhalte lassen sich auf das Leben umlegen und haben Bedeutung für das individuelle wie auch allgemeine Leben. Als Beispiel werden hier Bibelstellen genannt, die als relevant für das persönliche wie auch das Leben allgemein angesehen werden (vgl. 31 und KV1 73-90).

Im Gegensatz zu anderen Schulfächern wird der Religionsunterricht als willkommene Abwechslung empfunden. Er ist oft Entspannung nach anderen Unterrichtsstunden. Die Abwechslung besteht unter anderem in Aktivitäten wie Zeitreisen, der Arbeit mit Bildern und Musik (vgl. 55-58 und KV1 98-99).

Weiters bietet der Religionsunterricht Gelegenheit zu Diskussionen. Es besteht Raum für persönliche Stellungnahmen zu Fragestellungen und für den Austausch verschiedener Meinungen und Ansichten (vgl. 46-50, 61-64 und KV1 112-121).

Der Religionsunterricht hat dann keinen Sinn in der Schule, wenn die SchülerInnen der Lehrperson und dem Unterricht nicht zuhören und nicht folgen. Dies bezieht sich allerdings nicht ausschließlich auf den Religionsunterricht sondern allgemein auf den schulischen Unterricht.

Daraus ergibt sich, dass der Religionsunterricht in der Schule sein soll,

- weil er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen allgemein vermittelt;
- weil er über die Bedeutung religiöser Feste informiert;
- weil er sich mit interessanten gesellschaftlichen Themenstellungen befasst;
- weil er für das Leben relevante Inhalte behandelt;
- weil er im Fächerkanon der Schule eine willkommene Abwechslung darstellt und
- weil er Gelegenheit für Diskussionen gibt.

Die interviewte Person 2 findet zunächst, dass es Religionsunterricht in der Schule geben soll, weil er religiöses Grundwissen vermittelt (vgl. 16-17). Der Religionsunterricht informiert über religiöse Feste, wie zB Weihnachten, Taufe oder die Firmung und bietet die Chance mehr über diese Feiern zu wissen. Die SchülerInnen haben Gelegenheit zu erfahren, was und warum sie diese Feste feiern und können einen genaueren Einblick dazu erhalten (vgl. 8-10, 52, 57-58 und KV2 17-18, 22-24, 29-30, 48-49, 89-91, 96-97).

Im Religionsunterricht werden weiters religiöse Praktiken vorgestellt und durchgeführt. Dies ermöglicht es SchülerInnen Religion und religiöse Feiern zu erfahren und kennen zu lernen (vgl. KV2 201-203).

Weiters informiert der Religionsunterricht in der Schule über Kirche, die Bibel und verschiedene mit Religion in Verbindung stehende Traditionen (vgl. KV2 48-49).

Der Religionsunterricht informiert auch über andere Religionen und bietet die Möglichkeit diese besser kennen zu lernen (vgl. 11-12, 17-18 und KV2 109-112, 116-

117). Dieses Grundwissen ermöglicht es den SchülerInnen sich eine eigene Meinung dazu zu bilden und ihre eigenen Standpunkten finden zu können (vgl. KV2 54, 58-60).

Weiters können die im Religionsunterricht behandelten Themen für das persönliche Leben behilflich sein (vgl. KV2 65-66).

Der RU soll in der Schule sein, weil er es ermöglicht zu diskutieren und das wiederum regt zum Nachdenken und zur Meinungsbildung an. Im Religionsunterricht können SchülerInnen ihre Meinungen äußern, Stellung dazu beziehen, diese reflektieren und andere Sichtweisen kennen lernen, sowie Aspekte von persönlichem Interesse von der Lehrperson erfragen (vgl. 28-31, 40-42 und KV2 145-147, 151-153, 168-169).

Zusammengefasst lässt sich nun sagen, dass es in der subjektiven Theorie der interviewten Person 2 den Religionsunterricht in der Schule geben soll,

- weil er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen allgemein vermittelt;
- weil er über die Bedeutung religiöser Feste informiert;
- weil die im Religionsunterricht behandelten Themen für das Leben hilfreich sind;
- weil er Gelegenheit für Diskussionen gibt; zum Nachdenken anregt und bei der Meinungsbildung zu religiösen Aspekten helfen kann.

In beiden subjektiven Theorien lässt sich erkennen, dass die interviewten Personen eine Differenz zwischen Kirche, Glauben und anderen Themen im Religionsunterricht, wie ZB Ethik, sehen (vgl. Interview 1: 14-16, 50-51, KV1 42-46, 52 und Interview 2: 31-32). Die interviewte Person 1 betont auch, dass gerade diese Themen, die sie persönlich nicht mit Glauben und Kirche verbindet; eher als bloß gesellschaftliche Themen betrachtet, sehr interessant für sie war. Das Thema „Glauben“ hingegen wird von ihr im Religionsunterricht zwar als selbstverständlich angesehen, aber als weniger interessant.

An diesem Punkt und auch an der Tatsache, dass beide Maturantinnen religiöses Grundwissen im Religionsunterricht erlangen möchten und das als wichtig befinden, lässt sich eine Gewisse Kluft zwischen Kirche und schulischem Religionsunterricht

erkennen. Die Kirche wird eher als streng und weniger interessant angesehen; der Religionsunterricht als locker, offen und die darin behandelten Themen, wie Sekten, Satanismus, Frieden oder Lohnverteilung als spannend empfunden. Eine Verbindung zwischen diesen gesellschaftlichen Themen und Kirche oder Glauben besteht in den subjektiven Theorien der interviewten Personen nicht.

Weiters hat der Religionsunterricht in der Schule in der subjektiven Theorie 1 nichts mit Indoktrination seitens der Kirche zu tun. Der Religionsunterricht hat eigentlich generell wenig mit der Kirche zu tun. Dieser ist freiwillig zu besuchen und deshalb ohne Zwang (vgl. Interview 1: 104-108). Auch im Interview 2 besteht diese Ansicht (vgl. Interview 2: 31). Der Religionsunterricht hat also laut den erhobenen subjektiven Theorien nichts mit Zwangsrekrutierung seitens der römisch katholischen Kirche zu tun. Es bleibt jedem/jeder selbst überlassen, ob er/sie diesen besuchen möchte oder nicht. In den Interviews zeigt sich, dass dieses Faktum allen Argumenten gegen den Religionsunterricht entgegen gehalten werden kann und deshalb auch in Erinnerung behalten werden sollte. Wäre der Religionsunterricht nicht freiwillig, so könnte der Verdacht der Indoktrination viel schwerer beseitigt werden.

Auch wenn es sich nicht explizit auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezieht, muss doch angemerkt werden, dass aus den subjektiven Theorien eindeutig hervor geht, dass die Lehrperson eine entscheidende Rolle im Unterrichtsgeschehen spielt. In beiden subjektiven Theorien kommt die große Bedeutung der Lehrperson für die Attraktivität des Religionsunterrichts zur Geltung (vgl. Interview 1: 14, 16-17, 56-65 und Interview 2: 23-24, KV2 151, 170). Die Lehrperson wird besonders geschätzt aufgrund der Gestaltung des Unterrichts, welcher als offen, locker und abwechselnd beschrieben wird. Die Tatsache, dass der Lehrer verschiedene Meinungen zu lässt und thematisiert wird vor allem in der subjektiven Theorie 2 geschätzt, da die interviewte Person dies zuhause nicht so erfährt (vgl. KV2 145-153). Im Interview 1 sind es weiters die angewendeten Methoden, die die Lehrperson im Religionsunterricht auszeichnet. Zeitreisen, Musik, Fragespiele oder Diskussionen werden hierbei von der interviewten Person genannt und als sehr gut angesehen. Dieser Bereich scheint vonseiten der Religionspädagogik wenig berücksichtigt zu werden, vor allem im Bezug auf die Begründung des Religionsunterrichts. In den subjektiven Theorien ist die Lehrperson jedoch sehr entscheidend, wenn es um die Beliebtheit des Religionsunterrichts geht.

Weiters ist anzumerken, dass der Religionsunterricht in den erhobenen subjektiven Theorien eine Sonderstellung im Fächerkanon der Schule einnimmt. Für die Spezialstellung des Religionsunterrichts sind die Aspekte des Diskutierens, der Entspannung und der Erfahrungen verantwortlich.

Der Aspekt des Diskutierens bezieht sich auf die im Religionsunterricht gebotene Möglichkeit Meinungen auszutauschen, diese zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren oder zu aktualisieren, zu reflektieren und so zu seinem eigenen Standpunkt, zu seiner eigenen Perspektive zu gelangen (vgl. Interview 1: 46-50, KV1 113, 117-121 und Interview 2: 28-32, 40-42, KV 2 145-147, 151-153, 163-164, 167-177). Wenn auch oftmals angemerkt wird, dass man im Religionsunterricht nur diskutiert, so muss betont werden, dass es sich hierbei um einen Meinungsbildungsprozess handelt, der aus bildungstheoretisch und pädagogischer Sicht nicht mindert bewertet werden darf sondern für Kinder und Jugendliche einen essentiellen Teil in ihrem Bildungsprozess einnimmt.

Der Religionsunterricht wird im Vergleich zu anderen Fächern von den interviewten Personen auch unterschieden wegen dem Aspekt der Entspannung (vgl. Interview 1: 55-59, KV 98-99 und Interview 2: 23-24). Im Religionsunterricht hatten die Maturantinnen Gelegenheit sich vom Schulstress zu erholen und sich zu entspannen. Dies gelang durch eine offene, lockere Klassenatmosphäre und verschiedene Methoden. Dadurch war der Religionsunterricht für die Schülerinnen eine willkommene Abwechslung und „Entspannung nach den anstrengenden Stunden“ (Interview 1: 59). Gerade in der heutigen Zeit, in der Entspannung, Ruhe und Spiritualität auf vermehrtes Interesse stoßen und zum kostbaren Gut werden, ist doch auch verständlich, dass SchülerInnen ebenfalls dieses Bedürfnis haben. Es ist bemerkenswert, dass der Religionsunterricht hier einen einzigartigen Beitrag in der Schule leisten kann. Da die interviewten Personen beides Mädchen waren, wäre es an diesem Punkt interessant zu untersuchen, wie männliche Alterskollegen dazu stehen; ob auch sie den Religionsunterricht und die angewendeten Methoden willkommen heißen und als entspannend empfinden oder ob dies eher nur bei Mädchen der Fall ist.

Zusätzlich ist der Religionsunterricht für die interviewten Personen aufgrund der gemachten Erfahrungen besonders. Im Interview 1 werden hier Zeitreisen, die Arbeit mit Bildern und Musik, Spiele und Diskussionen genannt und als entspannend und erfrischend angesehen (vgl. Interview 1: 56-65, KV1 98-99). In der subjektiven Theo-

rie 2 beziehen sich die Erfahrungen neben den Meinungsbildungsprozessen auf religiöse Erfahrungen. Die interviewte Person 2 sieht im Religionsunterricht eine gute Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, welche wenig oder keinen Kontakt zu Religion haben, diese in Form von Schulgottesdiensten und im Religionsunterricht zu erfahren (vgl. Interview 2: 8-12, KV2 191, 201-203). Diese Erfahrungen können nur im Bereich der Schule nur im Religionsunterricht gemacht werden. Andere Schulfächer, wie etwa der Ethikunterricht können zwar darüber informieren, jedoch nicht die Erfahrung ermöglichen. Dazu benötigt es Glauben zu erleben sowie eine Lehrperson und einen Rahmen, welche sich zu einer Religion bekennen und so identifizierbar sind. Dies würde im Falle des Ethikunterrichts die Kompetenzen und die Rolle der Lehrperson sowie des Faches überschreiten.

3.1.2.2 Gegenüberstellung der religionspädagogischen Argumente und der subjektiven Theorien

Im Folgenden sollen nun die erhobenen subjektiven Theorien mit den zu Beginn zusammengefassten religionspädagogischen Argumenten zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts gegenübergestellt werden, um so die Frage beantworten zu können, welche Unterschiede und Übereinstimmungen bestehen. Dabei wird jeweils von den subjektiven Theorien der zwei Fallbeispiele ausgegangen und dann dazu passende religionspädagogische Argumente gesucht.

Zusammengefasst ergeben sich aus den subjektiven Theorien folgende Begründungen des schulischen Religionsunterrichts: Der Religionsunterricht soll in der Schule sein,

- weil er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen allgemein vermittelt,
- weil er über die Bedeutung religiöser Feste informiert,
- weil er sich mit interessanten gesellschaftlichen Themenstellungen befasst,
- weil er für das Leben relevante Inhalte behandelt,
- weil er im Fächerkanon der Schule eine willkommene Abwechslung darstellt,
- weil er Gelegenheit für Diskussionen gibt, zum Nachdenken anregt und bei der Meinungsbildung zu religiösen Aspekten helfen kann.

Aus religionspädagogischer Sicht bestehen vier Argumentationsstränge für den schulischen Religionsunterricht: die kulturelle, die anthropologische, die gesellschaftliche und die bildungstheoretische Begründung, welche im ersten Teil dieser Arbeit genauer dargestellt wurden. Auch hier muss wieder angemerkt werden, dass sich diese Argumentationsstränge nicht klar voneinander abtrennen lassen sondern sich vielfach überschneiden. Eine Systematisierung erscheint für den Zweck der Gegenüberstellung allerdings als hilfreich.

In beiden subjektiven Theorien ist der Religionsunterricht in der Schule wichtig, weil er Grundwissen über religiöse Feste wie Weihnachten, Ostern, die Taufe, die Firmung oder allgemein die Sakramente vermittelt. Beide Interviewpartnerinnen leben in einer christlich katholisch geprägten Kultur und feiern selbst diese Feste. Dabei er-

scheint es ihnen von großer Bedeutung zu sein, möglichst genau zu wissen, was und weshalb eigentlich von ihnen gefeiert wird. Anders ausgedrückt ist es beiden wichtig, den Sinn und den Hintergrund der religiösen Feiern zu kennen. In der ersten subjektiven Theorie werden zu diesem religiösen Grundwissen zB die Kenntnis über das Leben und Wirken Jesu, seine Geburt und Auferstehung gezählt, wobei sich dies in der zweiten subjektiven Theorie auf religiöse Traditionen konzentriert.

Aus religionspädagogischer Sicht greift die kulturelle Begründung des Religionsunterrichts dieses Anliegen auf. Sie besagt, dass der Religionsunterricht Teil der Schulbildung sein muss, weil er die SchülerInnen mit geistigen und kulturellen Überlieferungen vertraut macht, welche die Welt in der sie leben geprägt haben¹⁷⁶. Durch Traditionerschließung hilft er bei der Daseinserschließung¹⁷⁷. Weiters greift die bildungstheoretische Begründung den Aspekt der Vermittlung von religiösem Grundwissen auf und sagt, dass der Religionsunterricht in der Schule sein soll, weil er eben religiöses Grundwissen vermittelt, mit gelebtem Glauben vertraut macht und Erfahrungen mit Glauben und Kirche ermöglicht. In den subjektiven Theorien spielte allerdings der Aspekt des Vertraut-werdens mit gelebtem Glauben keine Rolle und die Ermöglichung von Glaubenserfahrungen bezog sich in der subjektiven Theorie der interviewten Person 2 nicht auf sich selbst, sondern auf jene MitschülerInnen, die nicht katholischen Konfessionen angehörten und auf jene, deren familiäres Umfeld es ihnen nicht ermöglicht mit religiösen Festen in Kontakt zu kommen. Dies lässt sich wohl darauf zurückführen, dass beide in einem katholisch geprägten Umfeld aufwuchsen und hier Gottesdienste und religiöse Feiern fester Bestandteil der Tradition und des allgemeinen Lebens sind.

In der ersten subjektiven Theorie erhält der Religionsunterricht einen wichtigen Platz in der Schule, weil er sich mit interessanten gesellschaftlichen Themen befasst. Hierunter werden Themen wie Sekten, Satanismus, Leid, Abtreibung, Frieden, Kinderarbeit, gerechte Lohnverteilung und vor allem auch Ethik verstanden. Die interviewte Person fand die Bearbeitung dieser Themen sowie die Diskussionen dazu sehr interessant. Die gesellschaftliche Begründung des Religionsunterrichts verweist

¹⁷⁶ Vgl. Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135

¹⁷⁷ Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens. Donauwörth: 1979. 50

ebenso darauf, dass er die SchülerInnen sowohl zur Integration in die Gesellschaft, wie auch zu positiv kritischer Gesellschaftskritik und zu kompetentem Hinterfragen gesellschaftlicher Verhältnisse befähigt¹⁷⁸. Weiters muss aus dieser Perspektive der Religionsunterricht in der Schule sein, weil er einen wichtigen Beitrag zur Werterziehung leisten kann. Auch in der subjektiven Theorien 2 werden die Diskussionen im Religionsunterricht sehr geschätzt. Allerdings werden hier keine bestimmten Themen genannt sondern allgemein das Diskutieren und der Meinungs Austausch als wichtig empfunden. Die interviewte Person zwei wies allerdings darauf hin, dass es die Diskussionen und das erlangte Wissen bezüglich anderer Religion ihr ermöglichen Stellung dazu zu beziehen und zu einer eigenen Meinung dazu gelangen zu können. Laut der bildungstheoretischen Begründung des schulischen Religionsunterrichts vermittelt er Differenzierungskompetenz und Orientierungskompetenz und befähigt so zu kritischer Rationalität. In der subjektiven Theorie 2 wird der Religionsunterricht und die darin stattgefundenen Diskussionen eben deshalb sehr geschätzt. Die interviewte Person 2 sah darin Gelegenheit offen diskutieren zu können, was ihr zuhause und in anderen Fächern der Schule nicht möglich war. Diese Tatsache lässt den Religionsunterricht in der Schule in der subjektiven Theorie 2 als besonders im Fächerkanon erscheinen.

Die erste erhobene subjektive Theorie verweist ebenso auf den besonderen Charakter des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Fächern in der Schule. Aktivitäten wie Zeitreisen oder der Arbeit mit Bildern und Musik machen den Religionsunterricht laut der ersten subjektiven Theorie zu einer willkommenen Abwechslung im Fächerkanon der Schule. Zudem erscheint er als Entspannungsmöglichkeit nach anderen Unterrichtsstunden. Aus religionspädagogischer Sicht lässt sich hier die gesellschaftliche Begründung heranziehen. Diese verweist darauf, dass der Religionsunterricht seinen Platz in der Schule hat, da er sich gegen eine pädagogische Ökonomisierung und für die Würde des Menschen einsetzt und so den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule unterstützt¹⁷⁹.

Ein weiterer Aspekt, der in beiden subjektiven Theorien vorkommt, ist die Relevanz der behandelten Inhalte für das Leben. In keiner der subjektiven Theorien wird dies

¹⁷⁸ Vgl. Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135 und Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 237ff

¹⁷⁹ Vgl. Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002. 308f

detailliert expliziert, doch allgemein wird festgehalten, dass das, was man im Religionsunterricht lernt, für das Leben hilfreich sein kann. In der ersten subjektiven Theorie wird dabei Bezug auf Bibelstellen genommen, in der subjektiven Theorie 2 kommt es als Begründung, warum der Religionsunterricht nicht unwichtiger als andere Fächer ist und bezieht sich allgemeiner auf die Inhalte die darin durchgenommen werden. Dieser Aspekt könnte auf die anthropologische Begründung des Religionsunterrichts in der Schule verweisen. Aus religionspädagogischer Sicht unterstützt er nämlich junge Menschen bei ihrer Selbstwerdung, begleitet ihren Sinnfindungsprozess, hilft ihre eigene Rolle besser zu erkennen und trägt zu ihrem Selbstständigwerden bei. Weiters hilft der Religionsunterricht laut diesem Argumentationsstrang SchülerInnen dabei, Ich-Identität zu entwickeln, ihre eigene Perspektivität auszubilden, wahrzunehmen und weiter zu entwickeln. Da dies jedoch nicht detailliert in den subjektiven Theorien beschrieben wird, kann dieser Bezug zwischen den subjektiven Theorien und dem religionspädagogischen Argument nur eine Annahme bleiben.

Es zeigt sich, dass die Begründungen des schulischen Religionsunterrichts der subjektiven Theorien auch in den religionspädagogischen Argumenten finden lassen. Der in den subjektiven Theorien wichtige Teil des Diskutierens und der damit verbundene Bildungsprozess wird aus religionspädagogischer Sicht allerdings nicht im gleichen Maße betont wie in den subjektiven Theorien der interviewten Personen. Dies lässt sich wohl dadurch erklären, dass aus allgemeinpädagogischer Perspektive Diskutieren keinen speziell für den Religionsunterricht vorgesehenen Bildungsaspekt darstellt sondern vielmehr zum allgemeinen Bildungsprozess gehört und so Teil verschiedenster, wenn nicht aller Schulfächer sein sollte. Die subjektiven Theorien zeigen allerdings, dass es im Schulleben der interviewten Personen nur im Religionsunterricht vorkam und er deshalb einen wichtigen Platz im Fächerkanon inne hat.

Umgekehrt lässt sich sagen, dass die meisten religionspädagogischen Argumente auch in den subjektiven Theorien der Fallbeispiele vorkommen. Jedoch muss festgestellt werden, dass keine religionspädagogische Begründungslinie vollständig in den subjektiven Theorien aufscheint. Hinsichtlich der kulturellen Begründung des Religionsunterrichts scheint in den subjektiven Theorien nicht auf, dass er Gelegenheit für eine Auseinandersetzung mit der religiösen Pluralität einer postmodernen Gesellschaft bietet, was für ein friedliches und tolerantes Zusammenleben zwischen den

Religionen unabdingbar ist¹⁸⁰. Im Falle der gesellschaftlichen Begründung des Religionsunterrichts wird in den subjektiven Theorien nicht erwähnt, dass sich der Religionsunterricht mit den christlichen Werten auseinandersetzt, welche eine gemeinsame Basis für das Zusammenleben der Menschen bieten und deshalb für eine pluralistische und multikulturelle Gesellschaft unablässig sind¹⁸¹.

Beide subjektiven Theorien begründen den Religionsunterricht u.a. damit, dass er sich mit anderen Religionen beschäftigt und darüber informiert, was auch als interessant angesehen wird. Allerdings kommt in den subjektiven Theorien nicht der Bezug zur Pluralität einer postmodernen Gesellschaft oder einem friedlichen Zusammenleben darin zum Ausdruck. Die Tatsache, dass die interviewten Personen im ländlichen Raum leben, wo die Pluralität der Gesellschaft noch nicht so weit fortgeschritten ist wie in Städten, könnte hierbei eine Rolle spielen. Nichtsdestotrotz muss festgehalten werden, dass die Bedeutung von Religion und schulischem Religionsunterricht für die postmoderne multikulturelle Gesellschaft und deren friedlichem Zusammenleben in den subjektiven Theorien nicht vorkommt.

Ebenso fehlt in den subjektiven Theorien der Aspekt des bildungstheoretischen Arguments, dass Religion Teil der Allgemeinbildung sein muss, weil sie eine unverzichtbare und nicht substituierbare Perspektive der Welterfahrung, des Weltzugangs und des Weltverstehens bietet¹⁸². SchülerInnen müssen die Chance erhalten Welt religiös deuten und religiöse Kompetenz erwerben zu können¹⁸³. Weiters kommt in den subjektiven Theorien der Aspekt nicht vor, dass der Religionsunterricht Fähigkeiten vermittelt, wie religiöse Sensibilität und die Wahrnehmungsfähigkeit der religiösen Dimension allgemein¹⁸⁴.

¹⁸⁰ Schweitzer, Friedrich. Der Religionsunterricht in Deutschland und anderswo. In: Wermke, Michael (Hrsg.). *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*. Göttingen: 2002. 20

¹⁸¹ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. *Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft*. Essen: 1999. 246ff

¹⁸² Vgl. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005. 7 und Vgl. Dressler, Bernhard. *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig: 2006. 110

¹⁸³ Vgl. Hemel, Ulrich. *Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft*. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*. Graz, Wien: 2000. 72ff

¹⁸⁴ Vgl. Hemel, Ulrich. *Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft*. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*. Graz, Wien: 2000. 70

Am wenigsten klar kann die anthropologische Begründung des schulischen Religionsunterrichts in den erhobenen subjektiven Theorien identifiziert werden. Wie bereits erwähnt, erscheint eine Verbindung angedeutet, diese ist aber nicht explizit erkennbar. In der subjektiven Theorie 2 wird Orientierungs- und Differenzierungskompetenz angesprochen, was ebenso als Hilfe zur Gewinnung von Perspektivität angesehen werden kann. Weiters besagt diese subjektive Theorie, dass Religion helfen kann, wenn es einem schlecht geht. Das lässt sich verbinden mit der Funktion des Religionsunterrichts als Hilfe zur Kontingenzbewältigung, was laut dem anthropologischen Argument in einer säkularisierten Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnt.¹⁸⁵ Dass der Religionsunterricht den interviewten Personen bei ihrer Selbstwerdung, ihrem Sinnfindungsprozess, dem Erkennen ihrer eigenen Rolle oder der Entwicklung von Ich-Identität half, sowie zu ihrem Selbstständigwerden beigetragen hat¹⁸⁶ oder ihnen geholfen hat ein Für-andere-Sein leben zu lernen, kann aus den subjektiven Theorien nicht erschlossen werden. Ein entscheidender Faktor hierbei könnte sein, dass diese Aspekte nicht einfach zu formulieren und noch schwerer zu identifizieren sind. Dennoch muss, im Bewusstsein, dass subjektive Theorien nur so weit explizierbar sind, so weit die sprachliche Kompetenz der interviewten Personen reicht¹⁸⁷, festgehalten werden, dass die vorhin aufgezählten Aspekte der anthropologischen Begründung des schulischen Religionsunterrichts nicht in den erhobenen subjektiven Theorien vorkommen.

¹⁸⁵ Vgl. Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999. 235

¹⁸⁶ Vgl. Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974. 135

¹⁸⁷ Vgl. Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008. 142

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Frage, mit der sich diese Arbeit beschäftigte, lautete: Welche Unterschiede bzw. Übereinstimmungen gibt es bei der Begründung des christlichen Religionsunterrichts in der Schule aus religionspädagogischer Sicht von der Würzburger Synode 1974 bis heute und in den subjektiven Theorien zweier MaturantInnen? Um diese zu beantworten, wurden zunächst die Begründungsstränge aus religionspädagogischer Sicht dargestellt und systematisiert. Nach einer theoretischen Grundlegung zu der Arbeit mit subjektiven Theorien wurden zwei solche erhoben und die Ergebnisse dargelegt. Darauf folgte eine Gegenüberstellung der religionspädagogischen Argumente und der Argumente der subjektiven Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts. Dadurch sollte die Frage nach den Unterschieden und Übereinstimmungen beantwortet und weitere Forschungsfragen aufgezeigt werden.

Ausgehend von den erhobenen subjektiven Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts kann gesagt werden, dass der Religionsunterricht allgemein als interessant und wichtig angesehen wird. Er hat seine Berechtigung im Fächerkanon der Schule, weil er eine Leistung erbringt, die mit keinem anderen Fach vergleichbar ist. Der Religionsunterricht informiert über vorgegebene Kulturen, Traditionen sowie gesellschaftliche Themen und trägt so zu einem besseren Verständnis der Welt in der die interviewten Personen leben bei. Ebenso vermittelt er religiöses Grundwissen, was in keinem anderen Fach geschieht. Das Fach Religionsunterricht hat weiters einen besonderen Charakter im Vergleich zu anderen Schulfächern; es ist deshalb willkommen und bei den Schülerinnen geschätzt. Durch seinen besonderen Charakter trägt der Religionsunterricht auch zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bei, indem er zB Diskussionen, Meditationen oder spirituellen Erfahrungen Raum gibt. Dadurch behandelt er einen Bildungsbereich, der sonst in der Schule vernachlässigt, wenn nicht vergessen wird.

Die Gegenüberstellung der subjektiven Theorien mit religionspädagogischen Argumenten zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts hat gezeigt, dass sich die Begründungen der Perspektiven in vielen Punkten vergleichen lassen. Alle Argumente für einen schulischen Religionsunterricht in den subjektiven Theorien lassen sich auch den zuvor dargestellten religionspädagogischen wiederfinden. Umge-

kehrt hat sich durch die Untersuchung herausgestellt, dass nicht alle religionspädagogischen Begründung in den subjektiven Theorien auffindbar waren. Anders ausgedrückt, lässt sich sagen, dass keine der religionspädagogischen Begründungen insgesamt in den subjektiven Theorien vorkamen, vielmehr kristallisierten sich fehlende Aspekte heraus. Dies stellt den Angelpunkt für weitere Forschungen auf diesem Gebiet dar. Wie bereits anfangs erwähnt, lassen sich subjektive Theorien nicht generalisieren, sie können allerdings Ausgangspunkt für weitere qualitative, wie auch quantitative Untersuchungen, sein.

Es wäre zB interessant genauer zu beleuchten wie viele SchülerInnen ebenso wie die interviewten Personen die Diskussionen im Religionsunterricht besonders schätzen und ob diese auch in anderen Schulen verstärkt in diesem Fach stattfinden. Ein positives Ergebnis könnte hier unter Umständen ein weiteres Argument für den schulischen Religionsunterricht darstellen.

Ebenso wäre es wichtig zu untersuchen, ob auch auf quantitativer Ebene das anthropologische Argument seitens der Religionspädagogik nicht oder nur wenig Bedeutung zu haben scheint. Wäre dies der Fall, so wäre die Religionspädagogik wohl gefordert darauf zu reagieren und zu versuchen, diesen Aspekt des Religionsunterrichts mehr in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen. Andernfalls wäre zu fragen, warum diese Leerstellen in den Interviews bestehen. Die interviewten Personen sahen durchaus lebensrelevante Themen und Fragen im Religionsunterricht behandelt, konnten auf Rückfragen jedoch nicht genauer explizieren, was sie darunter verstehen. Der Grund dafür, könnte u.a. mangelnde religiöse Sprachkompetenz sein. Ebenso wäre es auch möglich, dass die Schülerinnen die Relevanz der behandelten Themen für ihr Leben erkannt haben, die tatsächliche Verbindung zwischen Schule und Alltagsleben aber nicht gelungen ist, was wiederum die Frage aufwirft, warum dies nicht geschehen ist. Diese Fragen bedürften einer genaueren Behandlung durch weitere Untersuchungen.

Beim kulturellen Argument für die Begründung des schulischen Religionsunterrichts wird angemerkt, dass der Religionsunterricht Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Kulturen bietet, was in der postmodernen Gesellschaft als sehr wichtig angesehen wird. In den subjektiven Theorien spielt die Beschäfti-

gung mit anderen Religionen auch eine Rolle, konzentriert sie sich dabei allerdings auf Interesse und nicht auf das Ziel eines friedlichen und toleranten Zusammenlebens. Ähnlich verhält es sich im Bezug auf die gesellschaftliche Begründung des schulischen Religionsunterrichts, wobei die Beschäftigung mit christlichen Werten vonseiten der Religionspädagogik ebenfalls unter dem Aspekt des friedlichen Zusammenlebens in der heutigen Gesellschaft betont wird. Aufgrund der großen Herausforderung eines toleranten Zusammenlebens würde sich hier eine wichtige Aufgabe und zugleich Chance für den Religionsunterricht ergeben und deshalb sollten sich weitere Forschungen damit beschäftigen.¹⁸⁸

Aufgrund der erhobenen subjektiven Theorien lässt sich auch sagen, dass es den interviewten Personen wichtig ist, Grundwissen über die eigene und andere Religionen zu erlangen und Traditionen und Brauchtum, die Teil ihres Lebens sind, verstehen lernen möchten. Es zeigt sich, dass, obwohl beide in einem religiös geprägten Umfeld aufgewachsen sind und leben, die Bedeutungen und Hintergründe von religiösen Festen nicht automatisch vorausgesetzt werden können. Es ist beiden ein Anliegen mehr darüber zu erfahren. Auch aus der wissenschaftlichen Sicht der Religionspädagogik wird das als wichtig für den Schulunterricht angesehen. Hier stellt sich nun die Frage, ob dieses Interesse bei Kindern Jugendlichen, welche wenig bis keinen Kontakt zum Kirchenleben haben, nicht ebenso, wenn nicht sogar noch mehr besteht und der Religionsunterricht deshalb wichtig für diese ist.

Weiters ist anzumerken, dass obwohl der Lehrperson wohl in allen Schulfächern eine entscheidende Rolle für das Gelingen des Unterrichts zukommt, es doch bemerkenswert ist, dass der/die ReligionslehrerIn, sowie das Fach Religion selbst, eine spezielle Stellung im Schulgeschehen einnehmen. Dies ist in beiden subjektiven Theorien von großer Wichtigkeit; in den Religionspädagogischen Begründungen für den schulischen Religionsunterricht, wird es aber nur peripher behandelt.

¹⁸⁸ Vgl. Jäggle, Martin: Die Schule - ein Ort interreligiöser Verständigung? In: "...Das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!" Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für internationale Beziehungen des bm:ukk 2008. 1

Diese Arbeit hat die subjektiven Theorien zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts zweier Maturantinnen erhoben und analysiert. Weitere Untersuchungen könnten die subjektiven Theorien von Eltern, Lehrpersonen, aber auch von Außenstehenden zu diesem Thema behandeln und so weitere Erkenntnisse liefern. Ausgedehnt auf andere Schulfächer wäre dies ebenfalls interessant und könnte einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion leisten. Die Arbeit mit subjektiven Theorien auf diesem Feld würde die Bedürfnisse und Interessen aller am Bildungsprozess Beteiligten ernst nehmen und berücksichtigen, was nur zu wünschen wäre.

Ebenso hat das Fach Religion in den subjektiven Theorien eine Spezialstellung im Fächerkanon der Schule. Die Sonderstellung wird jedoch von den interviewten Maturantinnen durchwegs positiv gesehen. In der Religionspädagogik scheint es allgemein eher das Anliegen zu sein, das Fach Religion möglichst genau mit anderen Fächern vergleichbar zu machen bzw. dar zu stellen. Anders ausgedrückt - es scheint der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Perspektive zu sein, Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern heraus zu streichen. Hier stellt sich die Frage, ob nicht mehr diese Sonderstellung und der spezielle Charakter des Religionsunterrichts und des/der ReligionslehrerIn betont werden sollte; vor allem auch hinsichtlich der Begründung des schulischen Religionsunterrichts. Auch wenn die Vergleichbarkeit mit anderen Schulfächern durchaus seine Berechtigung hat, so sollte das Spezielle des Religionsunterrichts nicht unterbeleuchtet oder vernachlässigt werden.

Wie zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, stellt die Begründung des schulischen Religionsunterrichts eine in der postmodernen Gesellschaft stets aktuelle Herausforderung dar, die deshalb immer wieder angenommen werden sollte. Diese Arbeit hat das durch die Untersuchung zweier subjektiver Theorien getan und versucht, einen - wenn auch nur kleinen - Teil zum wissenschaftlichen Diskurs beizutragen. Die Ergebnisse der Untersuchung bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten und Studien und können so Anregung besonders für die Arbeit mit subjektiven Theorien im Bereich der Religionspädagogik sein.

5. Bibliografie

Anselm, Wilhelm. Herausforderungen. Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert; Studie mit Dokumentation. Zürich: 2002

Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N. u. a. (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: 2002. S. 100-150

Bruland, Daphne. Subjektive Theorien und Konzepte des Lernens. Bergische Universität Wuppertal, Hausarbeit: 2004

Christof, Eveline. Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien, Univ., Diss. 2008

Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Bonn: 2005

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: 2001

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) Bonn: 1996²

Dressler, Bernhard. Statement: Religiöse Bildung im Fächerkanon der Schule. München: 2008. http://www.hanns-seidel-stiftung.de/downloads/081118_Religionsunterricht_RM_Dressler.pdf. am 08.06.2009

Dressler, Bernhard. Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: 2006

Flick, Uwe. König / Burghard (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: 2009²

Friebertshäuser, Barbara. Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: 2003. S. 371-395

Frisch, Hermann-Josef. Leitfaden Fachdidaktik Religion. Düsseldorf: 1992

Gaudium et Spes. Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute. In: Rahner Karl / Vorgrimler, Herbert. Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Freiburg: 1966⁶. S. 423-552

Gloy, Horst. Der umstrittene Religionsunterricht, In: Zeitschrift für Religionspädagogik 25 (1970). S.13-18

Gramzow, Christoph. Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht Hamburg: 2004

Groebe, Norbert / Wahl, Diethelm / Schlee, Jörg / Scheele, Brigitte. Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: 1988

Halbfas, Hubertus. Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche. Stuttgart: 1971

Hemel, Ulrich. Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hrsg.). Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien: 2000. S. 63-76

Hepp, Josef. Begründung des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.). Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. Donauwörth: 1979. S. 46-61

Heimbrock, Hans-Günther. Einheit und Differenz. Perspektiven religiöser Erziehung im wachsenden Europa. Vortrag am 15.März 2006 im Département Protestant de la

Formation Continue Faculté de Théologie Protestante – Strasbourg.
www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_8.pdf. am 08.06.2009

Heimbrock, Hans-Günther. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule 2006. Beitrag zum Pfarrkonvent im Dekanat Kronberg am 31.05.2006. www.evtheol.uni-frankfurt.de/download/heimbrock_aufsatz_9.pdf. am 08.06.2009

Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo. Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch. Bad Heilbronn, Obb: 1997²

Hippmann, Wolfgang K. J. Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: 1999

Hofmeier, Johann. Fachdidaktik katholische Religion. München: 1994

Horn, Hermann. Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht. Versuch einer Zwischenbilanz. Dortmund: 1974²

Holtz, Peter. Was ist Musik? Subjektive Theorien Muskschaffender Künstler. Nordestedt: 2005

Huber, Daniele Elisabeth. Alltagstheorien (subjektive Theorien) von Lehrern und Schülern unter besonderer Berücksichtigung des motorischen Unterrichts und Möglichkeiten ihrer Veränderung. Wien, Univ., Dipl.-Arb., 1989

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Weinheim: 1980

Jäggle, Martin: Die Schule - ein Ort interreligiöser Verständigung? In: "...Das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!" Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für internationale Beziehungen des bm:ukk 2008. S. 5-7

Koch-Priewe, Barbara. Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Vier Porträts. Göttingen: 2000.

König, Eckard / Zedler, Peter (Hg.). Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: 2002

Kallenbach, Christiane. Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: 1996

König, Eckard / Zedler, Peter (Hrsg.). Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: 2002

Krause, F. & Dann, H.-D. „Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Ein unterrichtsnahes Verfahren zur Erfassung potentiell handlungswirksamer subjektiver Theorien von Lehrern“ (Projekt 'Aggression in der Schule', Arbeitsbericht 9). Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät 1986

Ladenthin, Volker. Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. S. 115-125

Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: 2005⁴.

Lauster, Jörg. Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute. Darmstadt: 2005

Lechler, Peter. Kommunikative Validierung. In: Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hg.). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: 1994

Lumen gentium. Die dogmatische Konstitution über die Kirche. In: Rahner Karl / Vorgrimler, Herbert. Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Freiburg: 1966⁶. S. 105-200

Mandl, Heinz / Huber, Günther L. Subjektive Theorien von Lehrern. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Forschungsbericht 18): 1982

Marsal, Eva. Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher zur Genese, Binnenstruktur und Handlungskonsequenzen. Opladen: 1995

Mayring, Philipp. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: 2002

Mertin, Andreas. Religion wahrnehmen lernen. Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. S. 52-60

Mette, Norbert. Religion(en) im Bildungsauftrag öffentlicher Schulen. Thesen zur Konzeption des Religionsunterrichts in einer nachchristlichen Gesellschaft. In: Ven, Johannes A. van der (Hrsg.) / Ziebertz, Hans-Georg. Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen. Kampen: 1994. S. 277-289

Nipkow, Karl Ernst, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart. Heidelberg: 1967

Scharer, Matthias. Wieviel Religion braucht die Schule. Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht. Theologisch-Praktische Quartalschrift 145 (1997), S. 376-383. http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/texte/506.html#F_5 am 08.06.2009

Scheele, Brigitte. Groeben, Norbert. Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: 1988

Schlee, Jörg. Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In: Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: 1988. S. 24-29

Schmidt, Günther R. Begründungen für die Thematisierung des Christentums im Erziehungsraum am Beispiel des kulturtheoretischen und des moralpädagogischen Arguments. In: Ziebertz, Hans Georg / Schmidt, Günther R. (Hrsg.). Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Gütersloh: 2006. S. 126-149

Schröder, Bernd. Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen? Vortrag anlässlich der Jubiläumsveranstaltung „40 Jahre Religionspädagogisches Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau“ am 2.11.2007. www.rpz-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/Jubilaum/Jubilaum_-_Schroeder.doc. am 05.05.09

Schweitzer, Friedrich. Der Religionsunterricht in Deutschland und anderswo. In: Wermke, Michael (Hrsg.). Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen: 2002. S. 14-21

Schweitzer, Friedrich. Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh: 1996

Schweitzer, Friedrich. Wozu noch Religionsunterricht? Theologie Online. Praktische Theologie. (<http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/schweitzer.htm> am 2009.05.20)

Synodenbeschluss. Der Religionsunterricht in der Schule. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). Würzburg: 1974

Wegenast, Klaus. Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: Theologia Practica (Sonderheft). Hamburg: 1968

Zilleßen, Dietrich. Die Zukunft des Religionsunterrichts. Forum. www.rpi-loccum.de/download/zil.rtf. am 05.06.2009

Zilleßen, Dietrich. Theologie als Bezugswissenschaft des BRU. Jugend und Religion. In: Comenius-Institut, Deutscher Katechetenverein, Gesellschaft für Religionspädagogik (Hrsg.). Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh: 1997. S. 146-149

Zirker, Hans. Zur politischen Dimension des Religionsunterrichts. In: KatBl 97 (1972). S. 651-661

Anhang

Interview Leitfragenkatalog

Zunächst möchte ich mich bei dir bedanken, dass du dir die Zeit für dieses Interview genommen hast. Wie ich dir bereits erzählt habe, beschäftige ich mich in meiner Diplomarbeit mit der Frage warum es in der Schule RU geben soll. Mich würde hier deine Sicht zu diesem Thema interessieren. Jetzt würde ich dich am Anfang bitten mir zu sagen, warum es deiner Meinung nach RU in der Schule geben soll oder auch nicht.

Könntest du mir 2-3 Gründe sagen, warum es RU in der Schule geben bzw nicht geben soll?

Wenn du an den RU in deiner vergangenen Schulzeit denkst, welches Erlebnis oder Ereignis fällt dir dabei ein, das ein Argument dafür wäre, dass es RU in der Schule geben soll?

Kennst du Argumente die gegen einen RU in der Schule sprechen? Was hältst du davon?

Möchtest du zum Abschluss noch etwas sagen oder erzählen?

Dokumentationsbogen des 1. Leitfrageninterviews:

Datum des Interviews: 19.06.2009

Ort des Interviews: ländliche Gemeinde im Burgenland, Österreich, Haus der interviewten Person

Dauer des Interviews: 19:25 – 20:03

Interviewer: Manfred Wiedenhofer

Geschlecht der interviewten Person: weiblich

Alter der interviewten Person: 18

Beruf der interviewten Person: Schülerin

Besonderheiten des Interviewverlaufs: keine

Transkriptionslegende:

Interviewer: I

Interviewpartnerin: IP

Orthographie: bereinigt. Dialekt, wenn von Bedeutung

Interpunktion: konventionell

Pausen: *Dauer*

Unverständliches Wort: ((unv. Wort))

Unsichere Transkription: (abc)

Laut, leise, betont: mit Kommentar

Wort- und Satzabbrüche: (Abc)

Paralinguistische Äußerungen: mit Kommentar

Abkürzungen: konventionell

Zahlen: ausgeschrieben

1 I: Zunächst möchte ich mich bei dir bedanken, dass du dir die Zeit für dieses Inter-
2 view genommen hast. Wie ich dir bereits erzählt habe, beschäftige ich mich in meiner
3 Diplomarbeit mit der Frage warum es in der Schule RU geben soll. Mich würde hier
4 deine Sicht zu diesem Thema interessieren. Jetzt würde ich dich am Anfang bitten
5 mir zu sagen, warum es deiner Meinung nach RU in der Schule geben soll oder auch
6 nicht.

7
8 IP: Also, ich mein' es, ich finde es ist schon, ehm, muss ich hochdeutsch reden?

9
10 I: Nein, komplett egal.

11
12 IP: Okay, es ist eh schon wichtig finde ich, dass es das gibt, dass man einfach *1*
13 das Grundwissen hat und so ungefähr weiß um was es geht. Und zB wir haben ah
14 eine ziemlich leiwande Lehrerin gehabt, also, wir haben nicht nur so Glauben und
15 solche Sachen durchgemacht sondern auch so Sekten, Satanismus und generell,
16 also, ur durchgemischt und es war eigentlich immer interessant. So wie sie es auch
17 gestaltet hat.

18
19 I: Du hast vorher gesagt, dass man so allgemein Wissen davon hat. Kannst du da
20 irgendwelche Beispiele nennen?

21
22 IP: Ja zB *2* also ich finde es arg, dass manche kla (Abc) also so jetzt generell die
23 Generation die was jetzt aufwächst, dass, aufwächst, dass die überhaupt keine Ah-
24 nung von überhaupt haben warum wir Weihnachten feiert oder Ostern. Und *1* ja,
25 also ich meine so viel weiß ich auch nicht, aber halt das Wichtigste.

26
27 I: Okay. Könntest du mir jetzt zwei oder drei Gründe sagen, die deiner Meinung nach
28 für den RU in der Schule sprechen und zwei oder drei, die dagegen sprechen?

29
30 IP: Okay. Ahm, *1* Also dafür *1* also einfach mal das Grundwissen, dann weil es
31 auch *1* weil man manche Sachen aufs Leben umlegen kann. *1* Und *1* zB jetzt
32 weiß ich *1* zB, dass man über die Firmung und solche Sachen, dass man auch was
33 weiß. So Firmung und *1* die ganzen Sakramente *1* weil, ja, und *1* ehm *2* ge-
34 gen, dagegen. Na ich finde von der Kirche aus sind viele Sachen, die was ich ein
35 bisschen kritisch betrachte *1* ehm ja *1* und *2* aber so richtig dagegen weiß ich
36 jetzt eigentlich gar nichts. Das ist jetzt eher auf Kirche bezogen, wie die Kirche man-
37 che, manche Sachen ansieht und so. Aber jetzt nicht generell gegen den Unterricht.

38
39 I: Würdest du dann sagen es fallen dir Beispiele wo du gegen die Kirche kritisch bist,
40 wie du gesagt hast...

41
42 IP: Mhm.

43
44 I: ...das es sich irgendwie auf den RU auswirkt oder

45
46 IP: Na, zB wir haben darüber geredet, weil sie hat uns zB *1* sie hat auch selber ge-
47 sagt, dass sie nicht für alles ist was die Kirche macht und sagt. Und da haben wir
48 dann einen Zettel zB gekriegt wo man aufschreiben haben müssen, ja, was wir gut
49 finden und was wir schlecht finden und auch am Glauben das gleiche und *1* ja, zB
50 das mit dem Papst, mit die Kondome und so Sachen halt.

I: Okay. Wenn du an deine vergangen Schulzeit denkst, fällt dir da irgendein Erlebnis oder irgendein Ereignis ein, wo du sagst...

IP: Ja, ja (betont), wir, wir haben oft so Zeitreisen gemacht, also so mit Musik und da haben wir die Augen zu machen müssen und sie hat irgendetwas erzählt *0,5* und ja, das war immer ur schön. Und Religionsunterricht war gleichzeitig immer so Entspannung nach den anstrengenden Stunden *1* ja, aber hm. *1* Und sie hat auch ur oft, also, sie zwar nicht selbst ein Instrument oder so gespielt, aber sie hat halt oft auch Musik dabei gehabt und ja. *1* Und wir haben auch ein, ich weiß schon wieder was (betont), wir haben auch oft so ein Fragespiel gemacht mit so verschiedenen Ansichten, mit so Punkte, so eh *1* diese Ecke ist für eins, die für zwei, drei, vier, fünf und so stimme ich zu und dann haben wir halt immer diskutiert. Ja, das war auch immer super.

I: Okay. Danke. Jetzt würde mich noch interessieren ob du irgendwelche Argumente gegen den RU in der Schule kennst und wie du dazu stehst. Also warum es keinen RU in der Schule geben soll.

IP: Mhm *3* warum es keinen geben sollte? *3*

I: Vielleicht hast du ja schon solche Gegenargumente von anderen Personen gehört. *2*.

(Kommentar: Handy läutet, IP hebt ab, sagt, dass sie später zurückrufen wird)

IP: Ahm, nein, eigentlich fällt mir jetzt nicht wirklich ein Gegenargument ein, weil vielleicht liegt es auch daran, dass wir eine super tolle Lehrerin gehabt haben und uns immer darauf gefreut haben. Weil sie hat eigentlich zu meine Lieblingslehrer gezählt und *1* hm. Ja, aber ich meine es kommt glaube ich auch immer auf den Lehrer an. Manche gestalten das super gut und die anderen wieder *1* zB ich glaube, ja, in der Hauptschule (seufzt) ja vielleicht liegt es daran, dass wir alle noch total unreif waren, aber da hat es nicht funktioniert.

I: Also der Lehrer ist schon sehr entscheidend?

IP: Ja, ja, finde ich schon.

I: Und wenn es jetzt ein schlechter Lehrer macht, dann ist der RU eigentlich sinnlos in der Schule?

IP: Na, wenn er sich nicht durchsetzen kann vor der Klasse, dann hört ihm auch keiner zu.

I: Und dann sollte der RU auch nicht in der Schule sein.

IP: Nein, nicht der ganze. Nicht der ganze, aber *1* es würden halt sich die Stunden nicht wirklich viel bringen. Wenn eh keiner zuhört.

I: Mhm. OK. Wenn jetzt zu dir wer sagen würde, weil du vorher das mit der Kirche erwähnt hast, ich bin gegen den RU, weil da versucht die Kirche nur die Kinder und Jugendlichen in die Kirche zu bringen. Würdest du dem zustimmen?

103 IP: Ich, ich glaube, dass das jetzt so generell nicht wirklich so viel mit der Kirche zu
104 tun hat, oder? Ich meine, ja schon, aber dass jetzt der Religionsunterricht jetzt *1*
105 nicht so viel mit Kirche zu tun hat, weil es zwingt uns ja keiner dazu, dass wir in die
106 Kirche gehen, also zumindest wir sind nicht gezwungen worden *1* und *1* ich glau-
107 be nicht, ich finde nicht, nein.

108
109 I: Okay. Vielen Dank. Wir wären jetzt bereits am Ende des Interviews. Möchtest du
110 vielleicht noch irgendetwas dazu sagen?

111
112 IP: ehm. Hm. Jetzt generell über alles?

113
114 I: Ja, falls es noch etwas gibt, was dir eingefallen ist und du ergänzen möchtest.

115
116 IP: *3*

117
118 I: Wenn nicht ist es auch kein Problem.

119
120 IP: *2* Nein, eigentlich nicht.

121
122 I: Okay. Vielen Dank!

Kommunikative Validierung 1

Datum der Kommunikativen Validierung: 24.06.2009

Ort des Interviews: ländliche Gemeinde im Burgenland, Österreich, Haus der interviewten Person

Dauer des Interviews: 17:20 – 17:50

Interviewer: Manfred Wiedenhofer

1 I: Nach der Aufzeichnung und Transkription unseres letzten Gesprächs habe ich ver-
2 sucht deine Argumente warum es RU in der Schule geben soll zu erfassen. Ich
3 möchte dir nun mein Ergebnis zeigen, Fragen klären und mit dir besprechen. Bitte
4 sag mir ob du mit meinem Ergebnis übereinstimmst oder was du vielleicht anders
5 gemeint hast. Du kannst auch gerne weitere Beispiele erzählen oder meine Ausführ-
6 ungen ändern.

7
8 IP: Okay.

9
10 I: Okay. Zunächst hätte ich zusammengefasst:
11 Es soll RU in der Schule geben, weil er ein Grundwissen vermittelt. Das Zitat wäre:
12 „Es ist eh schon wichtig finde ich, dass es das gibt, dass man einfach *1* das
13 Grundwissen hat und so ungefähr weiß um was es geht.“ (12-13)
14 Könntest du mir sagen, was du unter Grundwissen verstehst?

15
16 IP: Grundwissen? Ja, man sollte halt ungefähr eine Ahnung haben ehm über die
17 ganze Geschichte Jesus und über die Geburt und Auferstehung und Ostern und *1*
18 warum man das alles feiert. Und über die Sakramente und so. Und *1* ja.

19
20 I: Könnte man sagen das Grundwissen über die eigene Religion?

21
22 IP: Mhm. Ja.

23
24 I: Bezieht sich dieses Grundwissen auf die eigene Religion oder auf Religion allge-
25 mein?

26
27 IP: Ah, eher auf die eigene Religion. Naja, wir haben aber schon auch mehrere ken-
28 nen gelernt. Also irgendwie ah ist das schon das Grundwissen allgemein über Religi-
29 on. Die eigene da macht man halt mehr.

30
31 I: Könnte man also sagen der RU vermittelt Grundwissen über die eigene und andere
32 Religionen?

33
34 IP: Ja, mhm, das würde passen.

35
36 I: Okay, dann gehen wir zum nächsten Punkt. Es soll RU in der Schule geben, weil er
37 verschiedenste interessante Themen behandelt. Das Zitat dazu wäre: „Wir haben
38 nicht nur so Glauben und solche Sachen durchgemacht sondern auch so Sekten,
39 Satanismus und generell, also, ur durchgemischt und es war eigentlich immer inte-
40 ressanant.“ (14-16)

41
42 IP: Ja wir haben viel über Ethik. Dann haben wir noch über ah *1* also so generell
43 Lohnverteilung gerecht nicht gerecht, Kinderarbeit, Abtreibung. Ahm, dann also so
44 *1* Themen die die was halt immer Leute interessieren wie ehm, was haben wir noch
45 gehabt? *2* Generell übers Leid haben wir auch viel gelernt und übern Weg, also
46 das hat viel mit Ethik oft zu tun gehabt. Dann noch Frieden und so generell.

47
48 I: Mhm. Wenn du generell sagst, so wie Ethik, Leid, Sekten sind das dann Themen
49 die nicht nur mit Religion zu tun haben?

IP: Naja, schon ah aber irgendwie halt so Themen die irgendwie alle interessieren. Die *1* so in der Gesellschaft auch vorkommen. Das war eigentlich für mich schon interessant, interessanter als so manche andere Sachen.

I: Okay. Könnte man also sagen es werden im RU allgemeine, gesellschaftliche Themen auch behandelt?

IP: Ja genau.

I: Okay. Dann hätte ich noch: Es soll RU in der Schule geben, weil er mit religiösen Festen vertraut macht. Du hast gesagt: „...warum wir Weihnachten feiert oder Ostern. Und *1* ja, also ich meine so viel weiß ich auch nicht, aber halt das Wichtigste.“ (24-25)

„...dass man über die Firmung und solche Sachen, dass man auch was weiß. So Firmung und *1* die ganzen Sakramente“ (32-33)
Was sagst du dazu? Passt das für dich?

IP: Ah, ja schon, passt schon.

I: Dann noch: Es soll RU in der Schule geben, weil man das im Religionsunterricht erlernte auf das Leben umlegen kann. Das passende Zitat war: „...weil man manche Sachen aufs Leben umlegen kann“ (31) eh

IP: Ja, da zB es gibt ja so Stellen in der Bibel und wenn du die liest, denkst dir so blöd ist das gar nicht was da steht. Weißt du was ich meine?

I: Mhm. Ja schon. Meinst du da speziell die Bibel?

IP: Naja, eigentlich alles. Das kann man halt aufs Leben umlegen. So auf meins, aber auch allgemein, also alles.

I: Und an was denkst du dabei?

IP: Ah, naja *1*, so Erfahrungen halt. Ah *2* naja, schwer zu sagen, da gibt's halt manchmal so Sachen da denkst du dir eigentlich stimmt das. Ganz genau kann ich es auch nicht sagen jetzt.

I: Könnte man vielleicht sagen gewisse Themen, Texte oder Stoff der gemacht wird ist fürs Leben relevant? Hat eine Bedeutung?

IP: Ja, genau. Ja so.

I: Gut. Es soll RU in der Schule geben, weil er eine willkommene Abwechslung im Fächerkanon der Schule ist. Das Zitat: „...wir haben oft so Zeitreisen gemacht, also so mit Musik und da haben wir die Augen zu machen müssen und sie hat irgendetwas erzählt *0,5* und ja, das war immer ur schön. Und Religionsunterricht war gleichzeitig immer so Entspannung nach den anstrengenden Stunden“ (55-58)

IP: Genau. Genau. Ja, wir haben auch viel mit Bildern und so gemacht. Und Diskussionen. Das ah war schon Abwechslung. Würde ich schon sagen.

101 I: Okay. Es soll RU in der Schule geben, weil er Gelegenheit zur Stellungnahme zu
102 Fragestellungen und zur Diskussion gibt. Der Ausschnitt aus dem letzten Gespräch:
103 „Na, zB wir haben darüber geredet, weil sie hat uns zB *1* sie hat auch selber ge-
104 sagt, dass sie nicht für alles ist was die Kirche macht und sagt. Und da haben wir
105 dann einen Zettel zB gekriegt wo man aufschreiben haben müssen, ja, was wir gut
106 finden und was wir schlecht finden und auch am Glauben das gleiche und *1* ja, zB
107 das mit dem Papst, mit die Kondome und so Sachen halt.“ (46-50) „...wir haben auch
108 oft so ein Fragespiel gemacht mit so verschiedenen Ansichten, mit so Punkte, so eh
109 *1* diese Ecke ist für eins, die für zwei, drei, vier, fünf und so stimme ich zu und dann
110 haben wir halt immer diskutiert. Ja, das war auch immer super.“ (61-64)

111
112 IP: Mhm. Also wir haben da immer eine Frage war und da haben wir eben so aufge-
113 stellt und so und dann haben halt die Gruppen diskutiert. *2*

114
115 I: Mhm. Und war das in anderen Fächern auch so?

116
117 IP: Naja, in den anderen Fächern war es halt immer so Stoff, zuhören, zuhören, zu-
118 hören und vielleicht ein bisschen hin und wieder darüber reden, aber nicht wirklich
119 diskutieren. Und eh in Reli war es halt immer klar, es soll eine Diskussion werden
120 und es eh ist auch eine geworden. *1* Also es war von vornherein klar, dass es eine
121 Diskussion wird.

122
123 I: Mhm. Okay. Was habe ich noch. Der RU soll nicht in der Schule sein, wenn die
124 SchülerInnen dem Unterricht nicht folgen. „...es würden halt sich die Stunden nicht
125 wirklich viel bringen. Wenn eh keiner zuhört.“ (96-97)

126 Würdest du sagen das bezieht sich speziell auf den RU?

127
128 IP: Nein eigentlich nicht. Das eh kann man bei jedem Fach sagen, also nein.

129
130 I: Okay. Dann sind wir auch schon beim Schluss. Gibt es sonst noch irgendetwas
131 das du gerne dazu sagen möchtest?

132
133 IP: Nein, eh eigentlich nicht. Ich glaub das passt schon. So für mich.

134
135 I: Okay. Vielen Dank.

Zusammenfassung der subjektiven Theorie zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts der Interviewten Person 1

Zunächst wird der Religionsunterricht als wichtig angesehen, da er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen vermittelt. Unter Grundwissen wird hierbei zB die Kenntnis über das Leben und Wirken Jesu, seine Geburt und Auferstehung verstanden (vgl. 12-13 und KV1 16-34). Weiters bezieht sich dieses Grundwissen auf religiöse Feste. Daraus lässt sich erkennen, dass der Religionsunterricht in der Schule mit diesen und deren Bedeutung informiert und vertraut macht. Hier kommen die Sakramente, wie zB die Firmung, Weihnachten und Ostern in den Blick (vgl. 24-25, 32-33 bzw KV1 59-67).

Der Religionsunterricht soll auch deshalb in der Schule seinen Platz haben, weil er sich mit verschiedenen interessanten gesellschaftlichen Problemen und Themen auseinandersetzt. Hierunter werden Sekten, Satanismus, Leid, Abtreibung, Frieden, Kinderarbeit, gerechte Lohnverteilung und vor allem auch Ethik verstanden (vgl. 14-16 und KV1 42-57).

Ein weiteres Argument für den schulischen Religionsunterricht besteht darin, dass er lebensrelevante Aspekte und Probleme behandelt. Die im Religionsunterricht begegnenden Inhalte lassen sich auf das Leben umlegen und haben Bedeutung für das individuelle wie auch allgemeine Leben. Als Beispiel werden hier Bibelstellen genannt, die als relevant für das persönliche wie auch das Leben allgemein angesehen werden (vgl. 31 und KV1 73-90).

Im Gegensatz zu anderen Schulfächern wird der Religionsunterricht als willkommene Abwechslung angesehen. Er ist oft Entspannung nach anderen Unterrichtsstunden. Die Abwechslung besteht unter anderem in Aktivitäten wie Zeitreisen, der Arbeit mit Bildern und Musik (vgl. 55-58 und KV1 98-99).

Weiters bietet der Religionsunterricht Gelegenheit zu Diskussionen. Es besteht Raum für persönliche Stellungnahmen zu Fragestellungen und für den Austausch verschiedener Meinungen und Ansichten (vgl. 46-50, 61-64 und KV1 112-121).

Der Religionsunterricht hat dann keinen Sinn in der Schule, wenn die SchülerInnen der Lehrperson und dem Unterricht nicht zuhören und nicht folgen. Dies bezieht sich allerdings nicht ausschließlich auf den Religionsunterricht sondern allgemein auf den schulischen Unterricht.

Daraus ergibt sich, dass der Religionsunterricht in der Schule sein soll,

- weil er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen allgemein vermittelt;
- weil er über die Bedeutung religiöser Feste informiert;
- weil er sich mit interessanten gesellschaftlichen Themenstellungen befasst;
- weil er für das Leben relevante Inhalte behandelt;
- weil er im Fächerkanon der Schule eine willkommene Abwechslung darstellt und
- weil er Gelegenheit für Diskussionen gibt.

Dokumentationsbogen des 2. Leitfrageninterviews:

Datum des Interviews: 04.07.2009

Ort des Interviews: ländliche Gemeinde im Burgenland, Österreich, Haus der interviewten Person

Dauer des Interviews: 14:00 – 14:25

Interviewer: Manfred Wiedenhofer

Geschlecht der interviewten Person: weiblich

Alter der interviewten Person: 20

Beruf der interviewten Person: Schülerin

Besonderheiten des Interviewverlaufs: keine

Transkriptionslegende:

Interviewer: I

Interviewpartnerin: IP

Orthographie: bereinigt. Dialekt, wenn von Bedeutung

Interpunktion: konventionell

Pausen: *Dauer*

Unverständliches Wort: ((unv. Wort))

Unsichere Transkription: (abc)

Laut, leise, betont: mit Kommentar

Wort- und Satzabbrüche: (Abc)

Paralinguistische Äußerungen: mit Kommentar

Abkürzungen: konventionell

Zahlen: ausgeschrieben

1 I: Zunächst möchte ich mich bei dir bedanken, dass du dir die Zeit für dieses Inter-
2 view genommen hast. Wie ich dir bereits erzählt habe, beschäftige ich mich in meiner
3 Diplomarbeit mit der Frage warum es in der Schule RU geben soll. Mich würde hier
4 deine Sicht zu diesem Thema interessieren. Jetzt würde ich dich am Anfang bitten
5 mir zu sagen, warum es deiner Meinung nach RU in der Schule geben soll oder auch
6 nicht.

7
8 IP: Also ich finde es eigentlich gut, dass es ihn gibt, weil manche Leute haben da-
9 heim die Möglichkeiten nicht, dass sie was darüber erfahren und die Eltern sind unre-
10 ligiös zB und dann haben sie in der Schule die Möglichkeit, dass sie das erfahren.
11 *1* Das ist sicher gut. *1* Und man lernt auch die anderen Religionen kennen und
12 allgemein darüber *2* Ist schon *1* gut.

13
14 I: Mhm, Was würdest du sagen, was man erfährt im RU?

15
16 IP: Ah, die Grundbausteine halt wie das alles aufgebaut ist, um was es eigentlich
17 geht. Wir sind nur ah halt wir haben auch viele evangelische drinnen und durch das
18 lernen wir das auch kennen, wie die das feiern oder nicht und naja *2*

19
20 I: Ok. Wenn du an deine Schulzeit zurück denkst, welches Erlebnis oder Ereignis fällt
21 dir dabei ein, das ein Argument dafür wäre, dass es RU in der Schule geben soll?

22
23 IP: Das eigentlich nicht. Bei uns war das eigentlich voll locker und wir haben über
24 alles diskutiert (lacht). Und das war schon, das war gut (betont).

25
26 I: Das Diskutieren war gut deiner Meinung nach?

27
28 IP: Ja sicher, weil dort hast du diskutieren können, wenn ich daheim diskutiere ja gibt
29 es nur die Meinung und in der Schule halt nicht. Da gibt es zwanzig verschiedene
30 Meinungen und dann überlegst du einmal und denkst okay, könnte doch so sein,
31 wenn nicht *1* ist doch nicht so wie man das in der Kirche hört oder sonst irgendet-
32 was. Naja.

33
34 I: In welcher Art gab es das Diskutieren in anderen Fächern auch?

35
36 IP: Naja, auf alle Fälle gab es mehr Diskussionen im RU, auf alle Fälle.

37
38 I: Und das siehst du positiv?

39
40 IP: Ja, schon. *1* Da fängst du einmal zu überlegen an und denkst dir ja gut *1* ist
41 doch anders, wenn man darüber überlegt, weil sonst hast du das ja eh nicht. *1* Ich
42 zumindest nicht.

43
44 I: Naja eh, ich denk auch nicht ständig über alles bewusst nach.

45
46 IP: (lacht)

47
48 I: Ich würde noch gerne wissen, weil du anfangs die Grundbausteine erwähnt hast,
49 kannst du mir sagen was du damit genauer meinst? Könntest du mir ein Beispielen
50 geben oder
51

52 IP: Naja, dass ich zB weiß was ich zu Weihnachten feiere, dass ich nicht, weiß ich
53 nicht, ja *2*
54
55 I: Würdest du da kirchliche Feiern mit hinein nehmen?
56
57 IP: Ja genau zB. Also die Tradition und so, die Feiertage und Feste. Weil wir haben
58 halt frei eh und warum eh wurscht, interessiert keinen (lacht).
59
60 I: Ok. Kennst du auch Argumente die gegen einen RU in der Schule sprechen? Was
61 hältst du davon?
62
63 IP: Nein, die kenne ich eigentlich nicht. Ich finde es gut und ja (lacht).
64
65 I: Kennst du vielleicht jemanden der gegen den RU in der Schule ist?
66
67 IP: Nein, weil, wenn ich nicht will, dann arbeite ich nicht mit im RU. Bei uns war es
68 so, wenn es dich nicht interessiert hat, gut, bist du gesessen und hast halt nichts ge-
69 sagt. Kannst es dir anhören, wenn nicht hörst du halt nicht zu.
70
71 I: Ok.
72
73 IP: Weil Tests oder so etwas haben wir nie geschrieben, also bei uns war das eher
74 locker und durch das hat jeder mitgearbeitet wann er gewollt hat.
75
76 I: Ok. Möchtest du zum Abschluss sonst noch etwas sagen oder erzählen?
77
78 IP: Ah, nein eigentlich nicht.
79
80 I: Ok, vielen Dank!

Kommunikative Validierung 2

Datum der Kommunikativen Validierung: 23.07.2009

Ort des Interviews: ländliche Gemeinde im Burgenland, Österreich, Haus der interviewten Person

Dauer des Interviews: 10:00 – 10:35

Interviewer: Manfred Wiedenhofer

1 I: Nach der Aufzeichnung und Transkription unseres letzten Gesprächs habe ich ver-
2 sucht deine Argumente warum es RU in der Schule geben soll zu erfassen. Ich
3 möchte dir nun mein Ergebnis zeigen, Fragen klären und mit dir besprechen. Bitte
4 sag mir ob du mit meinem Ergebnis übereinstimmst oder was du vielleicht anders
5 gemeint hast. Du kannst auch gerne weitere Beispiele erzählen oder meine Ausführ-
6 ungen ändern. Okay?

7
8 IP: Mhm, okay.
9

10 I: Also zunächst hätte ich zusammengefasst: Es soll RU in der Schule geben, weil er
11 es den Leuten ermöglicht religiöses zu erfahren. Der Ausschnitt auf den ich mich da-
12 bei beziehe, ist: „...weil manche Leute haben daheim die Möglichkeiten nicht, dass
13 sie was darüber erfahren und die Eltern sind unreligiös zB und dann haben sie in der
14 Schule die Möglichkeit, dass sie das erfahren.“ (8-10) Könntest du mir sagen was du
15 meinst, wenn du an ‚religiöses erfahren‘ denkst?

16
17 IP: Ja, zB weiß ich nicht, was ich zu Weihnachten feiere, warum ich zur Firmung ge-
18 he und so was halt.

19
20 I: Mhm.
21

22 IP: Dass ich ein bisschen einen Einblick habe. *1* Weil in anderen Religionen habe
23 ich keine Taufe und sonst irgendwas und dass ich weiß, was ich da eigentlich tue.
24 Und was mir da ermöglicht wird oder ja. (lacht).
25

26 I: Mhm. Okay. Könnte man sagen, dass man über das was man in seiner Religion
27 erlebt auch bescheid weiß?

28
29 IP: Ja, also, dass man weiß um was es wirklich geht. Weil viele Kinder sind getauft
30 und wissen halt nicht, ja, warum, wieso und so halt.
31

32 I: Mhm. Als zweites Argumente hätte ich auch so etwas Ähnliches: Es soll RU in der
33 Schule geben, weil er religiöses Grundwissen vermittelt, Grundbausteine hast du es
34 genannt.
35

36 IP: Ja. Das ist eh ungefähr das.
37

38 I: Meinst du da das Selbe?
39

40 IP: Ja.
41

42 I: Okay. Ich wollte fragen, was du unter religiösem Grundwissen verstehst.
43

44 IP: Ja, eh wieder das. *2* Wie nennt man denn das? *2*
45

46 I: Also meinst du da vielleicht religiöse Feste, und Feiern, Bibelkenntnisse?
47

48 IP: Ja, genau. *1* Also jetzt nicht alles im Detail genau, aber so grob drüber, dass
49 man halt weiß um was das es geht.
50

I: Mhm. Und wenn ich dich jetzt frage, warum oder wozu man dieses Grundwissen braucht. Was würdest du sagen? Warum soll man über das bescheid wissen?

IP: Dass ich mir eine Meinung bilden kann. Quasi.

I: Eine Meinung bilden?

IP: Ja, ob es mir taugt oder nicht, ob ich davon überzeugt bin oder nicht, vielleicht taugt mir eine andere Religion mehr oder weiß ich nicht. *2* Dass ich halt schauen kann für mich, was für mich wichtig ist und was nicht. *2*

I: Mhm. Und in der Schule, ist es wichtig, dass darüber was gelernt wird? Ist zB Mathematik oder Englisch nicht wichtiger oder sinnvoller?

IP: Naja, dass kann dir ja für das Persönliche auch weiter helfen. ZB wenn es dir schlecht geht, gehst du in die Kirche oder ah weiß ich nicht irgend so etwas halt.

I: Mhm, okay. Dann hätte ich noch: Es soll RU in der Schule geben, weil er über religiöse Traditionen und Feste informiert. Der Interviewausschnitt wäre: ...“dass ich zB weiß was ich zu Weihnachten feiere“ (52). „Also die Tradition und so, die Feiertage und Feste. Weil wir haben halt frei eh und warum eh wurscht, interessiert keinen (lacht).“ (57-58) Ist das für dich auch dieses religiöse Grundwissen oder denkst du dabei an etwas anderes?

IP: Im Prinzip ist es schon das gleiche. Das schneidet sich eh alles.

I: Oder ist beim Grundwissen noch etwas anderes für dich dabei?

IP: Na, ich glaube, das ist, das Traditionen und das ist das wichtigere von dem was du wissen solltest. Finde ich halt.

I: Mhm, und da denkst du an zB Taufe und so?

IP: Ja, und um was es geht.

I: Ja und wieder meine Frage, warum braucht man das? Das könnte mir ja auch egal sein oder?

IP: Ja, könnte schon, aber (lacht). Wenn ich das schon mache, sollte ich wissen um was das es geht. *1* Wenn ich zur Firmung gehe, ja cool, kriege ich Geschenke, aber warum sollte ich halt eigentlich auch wissen. Wäre nicht schlecht (lacht).

I: Okay, verstehe.

IP: Wenn es mich nicht interessiert, okay, dann lass ich es bleiben, dann denke ich mir halt ist mir wurscht. Aber, dass ich die Chance habe, dass ich weiß um was es geht.

I: Mhm. Und die Chance hast du im RU?

IP: Finde ich schon, ja. *1*

102
103 I: Habt ihr in eurer Klasse auch jemanden gehabt der zB nicht getauft war?
104
105 IP: Einen Zeugen Jehowa haben wir dabei gehabt.
106
107 I: Und der war auch im RU?
108
109 IP. Der war auch dabei und ja, der hat uns auch viel von seiner Religion erzählt und
110 wie sie das machen und das finde ich auch relativ gut, weil ich habe das nie vorher
111 gewusst, was die tun oder wie die in die Kirche gehen und beten und so was. *1* Die
112 haben keine Weihnachten, die feiern halt irgendwas anderes. *1*
113
114 I: Und das hat dich interessiert?
115
116 IP: Ja, schon. Ich glaube schon, dass es wichtig ist, dass ich über die anderen was
117 weiß.
118
119 I: Und warum?
120
121 IP: Weiß ich nicht, weil es mich interessiert und, weiß ich nicht. Dass ich, ja (lacht)
122 schwer zu sagen. *2*
123
124 I: Kein Problem. *2* Der nächste Punkt wäre ähnlich: Der RU ermöglicht es andere
125 Religionen kennen zu lernen. Letztens hast du gesagt: „Und man lernt auch die an-
126 deren Religionen kennen und allgemein darüber *2* Ist schon *1* gut.“ (11-12).
127 „...wir haben auch viele evangelische drinnen und durch das lernen wir das auch
128 kennen, wie die das feiern oder nicht“ (17-18).
129
130 IP: Ja, wir haben das alles durchgemacht. Ein bisschen halt. *2*
131
132 I: Okay. Dann wäre noch: Der RU soll in der Schule sein, weil er es ermöglicht zu
133 diskutieren und das regt zum Nachdenken und zur Meinungsbildung an.
134
135 IP: Ja. *1*
136
137 I: Du hast gesagt: „...weil dort hast du diskutieren können, wenn ich daheim diskutie-
138 re ja gibt es nur die Meinung und in der Schule halt nicht. Da gibt es zwanzig ver-
139 schiedene Meinungen und dann überlegst du einmal und denkst okay, könnte doch
140 so sein, wenn nicht *1* ist doch nicht so wie man das in der Kirche hört oder sonst
141 irgendetwas“ (28-31). „Da fängst du einmal zu überlegen an und denkst dir ja gut *1*
142 ist doch anders, wenn man darüber überlegt, weil sonst hast du das ja eh nicht. *1*
143 Ich zumindest nicht“ (40-42).
144
145 IP: Ja, daheim kannst du auch nicht diskutieren. Wenn ich da zum Diskutieren an-
146 fange, da ist gleich alles vorbei. Da gibt es nur das und sonst nichts, und der Rest ist
147 wurscht.
148
149 I: Und das war in der Schule nicht (Abc)
150

151 IP: Das war in der Schule nicht so. Ja, der Lehrer hat probiert alle Sichten zu sehen
152 und dann haben wir halt probiert das ein bisschen zum ausarbeiten und zum Nach-
153 denken und ja, war sinnvoller.
154
155 I: Und fallen dir da bestimmte Themen ein über die ihr diskutiert habt?
156
157 IP: Ja, weiß ich nicht, allgemein über Religion, soll man in die Kirche gehen, eh das
158 *1* ja. Eigentlich bei allen Themen. *2*
159
160 I: Wenn jetzt jemand sagen würde, dass da soviel diskutiert wird und was soll das
161 bringen?
162
163 IP: Ich glaube, dass das Diskutieren mehr wert ist, als wenn du sagst, lern den Zettel
164 oder mach' das.
165
166 I: Mhm.
167
168 IP: Weil so kann ich fragen was mich wirklich interessiert und der Lehrer sollte das
169 normal sagen. *1* Und das hat sicher mehr Sinn. Ich meine, wir haben das alles, er
170 hat uns zwar immer Zettel gegeben, aber wir haben das immer so locker durchge-
171 macht. *1*
172
173 I: War dieses Diskutieren im RU irgendwie anders als in anderen Fächern? Weil du
174 das ja schon zu Beginn erwähnt hast.
175
176 IP: Naja, das war eigentlich eher nur im Religionsunterricht. Das Diskutieren halt. Bei
177 den anderen haben wir nichts diskutiert (lacht). Ich meine schon, aber nicht so viel.
178 *2*
179
180 I: Okay. Möchtest du sonst noch irgendetwas sagen?
181
182 IP: Nein, das ist eigentlich eh so alles, was ich da darüber denke.
183
184 I: Eine Frage hätte ich doch noch. Das mit dem religiösen erfahren. Gibt es da einen
185 Unterschied für dich zwischen religiösem Grundwissen und Religiöses erfahren?
186
187 IP: Ah. *2*
188
189 I: Habt ihr im RU zB auch gebetet?
190
191 IP: Ja, wir haben schon immer Gottesdienste und so was haben wir schon gehabt.
192
193 I: Hast du bei Religiöses erfahren eher an so etwas gedacht oder (Abc)
194
195 IP: Ich habe jetzt gerade überlegt. Naja, erfahren kann ich es im Prinzip daheim
196 auch, wenn ich mich vor das Internet hinsetze. Aber (lacht).
197
198 I: Und wenn du an die Leute denkst, die zuhause nichts davon hören.
199
200 IP: Naja, wenn es mich interessiert setze ich mich im Prinzip auch hin und schaue
201 nach. Aber die erfahren dann wenigstens in der Schule das. Ja, weil viele gehen

202 auch zB zuhause gar nichts in die Kirche und nur in der Schule, nur was wir in der
203 Schule die Gottesdienste haben. Und das ist sicher auch ein Vorteil. Ja schon. *2*
204
205 I: Okay. *2* Also wenn wir jetzt noch mal zusammenfassen würden, könnte ich sa-
206 gen, der RU vermittelt Grundwissen über Religionen.
207
208 IP: Mhm.
209
210 I: Also, Traditionen und Feste sind da inbegriffen? Und was da gemacht wird.
211
212 IP: Ja.
213
214 I: Und auch eben über die anderen Religionen?
215
216 IP: Ja.
217
218 I: Und als letzter Punkt, er soll in der Schule sein, weil man da diskutieren kann und
219 seine Meinung äußern kann? Und darüber nachdenken (Abc)
220
221 IP: Ja, genau.
222
223 I: Du hast vorhin gemeint die ersten Argumente überschneiden sich eigentlich. Sollte
224 ich die ersten Argumente mit dem religiösen Grundwissen und Traditionen und Feste
225 vielleicht zusammenfassen?
226
227 IP: Ja, wäre okay. *2*
228
229 I: Dann möchte ich mich zum Schluss noch bei dir bedanken.
230
231 IP: Kein Problem, ich hoffe ich habe dir helfen können.
232
233 I: Auf jeden Fall. *1* Danke!

Zusammenfassung der subjektiven Theorie zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts der Interviewten Person 2

Die interviewte Person 2 findet zunächst, dass es Religionsunterricht in der Schule geben soll, weil er religiöses Grundwissen vermittelt (vgl. 16-17). Der Religionsunterricht informiert über religiöse Feste, wie zB Weihnachten, Taufe oder die Firmung und bietet die Chance mehr über diese Feiern zu wissen. Die SchülerInnen haben Gelegenheit zu erfahren, was und warum sie diese Feste feiern und können einen genaueren Einblick dazu erhalten (vgl. 8-10, 52, 57-58 und KV2 17-18, 22-24, 29-30, 48-49, 89-91, 96-97).

Im Religionsunterricht werden weiters religiöse Praktiken vorgestellt und durchgeführt. Dies ermöglicht es SchülerInnen Religion und religiöse Feiern zu erfahren und kennen zu lernen (vgl. KV2 201-203).

Weiters informiert der Religionsunterricht in der Schule über Kirche, die Bibel und verschiedene mit Religion in Verbindung stehende Traditionen (vgl. KV2 48-49).

Der Religionsunterricht informiert auch über andere Religionen und bietet die Möglichkeit diese besser kennen zu lernen (vgl. 11-12, 17-18 und KV2 109-112, 116-117). Dieses Grundwissen ermöglicht es den SchülerInnen sich eine eigene Meinung dazu zu bilden und ihre eigenen Standpunkten finden zu können (vgl. KV2 54, 58-60). Weiters kann dieses Grundwissen SchülerInnen in ihrem persönlichen Leben behilflich sein (vgl. KV2 65-66).

Der RU soll in der Schule sein, weil er es ermöglicht zu diskutieren und das wiederum regt zum Nachdenken und zur Meinungsbildung an. Im Religionsunterricht können SchülerInnen ihre Meinungen äußern, Stellung dazu beziehen, diese reflektieren und andere Sichtweisen kennen lernen, sowie Aspekte von persönlichem Interesse von der Lehrperson erfragen (vgl. 28-31, 40-42 und KV2 145-147, 151-153, 168-169).

Zusammengefasst lässt sich nun sagen, dass es in der subjektiven Theorie der interviewten Person 2 den Religionsunterricht in der Schule geben soll,

- weil er Grundwissen über die eigene Religion und andere Religionen allgemein vermittelt;
- weil er über die Bedeutung religiöser Feste informiert;
- weil die im Religionsunterricht behandelten Themen für das Leben hilfreich sind;
- weil er Gelegenheit für Diskussionen gibt; zum Nachdenken anregt und bei der Meinungsbildung zu religiösen Aspekten helfen kann.

Abstract (Deutsch)

In den letzten Jahren kommen immer wieder Diskussionen über die Sinnhaftigkeit und Berechtigung des Religionsunterrichts in der Schule in einer säkularisierten Gesellschaft auf. Stimmen für einen Ethikunterricht als Ersatz- oder Alternativunterricht werden lauter und befragen den Religionsunterricht nach seiner Begründung.

Theologie, Religionspädagogik und Bildungswissenschaft sind deshalb stets herausgefordert diese Fragen der Zeit neu zu beantworten und den Religionsunterricht zu begründen und zu hinterfragen, um so seine Berechtigung im Bildungsbereich deutlich zu machen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit religionspädagogischen Begründungen von der Würzburger Synode 1974 bis heute, stellt diese systematisiert dar und vergleicht sie mit subjektiven Theorien zweier Maturantinnen. Die Untersuchung zeigt, dass die meisten Argumente für einen schulischen Religionsunterricht aus den subjektiven Theorien auch in den religionspädagogischen zu finden sind. Die interviewten Personen räumen dem Religionsunterricht einen wichtigen Platz im Fächerkanon der Schule ein, weil er religiöses Grundwissen vermittelt, interessante gesellschaftliche sowie lebensrelevante Themen behandelt, im Fächerkanon der Schule eine willkommene Abwechslung darstellt und Gelegenheit zu Diskussionen bietet.

Umgekehrt allerdings lässt sich feststellen, dass nicht alle religionspädagogischen Begründungsstränge in den subjektiven Theorien auffindbar sind. Es stellt sich ebenfalls heraus, dass die Möglichkeit zu Diskussionen und zum Austausch von Meinungen im Religionsunterricht in den subjektiven Theorien ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, was in den religionspädagogischen Argumenten nicht der Fall ist.

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung verweist die vorliegende Arbeit auf weitere Fragestellungen, deren Untersuchung von schulischem und vor allem religionspädagogischem Interesse wäre und so Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen und Studien darstellen.

Abstract (Englisch)

During the last years discussions about the reasonability and justification of religious instructions in schools in a secular society have constantly arisen. Education in Ethics as a substitute or alternative subject instead of religious instructions gains in popularity and challenges the authority of the latter.

Theology, religious pedagogy and the science of education thus are continuously challenged to answer these questions and to justify religious instructions in schools within a secular society. It is their duty to illustrate the importance of religious instructions in our time and especially in the field of education.

The paper under consideration deals with justifications from the perspective of religious pedagogy from the Synod of Würzburg 1974 up to now; describes them in a systematic way and compares them with subjective theories of two Maturantinnen. The investigation shows that most of the religious pedagogy arguments can be found in the arguments of the subjective theories. The interviewed persons regard religious instructions in school as important, because it informs about basic religious knowledge, deals with interesting societal issues, as well as with issues that are relevant to their life. Furthermore, it is seen by them as important, because this subject makes a welcome change in comparison to other school subjects and because it gives opportunity for discussions and the exchange of opinions.

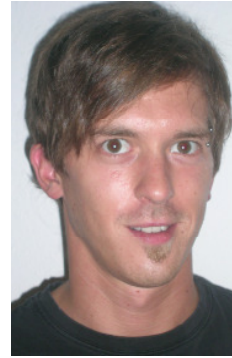
Conversely, the investigation shows that not all of the justifications from religious pedagogy are included in the arguments of the subjective theories. Moreover, it can be seen that the fact that religious instructions offers opportunities for discussions and the exchange of opinions is of high significance for the interviewed persons – this is not the case in the arguments of religious pedagogy.

Based on the results of the investigation this paper refers to further questions, which investigation should be in the interest of schools and religious pedagogy and thus highlights links to further studies and investigations.

Lebenslauf

Manfred Wiedenhofer

Marktgasse 24
A-7372 Draßmarkt



Geboren am: 03.03.1983
Staatsbürgerschaft: Österreich
Mobil: 0664 396 88 57
Email: fred.17@gmx.at

Ausbildung

10/2003 - dato Studium UF katholische Religion, UF Englisch
Universität Wien

03/2003 – 10/2003 Studium UF Englisch, UF Psychologie und Philosophie
Universität Wien

09/2002 – 03/2003 Studium an der Fachhochschule für Energie- und
Umweltmanagement Pinkafeld

08.06.2001 Matura am Bundesrealgymnasium Oberpullendorf

09/1993 – 06/2001 Bundesrealgymnasium Oberpullendorf

09/1989 – 06/1993 Volksschule Draßmarkt

Praktika

06/2008 - dato Nachhilfelehrer am Nachhilfeinstitut Oberpullendorf
7350 Oberpullendorf

03/2007 – 06/2007 Pädagogisches Praktikum
UF Englisch: Gymnasium Ettenreichgasse, 1100 Wien

03/2007 – 06/2007 Pädagogisches Praktikum:
UF Kath. Religion: Sir Karl Popper Schule, 1040 Wien

12/2006 – 07/2009 Leiter des Jugendzentrums OHFYP der Pfarrgemeinde
Draßmarkt

03/2006 – 06/2006 Pädagogisches Praktikum (UF Englisch)

11/2006 – dato Snowboardlehrer und Betreuer bei den burgenländischen Skiwochen
des Landesjugendreferats Burgenland, 7000 Eisenstadt

08/2004 Betreuer von Kindern und Jugendlichen im Sommercamp des
Niederösterreichischen Kinderrettungswerk, 3109 St. Pölten

Sprachkenntnisse

Deutsch, Muttersprache

Englisch, fließend in Wort und Schrift

Französisch, Italienisch, Spanisch, Latein Grundkenntnisse