

**Wege der Professionalisierung
evangelischer Religionslehrerinnen an
Regelschulen in Thüringen.
Eine qualitativ-empirische Studie zu ihrer
Situation und ihrem Selbstverständnis**

**Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)**

**der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Erfurt**

vorgelegt von

Dörte Münch

Erfurt 2007

Erstes Gutachten:	Prof. Dr. Andrea Schulte	(Universität Erfurt)
Zweites Gutachten:	Prof. Dr. Winfried Palmowski	(Universität Erfurt)
Drittes Gutachten:	Prof. Dr. Gottfried Orth	(TU Braunschweig)

Datum der Promotion: 28.1.2008

urn:nbn:de:gbv:547-200801070

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen mittels eines biographisch-empirischen Ansatzes. Ziel der Arbeit ist es, Anknüpfungspunkte für ihre weitere religionspädagogische Professionalisierung zu finden.

Die Studie belegt die Bedeutsamkeit pädagogischer Professionalität für das Fach Evangelische Religionslehre. Sie zeigt, dass es besonders der pädagogischen Professionalität der Lehrerinnen der „ersten Stunde“ zu verdanken ist, dass der Religionsunterricht nach der Wiedervereinigung aufgebaut werden konnte und trotz problematischer Verhältnisse nicht aus dem Fächerkanon in Thüringen wegzudenken ist. Die Arbeit schließt mit der Perspektive, Religionslehrerinnen durch Fortbildungen zu stärken, die ihnen Reflexionsmöglichkeiten ihrer Tätigkeit bieten und Räume, in denen sie ermutigt werden, sich nach wie vor an Neuem auszuprobieren.

Das Sample besteht ausschließlich aus weiblichen Religionslehrenden, da sie den überwiegenden Teil der evangelischen Religionslehrerschaft in Thüringen ausmachen. Die Arbeit stellt den Arbeitsplatz an der Regelschule in den Mittelpunkt, also den Religionsunterricht an der Schulform, an der er in seiner Etablierung zum Zeitpunkt der Befragung am problematischsten erschien. Die Interviews wurden mit Hilfe der „Grounded Theory Method“ kategorisiert und interpretiert.

Pädagogische Professionalisierung

Regelschule

Thüringen

Religionspädagogik

Religionsunterricht

Evangelische Religionslehrerinnen

Frauen und Religion

Religiöses Selbstverständnis

Biographieforschung

Lehrerfortbildung

Abstract

Using an empirical and biographical approach this work looks at female staff teaching Religious Education (RE) at Regelschulen in Thuringia (former GDR). The work aimed at establishing points of relevance for furthering the professionalism of pedagogy in religious educational studies. It uncovers the fact that it was especially due to the pedagogic professionalism of the very first RE-teachers that led to RE being successfully recognized at schools in Thuringia since reunification. Indeed in spite of the difficult circumstances it is almost impossible to envisage religion not being part of the present day's curriculum in Thuringian schools. The work concludes with the perspective of improving the further education of female RE-teachers by providing them with a framework within which they are able to reflect on their own work and are encouraged to try out new subject related approaches and ideas.

The sample has been exclusively restricted to female Protestant RE-teachers and these individuals make up the lion's share of teachers involved in this branch of knowledge at schools in Thuringia. The study focuses on those teachers currently working at Regelschulen and it is this type of school where religious studies are the most problematic. The interviews were analyzed by applying the "Grounded Theory Method" which facilitated categorisations and interpretation.

Professionalism of Pedagogy

Thuringia

Religious Education

Religious Education Teachers

Gender

Biographical Approach

Teachers' Training

Inhalt

1	Anliegen dieser Arbeit.....	8
1.1	berufsbiographisch	8
1.2	empirisch	10
1.3	methodisch.....	12
2	Pädagogische Perspektive	15
2.1	Profession und Professionalität im pädagogischen Kontext	15
2.1.1	Begriffsklärungen	16
2.1.2	Anforderungen.....	19
2.1.3	Erkenntnisleitende Faktoren für die Frage nach der Professionalisierung evangelischer Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen	20
2.2	Lehrerinnen im Blickfeld der Professionalisierungsforschung	23
2.2.1	Berufswahl.....	24
2.2.2	Gesellschaftliche Situation	26
2.2.3	Berufslaufbahn	27
3	Religionspädagogische Perspektive	30
3.1	Professionsprofile von Religionslehrerinnen	30
3.1.1	Begriffsklärungen	30
3.1.2	Religionspädagogisches Anliegen.....	32
3.2	Religionspädagogischer Kontext: Gelebte und gelehrte Religion.....	34
3.2.1	Gelebte und gelehrte Religion im Religionsunterricht des öffentlichen Schulsystems	35
3.2.2	Selbstverständnis und Berufszufriedenheit von Religionslehrenden	38
4	Gelebte Religion und Berufsbiographie im geschlechtsspezifischen Kontext	41
4.1	Geschlechter- und Frauenforschung – ein Blick auf die spezifische Situation von Religionslehrerinnen.....	41
4.1.1	Begriffsklärungen	44
4.1.2	Lehrerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung vor und nach der Wende	48
4.2	Religionspädagogischer Kontext: Frauen und Religion.....	53
4.2.1	Weibliche Religiosität?.....	55
4.2.2	Lehrerinnensein im Religionsunterricht der Schule	58
4.2.2.1	Berufswahl.....	59
4.2.2.2	Gesellschaftliche Situation	60
4.2.2.3	Berufslaufbahn	62
5	Gelehrte Religion und berufliche Situation im regional-historischen und schulformenspezifischen Kontext	64
5.1	Evangelischer Religionsunterricht an der Regelschule in Thüringen	64
5.1.1	Religionsunterricht in Thüringen – Ausgangslage	66
5.1.2	Religionsunterricht an der Regelschule – aktuelle Situation.....	75
5.2	Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen – vorläufige Bestandsaufnahme	81
6	Gestaltung der qualitativ-empirischen Untersuchung	85

6.1	Grounded Theory Method – eine Erschließungsmöglichkeit von Dynamiken in Professionalisierungsprozessen	85
6.1.1	Kommunikationsorientiert: Interaktion mit den Gesprächspartnerinnen und Wahrnehmung der individuellen Reflexionsprozesse	88
6.1.1.1	Zugänge zum Forschungsfeld: Erstes Sample	89
6.1.1.2	Zugänge zum Feld: Zweites Sample	92
6.1.2	Inhaltsorientiert: Verortung von Professionalisierungsprozessen	96
6.2	Gestaltung der Einzelinterviews	100
6.2.1	Interviewleitfaden	101
6.2.2	Abschließende Fragen, Nachbesprechung	102
7	Porträts und Kommentare: Berufsbiographien von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen	104
7.1	Frau A	104
7.1.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau A	104
7.1.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau A	107
7.2	Frau B	109
7.2.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau B	109
7.2.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau B	112
7.3	Frau C	114
7.3.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau C	114
7.3.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau C	116
7.4	Frau D	119
7.4.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau D	119
7.4.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau D	122
7.5	Frau E	125
7.5.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau E	125
7.5.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau E	128
7.6	Frau F	130
7.6.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau F	130
7.6.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau F	132
7.7	Frau G	134
7.7.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau G	134
7.7.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau G	138
7.8	Frau H	141
7.8.1	Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau H	141
7.8.2	Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau H	143
8	Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen – Erweiterung der Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der geführten Gespräche	147
8.1	Professionalisierung von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen: Selbstverständnis und Situation	149
8.1.1	Selbstverständnis – Wie verbinden die Religionslehrerinnen ihre pädagogische Erfahrung mit ihrer religionspädagogischen Tätigkeit?	149
8.1.2	Selbstverständnis – Welche Bedeutung haben Muster geschlechtsspezifischer Religiosität und Lebensorganisation in der pädagogischen und religionspädagogischen Tätigkeit der Religionslehrerinnen?	154
8.1.3	Situation – Welche Bedeutung haben geschlechtsspezifische Muster für die Religionslehrerinnen an der Regelschule?	155
8.1.4	Situation – Wie werden Religionslehrerinnen an der Regelschule pädagogisch und religionspädagogisch tätig?	156

8.2	Professionalisierung von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen: Was haben sie geleistet? Was brauchen sie für die Zukunft?	158
8.2.1	Würdigung – Was haben Religionslehrerinnen geleistet?	159
8.2.2	Würdigung – Was brauchen Religionslehrerinnen in Zukunft?	160
9	Ausblick.....	162
	Literaturverzeichnis.....	164
	Lebenslauf.....	177
	Ehrenwörtliche Erklärung	178

1 Anliegen dieser Arbeit

1.1 berufsbiographisch

„...Also bin ich stinknormaler Lehrer geworden. Dann kam die Wende und irgendwann hieß es, Religion soll unterrichtet werden. Da habe ich mir gedacht, du warst schon immer christlich. Wer soll denn am besten Religionslehrer werden, wenn nicht du?“¹

Religion wurde für ostdeutsche Schulen erst mit der Wende ein Thema, denn Religiosität und Kircheng Zugehörigkeit hatten sich nicht mit dem Wahrheitsanspruch der marxistisch-leninistischen Ideologie der DDR vereinbaren lassen. Seit etwa fünfzehn Jahren mussten sich Lehrende und ihre Schülerinnen und Schüler des alten DDR-Schulsystems in vielerlei Hinsicht umorientieren. Angesichts der Debatten um richtige Bildung, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts mit neuer Intensität in der Bundesrepublik Deutschland geführt werden, und angesichts der wenig plausiblen und effektiven Umsetzungen, lohnt es umso mehr, den Blick auf Veränderungen, auf gelungene Einführung von Neuem in bestehende Schulstrukturen, auf offene Fragen und existierende Probleme zu richten.

In der Umstrukturierungsphase entschied sich das Land Thüringen für das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts. Ausgebildete Religionslehrende standen allerdings kaum zur Verfügung, gesucht wurden Lehrerinnen und Lehrer, die bereit waren, nachträglich die Fakultas für das Fach zu erwerben. Religion – das war in dieser Umbruchzeit kein „stinknormales“ Fach im Sinne des wissenschaftlich-materialistisch geprägten Weltbildes der Schule. Wer fühlte sich also angesprochen, Evangelische Religionslehre zu unterrichten? Erste Hilfe boten die Kirchen, die sich nun die Schulaufsicht für den Religionsunterricht mit den staatlichen Institutionen teilten. Sie hatten in der DDR einen von der Schule unabhängigen Unterricht für Kinder und Jugendliche entwickelt. Im evangelischen Bereich war das die Christenlehre, die von geschulten Katechetinnen und Katecheten getragen wurde; auf diese und auf Pfarrerinnen und Pfarrer konnten die Schulämter bei der Etablierung des Faches Evangelische Religionslehre nun zurückgreifen. Die Universitäten Jena und Erfurt übernahmen die Verantwortung für den Aufbau des grundständigen Lehramtstudiums, erste Absolventinnen und Absolventen sind inzwischen im Schuldienst. Heute unterrichtet in Thüringen eine vielfältige Mischung aus kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie staatlichen Lehrerinnen und Lehrer Religion, die über die letzten fünfzehn Jahre Religion zu einem anerkannten Schulfach gemacht haben.

¹ Interview mit Frau E, vgl. Transkription im Anhang

Für Schülerinnen und Schüler in Thüringen war und ist Religion in den seltensten Fällen in ihrer Lebenswirklichkeit alltäglich und selbstverständlich präsent, denn kaum ein Drittel der Thüringer gehört einer der beiden großen christlichen Kirchen an. Bewähren musste sich das Fach vor einer sehr heterogenen Gruppe von Kindern und Jugendlichen und trotzdem ist der Religionsunterricht weitestgehend akzeptiert.² Dabei war der Religionsunterricht von staatlicher wie von kirchlicher Seite umstritten. Religion als Fach einzurichten und zu unterrichten, bedeutet bis heute nicht selten auch, Überzeugungsarbeit in Schulleitungen und Kollegien, bei Schülerinnen und Schülern wie ihren Eltern zu leisten. Auch wenn die Bilanz der letzten fünfzehn Jahre vor allem von institutioneller Seite positiv gewürdigt wird, sind ebenso Klagen zu hören, besonders aus dem Bereich der Regelschule. Diese zwiespältigen Einschätzungen waren für mich Anstoß, den Religionsunterricht an der Regelschule, seine Situation und den Prozess seiner Etablierung, genauer in Augenschein zu nehmen.

Nach wie vor müssen die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre an einigen Schulen aus ihrem Randstundendasein oder gar vor dem Verschwinden aus der Stundentafel gerettet werden. Die Gewährleistung von gleichberechtigt stattfindendem Religions- und Ethikunterricht, mit häufig differierenden Gruppenstärken, war und ist schulorganisatorisch nicht unkompliziert. Sie wird immer wieder zur Herausforderung für die Lehrenden, wenn sie nicht nur klassen- sondern auch jahrgangsübergreifend unterrichten. Religionsunterricht ist nicht gleich Religionsunterricht, sondern immer an einen bestimmten Kontext gebunden. Welche Kompetenzen benötigen deshalb die Fachvertreterinnen und -vertreter im thüringischen Kontext? Was zeichnet ihre Professionalität aus? Wo liegen ihre Probleme? Von wem und wie erhalten sie Unterstützung? Was bedeutet das für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden? Wünschenswert wäre es, die vorhandene Vielfalt in Thüringen wahrzunehmen und situationsgerechte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.³ Die religionspädagogische Forschung ist sich inzwischen der Chancen, die diesen Fragen innewohnen, bewusst, wie der Thementeil „Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik“ des Heftes 2 / 2006 der Online-Zeitschrift für Religionspädagogik Theo-Web beweist.⁴ Im vierten Kapitel werden diese regionalen Bedingungen eingehender betrachtet werden.

² Klaus Petzold untersuchte, wie der Religions- und Ethikunterricht von Schülerinnen und Schülern in Thüringen angenommen worden ist und stieß auf eine hohe Akzeptanz! Vgl. Klaus Petzold: Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik. Leipzig 2003

³ Stellungnahme AEED: Stärke durch Vielfalt – Evangelischer Religionsunterricht in seinen Kontexten, in: Theo-Web – Religionspädagogik. Heft 2, 5 Jg. 2006, 280ff.

⁴ Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: Theo-Web – Religionspädagogik. Heft 2, 5 Jg. 2006, S. 125ff.

1.2 empirisch

Um Religionsunterricht zu stärken und situationsgerecht zu begleiten, ist auch in Thüringen der Bedarf an empirischen Studien erkannt worden. Aus dem Blick der Erziehungswissenschaft stützt sich diese Forschungsperspektive auf die wachsende Bedeutung einer reflektierten pädagogischen Handlungspraxis im Umgang mit heterogenen Lehr- und Lernsituationen und den Anforderungen, die eine moderne Wissensgesellschaft allgemein an Schule stellt. Die Auseinandersetzung mit Standards und Schulprogrammen bestimmt allgemein- und fachdidaktische Diskussionen. Welche Ziele werden als elementar herausgestellt, inwiefern wird bewusst mit Diversity umgegangen? Was guter Religionsunterricht ist, ist umstritten. Wenn Standards tragen sollen, müssen sie einerseits in intensiver Verzahnung von Theorie und Praxis entwickelt werden, andererseits bedürfen sie im Sinne einer nachhaltigen Wirkung auf die Unterrichtspraxis einer regelmäßigen Evaluation hinsichtlich der Frage, ob sie ihre Aufgabe tatsächlich erfüllen.⁵ Ob diesen Anforderungen Standards inhaltlich und in ihrer Anwendung überhaupt entsprechen können, bleibt zu hinterfragen. Was nationale und internationale Vergleichsstudien wie PISA unumgänglich machen, zeigt sich immer wieder seit der Einführung des Religionsunterrichts in ostdeutschen Schulen: die Notwendigkeit eines differenzierten Blicks auf das Unterrichtsgeschehen und dessen Beteiligten.

Zu Recht weist Stefan Heil in seinem Versuch, die vorliegende empirisch-religionspädagogische Forschung zu systematisieren,⁶ darauf hin, dass die Erforschung des Unterrichtsgeschehens und damit auch die Professionalitätsforschung in der Religionspädagogik im Vergleich vor allem zur Dokumentation und Analyse von Unterrichtsrezeption und -kontext noch viel zu wenig Beachtung gefunden hat.⁷ Schulischer Religionsunterricht in Thüringen ist nach wie vor in einer noch nicht abgeschlossenen Phase der Etablierung zu sehen. Mein Interesse gilt deshalb den beteiligten Subjekten, die Initiativen ergreifen, religiöses Lernen in der Schule einzubinden und zu verfolgen. Über Bedürfnisse und Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern liegen mit der Studie von Klaus Petzold aus dem Jahre 2003 für die Unterrichts-

⁵ Dietlind Fischer; Volker Elsenbast (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006, S. 78f.

⁶ Stefan Heil: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Dietlind Fischer; Volker Elsenbast; Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, S. 13-35

⁷ Diese bedürfen dringend genauerer Erforschung. Vgl. Heil: Unterrichtsforschung, 2003, S. 14f. Für Thüringen mögen als Anstoß die wissenschaftlich begleiteten Besuchsreisen des Bischofs im Bereich der Kirchenprovinz Sachsen durch den Religionsunterricht der verschiedenen Schulformen als Anstoß gelten. Vgl. Aufbrüche. Hausnachrichten des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Kirchenprovinz Sachsen und der Landeskirche Anhalts. Heft 2, 11 Jahrgang 2004

rezeption bereits Mut machende Ergebnisse vor.⁸ Darüber hinaus stellt die Erforschung des Unterrichtskontexts noch ein äußerst offenes Forschungsfeld dar. Hinweisen möchte ich auf die Folgestudie zu Petzold durch Michael Wermke und Forschungsprojekte von Susanne Jeuk zur Situation Thüringer Religions- und Ethiklehrkräfte sowie auf die Untersuchung zur Studienmotivation und Studierenerwartung bei Studierenden der Evangelischen Theologie in Jena und Erfurt durch Andrea Schulte und Michael Wermke.⁹ Besonders in letzteren Forschungsprojekten werden jeweils die Lehrenden als Subjekte des Lehr- und eigenen Lernprozesses kontextspezifisch Thema: in der Gemeinschaft mit dem Alternativfach Ethik bzw. in ihrer eigenen sozioreligiösen Herkunft. Auch ich wende mich mit meiner Fragestellung dieser religionspädagogisch motivierten, sozialwissenschaftlich orientierten Forschung zu, die sich den Lehrerinnen und Lehrern in ihren Biographien, Bildungs- und Berufsgeschichten nähert. Sowohl der Bezug auf die individuellen Erfahrungen als auch die Wahrnehmung des jeweiligen Kontextes werden für mich dabei zur forschungsleitenden Perspektive. Den religionspädagogischen Lernprozess in der besonderen gesellschaftlichen Situation der Transformation vor Augen, habe ich den subjektiven Blick der Religionslehrenden auf die Geschichte ihrer Professionalisierung und Etablierung im Fach Evangelische Religionslehre untersucht.

Professionalisierung betrachte ich im Zusammenhang des persönlichen und gesellschaftlichen Professionsverständnisses, so dass neben den Prozess der Professionalisierung der Kontext der Profession tritt. Die ersten Kapitel zeigen, wie die geschlechtsspezifische und schulformenspezifische Perspektive das Professionsverständnis im Lehrberuf mitbestimmt. Diese Faktoren sind meines Erachtens neben dem regional-historischen Aspekt ausschlaggebend für die Professionalisierung der Lehrenden und damit für die Etablierungssituation des Religionsunterrichts. Durch die Dokumentation und Einordnung der Professionalisierungsgeschichte und fachlichen Situation in den Kontext ihrer Subjekte werden Aussagen über die Möglichkeiten der Anbahnung und Festigung professionellen Handelns im Religionsunterricht gemacht. Gezeigt wird, welche Ansatzpunkte sich für die Förderung eines Professionalisierungsprozesses aus der speziellen Situation und dem Selbstverständnis der Handelnden ergeben und welche Rolle die Institutionen Schule und Kirche dabei spielen. Mit Hilfe von Ein-

⁸ Petzold, Religion und Ethik, 2003.

⁹ Michael Wermke: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena 2006; Susanne Jeuk: „Kooperative Konkurrenz“ oder „Dialogpartnerschaft“. Zur Situation Thüringer Religions- und Ethiklehrkräfte im Visier empirischer religionspädagogischer Forschung, in: Hanne Leewe; Reiner Andreas Neuschäfer (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen, Jena 2006, S. 149-155; Andrea Schulte, Michael Wermke: Studienmotive und Studierenerwartungen bei Studierenden der Evangelischen Theologie an den Universitäten Jena und Erfurt – erste Beobachtungen und Anfragen, in: Ebd., S. 120-146

zelinterviews habe ich den Kontext, in dem und mit dem Religionslehrerinnen in Thüringen an Regelschulen arbeiten, erforscht mit dem Anliegen Professionalisierung von Religionslehrenden auszuwerten und zu kommentieren.

1.3 methodisch

Unter Verwendung eines qualitativen Ansatzes und durch das Kontextualisieren individueller Erfahrungen gewann ich Hypothesen, die, im Sinne der Grounded Theory Method¹⁰ zur theoriegeleiteten Reflexion religionspädagogischer Praxis beitragen werden. Die religionspädagogische Praxis im Blick begrenze ich meinen Forschungskontext folgendermaßen: Ich nehme bewusst die Regelschule in den Blick, im Wissen, dass sich die Etablierung des Religionsunterrichts in dieser Schulform besonders problematisch darstellt. Außerdem interviewte ich bewusst staatliche Lehrkräfte, die in der Regel auch für andere Schulfächer Lehrbefähigungen besitzen. Einerseits gibt es berufsbiographische Unterschiede zu kirchlichen MitarbeiterInnen, deren Tätigkeitsfelder sich häufig auch auf Gemeindearbeit erstrecken. Andererseits liegt mir daran, die Bedeutung des neuen Faches im Vergleich zu den in der Stundentafel etablierten Fächern abschätzen zu können. Da Frauen den überwiegenden Anteil der Religionslehrenden ausmachen, schien es darüber hinaus sinnvoll, die erfahrungsbezogene Perspektive gezielt durch den in Studien bisher meistens nur beiläufig herangezogenen geschlechtsspezifischen Kontext (vgl. Kapitel 3) zu schärfen und diesem zentralen Raum zu geben. Aus diesem Grund suchte ich bewusst Religionslehrerinnen als Gesprächspartnerinnen.

Für die Analyse der religionspädagogischen Haltung legte ich einen weiten Religionsbegriff zugrunde, um vielgestaltige religiöse Erfahrungen – lebensgeschichtlich und beruflich geprägte – Ausdrucksformen erfassen zu können. Erfahrung verstehe ich als Erlebtes, das, bewusst verarbeitet, zu weiteren Erkenntnissen führt.¹¹ Das Biographische erklärt sich meines Erachtens aus der selbstreflexiven Aneignung und Deutung von Erfahrungen vor dem Hintergrund eines Lebens- bzw. des Berufsverlaufs. Biographisches ist immer auch eine Verarbeitung von Erkenntnissen zu einem größeren Sinnzusammenhang. Dietlind Fischer hebt das besondere Potential des Erzählens hervor, das nicht nur das aus der Erfahrung generierte All-

¹⁰ Entwickelt wurde die GTM ursprünglich gemeinsam von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, vgl. dies.: *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago 1967. Anschließend entwickelten sie die GTM getrennt weiter. In hiesigen Forschungskontexten hat sich vor allem das von Strauss und Juliet Corbin, erarbeitete Modell verbreitet, vgl. dies.: *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London 1990

¹¹ Gabriele Rosenthal: *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M. u. a. 1995 und Fritz Schütze: *Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens*, in: Martin Kohli; Günther Robert (Hg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart 1984, S. 78-117

tagswissen, sondern auch die zugrunde liegenden subjektiven Sinnbedeutungen freilege. Sie sieht zwar im narrativ-biographischen Ansatz noch kein ausgereiftes Konzept, würdigt ihn aber als „Zugangsweise individuellen Lernens und einen Erschließungsweg professionellen Handelns“ für die subjektorientierte Lehrerfortbildung.¹² Wenn so erzählend die Deutung der eigenen Biographie und Unterrichtstätigkeit kommuniziert wird, ist angesichts der reflektierten Wahrnehmung von Professionalisierung zu sprechen. Deshalb war es mir wichtig, kommunikationsorientiert mit meinen Gesprächspartnerinnen zusammenzuarbeiten, Selbstreflexion zu ermöglichen und als Forschende aktives Zuhören zu erproben.

Persönliche und berufliche Vorstellungen orientieren sich an der gesellschaftlichen Situation. Wird die Biographie bzw. Berufsbiographie zum Gegenstand der Forschung, ist sie als Konstruktion in ihren sozialen und historischen Kontexten wahrzunehmen und in ihren Anteilen auf das Verhältnis von Individualität und Gesellschaftsbezug zu überprüfen. Inwiefern werden persönliche, inwiefern werden institutionelle Bildungsgeschichten erzählt? Pierre Bourdieu, der über dieses Verhältnis und die sich daraus ergebenden Handlungsoptionen zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Kontext vielfältig gearbeitet hat, war für mich im Entwickeln des Untersuchungsdesigns mit seinem Ansatz ein bedeutender Bezugspunkt. Mir ist allerdings bewusst, dass ich im Zuge meines Forschungsprozess nicht durchgehend im Bourdieu'schen Sinne argumentiere.

In Anlehnung an Fischer habe ich mich bezüglich der Datenerhebung für das Verfahren des narrativen Interviews entschieden. Diese wurden mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens auf das Thema Religionsunterricht in der Schulpraxis ausgerichtet. Dieser Leitfaden konnte von den Gesprächspartnerinnen nach eigenem Bedarf als Strukturierungshilfe verwendet werden. Den Befragten kamen dabei die Rollen der Informantinnen zum Thema sowie der Expertinnen ihrer eigenen Berufsgeschichte zu. Dabei standen weitestgehend die persönlichen Erfahrungen, ihre Verarbeitung und daraus entwickelte Perspektiven der Befragten im Zentrum. Anknüpfungen gesellschaftlicher Bezüge wurden in ihrer Funktion innerhalb der Berufsbiographie in der Auswertung herausgearbeitet.¹³ Um Aspekte und Phasen herauszuarbeiten und systematisieren zu können, bezog ich, neben den selbst gesetzten Kontextkategorien (berufsbiographisch, geschlechtsspezifisch und schulformenspezifisch) ebenso Aspekte der Lebens-

¹² Dietlind Fischer: Narrativ-biographische Fortbildungsarbeit, in: dies. (Hg.): Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung. Münster u. a. 2000, S. 119ff.

¹³ Theodor Schulze: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke, in: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999, S. 46f.

laufsforschung (Berufswahl, gesellschaftliche Situation, Berufslaufbahn) als Teilgebiet der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung¹⁴ genauer in die Auswertung ein.

¹⁴ Ebd., S. 39f.

2 Pädagogische Perspektive

Zunächst erläutere ich den Rahmen von Professionalisierung von Lehrerinnen mittels der Begriffe Profession, Professionalität und der damit verbundenen Anforderungen. Daran anknüpfend spezifiziere ich meine Forschungsfrage und begründe die Eingrenzung meines Untersuchungsfeldes. Ich lokalisiere Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und beziehe mich auf Themen, die in diesem Zusammenhang auftauchen. Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, die Anforderung, vor die Lehrerinnen in unserer heutigen Gesellschaft gestellt sind, im Kontext meiner Fragestellung bewusst zu machen.

2.1 Profession und Professionalität im pädagogischen Kontext

Der Begriff Profession wird bereits wesentlich länger gebraucht als das Wort Professionalisierung. Letzteres beschreibt zunächst einen sozialen Wandel oder eine Haltung, die im Zuge der industriellen Moderne notwendig wurde, hin zu einer Ausdifferenzierung der Professionen. Diese wurde notwendig, um auf gesellschaftliche Anforderungen adäquat reagieren zu können, beispielsweise bezogen auf die Schulausbildung im Interesse einer effektiven Nutzung von Lehr-Lern-Beziehungen: Wie arbeiten Lehrende, deren Unterricht als effizient bzw. als qualitativ hochwertig gilt? Das Bedürfnis nach pädagogischer Professionalität ist durch die nicht eindeutige Steuerungsmöglichkeit eines Lernprozesses gegeben, die sich aus systemtheoretischer Perspektive durch Kontingenzen und Ungewissheiten in der Interaktion erklärt.¹⁵ Professionell zu arbeiten heißt allerdings nicht, diese Probleme nur zu lösen, vielmehr gilt es, sie wahrzunehmen, zu deuten¹⁶ und ggf. Lösungen aufzuzeigen und zu vermitteln.¹⁷ Der Religionspädagoge Rudolf Englert plädiert dafür, über das eigene Selbst- und Berufsverständnis nachzudenken sowie wahrzunehmen, dass ein gelungener Unterricht auch von seinem Umfeld abhängig ist, nämlich von äußeren Voraussetzungen des Unterrichts und der Kultur einer Schule sowie von Lehrplan und Fachdidaktik.¹⁸ Professionalisierung von Religionslehrenden zu unterstützen, ist deshalb ein weiteres Anliegen meiner Arbeit, da diese, so meine These, mit Erwartungen und Situationen konfrontiert werden, die das Unterrichten von Religion zu einer besonderen Herausforderung machen. Als Beispiele seien hier die

¹⁵ Werner Helsper: Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil, in: Pädagogik. Heft 3, 50. Jahrgang 2004, S. 303

¹⁶ Ulrich Oevermann: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe; Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 70-182

¹⁷ Rudolf Stichweh: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft, in: Combe; Helsper: Professionalität, 2005, S. 49-69

¹⁸ Rudolf Englert: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: Ulrike Baumann; Rudolf Englert u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 21f.

Existenz des Faches als Randstundenfach oder der jahrgangübergreifende Unterricht genannt. Häufig werden an Religionslehrende bestimmte Erwartungen herangetragen, wie beispielsweise eine Erziehung zum Glauben oder zu Werten; andererseits stehen sie Verdachtsmomenten von religiöser Indoktrination und dem Vorwurf von Unwissenschaftlichkeit gegenüber. Die Deutung und religionspädagogische Reflexion einer solchen Bandbreite von kommunikativen Forderungen ist meiner Einschätzung nach unerlässlich, um als Religionspädagogin zu einer professionellen Haltung zu kommen. Die Frage nach der guten Religionslehrerin ist offen zu halten, sie ist meines Erachtens nicht einfach mit einem Katalog von Kompetenzen zu beantworten. Im Folgenden wird auf das Verständnis von Professionalisierung näher eingegangen, um das spezifische Vermittlungsverhältnis im Unterrichtsgeschehen und die damit verbundene Problemlage zu konkretisieren und Forschungsfragen zu entwickeln.

2.1.1 Begriffsklärungen

Die gegenwärtige Verwendung des Begriffs Professionalisierung ist einerseits auf den Ausdruck professionell zurückzuführen, der inzwischen Einzug in die Alltagssprache gehalten hat und für umsichtiges, fachlich fundiertes oder reflektiertes Handeln steht. Andererseits lässt er sich auf den Begriff der Profession beziehen. Professionen erfüllen allgemeinbedeutsame gesellschaftliche Aufgaben, für die Spezialwissen gebraucht wird. Deshalb ist der Zugang zu einer Profession nur über eine besondere Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage oder über eine besondere Funktion möglich und wird durch entsprechende Fachprüfungen gesteuert. Durch ihre Aufgabenfelder sind Professionen an bestimmte Werte der Gesellschaft gebunden, aus denen sie ihr jeweiliges Berufsethos entwickeln. Professionen übernehmen nicht zuletzt identitäts- bzw. sinnstiftende Aufgaben und werden unter der Auflage besonderer Verhaltenserwartungen ausgeführt. In diesem Zusammenhang ist das Verhältnis zwischen Status bzw. Macht, Einfluss und dem Grad der Professionalisierung zu beachten.¹⁹ Die Ausübung der Tätigkeit selbst gilt jedoch als von hoher Entscheidungsfreiheit geprägt, für Kontrolle und Weiterentwicklung stehen Berufsverbände oder ähnliche Organisationen und die berufsbezogene Fort- und Weiterbildung.²⁰ Im Falle evangelischer Religionslehrerinnen ist in dieser Hinsicht auch an die Erteilung der Vokation durch die Landeskirche zu denken.

¹⁹ Ursula Rabe-Kleberg: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? in: Combe; Englert (Hg.): Professionalität, 2005, S. 276-302

²⁰ Vgl. u. a. Heinz-Elmar Tenorth: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“, in: Manfred Heinemann (Hg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 458f.; Ulf Schwänke: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und

Heute ist das Feld der Professionen äußerst differenziert, primär wurden Medizin, Jura und Theologie als Professionen begriffen. Der Lehrberuf entwickelte sich mit Entstehen der industriellen Gesellschaften zu einer eigenständigen Profession, da eine allgemeine Bildung immer wichtiger für den gesellschaftlichen Fortschritt wurde. Mit der Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu bilden, besetzten Lehrende eine Schlüsselstellung für zukünftige, gesellschaftliche Entwicklungen.²¹ Trotz eingehender wissenschaftlicher Auseinandersetzungen behalten die Begriffe Profession und Professionalisierung in ihrer Anwendung etwas Diffuses, da sie ebenso erlangte Qualifikationen, also den Erwerb berufsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten umfassen, wie auch Statusinteressen berühren.²² Die Argumente in den öffentlichen Debatten um Professionalisierung und Entprofessionalisierung, wenn es um die geringe Berufsorientierung innerhalb der Ausbildung geht, oder die Forderung nach mehr Ganzheitlichkeit und Selbstorganisation belegen dieses. So befürchtet man beispielsweise die Vernachlässigung des professionellen Spezialwissens.²³

Einer Profession nachzugehen bedeutet nicht nur besondere Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Prestige und Privilegien. Der Unterschied zwischen bürgerlichem und sozialistischem Professionsbegriff kann hier nicht ausführlicher thematisiert werden. Statusfragen wurden und werden im Kontext der jeweiligen Gesellschaft beantwortet. Prozesse der Professionalisierung waren für beide, auf die Verwissenschaftlichung bauenden Gesellschaftssysteme wichtig. Es wäre meines Erachtens allerdings eine zu enge Sicht, Profession oder Professionalisierung mit dem Prozess der Verwissenschaftlichung gleichzusetzen. Der Erwerb theoretischen Wissens ist als eine von mehreren Ebenen der Professionalisierung zu verstehen. Bernhard Koring verwies Ende der 1980er Jahre auf die Notwendigkeit, den Begriff der Professionalisierung offen zu halten und als Desiderat ernst zu nehmen:

„Ein Professionalisierungskonzept jenseits von Verwissenschaftlichung und / oder Technologie ist weder professionstheoretisch und -politisch noch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt worden.“²⁴

Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim 1988, S. 25f.; Eric Hoyle: Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien 1991, S. 136

²¹ Hans Peter Henecka: Erziehung als „Profession“? in: Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischer Weiterbildung. Professionalität und Lehrberuf. Heft 38, Wintersemester 1989/1990. Hg. v. Institut für Weiterbildung (ifw) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Redaktion; Marie-Luise Schwerdel; Willi Wölfing). Ladenburg 1989, S. 23 ff.

²² Helsper: Professionalität als Gegenstand, 2004, S. 303

²³ Kritik an einem nicht berufsspezialisierenden Studium wurde beispielsweise – verständlich – von Seiten der Pädagogischen Hochschulen geübt: Vgl. Henecka, Erziehung, 1989, S. 33f.

²⁴ Bernhard Koring: Eine Theorie pädagogischen Handelns - Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989, S. 772

Professionelles Handeln gründet sich auf Erfahrungswissen, das über den Horizont der gesellschaftlichen Verwissenschaftlichung hinausreicht. Fragen nach dem beruflichen Selbstverständnis und die Biographisierung des Professionalisierungsprozesses brachten neue Bewegung in die Debatte der letzten fünfzehn Jahre. Stellvertretend möchte ich hier auf Arbeiten von Sabine Reh verweisen, die nahe legen, dass sich diese Forschungsansätze nach der Wende für die Bestimmung von Professionalität in Gesamtdeutschland aufschlussreich gestalteten.²⁵ Hans-Josef Wagner sieht für die pädagogische Professionalität in Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Vermittlungskategorie zwischen dem theoretischen Wissen und der Praxis.²⁶ War für Bourdieu der Habitusbegriff, der mittels Aufdeckung bearbeitet und dessen Einfluss minimalisiert werden sollte, als subtil wirkender und die bestehenden Machtverhältnisse stabilisierender Klassenhabitus negativ besetzt, ist er für Wagner die Beschreibung einer Haltung,

„[...] die wissenschaftliche und verstehende Komponente im pädagogischen Handeln so zu berücksichtigen, dass eine angemessene Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gelingt.“²⁷

Wie sich in dieser Auseinandersetzung schon andeutet, besitzt die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft für die Frage nach der Professionalität eine besondere Qualität, so dass auch in dieser Hinsicht im Verlauf dieser Arbeit weiter auf Bourdieus Analysen zurückgegriffen wird. Der Begriff des Habitus wird dabei dynamisch zu verstehen sein.²⁸

Neben dem Versuch Professionen von anderen Berufen durch Haltung und Tätigkeitsmerkmale, die Theorie und Praxis betreffen, zu unterscheiden, wirkt der Gebrauch des Begriffs Profession als Würdigung einer Tätigkeit in besonderer Weise, wenn diese als besonders relevant für die Gesellschaft gewertet wird. Dieses verleiht Professionellen ein höheres Ansehen in der gesellschaftlichen Hierarchie und festigt ihren beruflichen Status.²⁹ Zugleich ist diese Würdigung auch mit gesellschaftlichen Leitbildern und Erwartungen sowie mit der gesellschaftlichen Institutionalisierung verknüpft. Allerdings stehen Professionen deshalb auch häufig in der öffentlichen Kritik.

²⁵ Sabine Reh: LehrerInnen in der DDR – LehrerInnen im vereinten Deutschland. Vom Wandel des beruflichen Selbstverständnisses. Chance für eine Professionalisierung?, in: Hans-Jürgen Apel; Klaus-Peter Horn (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß 1999, S. 254-276

²⁶ Hans-Josef Wagner: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim 1998, S. 33

²⁷ Ebd., S. 169. Wagner stellt hier eine Beziehung zu Herbarts Begriff des „Pädagogischen Taktes“ her und schlägt vor, diesen Begriff durch den Habitusbegriff als Vermittlungskategorie zu ersetzen (vgl. ebd.)

²⁸ Egon Flaig: Pierre Bourdieu: Entwurf einer Theorie der Praxis (1972), in: Walter Erhart; Herbert Jaumann (Hg.): Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann. München 2000, S. 379ff.

²⁹ Hoyle: Professionalisierung, 1991, S. 135f.

2.1.2 Anforderungen

Angehörige einer Profession stoßen hier an die Grenzen normierender politischer, ökonomischer und kultureller Außenanforderungen.³⁰ Denn gerade wegen ihres direkten Bezugs zur Gesellschaft, genauer gesagt zu den Individuen einer Gesellschaft, hat die Ausübung einer Profession immer etwas Situationsbezogenes und Personengebundenes. Trotz gleicher Rahmenbedingungen auf Seiten der pädagogischen und schulorganisatorischen Institutionen beispielsweise muss sich pädagogische Professionalität in immer neuen schulischen Verhältnissen in konkreten Schulen und Klassen bewähren. Auswirkung der Aufsicht durch die Institution einerseits und die pädagogische Beziehung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern andererseits bedeutet für Lehrende die Arbeit in einem nicht aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen bürokratischer Verwaltung und pädagogischem Handeln.

„...ihre Arbeit vollzieht sich in der Form einer unmittelbaren Beziehung, eines Gib und Nimm, der sie doch unterm Bann ihrer höchst mittelbaren Zwecke nie gerecht werden kann.“³¹

Ein prominentes Gerechtigkeitsproblem stellt beispielsweise die Leistungsfeststellung dar. Gerade von Religionslehrenden wird immer wieder, wie auch diese Studie zeigt, die Benotung im Fach Religion in Frage gestellt. Forscher sprechen von einem paradoxen Spannungsverhältnis oder Berufsdilemma. Durch dessen Unlösbarkeit wird bisweilen die gesamte Professionalität in Frage gestellt, weil nach diesen Kriterien kaum alle Ansprüche an professionelles Handeln zufrieden stellend erfüllt werden können. Hier findet sich auch eine Ursache für Statusprobleme, ausgelöst durch die Kritik der Öffentlichkeit, mit denen Lehrerinnen und Lehrer bis in die Gegenwart zu kämpfen haben.³² Rationalisierungsbemühungen, wie die Entwicklung von Standards und der Forderung nach Basiskompetenzen, sind nicht zuletzt durch dieses Bedürfnis, sowohl Schülerinnen und Schülern als auch den Anforderungen der modernen Gesellschaft gerecht zu werden, motiviert. Letztlich ist aber das beschriebene Spannungsverhältnis kaum zu vermeiden.³³

³⁰ Hans Peter Henecka verweist in diesem Zusammenhang auf den „Human-Relations-Ansatz“ der Organisationssoziologie. Vgl. Henecka, *Erziehung*, 1989, S. 25f.; ebenso Sabine Enzelberger: *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim u. München 2001, S. 11ff.

³¹ Theodor W. Adorno: *Tabus über dem Lehrberuf*, in: *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe, Stichworte*, Anhang. Frankfurt am Main 1977 [Gesammelte Schriften, Band 10,2], S. 668f.

³² Vgl. u. a. Henecka: *Erziehung*, 1989, S.25ff. Enzelberger: *Sozialgeschichte*, 2001, S. 232ff.

³³ In seinem Aufsatz „*Tabus über dem Lehrberuf*“ (1965) fordert deshalb schon Theodor W. Adorno praktische Veränderungen, indem Lehrende diese unauflösbare „Ungerechtigkeit“ nicht verdrängen, sondern bewusst reflektieren sollen. „Aus solchen Reflexionen folgt, nebenbei gesagt, unmittelbar die Notwendigkeit psychoanalytischer Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer.“ Adorno: *Tabus*, S. 669

Auf der anderen Seite sind diejenigen Gründe, warum Lehrende um ihren institutionalisierten Professions-Status kämpfen, ebenfalls ambivalent. Denn auch Interessen, die mit dem persönlichen Lebensentwurf verknüpft sind, spielen häufig eine Rolle. Was ist also Interesse des Staates oder auch anderer beteiligter Institutionen wie der Kirche, was ist im Interesse der Lehrerinnen und Lehrer, wie wird wer aktiv in der Anstrengung um Professionalisierung? Wie sich die Problemlage gestaltet, ist dies nur durch eine genauere Kontextanalyse zu bestimmen. Dabei werden die Situation in der Schule und die individuell-geprägte Lehrsituation in den Blick genommen. Persönlicher Lebensentwurf und Statusinteressen wirken sich genauso wie berufliche Ideale, Kenntnisse und Fähigkeiten auf den eigenen Professionalisierungsprozess aus. Um bedeutsame Aspekte bestimmen zu können, sind Handlungsbedingungen zu unterscheiden, die vor allem im Kapitel drei und vier untersucht werden. Sind mit der Berufswahl „Religionslehrerin“ auch Statusinteressen verbunden? Diese Frage nach den Akteuren und ihren Motiven ist für die differenzierte Betrachtung eines Professionalisierungsprozesses erkenntnisleitend.³⁴

2.1.3 Erkenntnisleitende Faktoren für die Frage nach der Professionalisierung evangelischer Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen

Professionalisierung wird also einerseits durch Wissen und Fertigkeiten, teils pädagogisch, teils fachspezifisch, gestärkt, andererseits durch gesellschaftliches Ansehen und das eigene Selbstverständnis. Möchte man Professionalisierung mit Hilfe dieser Faktoren bestimmen, wird deutlich, dass diese erstens von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, zweitens von der Schulform – dies betrifft vor allem die pädagogischen und fachspezifischen Kompetenzen – abhängt, drittens aber auch vor dem Hintergrund von Beziehungen, Statusinteressen und persönlichen Lebensentwürfen eine geschlechtsspezifische Frage ist. Diesen Aspekten widme ich in der vorliegenden Interviewstudie meine Aufmerksamkeit.

Erstens: Schule wird in den Bundesländern auf dem Gebiet der ehemaligen DDR auch geprägt durch das Lehrerbild aus den Zeiten der DDR-Gesellschaft und den Funktionen, die Schule in der DDR übernahm. Sie war die Institution, die die Bildung aller förderte, aber gleichzeitig nach den Bedingungen der sozialistischen Ideologie Karrierechancen an Ausgewählte zu verteilen und Schülerinnen und Schüler auf eine bestimmte berufliche Schiene zu lenken suchte. Dieses wird von den interviewten Lehrerinnen auch in den Gesprächen reflektiert. Aufgrund ihrer Entscheidungsmacht genossen Lehrende hohes Ansehen. Nach der

³⁴ Tenorth: Professionen; 1977, S. 464

Wende wurde dieses System in Frage gestellt, man erwartete nun von den Schulen in den neuen Bundesländern einen kompletten Systemwechsel von einer auf eine Ideologie ausgerichtete Schule in die Schule einer Dienstleistungsgesellschaft für die und den Einzelnen. Damit änderte sich der Status der Lehrerinnen beträchtlich. Das Personal blieb in der Regel das gleiche, einige Fächer wurden abgeschafft, andere neu eingerichtet. Eine neue Erfahrung war, dass die Förderung, die Schülerinnen und Schüler erhielten, im entscheidenden Maße auch von ihrem privaten sozialen und finanziellen Hintergrund bestimmt war.

Zweitens: Wird das dreigliedrige Schulsystem und die darauf abgestimmte Lehrerausbildung betrachtet, ist festzustellen, dass pädagogische und fachspezifische Anteile nicht gleichberechtigt verteilt vermittelt werden. Das Fachspezifische dominiert in der gymnasialen Oberstufe, pädagogische Fertigkeiten werden eher für die jüngeren Jahrgangsstufen und in der Bildungshierarchie niedriger angesiedelten Schulformen für relevant gehalten. Wenn allerdings der Grad der Professionalisierung vor allem am Spezialwissen gemessen wird, erklärt dieses das höhere Ansehen einer Gymnasiallehrerin gegenüber beispielsweise einer Real- bzw. Regelschullehrerin. Indessen wird inzwischen in der allgemeinen Diskussion auch eine bessere pädagogische Ausbildung der so genannten wissenschaftspropädeutisch arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer eingefordert. Worauf legt in diesem Zusammenhang der Lehrplan der Regelschule wert? In den Interviews kam zur Sprache, dass Religionsunterricht als eine Sache der Gebildeten wahrgenommen wird. Worauf die Lehrenden selbst Wert legen in ihrer professionellen Entwicklung, hängt von ihrer eigenen Schwerpunktsetzung im pädagogischen Arbeiten, also von ihrem – häufig schulformenspezifisch geprägten – beruflichen Selbstverständnis ab. Der gesellschaftliche Stellenwert eines bestimmten Schulabschlusses, konkrete Probleme der Schule bzw. Schulform und der soziale Hintergrund und die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler entfalten in dieser Beziehung ebenfalls ihre Wirkung.

Drittens: Der Lehrberuf gilt als einer der ersten qualifizierten und professionalisierten Frauenberufe. Der Professionalisierungsprozess von Frauen entwickelte sich wesentlich langsamer gegenüber männlichen Kollegen, teils durch gezielte Begrenzungen der staatlichen Institutionen, teils durch die gesellschaftlich gepflegte Frauenrolle.³⁵ Seit den Anfängen hat der Lehrberuf Frauen vor allem finanzielle Unabhängigkeit geboten, ergänzt um die Möglichkeit, den Beruf mit den Bedürfnissen einer Familie zu vereinbaren. Möglichkeiten, Privates und Berufliches zu vereinen, entwickelten sich entweder erst durch den Bedeutungsverlust des Lehrberufs als Aufstiegsberufs oder bestimmten, durch die neuen Interessen an Vereinbarung,

³⁵ Enzelberger: Sozialgeschichte; 2001, S. 12f. und 211ff.

selbst die Veränderung des Berufsbildes mit. Bis in die Gegenwart prägen diese Umstände, die unter anderem für den Verlust an Sozialprestige des Lehrberufes verantwortlich gemacht werden, das Selbstbild und das Bild von Lehrerinnen und Lehrern in der Öffentlichkeit.³⁶ Das Streben nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie, das sehr eng mit dem Einsatz von Lehrerinnen, weniger mit der Beschäftigung von Lehrern verknüpft wird, ist ein Beispiel für die Nützlichkeit einer genaueren Differenzierung. In der Bildungsforschung wird deshalb die Unterscheidung zwischen den Bedürfnissen von Lehrerinnen und Lehrern nahe gelegt.³⁷

Inwiefern wirkt sich die so genannte „Feminisierung“ des Lehrberufs auf die Professionalisierung bzw. auf die Institution Schule aus? Weisen Lebensentwürfe geschlechtsspezifische Gewichtungen auf? Die Arbeit von Lehrerinnen ist dann besonders wirksam, stellt Dietlind Fischer fest, wenn Frauen „ihre Professionalisierung informell und außerhalb öffentlicher Gremien selbst organisieren“ und sie anschließend in allgemeinschulische Strukturen integrieren. Das bedeutet auch, „die unsichtbare Arbeit von Lehrerinnen in der Schule sichtbar zu machen.“³⁸ Dass informelle Bildung und Beziehungen im Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen wichtig sind, bestätigt Christa Händle:³⁹ In ihrer Studie stellte sie fest, dass zwar formale und inhaltliche Motivationen und Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern gleich ausgeprägt schienen, soziale und integrative Handlungsprioritäten allerdings häufiger bei Lehrerinnen festzustellen waren, die sich zum Beispiel in einer bewussteren Schülerorientierung zeigten. Soziales Handeln, so Händle, war für diejenigen besonders wichtig, die „von widersprüchlichen Beziehungs- und Arbeitserfahrungen in ihren Herkunftsfamilien und in der Schule“ berichteten. Die Bedeutung integrativen Handelns war vor allem bei den Lehrerinnen und Lehrern besonders auszuweisen, „die schon umfangreichere Berufs- und Lebenserfahrungen über die Schule hinaus“ besaßen. Was Lehrerinnen in dieser Untersuchung von Lehrern unterschied, fasst Händle unter dem Stichwort „doppelte Sozialisation und Qualifikation“ zusammen, die eben bis in die Gegenwart eher Frauen betrifft.⁴⁰ Darunter fallen einerseits Erfahrungen wie die Arbeit an verschiedenen Institutionen, andererseits Erziehungs- und

³⁶ Ebd., S. 223f.; Christa Händle: Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 97

³⁷ Edith Gumpel: Professionsforschung des Lehrerinnenberufs, in: dies.; Carsten Fock (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn 2001, S. 25

³⁸ Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, in: dies. (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 23f.

³⁹ Händle: Bildung, 1996, S. 97

⁴⁰ Ebd., S. 100ff.

Organisationsarbeit in der eigenen Familie und unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen. Aufgrund dieser Befunde ist es für diese Arbeit von Interesse, besonders „informeller“ – nicht gesteuerter – Bildung und beruflichen Beziehungen in den Berufs(lebens)geschichten meiner Gesprächspartnerinnen nachzuspüren.

2.2 Lehrerinnen im Blickfeld der Professionalisierungsforschung

Lebensgeschichten als individuelle Lerngeschichten zu interpretieren, ist ein Denkansatz der erziehungswissenschaftlichen Forschung in ihrer Beschäftigung mit Biographien. Dieser kommt in der vorliegenden Arbeit zu Professionalisierungsgeschichten von Lehrerinnen zum Tragen. Dabei berücksichtigt die biographische Perspektive zweierlei: einerseits eine innere Seite, die in der Lebensgeschichte gesammelte persönliche Erlebnisse und Erfahrungen meint, andererseits eine äußere Seite, die sich auf den unter bestimmten Bedingungen einer Gesellschaft sich vollziehenden Lebenslauf und den auf biologischen Entwicklungen beruhenden Lebenszyklus bezogen wird, also dessen, was im Zusammenhang eines Lebens relevant erscheint.⁴¹ Die Handlungsfähigkeit eines Subjektes hängt von einer funktionierenden Identitätsbildung ab, deren Erforschung innere wie äußere Komponenten berücksichtigen muss.⁴²

„Wie transferiert ein Subjekt die in seiner Person und seiner Umwelt vorhandenen Ressourcen in subjektive Identitätsprozesse? In welcher Form verhandelt das Subjekt seine Identität mit anderen und damit auch mit sich selbst?“⁴³

Bildungsgeschichtliches Forschungsobjekt sind also neben Lebensgeschichte und Lebenswelt die Perspektive und Deutung der jeweiligen Erzählerin, die dadurch nicht Objekt eines Bildungsprozesses bleibt, sondern zum Subjekt des eigenen Lern- und Professionalisierungsprozesses werden soll.⁴⁴ Um Leben zu bewältigen, werden lebensgeschichtliche Erfahrungen zusammengetragen, die dann die Grundlage für persönliche Alltagstheorien bilden.⁴⁵ Biographisch überlegt werden muss die Dimension von Biographie als gesellschaftliche Konstruktion und als Kommunikationsform.⁴⁶ Sie ist so zunächst einmal als erzählte Geschichte auf-

⁴¹ Schulze: Biographieforschung, 1999, S. 39f.

⁴² Heiner Keupp u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999, S. 217

⁴³ Ebd., S. 191

⁴⁴ „Es hat vermutlich seinen guten Grund, dass sich die Subjektivität des Subjekts lieber in Geschichten als in Abhandlungen und Untersuchungen einfangen lässt. Aus Geschichten lernen!“ Dieter Baacke; Theodor Schulze: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993, S. 36

⁴⁵ Herbert Gudjons; Marianne Pieper; Birgit Wagner: Auf meinen Spuren. Die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für die pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg 1992

⁴⁶ Schulze: Biographieforschung, 1999, S. 40

zugreifen, die subjektive Erzählperspektive und Alltagskonstruktion sowie die Interaktion im Gespräch wird methodisch und kommunikationstheoretisch zu berücksichtigen sein.⁴⁷

„ – hier geht es vor allem um die Beschaffenheit lebensgeschichtlicher Erfahrungen und um die Frage, wie denn das lernende Subjekt im biographischen Bildungsprozeß sein Leben entwirft und gestaltet [und – kommunikationstheoretisch – ...] wie ein biographisches Subjekt seine Erfahrungen und Lebenserinnerungen äußert, deutet und bearbeitet, und damit um eine Einübung pädagogischen Verstehen[s].“⁴⁸

Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht einerseits die Untersuchung der Wechselwirkung zwischen Lebensentwurf und beruflicher Situation, andererseits der Verlauf der beruflichen Sozialisation und die Frage, was daraus für den Berufsalltag resultiert. Erkenntnistheoretisch nähere ich mich hier Bourdieus Verständnis von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft an:

„Die Gesellschaft entsteht aus Akteuren, die sie konstruieren, und die Akteure entstehen aus der Gesellschaft, die sie konstruiert. Diese wechselseitige Konstruktion gibt der sozialen Wirklichkeit ihre Bedeutung im Sinne sozialer Praxis. ... die er [Bourdieu] als praktisch-dialektische Beziehung denkt.“⁴⁹

Die moderne Gesellschaft ist für Bourdieu ein sozialer Raum, indem in unterschiedlichen Kraftfeldern agiert wird. Angelehnt an diesen Feldbegriff⁵⁰ stelle ich mir ein religionspädagogisches Feld vor, einen Raum, in dem die Religionslehrerinnen versuchen, sich mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten eine Existenzgrundlage zu schaffen. Die Dynamik innerhalb dieses Feldes ist vor allem vom Selbstverständnis (vergleichbar mit Bourdieus Habitusbegriff) und ihren Fähigkeiten (vergleichbar mit Bourdieus Kapitalbegriff) abhängig.⁵¹ Diese dynamische Wirkung auf die Tätigkeit als Lehrerin soll im Folgenden umrissen werden, um relevante Auswertungsaspekte für den empirischen Teil vorzustellen. Auf die Gesprächspartnerinnen als aktive Subjekte des Auswertungsprozesses⁵² gehe ich in Kapitel 5 genauer ein.

2.2.1 Berufswahl

Wie eigene Lebenserfahrungen zur Lern- bzw. Professionalisierungsgeschichte werden, zeigt sich schon in der Entscheidung für den Lehrberuf. Positive wie negative biographische Erfahrungen, beispielsweise über die eigene Schulzeit und eigene Lehrer beeinflussen die Ent-

⁴⁷ Baacke; Schulze: Geschichten, 1993, S. 32f.

⁴⁸ Schulze: Biographieforschung, 1999, S. 45

⁴⁹ Christian Papilloud: Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Bielefeld 2003, S. 39f.

⁵⁰ Ebd., S. 35ff.

⁵¹ Ebd., S. 40

⁵² Schulze: Biographieforschung, 1999, S. 51

scheidung, selbst den Lehrberuf zu ergreifen. Positive Erfahrungen sind in dieser Hinsicht häufig für die Vorstellung verantwortlich, dass es sich um einen vielseitigen Beruf handelt, in dem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt steht, persönlich sinnstiftend durch die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen. Negative Erfahrungen haben häufig den Wunsch geprägt, es besser zu machen. Auch wenn es sich hierbei nicht um ein Lernresultat im herkömmlichen Verständnis handelt, so entsteht doch aufgrund der Erfahrungen eine bestimmte Haltung, die die Perspektive auf den Beruf und damit die weitere Professionalisierungsgeschichte entscheidend mitbestimmen können.

Vorbilder, nicht nur für das eigene Lehren, sondern auch für die Vereinbarkeit von Familienleben und Beruf, prägen darüber hinaus die Wahl mit. Viele Lehramtsstudierende geben an, dass eigene Eltern als Lehrerin oder Lehrer tätig waren oder sind. Demzufolge bleibt die Quote der Berufsvererbung neben den eigenen Berufs-Ideen und -Idealen nicht ohne Einfluss. Dass der Berufswunsch zu unterrichten, sich schon in der Kindheit ausgeprägt, ist eher bei Frauen zu finden als bei Männern. Das Geschlechtsspezifische dieses Befunds erklärt sich zum einen durch die Erwartungshaltung Mädchen gegenüber, dass sie sich auf Beziehungen und soziale Arbeit konzentrieren sollen, und zum anderen aus der Tatsache des nach wie vor geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsmarkts. Schon Kinder machen diese Erfahrung, wenn sie Erwachsene in ihrem Umfeld als Berufstätige beobachten. Männer haben in der Kindheit vergleichsweise vielfältige, oft wechselnde Berufswünsche und kommen häufig durch andere soziale Arbeiten wie beispielsweise dem Zivildienst zum Lehramt. Obwohl inzwischen der Beruf auch für Frauen ein essentieller Teil ihres Lebensentwurfs ist, übernehmen sie doch in der Regel die Hauptverantwortung für die Familie.⁵³ Dadurch unterliegen sie in ihrer Berufswahl Einschränkungen von außen, die auch erklären, warum Frauen sich im Gegensatz zu Männern weniger mit Arbeitsbedingungen, sondern vielmehr inhaltlich mit ihrem Beruf auseinandersetzen, da in der Regel ihre Wahl- und Karrieremöglichkeiten durch die hinzukommende Arbeit in der Familie sowieso beschränkter sind. Obwohl es nicht ihr eigentlicher Berufswunsch war, ergreifen manche wiederum deshalb den Beruf der Lehrerin, weil dieser augenscheinlich von der Struktur günstige Bedingungen bietet, Familienarbeit und berufliche Tätigkeit zu vereinbaren, und – trotzdem – relative Aufstiegs- und Entwicklungschancen verspricht.

⁵³ Patricia J. Sikes; Lynda Measor; Peter Woods: Berufslaufbahn und Identität im Lehrberuf, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien 1991, S. 232

Berufliches Selbstverständnis und Stellenwert des Berufes im Lebensentwurf stehen so in einem engen Verhältnis. Selbstverständnis wird durch die konkrete berufliche Situation und das Ansehen, welches man aufgrund seines Berufes erfährt, geprägt.⁵⁴ Nichtsdestotrotz muss gerade dieser dann mit Inhalt gefüllt werden. Die Prioritätensetzung innerhalb des Lehramts, sei es auf erzieherische Aspekte oder die fachlich-wissenschaftliche Orientierung, spielt dabei eine Rolle. Auch künstlerische oder sportliche Begabungen können ein Grund sein, den Lehrberuf zu ergreifen, da man solche Fähigkeiten in die Tätigkeit einbringen kann. Selbstverständnis und berufliche Situation sind hier der Dynamik unterworfen, wie Bourdieu sie mit Hilfe seines Habituskonzept beschreibt als

„eine Art von Transformationsmaschine, die dafür sorgt, daß wir die sozialen Bedingungen unserer eigenen Produktion ‚reproduzieren‘, aber auf eine relativ unvorhersehbare Art, auf eine Art, daß man nicht einfach mechanisch von der Kenntnis der Produktionsbedingungen zur Kenntnis der Produkte gelangt.“⁵⁵

Welchen Stellenwert nimmt hier Religion als Unterrichtsfach ein, in dem vielseitig eigene Akzente gesetzt werden können, ob musikalisch, ethisch u. s. w., in seiner Relevanz für die Gesellschaft oder im individuellen Lebensvollzug?

2.2.2 Gesellschaftliche Situation

Wie Schule ist, begründet sich von jeher in der jeweiligen Lebenswelt des Individuums. Bourdieu bescheinigt dem persönlichen Habitus einer Akteurin in dieser Hinsicht eine hohe Stabilität – einerseits strukturiert durch das Individuum, andererseits aber auch strukturiert durch die Gesellschaft.⁵⁶ Abseits der persönlichen Vorstellungen hat sich Lehrerdasein in den letzten fünfzehn Jahren durch die Erwartungshaltung einer Wissensgesellschaft entwickelt. Methodenkompetenz ist zum Lehrgegenstand geworden, bezüglich der Sachkompetenz soll Unterricht möglichst auf dem neuesten Stand wissenserweiternd sein. Parallel hierzu ist auch für die Schülerinnen und Schüler das Erreichen höherer Abschlüsse immer bedeutsamer geworden.⁵⁷ Jugendliche haben nur Chancen im gesellschaftlichen Leben, wenn sie auf qualifizierende Bildung zurückgreifen können.⁵⁸ Haupt- und Realschule, bzw. die Regelschule sind davon betroffen, weil sie ihre Schülerinnen und Schüler kaum noch mit

⁵⁴ Enzelberger: Sozialgeschichte, 2001, S. 246-256

⁵⁵ Bourdieu 1993, hier zitiert nach: Papilloud: Bourdieu, 2003, S. 102

⁵⁶ Papilloud: Bourdieu, 2003, S. 49

⁵⁷ Enzelberger: Sozialgeschichte, S. 258f.

⁵⁸ Die PISA-Studie belegt allerdings, dass das in der Familie erworbene Humanvermögen die bedeutendste Grundlage für einen lebenslangen Bildungsprozess darstellt, vgl. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Familienpolitik/s_835.html (05.01.2007): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen.

konkreten Berufsperspektiven entlassen können. Aber auch die Schülerschaft des Gymnasiums hat sich grundlegend verändert.

Darüber hinaus hat sich die Phase der Kindheit im Vergleich zu den vorhergehenden Generationen eklatant verändert. Das Konsumangebot, die Vielfalt von heutigen Familienverhältnissen, Lebensentwürfen und Weltanschauungen haben die Konsequenz, dass Kinder und Jugendliche mit vielen Moden, Kulturen und Ideologien leben. Vor diesem Hintergrund müssen sie begleitet werden, Orientierung finden und Differenzen wie Brüche untereinander bewältigen lernen. Erziehungs- und Bildungsaufgaben zwischen Schule und Elternhaus sind nicht mehr klar zu verteilen. Schule kann sich in dieser Lebenswelt nicht mehr rein um Qualifikation und Selektion kümmern. Schülerinnen und Schüler genau wahrzunehmen, in ihrer individuellen Entwicklung zu begleiten, Identitätsstiftendes und Sinngebendes aufzuzeigen und zu diskutieren, ist heute ebenso Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern und wird immer wieder besonders an den Religionsunterricht und die ihm nahe stehenden Fächer herangetragen.⁵⁹ So hat sich auch die berufliche Situation von Lehrerinnen und Lehrern verändert. Das, was in der Schule für Kinder und Jugendliche geleistet werden soll, zieht neue Reibungspunkte zwischen Eltern und Lehrenden nach sich und in Zeiten sinkender Schülerzahlen erhöht sich an mancher Schule auch der Druck auf Lehrerinnen und Lehrer von Seiten der Schulleitung. In der öffentlichen Diskussion erscheint der Lehrberuf entweder als Horrorjob oder er befindet sich in der allgemeinen, pauschalen Kritik. Wie nehmen Religionslehrerinnen diese Herausforderungen wahr?

2.2.3 Berufslaufbahn

Neben den inhaltlichen und lebensweltlichen Verknüpfungen, die das Selbstverständnis von Lehrerinnen bestimmen, ist der Prozess selbst bedeutend und damit die zeitliche Dimension:

„Wie verknüpft ein Subjekt seine biographisch mehr in der Vergangenheit liegenden mit den eher gegenwartsorientierten Erfahrungen? Welche Rolle spielen in diesem zeitlichen Verknüpfungsprozeß zukunftsorientierte Entwürfe von sich selbst? Wie sieht der Verknüpfungsprozeß von verschiedenen und teils auch widersprüchlichen Erfahrungen aus? Welche Vorstellungen und Balance und Aus handlung beschreiben diesen Verknüpfungsprozeß am adäquatesten?“⁶⁰

Sichtbar schlägt sich die Prozesshaftigkeit von Professionalisierung in mehreren Phasen der beruflichen Laufbahn nieder. Eine Phase kann von der vorherigen bzw. der folgenden abgegrenzt werden durch das Aufkommen einer bestimmten Form von beruflichen wie privaten

⁵⁹ Andrea Schulte; Ingrid Wiedenroth-Gabler: Theologie kompakt. Religionspädagogik. Stuttgart 2003, 95ff.

⁶⁰ Keupp u. a.: Identitätskonstruktionen, 1999, S. 190f.

Fragen, Herausforderungen und Krisen. Wann und wie die Entwicklung und die Übergänge zwischen einzelnen Phasen gestaltet werden, ist abhängig von der jeweiligen Lehrperson und ihrem Hintergrund. Identitätsbildende Faktoren wie Status, Kompetenz und Beziehungen entscheiden über Gelingen und die berufliche Zufriedenheit. Von der eigenen beruflichen Identität hängt ab, wie Situationen angegangen und Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Inwiefern spielt religiöse Identität und Sozialisation dabei eine produktive oder auch unproduktive Rolle?

Die Berufseinstiegsphase ist geprägt durch Erkundungen und Experimente. Institutionelle Gegebenheiten, wie das Einzugsgebiet der Schule, die soziale Zusammensetzung der Lerngruppen sowie die aktuelle Bildungspolitik bestimmen vor allem die Form der Krisen, die in dieser Phase auftreten können. Die Berufszufriedenheit ist eher hoch, dadurch dass junge Lehrerinnen und Lehrer häufig viel Befriedigung aus der altersbedingten Nähe zu den Schülerinnen und Schülern ziehen. Ein wichtiger Aspekt für die Zufriedenheit und im weiteren Verlauf für die Entwicklung professionellen Handelns ist die Unterstützung, die einerseits im Austausch mit berufsbiographisch gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen, andererseits mit erfahrenen Lehrkräften erlebt wird.

Die darauf folgende Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die berufliche Situation stabilisiert hat. Die private Situation wird häufig wieder wichtiger; die Notwendigkeit Familie und Beruf in Einklang zu bringen wird vor allem Frauen bewusst. Demgegenüber kann diese Phase auch zum Aufbruch mit neuen Karriereinteressen werden. Berufszufriedenheit ist in dieser Phase vor allem mit dem eigenen Selbstverständnis und dem Meistern der sich selbst gesetzten Ziele verbunden. Die Veränderungen führen zu neuen Herausforderungen oder auch in berufliche wie private Krisensituationen, die womöglich eine Neubewertung notwendig machen und die Ausgangspunkt für den Verlauf der dritten Phase ist: In dieser wird der Rückzug aus dem Beruf vorbereitet. Auf der einen Seite vergrößert sich nun die Distanz zur Schülerschaft und vielfach setzt eine Müdigkeit gegenüber Veränderung ein. Auf der anderen Seite speist sich berufliche Zufriedenheit vor allem aus der Rückschau auf ein erfülltes Berufsleben, im fachlichen Austausch mit Jüngeren angesichts der eigenen professionellen Wirksamkeit bzw. aus dem Kontakt mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern oder auch Kolleginnen und Kollegen. Frauen ergreifen in dieser Phase, in der das Familienleben häufig nicht

mehr so viele Anforderungen stellt, noch einmal die Chance, neue Aufgaben im Beruf zu übernehmen.⁶¹

Für den beruflichen Lebenslauf lokalisiert Michael Huberman aufgrund seiner empirischen Untersuchungen drei Arten von Themen:

„metaphorische Themen (,untergehen’, ,sich niederlassen’, ,Ernüchterung’, ,neuen Antrieb bekommen’)

administrative Themen (,während meiner Ausbildung’, ,Verbeamtung auf Lebenszeit’, ,als ich dann in der Oberstufe unterrichten konnte’)

historische Themen (,die Orientierungsstufe’, ,die Bildungsreform’, ,1968’), die mit wichtigen strukturellen Schulreformen zu tun hatten oder mit Ereignissen, die sich auf die Schule ausgewirkt haben“⁶²

Zur berufsbiographischen Analyse arbeitet Gertrud Hirsch in Anlehnung an Hubermans Themen-Systematik folgende Bereiche heraus, in die verschiedene Muster aufgenommen und interpretiert werden können. Unter Bewältigungsstrategien ordnet sie alle Fähigkeiten ein, die vermittlerische, erzieherische und Beurteilungskompetenz erfordern. Einen eigenen Bereich widmet sie dem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als zentrales Element. Das Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen, Behörden, Eltern und dem eigenen Privatleben fasst sie unter dem Begriff interaktive Bedingungen zusammen. Unter situative Bedingungen versteht sie die Rahmenbedingungen wie die Lerngruppen- und Schul- und private Situation. Die Berufszufriedenheit erwähnt sie nicht explizit, aber Wohlbefinden, nicht näher eingegrenzt, ist für sie ein weiterer thematischer Faktor. Darüber hinaus versucht Hirsch, Aussagen zur Selbstfindung und über die allgemeine Orientierung einer Gesprächspartnerin zu erfassen.⁶³ Wie beschreiben Religionslehrerinnen an thüringischen Regelschulen unter Anwendung dieser Aspekte ihre Berufslaufbahn bezüglich des Religionsunterrichts?

⁶¹ Sikes; Measor; Woods: Berufslaufbahn, S. 231-248. Michael Huberman: der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien 1991, S. 249-267. Ein Schema zu Berufsbiographiemuster findet sich bei Gertrud Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München 1990, S. 77

⁶² Huberman: Lebenszyklus, 1991, S. 252

⁶³ Hirsch: Biographie, 1990, S. 63ff.

3 Religionspädagogische Perspektive

In diesem Kapitel nehme ich den religionspädagogischen Forschungskontext meiner Frage nach der Situation und dem Selbstverständnis von Religionslehrerinnen in den Blick. In diesem Zusammenhang beschreibe ich die zugrunde gelegten Begriffe von Religion, Religiosität und mein Anliegen als forschende Religionspädagogin. Danach wende ich mich Ergebnissen der religionspädagogischen Forschung zu, die für diese Untersuchung von Bedeutung sind. Im Blickpunkt stehen dabei die Aspekte gelebte und gelehrte Religion, Selbstverständnis und Berufszufriedenheit von Religionslehrenden.

3.1 Professionsprofile von Religionslehrerinnen

Religion von Religionslehrenden wird vor allem durch die eigene Familie und die kirchliche Gemeinde geprägt.⁶⁴ Dieses legt zumindest die Befragung von Christoph Gramzow zu Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg nahe. Die Ergebnisse zeigen für die beiden neuen Bundesländer, dass die Lehrenden ihre religiöse Entwicklung in erster Linie von der Kirche begleitet sehen, dicht gefolgt von der Familie. Hier zeigt sich die Bedeutung der Kirchen als einzige religiöse Instanzen zu DDR-Zeiten.⁶⁵ Während die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Religion unterrichten, das biblische Gottesbild mit eindeutiger Mehrheit vertreten, weisen die ausschließlich für den Schuldienst ausgebildeten Religionslehrenden eine deutliche Varianz an Haltungen auf. Aus dieser kann nur schwer eine dominierende Vorstellung hervorgehoben werden auch wenn der biblische Bezug ebenfalls deutlich wird.⁶⁶ Religionslehrerinnen und -lehrer gestalten – Gramzows Befund soll hier als Beispiel dienen – ihre eigene Religiosität sehr unterschiedlich.

3.1.1 Begriffsklärungen

Von religionspädagogischer Seite wird die Ansicht weitgehend geteilt, dass Religion heute nicht mehr mit Kirchenzugehörigkeit gleichzusetzen ist.⁶⁷ Um die Situation und das Selbstverständnis von Lehrerinnen für das Fach Evangelische Religionslehre zu erforschen, muss

⁶⁴ Dass dagegen der Religionsunterricht prägend ist, legen erste Ergebnisse der Studie von Andrea Schulte und Michael Wermke nah. Vgl. Schulte; Wermke: Studienmotive, 2006, S. 120-146

⁶⁵ Christoph Gramzow: Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehung von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht. Hamburg 2004, S.186. Gramzow arbeitet außerdem auch regionale Unterschiede hinsichtlich des bibelnahen-personalen Gottesbildes heraus, das in Baden Württemberg eine stärkere Zustimmung erhält. Ob das religiöse Gottesverständnis von Lehrenden aus Sachsen und Sachsen-Anhalt vergleichbar mit dem in Thüringen ist, muss hier Mutmaßung bleiben.

⁶⁶ Ebd., S. 312

⁶⁷ Friedrich Schweitzer: Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart 2003, S. 104

allerdings der Einfluss der Kirche als gesellschaftliche Institution, als Sozialisationsinstanz und in ihrer Mitverantwortung für den schulischen Religionsunterricht mitbedacht werden. Schließlich verhält sich eine individualisierte Gestalt von Religion nicht völlig unabhängig von gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen. Unter Umständen entfernt sie sich, dies aber dann in der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen religiösen Fragen und Deutungen.⁶⁸ Hervorzuheben ist, dass es sich auch hier um eine Beziehung zwischen Subjekt und gesellschaftlich-religiösen Zusammenhängen handelt.

Was unter Religiosität zu verstehen ist, versuchen Walter Fürst und Andreas Wittrahm in fünf Beziehungs-Dimensionen zu systematisieren. Dahingehend setzt sich Religiosität zusammen aus

- einer Vorstellung von Gott und einem damit zusammenhängenden, subjektiven Religionsverständnis,
- einer religiösen Praxis,
- der Bindung an eine Religionsgemeinschaft und
- religiösem Wissen.

Nicht alle Dimensionen müssen gleichberechtigt vorhanden sein und ihre Gewichtung kann sich im Laufe des Lebens verändern in Abhängigkeit von Situationen, in der sich persönliche Religiosität bewähren muss, ihre Stimmigkeit und Funktionalität bewusst oder unbewusst überprüft wird.⁶⁹ Sozialwissenschaftliche Bestimmungen akzentuieren, im Sinne einer Funktionalität, die Aspekte Sinnstiftung, Weltdeutung und Vergewisserung für den Einzelnen und die Gesellschaft als Struktur von Religion.⁷⁰ Mit Hilfe eines solchen Religionsverständnisses sind auch Transzendenzen im Alltag, Sehnsüchte und existenzielle Fragen zu fassen.⁷¹

Wilhelm Gräßl und Andreas Feldtkeller setzen sich aus theologischer Sicht ebenfalls mit der Bedeutung der menschlich-existenziellen Fragen für ein modernes Verständnis von Religion und Religiosität auseinander. Religion ist im theologischen Sinne, so Gräßl und Feldtkeller, als

⁶⁸ Walter Fürst; Andreas Wittrahm: Gestalten erwachsener Religiosität, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 205

⁶⁹ Ebd., S. 207

⁷⁰ Peter L. Berger: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt a. M. 1973; Niklas Luhmann: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. 1977, in: Friedrich Schweitzer: Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart 2003, S. 105f.

⁷¹ Thomas Luckmann: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M. 1991, in: Friedrich Schweitzer: Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart 2003, S. 106

Deutung menschlichen Lebens und Wirklichkeit schlechthin zu verstehen.⁷² Tendenzen wie die sich entwickelnde religiöse Individualisierung und kirchliche Distanz auf der einen Seite und der pluralisierten Wahrnehmung von Religion durch Migration und Globalisierungsprozesse auf der anderen Seite, haben in dieser Hinsicht Einfluss auf religiöses Verstehen im Kontext der Gesellschaft und damit auch in der Schule: Ethische Wertmaßstäbe werden eher aus der eigenen Lebensgeschichte begründet. Das bedeutet, dass durch eigene Erfahrungen in der Regel religiöse Sinnfragen als relevante Fragestellungen aufgegriffen werden.⁷³ Gräß formuliert auf dieser Grundlage den Bildungsauftrag der Evangelischen Kirche für den Religionsunterricht folgendermaßen:

„Es kann demnach behauptet werden, daß es keineswegs nur durch die Lage des Christentums in der gesellschaftlichen Moderne gefordert scheint, daß es ebenfalls nicht nur den Intentionen der modernen (Reform-)Pädagogik, sondern durchaus dem unter Neuzeitbedingungen reformulierten Wesen des christlichen Glaubens selber entspricht, wenn seine unterrichtliche Vermittlung darauf eingestellt wird, den jeweils eigenen Zugang zu ihm zu ermöglichen.“⁷⁴

Folgerichtig ist dann, dass auch Religionslehrende ihren eigenen Zugang zum christlichen Glauben deuten und für sich reflektieren sollten. Bezogen auf ihr Verhältnis zur Kirche geht es deshalb weniger um die Frage ihrer Distanz oder Nähe, sondern welchen Stellenwert sie dieser Beziehung oder Verbindung in ihrer Lebensgeschichte einräumen. Ich gehe von einem Religionsverständnis aus, das sich mehr oder weniger ausdrücklich aufgrund der eigenen Lebenserfahrungen entwickelt bzw. vor diesem Hintergrund reflektiert wird. In Kapitel 3 wird darüber hinaus Religiosität vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Sozialisationsinflüsse zu betrachten sein.

3.1.2 Religionspädagogisches Anliegen

Mit einem weit gefassten, erfahrungsorientierten Religionsbegriff möchte ich mich hier bewusst in einer offenen Forschungshaltung gegenüber meinem Forschungsgegenstand üben, das heißt in erster Linie meinen Gesprächspartnerinnen gegenüber. Anknüpfend an Martha Heizer, die auf die gute Voraussetzung der Theologie hinweist, „ideologischen Verengungen

⁷² Existenzielle Fragen, an die hier zu denken ist, sind beispielsweise die Frage nach dem Bewusstsein, der menschlichen Wirklichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit, die Frage nach Gemeinschaft, nach Sinn und dem Eingebunden-Sein in das Ganze. Vgl. Andreas Feldtkeller: *Warum Religion? Eine Begründung*. Gütersloh 2006; Wilhelm Gräß: *Religion und die Bildung ihrer Theorie – Reflexionsperspektiven*, in: ders.; Birgit Weyel (Hg.): *Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven*. Göttingen 2006, S. 191-207; ders.: *Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur*. Gütersloh 2006

⁷³ Wilhelm Gräß: *Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen. Eine Praktische Theologie gelebter Religion*. Gütersloh 1998, besonders S. 252ff.

⁷⁴ Ebd., S. 262

und zu schnellen Lösungsansätzen zu widerstehen“,⁷⁵ möchte ich die Haltung auch theologisch begründen als eine Suche nach einer gelingenden Professionalisierung ohne den Blick für die Realität zu verlieren. Theologie heißt für mich in diesem Sinne, sich kritisch herausfordern zu lassen durch die Spannung der Erkenntnis des Umfassenden, Unbestimmten und den Blick auf das Konkrete, Subjekt wie Gesellschaftliche, das unseren Handlungsraum bestimmt und von unseren Handlungen abhängt.⁷⁶

Theologisch reflektiert bedeutet dies also eine religionspädagogisch-methodische Haltung, die von voreiligen Hypothesen absieht, bzw. die Generierung von Thesen sehr bewusst im Verhältnis zwischen Forschungskontext und Subjekt, zwischen Theorie und Praxis reflektiert, ggf. auch Spannungen zwischen diesen beiden Ebenen aushält. Nähe und Distanz während des Forschungsprozess gegenüber den Interviewten, gegenüber meinen Hypothesen und Ergebnissen müssen stets neu überdacht werden, alleine deshalb, weil ich selbst nicht nur theoretisch arbeite, sondern auch auf meine Erfahrungen als Lehrerin bewusst und unbewusst zurückgreife. Es geht allerdings nicht um Anwendungswissen, sondern darum, Wissen über die Praxis zu erlangen. Stefan Heil sieht dahingehend die Aufgabe für die religionspädagogische, empirische Forschung vor allem in der Arbeit an Hypothesen über die Praxis im Sinne einer Grounded Theory Method nach Strauss und Corbin.⁷⁷ Die Entwicklung von umfassenderen Erklärungsmodellen sind in dieser Hinsicht nicht von Bedeutung,⁷⁸ sondern vielmehr sehe ich es als Herausforderung, Ausblendungen zu überwinden und Differenzen im Sinne eines als Vielfalt verstandenen, für die Subjekte gewinnbringenden Diversity-Konzepts fruchtbar zu machen.⁷⁹ Was für den Forschungsprozess gilt, gilt auch für das hier pädagogisch und theologisch zu vertretende Menschenbild – immer wieder neue Reflexionsarbeit an Widersprüchen und offenen Fragen ist notwendig:

„Wie können wir, die verschiedenen Pädagoginnen und Pädagogen, die verschiedenen Kinder und Jugendlichen, die Weisheit des alten chassidischen Satzes ‚In jedermann ist etwas kostbares, das in keinem anderen ist‘ verstehen lernen und begreifen, daß gerade so Gemeinsamkeit entstehen kann? Wie können wir eine

⁷⁵ Martha Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, in: Theo-Web – Religionspädagogik, Heft 2, 3. Jg. 2004, S. 38

⁷⁶ Ebd., S. 40

⁷⁷ Anselm Strauss; Juliet Corbin: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

⁷⁸ Heizer: Evaluierung, 2004, S. 39

⁷⁹ Andrea Zimmermann: Diversity – Vielfältige Vorteile von Verschiedenheit, in: Schlangenbrut Nr. 86, 22. Jg. 2004, S. 25

solche Einsicht uns zu eigen machen und mit unseren Erkenntnissen verbinden?⁸⁰

Allerdings ist der gesamte Forschungsprozess gleichzeitig auf seine Grenzen hin zu reflektieren und kritisch vor Beliebigkeit zu bewahren. In dieser Hinsicht ist es auch bedeutsam, wie es mir gelungen ist, mir den eigenen Prozess als Forscherin in der Beziehung zwischen gesellschaftlich-pädagogischem bzw. -kirchlichem Kontext vor Augen zu führen und mir eigener Grenzen bewusst zu werden.⁸¹ An dieser Stelle wird der Hinweis wichtig, dass ich mich als Forscherin und Religionspädagogin gleichermaßen auch als Pädagogin wie als Theologin begreife.

3.2 Religionspädagogischer Kontext: Gelebte und gelehrte Religion

Dass sich gesellschaftliche Entwicklungen und Zeitumstände in der Schule widerspiegeln, ist Ausgangspunkt der Studie von Andreas Feige u. a. zu Religion bei ReligionlehrerInnen in Niedersachsen. Feige beobachtet eine Entkopplung des Religionsunterrichts von der Kirche, die sich in der Selbst- wie auch Fremdwahrnehmung der Lehrenden vollzieht. Statt des kirchlichen Bezugs werden religiöse Alltagsphänomene aufgegriffen und die eigene – individuelle – Religiosität in den Unterricht eingebracht, da vielen Schülerinnen und Schülern sonst die eigene Anschauung von und Erfahrung mit religiöser Praxis fehlt.⁸² Aufgrund dieses Defizits beinhaltet der schulische Religionsunterricht Verantwortung für religiöse Verständnis- und Aneignungsprozesse, der die Religionslehrenden, so zeigt die Niedersachsen-Studie, gerecht zu werden versuchen. Die Ergebnisse aus Niedersachsen vermitteln, dass tendenziell ein konfessionsübergreifendes Christentum favorisiert wird. Es existiert eine besondere schulspezifische Gestalt und Form von Religion, die sich dadurch auszeichnet, dass sie sich gerade mit dem Ziel der Entwicklung und Förderung von individueller Religiosität an den kirchenfernen Schülerinnen und Schülern orientiert. Kirchengeschichte und die Institution Kirche werden in diesem Zusammenhang auch kritisch bearbeitet.

Allerdings: Um so jünger die Religionslehrerinnen, um so mehr leben sie persönlich gestaltete Frömmigkeit, individualisiert, entkonventionalisiert mit pragmatischem Verhältnis gegenüber

⁸⁰ Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006, S. 196

⁸¹ Heizer: Evaluierung, 2004, S. 39f.

⁸² Andreas Feige u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionlehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster u. a. 2000, S. 26ff. und Bernhard Dressler; Andreas Feige: Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 400

der Kirche, statt eine traditions- und institutionskritische Haltung.⁸³ Feige und sein Forscherteam konnten aufzeigen, dass sich die gelebte und die gelehrte Religion der Lehrerinnen und Lehrer wechselseitig bedingen und dass der schulische Religionsunterricht für die Tradierung christlich-jüdischer Inhalte, aber weniger für die Weitergabe von konfessionell-kirchlichen Inhalten Beachtliches leistet. Dabei weisen die Lehrenden in ihrem Selbstverständnis durchaus ein protestantisches Profil auf. Besonders hervorzuheben ist, wie bewusst sie ihre gelebte und gelehrte Religion für das eigene Verständnis reflektieren.⁸⁴ Dieses Abwägen und Prüfen der eigenen Haltung ist für eine erfolgreiche – also professionelle – Unterrichtstätigkeit notwendig.

3.2.1 Gelebte und gelehrte Religion im Religionsunterricht des öffentlichen Schulsystems

Fraglich ist, in welcher Form dieser Befund aus Niedersachsen für Thüringen gilt, wo im Religionsunterricht schon seit seiner Einführung Verantwortung für religiös Unerfahrene übernommen wird: Was bedeutet es, Evangelische Religion an der öffentlichen Schule in Thüringen zu unterrichten, in Klassen mit einem hohen Anteil nicht religiös sozialisierter Schülerinnen und Schüler? Welches Religionsverständnis kommt diesen Überlegungen entgegen? – Nicht selten erleben Religionslehrende in Thüringen bei der Vorstellung ihres Faches immer wieder Misstrauen von Seiten der Eltern, Schülerinnen und Schülern, manchmal auch von Seiten der Schulleitung, weil diese eine Bevormundung durch Religion befürchten.

Friedrich Schweitzer arbeitet aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive Kriterien heraus, die angelegt werden sollen, um die kind- und jugendgerechte Gestalt von Religion und Religiosität zu bewahren. Nicht kindgerecht sind die religiöse Einschränkung eigener Lebensentscheidungen, Angst erzeugende Erziehungspraktiken, eine unangemessene religiöse Wertorientierung, die die Übernahme von Verantwortung und individueller Freiheit behindert, und religiöse Sinnangebote, die nicht offen gestaltbar sind. Eine solche Art von Religion gehört nicht in den schulischen Religionsunterricht. Religion und Religiosität sollten nach erziehungswissenschaftlichen Kriterien stets eine Wertorientierung zur sozialen Verantwortung und individueller Freiheit unterstützen, die Phantasie und Kreativität in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes anregen und Hoffnung auf eine gestaltbare Zukunft machen.⁸⁵ Solche

⁸³ Bernhard Dressler: Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: Lernort Gemeinde, Heft 4, 21. Jg. 2003, S. 41

⁸⁴ Das berufliche Selbstverständnis, das sich aus den beiden Ebenen „gelebt“ und „gelehrt“ ergibt, bezeichnet Feige als Unterrichtshabitus. Vgl. Feige u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, 2000, S. 457

⁸⁵ Schweitzer: Pädagogik, 2003, S. 177ff.

Forderungen stellen konkrete Ansprüche an die Professionalität von Lehrerinnen hinsichtlich der Gestaltung und Reflexion religionspädagogischer Unterrichtsprozesse:

„Es ist deshalb ein wichtiges Merkmal der Professionalität von Religionslehrern, die eigene religiöse Biographie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können.“⁸⁶

Michael Wermke gibt explizit vor dem Hintergrund der religionspädagogischen Situation in Thüringen zu bedenken, dass Mitteilung und Darstellung von Religion zu einem handlungsorientierten Verstehen von Religion führen sollten.⁸⁷ Religion kann nicht ohne eigene religiöse Erfahrung erklärt werden und religiöse Erfahrung bedarf wiederum der Reflexion und Erklärung. Thüringer Schülerinnen und Schüler spiegelten, so Wermke, im Religionsunterricht das Spannungsverhältnis zwischen gelehrter und gelebter Religion wider. Während einerseits die christlich Sozialisierten, Informationen und Erklärungen, also gelehrter Religion, bedürften, brauchten andererseits die atheistisch Geprägten einen religiösen Erfahrungshintergrund, also gelebte Religion. Kaum ein Drittel der Thüringer gehört einer der beiden großen christlichen Kirchen an. Letztlich wissen wir auch über die konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schülern nicht, wie sehr sie auf kirchliche und religiöse Erfahrungen zurückgreifen können. Kaum einer der Kinder und Jugendlichen lebt in Zusammenhängen, in denen Religion und evangelisches Christentum alltäglich und selbstverständlich präsent sind. Aber auch wenn ein kirchennaher Begriff von Religion nicht mehr trägt, warnt Karl Ernst Nipkow vor einem zu allgemein-pauschalen Verständnis von Religion in der Pädagogik.⁸⁸ Aus der beschriebenen Situation ergeben sich zwangsläufig situationsspezifische Anforderungen an die Berufspraxis von Religionslehrenden: Was heißt es, in Thüringen als Pädagogin im Fach Religion an der öffentlichen Schule auf diese Weise zu unterrichten? Was lehren (gelehrte Religion) Religionspädagoginnen, die Fachfrauen für die Reflexion anhand pädagogischer und religiöser Deutungskriterien sind? Wie gestaltet sich ihr berufliches Selbstverständnis, bewusst wie unbewusst, pädagogisch und religiös ausgedeutet (gelebte Religion) und welche Wirkung hinterlässt es im Unterricht?⁸⁹

⁸⁶ Dressler: Religion, 2003, S. 42

⁸⁷ Michael Wermke: Welchen Religionsunterricht braucht Thüringen? Überlegungen zu einer Religionsdidaktik im ostdeutschen Kontext, in: Volker Elsenbast; Rainer Lachmann; Robert Schelander (Hg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag. Wien 2004, S. 455; ders.: Religion unterrichten in Thüringen, in: Theo-web – Zeitschrift für Religionspädagogik. Heft 2, 5. Jg. 2006, S. 147-161

⁸⁸ Vgl. Schweitzer: Pädagogik, 2003, S. 105

⁸⁹ Feige u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, 2000, S. 33ff.

In der Folgestudie, die die Forschungsgruppe um Andreas Feige in Zusammenarbeit mit Werner Tzscheetzsch für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg erarbeitet hat, bestätigt sich einmal mehr, dass die Bestimmung des Unterrichtshabitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrer und damit der Religionsunterricht selbst nur kontextabhängig fassbar sind. Wie sehr der Kontext mitbestimmt, möchte ich hier an drei Beispielen zeigen, die im Vergleich zwischen Niedersachsen und Baden-Württemberg zu Tage traten: Gemeinsam ist Religionslehrenden in beiden Bundesländern, dass sie eine hohe Berufszufriedenheit bezüglich des Fachs Religion betonen und in erster Linie versuchen, sich an den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Allerdings unterscheiden sich die Rahmenbedingungen doch gravierend, da in Niedersachsen über die Hälfte der Befragten bedauern, auf Religionsunterricht verzichten zu müssen, in Baden-Württemberg sind es dagegen nur ein knappes Drittel der Lehrenden, die dieses beklagen müssen.⁹⁰ Dieses Ergebnis korreliert mit der Beobachtung eines beträchtlichen Stundenausfalls an Unterrichtsstunden in Religion in Niedersachsen. Außerdem zeigt sich eine feste Akzeptanz und Verankerung von Religion in der baden-württembergischen Schule daran, dass für 90% der Religionslehrerinnen und Religionslehrer religiös gestaltete Rituale und Feiern zum Schulleben gehören. In Niedersachsen sind es dagegen etwa 50% der Religionslehrenden, die eine religiös-rituelle Gestaltung in der Schule für möglich halten.⁹¹ Darüber hinaus ist eine unterschiedlich hohe evangelisch-konfessionelle Akzentsetzung zu beobachten.⁹² Ihre Intensität verhält sich in Abhängigkeit zur (zahlenmäßigen) Dominanz der katholischen Konfession, wie schon Ergebnisse aus Niedersachsen nahe legen.⁹³ Für Thüringen, das kaum volksskirchliche Strukturen aufweist, sind hier wahrscheinlich ganz andere Befunde zu erwarten. Mein Forschungsprojekt kann dahingehend vielleicht einige vorläufige Tendenzen aufzeigen.

In Ablösung von statischen Konzeptionen, wie sie die Religionspädagogik vielerorts vollzogen hat, wird die Frage nach Religion pädagogisch in eine „Offenheit des Suchens und des Fragens aufgelöst“ – „Alles schwankt, auch Gott“.⁹⁴ – Oder, katholisch gewendet:

„An klugen Beschreibungen der Situation herrscht kein Mangel, wohl aber – nach wie vor – an einer integrativen Theorie christlich verantworteter religiöser Lernprozesse. Dies umfasst auch die Aufgabe, energisch und entschieden an den nöti-

⁹⁰ Andreas Feige; Werner Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung. Stuttgart 2005, S. 13

⁹¹ Ebd., S. 15

⁹² Ebd., S. 17 und S. 20

⁹³ Feige u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, 2000, S. 314ff.

⁹⁴ Folkert Rickers: Religionspädagogik. 2.2 Evangelische Religionspädagogik, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1734

gen Suchprozessen von Kirche und Gesellschaft im 21. Jahrhundert teilzunehmen.⁹⁵

Historisch hat sich mit den religionspädagogischen Konzeptionen jeweils auch das Bild der Religionslehrerin oder des Religionslehrers verändert: So entwickelten sich nach 1945 die Erwartungen von der Lehrenden als Zeugin des Glaubens hin zur politisch-emanzipatorischen Moderatorin. Matthias Hahn zeigt auf, dass durch solche Haltungen Lehrerinnen und Lehrer sich immer wieder zwischen Überforderungen und überhöhten Erwartungen wiederfänden.⁹⁶ Andererseits demonstrieren gerade die Ergebnisse der Studie aus Niedersachsen, dass Religionslehrerinnen-(Da)Sein sich nicht einfach zwischen Erwartungen und Realität, zwischen Kirche und Schule verliert. Religionslehrerinnen sind in der Lage, ihren Beruf, ihren Handlungsraum bewusst auszudeuten und zu nutzen, wenn sie sich ein reflektiertes Verständnis ihres Berufsprofils aneignen. Diese Konzeption der Wahrnehmung individueller Gestaltungsräume sowie Bedingungen innerhalb der jeweiligen Berufssituation und die Reflexion der eigenen Berufsrolle, so Bernhard Dressler, sichere den Gehalt des Unterrichts, ohne Religionslehrerinnen zu überfordern.⁹⁷ Die neue Konzeption kann dann so etwas wie eine religionspädagogische Wahrnehmungsschulung sein und die Religionslehrerin wäre eine Suchende im schwankenden Raum. Um herauszufinden, wie die einzelne Lehrkraft dieses individuell deutet und löst, sind Verfahren notwendig, die aus einer Verzahnung von hermeneutisch-phänomenologischen und empirisch-qualitativen Methoden entwickelt werden.⁹⁸

3.2.2 Selbstverständnis und Berufszufriedenheit von Religionslehrenden

Welchen Stellenwert Lehrerinnen ihrem Beruf lebensgeschichtlich einräumen, ist vor allem an der Einschätzung ihrer Berufszufriedenheit abzulesen. In der Lehrerforschung gelten als positive Faktoren Aktivität im Beruf einerseits, Gelassenheit und Sicherheit andererseits, vor allem aber das Gefühl, eine Wirkung durch sein eigenes Handeln zu erzielen.⁹⁹ Berufszufriedenheit, die über das eigene wirksame Engagement entsteht, ist auch ein wichtiger Indikator für Professionalität, denn die fehlende Wirksamkeit in einer pädagogischen Situation mit engem Handlungsspielraum bzw. angesichts weniger Handlungsmöglichkeiten wird von Lehrenden als berufliche Belastung wahrgenommen. Michael Huberman beobachtet

⁹⁵ Ulrich Hemel, Ulrich: Religionspädagogik. 2.1 Katholische Religionspädagogik, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1728

⁹⁶ Matthias Hahn: Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Dasein – Person und Beruf, in: Ulrich Becker; Bernd Trocholepczy (Hg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart u. a. 2000, 77f.

⁹⁷ Feige u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, 2000, S. 455 und Dressler: Religion, 2003, S. 39f.

⁹⁸ Peter Biehl: Religionspädagogik. 3 Methoden, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1737

⁹⁹ Huberman: Lebenszyklus, 1991, S. 263

daneben allerdings eine Berufszufriedenheit bei zunehmender Gelassenheit, in der man die allgemeine Schulsituation kritisch-pessimistisch wahrnimmt und damit eigene Zurückhaltung im Engagement begründet. Diese Haltung interpretiert er als Kompensationsstrategie, die eher auf die Rechtfertigung eines selbstzufriedenen Zustands abzielt und weniger eine wirkliche Zufriedenheit in der beruflichen Tätigkeit widerspiegelt.¹⁰⁰

Anton A. Bucher und Helene Miklas haben in ihrer 2005 erschienenen Studie zur Situation und Berufszufriedenheit von katholischen und evangelischen Religionslehrenden in Österreich festgestellt, dass Religionslehrerinnen und -lehrer, auch wenn sie häufig Randpositionen einnehmen, ihre soziale und kommunikative Kompetenz im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen gut einsetzen können und sie so durch Uneinigkeit im Kollegium kaum belastet sind. Sie arbeiten äußerst gerne mit ihren Schülerinnen und Schülern und interessieren sich für sie; gelungene Beziehungsarbeit ist für sie das größte Erfolgserlebnis. Sie leiden allerdings unter dem zunehmenden Mangel an religiösen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen und an deren Desinteresse und Widerstand. Weiterhin empfinden sie die Rahmenbedingungen häufig als problematisch, dazu gehören Sparmaßnahmen, die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht, zu kleine, aber auch zu große Lerngruppen sowie die Stundenplanung bzw. das Pendeln zwischen mehreren Schulen. Von ihren Kirchen wünschen sich Religionslehrende emotional eine höhere Wertschätzung. Interessant an der Bucher / Miklas Studie ist, dass zwischen den Konfessionen in diesen Aspekten kaum nennenswerte Unterschiede existieren. Religionslehrerinnen und -lehrer schöpfen viel Freude aus der Beziehung zu Kindern und Jugendlichen und der Möglichkeit, sie bei der Auseinandersetzung mit Lebensfragen zu begleiten. Sie wählen eigene Lernwege mit großem Freiraum für Gestaltung. Sie sind äußerst zufrieden mit ihrem privaten Leben und fühlen sich unterstützt von ihren Familien. Dieses sind alles Gründe für eine Haltung, so Bucher / Miklas, die Religionslehrende vor Belastungen durch Burnout schützt und die zu der Einschätzung hoher Berufszufriedenheit führt.¹⁰¹

Für Religionslehrerinnen und -lehrer in der Bundesrepublik gilt Ähnliches, wie die schon erwähnten Studien von Andreas Feige belegen. Überdies stellt Christhard Lück in seiner Befragung von Grundschullehrerinnen und -lehrern fest, dass 92,6% das Fach „sehr gerne“ bis „eher gerne“ unterrichten.¹⁰² Als Faktoren für eine ausgeprägte Zufriedenheit nennt er das Engagement für interkonfessionelles Lernen, eine Verbundenheit mit der evangelischen Kir-

¹⁰⁰ Ebd., S. 264f.

¹⁰¹ Anton A. Bucher; Helene Miklas: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Wien 2005, S. 208ff.

¹⁰² Christhard Lück: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung. Leipzig 2003, S. 287ff.

che, eine interessierte Schülerschaft und von Seiten der Lehrkraft eine handlungs- und erfahrungsbezogene Didaktik, die sich bemüht, elementare Grundlagen des christlichen Glaubens zu erschließen. Zudem sind die Notengebung – vermutlich weil sie dazu beiträgt, dass Religion als ordentliches Lehrfach anerkannt wird – sowie ein wöchentlich regelmäßiges Stundendeputat für die Zufriedenheit der Lehrenden mit dem Unterricht förderlich. Organisatorische Probleme oder Disziplinschwierigkeiten, die Einforderung einer interreligiösen, gesellschaftskritischen Didaktik und ein stofforientierter, lehrerzentrierter Unterricht stehen dieser Zufriedenheit dagegen eher entgegen.¹⁰³

Für Dressler, der sich empirisch auf die grundlegenden Erkenntnisse der niedersächsischen Studie bezieht, ist es eine gut protestantische Sicht, wenn die vorfindliche gebildete Religion persönlich gestaltet und verantwortet wird. So kann das Spannungsverhältnis von gelebter und gelehrter Religion, vor allem wenn es ohne Negation bewusst gestaltet wird, zur Grundlage einer fruchtbaren Auseinandersetzung werden.¹⁰⁴ Professionalität einer Religionslehrerin zeigt sich in der Wahrnehmung von und Ausrichtung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie der Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und eigener religiöser Biographie in ihrer Bemühung um berufliche Zufriedenheit.

¹⁰³ Ebd., S. 305

¹⁰⁴ Dressler: Religion, 2003, S. 42

4 Gelebte Religion und Berufsbiographie im geschlechtsspezifischen Kontext

Das Kapitel durchdenkt den Einfluss geschlechtsspezifischer Umstände auf Berufsbiographie und berufliche Situation von Religionslehrerinnen. So begründe ich zunächst, inwiefern die Kategorie Geschlecht für das Erfassen von Professionalisierung interessant sein kann. Geschlechtsspezifisches kann günstig anhand von Sozialisations- und Biographieverläufen untersucht werden. In diesem Rahmen setze ich in erster Linie bei der Biographieforschung an. Durch die Beschäftigung mit Lebengeschichten möchte ich den einzelnen Lehrerinnen in ihrer Subjektivität nähern, um ihre vom persönlichen Kontext abhängigen Situation wahr zu nehmen. Ein Schwerpunkt ist für mich die Auseinandersetzung mit ostdeutschen Perspektiven und Wende-Erfahrungen, gerade in ihrer geschlechtsspezifischen Dimension. Ob und wenn, in welcher Weise, Frauen spezifisch mit Religion und in ihrer Religiosität leben, ist eine Frage, der im Anschluss an die allgemeinen Themen weiblicher Lebensgeschichten nachgegangen wird. Ziel dieses Kapitels ist es, die herausgearbeiteten Aspekte weiblicher Biographien in Bezug auf die Professionalisierung von Religionslehrerinnen zu bündeln und zu hinterfragen. Hierzu ziehe ich erneut die Aspekte Berufswahl, gesellschaftliche Situation und Berufslaufbahn heran.

4.1 Geschlechter- und Frauenforschung – ein Blick auf die spezifische Situation von Religionslehrerinnen

Im Schuljahr 2005 / 2006 waren von insgesamt 152 Lehrkräften für Evangelische Religionslehre in Thüringen 135 Lehrerinnen, also fast 89%.¹⁰⁵ Frauen stellen allgemein im thüringischen Schulsystem in allen Schulformen die Mehrheit. Zu beobachten ist ein Zweites: Von der Grundschule bis zum Gymnasium sinkt dieser Frauenanteil. Von 94% in der Grundschule sinkt er auf 75% in der Regelschule auf knapp 69% am Gymnasium.¹⁰⁶ Der Lehrberuf ist also ähnlich wie in anderen Bundesländern auch in Thüringen weitestgehend weiblich,¹⁰⁷ das gilt, betrachtet man die Zahlen für das Fach Evangelische Religion, besonders für die Regelschule – Grund genug, mich in dieser Arbeit auf eben diese Lehrerinnen zu konzentrieren. Ist Religion deshalb ein Frauenfach? Hier gilt es weiter auszuholen – bzw. aus der Forschungsperspektive der Geschlechterforschung zu fragen: Warum engagieren sich mehrheitlich

¹⁰⁵ Thüringer Kultusministerium/Statistikstelle: Personen nach Befähigung sowie Schulart und Geschlecht, erstellt am 06.03.2006 auf Anfrage

¹⁰⁶ Thüringer Kultusministerium/Statistikstelle: Personen nach Personengruppenart sowie Schulart und Geschlecht, <http://www.schulstatistik-thueringen.de>, erstellt am 19.04.2007

¹⁰⁷ Enzelberger: Sozialgeschichte, 2001, S. 223f. und Ingrid Geschwentner-Blachnik: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie. Frankfurt am Main 1996, S. 8

Frauen in der Regelschule für das Fach Religion? Was bedeutet es, wenn das Fach hauptsächlich von Frauen unterrichtet wird?

Toril Moi hat in ihrer feministischen Aufarbeitung der Feldtheorie Pierre Bourdieus diese um die Kategorie Gender erweitert. Festzustellen ist, dass „weibliches Geschlecht im Gegensatz zu männlichen meist als negatives symbolisches Kapital, je nach Feld und Kombination mit anderen Faktoren in unterschiedlichem Maß“¹⁰⁸ fungiert. Mit Blick auf den Anteil von Lehrerinnen, der mit der Höhe der Schulform sinkt, ist diese Beobachtung hinsichtlich der Berufssituation von Religionslehrerinnen zu bedenken. Das bedeutet auch, sich mit einer der Urzellen der Frauenforschung auseinanderzusetzen: dem Bestreben, einengende Geschlechterzuschreibungen und ungleiche Wertschätzungen aufzulösen. Die im ersten Kapitel bereits referierten Befunde der historischen Professionsforschung legen nahe, dass Frauen häufig den Lehrberuf aus Mangel an Alternativen wählten. Der geringere Frauenanteil an weiterführenden Schulen, an denen Lehrende besser bezahlt und höher angesehen werden, legt die Vermutung nahe, dass der Frauenanteil mit der geringeren materiellen und ideellen Wertschätzung im Lehrberuf korreliert. Die pädagogischen Positionen mit dem niedrigeren Ansehen werden in der Regel von Frauen besetzt, die Leitungsposition wahrscheinlich immer noch eher von Männern.

Bourdieu weist in Überlegungen zur Gender-Dimension darauf hin, dass die verschiedene Bewertung der beiden Geschlechter aus Gesellschaftsformen, in denen das öffentliche Leben seit Jahrhunderten von Männern dominiert wird, resultiert. Damit ist das Geschlecht auch eine bedeutende Größe, die den Habitus mitbestimmt. Bourdieu weist allerdings auch daraufhin, dass trotzdem Gender eine Dimension neben anderen wie beispielweise sozialen Dispositionen bleibt.¹⁰⁹ Wichtig ist es meines Erachtens in diesem Zusammenhang, sich der Gefahr bewusst zu werden, nicht die Kategorie Geschlecht zur einzigen dominanten zu erheben – um Simone de Beauvoir¹¹⁰ (und andere) richtig zu verstehen: Frauen haben das Recht, genauso differenziert als Subjekte in allen Facetten wahrgenommen zu werden. Also verstehe ich unter einem subjektorientierten Blickwinkel eine Betrachtungsweise, die AUCH die Existenz und

¹⁰⁸ Renate Kroll: Feldtheorie, in: dies. (Hg.): Metzlers Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 99; Pierre Bourdieu: Die männliche Herrschaft in: Irene Dölling; Beate Kraus (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M. 1997, S. 153-217; Pierre Bourdieu: Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke, in: Irene Dölling; Beate Kraus (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M. 1997, S. 218-230

¹⁰⁹ Bourdieu: Gewalt, 1997, S. 222f.

¹¹⁰ „Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: sie ist das Andere“¹¹⁰, erklärte Simone de Beauvoir angesichts des gesellschaftlichen Bildes von Frauen und rief dazu auf, Frauen gleichermaßen als Subjekte wahrzunehmen, vgl. Simone de Beauvoir: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 25f.

Dispositionen geschlechtsspezifischer Sozialisation mitbedenkt. Eine wertschätzende und von Zwängen befreiende Haltung einzelnen Menschen gegenüber zu üben, egal ob Frau, Mann oder Kind, gehört auch theologisch auf der Grundlage der Evangelien zur elementaren christlichen Botschaft.¹¹¹

Abgelöst wurden die Ansätze der Frauenforschung, obwohl diese damit nicht automatisch obsolet geworden sind,¹¹² inzwischen von einer Geschlechterforschung, die zunächst im Blick auf Geschlechterverhältnisse nicht nur Frauen-, sondern auch Männerperspektiven im gleichen Verhältnis in die Forschung einzutragen gedachte. Ulrich Beck machte schon in den 1980ern auf eine widersprüchliche Entwicklung hinsichtlich der Geschlechterfrage aufmerksam: Auf der einen Seite hatten sich in den Bereichen Sexualität, Recht und Bildung große Veränderungen vollzogen, Frauen wurden unabhängiger, auf der anderen Seite bestand faktisch überall eine Ungleichheit hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation, der sozialen Absicherung und der Arbeitsteilung zu Hause.¹¹³ Wurde die Kategorie Geschlecht zunächst biologisch (sex) und sozial (gender) differenziert, hat sich inzwischen die Einsicht durchgesetzt, dass Geschlecht ontologisch zum einen immer durch soziale Konstruktionen bestimmt ist, das bedeutet zum anderen, dass es immer nur im spezifischen Kontext verständlich wird.¹¹⁴ Das Verständnis von Widersprüchlichem oder auch die Wahrnehmung von Vielfalt innerhalb eines Geschlechts konnte so vertieft werden. Wie auf dieser Ebene widersprüchliche Strukturen von den Lehrerinnen reflektiert werden, beispielsweise angesichts des Nachhalls der zur DDR-Zeit gleichsam verordneten Geschlechtergleichheit, ist zu erforschen. Wenn auch Frauen in Deutschland heute dieselbe Gegenwart teilen, basieren diese – biographisch – auf anderen gesellschaftlichen und individuellen Vergangenheiten.

Die Geschlechterforschung nimmt den Einfluss von Geschlechtlichkeit auf die subjektive Wirklichkeit in den Blick und hat sich damit als eine grundlegende Analysekategorie in den Wissenschaften etabliert.¹¹⁵ Das durch die Frauenforschung geprägte Paradigma der weibli-

¹¹¹ Andrea Zimmermann: Geschlechterirritationen. Ein Versuch, das Anliegen der Gender Studies zu formulieren, in: Schlangenbrut Nr. 86, 22 Jg. 2004, S. 7

¹¹² Monika Jakobs: Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: Theo-Web – Religionspädagogik, Heft 2, 2. Jg. 2003, S. 74; Helga Kohler-Spiegel; Friedrich Schweitzer: Wie geht es weiter mit der Religionspädagogik und Gender? Unbequeme, aber unvermeidliche Fragen, in: ZPT – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 4, 56. Jg. 2004, S. 361-365

¹¹³ Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986 (2003), S. 161f.

¹¹⁴ Jakobs: Feminismus, 2003, S. 77. Vgl. dazu Arbeiten beispielsweise von Judith Butler: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M. 1991 und Carol Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen 1984

¹¹⁵ Jakobs: Feminismus, 2003, S. 74 und Zimmermann: Geschlechterirritationen, 2004, S. 7: „Auch die Theologie ist dazu aufgerufen, sich mit diesen Überlegungen auseinanderzusetzen und über das in der Theologie

chen Erfahrung wird dabei erweitert durch die Einsichten zu subjektiven Konstruktionen und Kontextualität der aktuellen Geschlechter- und Biographieforschung. Zu hoffen ist, dass die bedeutende Analysekategorie Geschlecht dazu beiträgt, Selbstverständnis und Erfahrungen der Lehrerinnen greifbar zu machen, und die Möglichkeit, Professionalisierung im Religionsunterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln, erweitert wird.

Während die feministische Theologie der Religionspädagogik den Weg für den Geschlechter-Diskurs theologisch bereitete,¹¹⁶ wurden lange sozialwissenschaftliche Fragestellungen und Methoden in der Spannung zwischen Theologie und Pädagogik eher nur am Rande wahrgenommen. Unter pädagogischen Fragestellungen, wie beispielsweise zu den Bedingungen religiöser Sozialisation, ist dieser Forschungsbereich jedoch stetig gewachsen. Sozialisations- und Biographieforschung werden zunächst differenziert betrachtet, um den Ansatz dieser Arbeit theoretisch zu stützen. Um den historisch-regional-gesellschaftlichen Kontext genauer bestimmen zu können, schließen sich einige Gedanken auf der Basis der Geschlechter- und Frauenforschung vor und nach der Wende an. Anschließend folgt eine Analyse des religionspädagogischen Kontextes.

4.1.1 Begriffsklärungen

Sozialisation ist einer der zentralen Begriffe der Geschlechterforschung¹¹⁷ und wird definiert als die Entwicklung des Individuums zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt.¹¹⁸ Es werden dabei nicht nur unbewusst von der Umgebung ausgehende Einflüsse, sondern auch gezielt gesteuerte Erziehungsbemühungen in diesen Begriff einbezogen. Sozialisation umfasst neben der äußeren Einflussnahme auch den Vorgang autonomer individueller Aneignung von sozialen Kategorien.¹¹⁹ Jedes Subjekt fühlt sich einem Geschlecht zugehörig und wird als einem Geschlecht zugehörig verstanden, was allerdings auch bedeutet

oft als selbstverständlich vorausgesetzte ‚Subjekt‘ nachzudenken. Gerade in dieser Hinsicht können von den Gender Studies neue Impulse kommen. Verpassen wir diese wichtige Aufgabe, dann wird es schwierig werden, weiterhin interdisziplinär zu arbeiten und die gesellschaftliche Relevanz theologischen Forschens auf dieser bedeutsamen Ebene plausibel zu machen.“

¹¹⁶ Helga Kohler-Spiegel: Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, S. 204-213

¹¹⁷ Bettina Dausien: Biographie und / oder Sozialisation. Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung, in: Margret Kraul; Winfried Marotzki (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2000, S. 66

¹¹⁸ Helga Bilden: Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Klaus Hurrelmann; Dieter Klick (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 279

¹¹⁹ Andrea Blome: Erinnerungsarbeit ist Befreiungsarbeit. Ein Beitrag zur religiösen Sozialisation, in: Schlangenbrut. Nr. 49, 13. Jg., Mai 1995, S. 23ff.

„einen bestimmten sozialen Ort zugewiesen zu bekommen: oben / unten, in der Familie / in der Außenwelt, in der Genealogie, in der Arbeitsverteilung und in den kultisch-religiösen Räumen.“¹²⁰

Das Individuum wird von außen geprägt, stellt sich selbst dar und vergleicht sich mit anderen. Frigga Haug spricht von Sozialisation gleichbedeutend mit einer Vergesellschaftung des Individuums.¹²¹ Diese Entwicklung kann als nie abzuschließender, lebenslanger Prozess verstanden werden, durch den Menschen sich in soziale Beziehungen integrieren und integriert werden. Sozialisation beschreibt also das Abhängigkeitsverhältnis, in dem sich Individuen, ihr soziales Handeln und Gesellschaft von einander befinden. Die Aufdeckung und Analyse von geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen hat der Pädagogik und Geschlechterforschung kritische Impulse verschafft, bleibt dabei letztlich jedoch ein theoretisches Konstrukt.¹²²

Der Perspektivwechsel hin zum lebenslangen Lernen hat – auch vor dem Hintergrund dieser Kritik – die Biographieforschung für die Pädagogik zu einem interessanten neuen Forschungsfeld werden lassen. Dort, wo die Außensicht der Sozialisation erschwert, sozialisationstheoretisch konstruierte Ansätze auf konkrete Leben zu beziehen, bietet sich aus der Perspektive der Biographieforschung interessantes Material. Ähnlich wie Sozialisation begründet Biographie sich im Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Individuen: Jeder subjektiven Handlung liegen biographische Strukturen zugrunde, die entschlüsselt werden können. Methodologisch ist die Biographie ebenso ein theoretisches Konstrukt, allerdings aus einer Innenperspektive, das heißt, dass das Subjekt an ihrer Konstruktion stets beteiligt ist.¹²³ Groß angelegte allgemeine Forschungsprojekte, wie sie die Sozialisationsforschung kennt, sind durch diesen Ansatz allerdings nicht zu ersetzen. Der biographische Ansatz eignet sich für konkrete Fälle und zur Entwicklung von Hypothesen – im Sinne der Grounded Theory Method –, die durch empirische Ansätze aus der Sozialisationsforschung überprüft werden können. So schließen sich beide Forschungsperspektiven einander nicht zwangsläufig aus.¹²⁴

Biographische Erzählungen liegen in der Hand ihrer Erzählerinnen, als Subjekte werden sie aktiv und individuell wichtig für das Forschungsgeschehen. Biographieforschung genießt seit

¹²⁰ Regina Becker-Schmidt (1988) zitiert nach Heike Kahlert: Weibliche Subjektivität. Geschlechterdifferenz und Demokratie in der Diskussion: Frankfurt a. M u. a. 1996, S. 7

¹²¹ Frigga Haug: Kritik der Rollentheorie. Hamburg 1994

¹²² Dausien: Biographie und / oder Sozialisation, 2000, S. 65ff.

¹²³ Bettina Dausien: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996, S. 3

¹²⁴ Dausien: Biographie und / oder Sozialisation, 2000, S. 67ff.

Beginn der Frauenforschung ein hohes Ansehen als effektiver Ansatz, um weibliches Leben zu fokussieren und zu erforschen, weil sie

„methodologisch und theoretisch den Zugang zum Problem der Subjektivität’ eröffnet. ‚Biographie als theoretisches Konzept thematisiert die subjektive Aneignung und ‚Konstruktion’ von Gesellschaft (...) ebenso wie die gesellschaftliche Konstitution und Subjektivität.“¹²⁵

Das Geschlecht spielt dabei in allen Lebensaltern eine Rolle mit unterschiedlicher Tragweite.¹²⁶ Erfahrungen werden gelebt und Erwartungen an das Leben gestellt als Mann oder Frau, auf diese Weise ist die Verknüpfung von Biographie und Geschlecht ein alltäglicher Prozess.¹²⁷ Frauen leben augenscheinlich unter anderen strukturellen Bedingungen als Männer. In Berufsbiographien zeigt sich dieses beispielsweise durch die Unterbrechung aufgrund von Familienphasen, die mehrheitlich Frauen betreffen. Anzumerken ist jedoch, dass der Umgang mit Brüchen nicht mehr ein ausschließlich weibliches Problem im biographischen Kontext darstellt. In der DDR waren in der Regel die Frauen für Hausarbeit und Familie zuständig, unterstützt von staatlichen Maßnahmen, aber trotzdem doppelt belastet. Frauen, die beruflichen und familiären Verpflichtungen nachgehen, sind damit eingebunden in zwei Bereiche, die sich oft im Widerspruch zueinander verorten. Inhaltlich und organisatorisch bedingt leben Frauen deshalb vielfach mit dieser Doppelperspektive auf Beruf und Familie, bzw. müssen sich zumindest damit auseinandersetzen.¹²⁸ In der Bundesrepublik waren Ehe und Familie lange Inhalt weiblicher Normalbiographien, abgesehen von Frauen der unteren sozialen Schichten:

„Neben dieser vermeintlich bloß instrumentell motivierten, d. h. nur der ökonomischen Notwendigkeit geschuldeten Erwerbstätigkeit von Frauen gab es allenfalls einige Sonderwege in der Berufstätigkeit, in sogenannte ‚Frauenberufe’ vor allem im pädagogischen und sozialen Bereich. [...] Pädagoginnen, Sozialarbeiterinnen, Kinderpflegerinnen, Krankenschwestern (häufig zugleich Nonnen), nahmen ihre ‚Kulturaufgabe’ als Frau und Mutter gewissermaßen auf gesellschaftlicher Ebene [...] wahr.“¹²⁹

Problematisch ist es deshalb, weibliche Berufsbiographien als Teilbiographien zu untersuchen. Die Berufsbiographie ist stets als von der Lebensbiographie geprägter Teil zu be-

¹²⁵ Bettina Dausien (1994) zitiert nach Cornelia Behnke; Michael Meuser: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999, S. 49

¹²⁶ Dausien: Biographie und Geschlecht, 1996, S. 1

¹²⁷ Ebd., S. 5

¹²⁸ Ebd., S. 29

¹²⁹ Ebd., S. 39f.

trachten.¹³⁰ Bettina Dausien hat zur Beschreibung weiblicher Biographien verschiedene ‚Labels‘ lokalisiert, an denen die Verbindung Biographie und Berufsbiographie abzulesen ist:

1. Unter dem Stichwort „halbiertes Leben“ wird die Trennung von Männer- und Frauenwelten gefasst, die sich beispielsweise in der Erfahrung unterschiedlich sozialer Wirklichkeiten spiegelt.¹³¹
2. Wird das erste Paradigma gewendet in eine Vorstellung vom „doppelten Leben“, bedeutet das, die erwähnte Dopplung in einem individuellen Leben wahrzunehmen. Dabei wird dem Befund, dass es sich nicht um Teilbiographien handelt, die nebeneinander existieren, Rechnung getragen.¹³²
3. „Brüchiges Leben“ beschreibt die Auswirkungen der Konflikte zwischen den konkurrierenden Lebensentwürfen in Beruf und Familie, die dazu führen, dass in weiblichen Lebengeschichten ein weniger gradliniger Verlauf auszumachen ist, verglichen mit Biographien von Männern. Allerdings ist festzustellen, dass dieses nicht nur an Brüchen durch Familienphasen liegt, sondern weibliche Biographien häufig chaotischere Muster, Wechsel und Veränderungen aufweisen.¹³³
4. Nicht umgesetzte Lebensentwürfe und -pläne bleiben „ungelebtes Leben“, das typischerweise durch oben genannte Konflikte und Diskontinuitäten verhindert wird, wenn diese nicht zu einem Patchwork zusammenzufügen sind und damit Sinnzusammenhänge entstehen. Darunter fällt das Unerfüllte und nicht Abgeschlossene, aber auch die Aufopferung für andere. Ebenfalls können die durch Transformationen und ähnliche Veränderungen obsolet gewordenen Perspektiven unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden.¹³⁴
5. Die Frageperspektive „Leben für andere oder eigenes Leben?“ nimmt Dausien noch einmal ausdrücklich auf, da sie die für weibliche Biographien typische Beziehungsorientierung im Kontrast zur Selbstverwirklichung berührt.¹³⁵
6. In der Betrachtung kann darüber hinaus die Analyse der gebundenen Lebens-Zeit aufzeigen, dass die eigene Zeit von Frauen oftmals an die Bedürfnisse anderer gebunden ist. Zeit wird dabei nicht als Verlauf oder Abschnitt empfunden, sondern anhand der erledigten bzw. noch zu erledigenden Aufgaben. Solche Erfahrungen machen vor allem Frauen, die

¹³⁰ Ebd., S. 45

¹³¹ Ebd., S. 47ff.

¹³² Ebd., S. 53ff.

¹³³ Ebd., S. 57ff.

¹³⁴ Ebd., S. 60ff.

¹³⁵ Ebd., S. 64ff.

Beruf und Familie miteinander koordinieren müssen. Folglich gestaltet sich auch die Planung einer Zukunftsperspektive als in den Möglichkeiten beschränkt.¹³⁶

7. Dausien schließt die Differenzierung der verschiedenen Blickwinkel auf Frauenleben mit dem Anspruch, den Arbeitsbegriff unter den Vorzeichen weiblicher Biographien neu zu überdenken, besonders unter dem Aspekt, dass die Erwerbsarbeit für die individuelle Biographie von entscheidender Bedeutung ist. Generell weist sie in diesem Zusammenhang auf die Arbeitsstruktur als wichtige geschlechtsspezifisch zu untersuchende Dimension hin.¹³⁷

Nicht immer erschließt sich die doppelte Vergesellschaftung sofort, aber Aufgabe einer geschlechtsspezifischen Biographieforschung sollte die Aufdeckung von tiefer liegenden Regeln dieser Strukturen sein.¹³⁸ Empirisch liegen dieser Arbeit berufsbiographische Erzählungen zugrunde, in denen Religionslehrerinnen ihre berufliche Situation und ihr berufliches Selbstverständnis darstellen. Für die Auswertung ist, wie erwähnt, die Wahrnehmung im spezifischen Kontext Erkenntnis leitend. Im Folgenden sind deshalb Erträge aus Religions-Lehrerinnenforschung zusammengetragen worden. Größtenteils handelt es sich um Einzelbeobachtungen oder kleine Vergleichsstudien, durch die Forschende Muster, im Sinne von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Brüchen und Kontinuitäten, aufspüren. Diese nutze ich – mit aller Vorsicht –, um die Situation von Religionslehrerinnen im geschlechtsspezifischen Kontext wahrzunehmen. Inwiefern leben die in dieser Arbeit befragten Lehrerinnen mit geschlechtsspezifischen Mustern? Inwiefern werden sie von diesen bestimmt? Die Ergebnisse werden sehr vielfältig und nicht immer leicht einzuordnen sein, weil sich der Lebenskontext der jeweiligen Subjekte so komplex darstellt. Dieses muss – Theorie geleitet – ausgehalten werden, denn nur die Biographie lässt sich erzählen, nicht das Geschlecht.¹³⁹

4.1.2 Lehrerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung vor und nach der Wende

Die (beruflichen) Situationen von Frauen und ihr Selbstverständnis zu erforschen, ohne Strukturen auszublenden, die Frauenleben prägen, ist seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten zu einer neuen Herausforderung geworden. Denn das Leben von Frauen gestaltete sich in den zwei Gesellschaftssystemen unterschiedlich und wurde damit von den je-

¹³⁶ Ebd., S. 69ff.

¹³⁷ Ebd., S. 72ff.

¹³⁸ Ebd., S. 30

¹³⁹ Ebd., S. 5

weiligen Frauen auch anders wahrgenommen. Für Lehrerinnen und ihre Entwicklung formuliert Christa Uhlig:

„Die generellen Probleme weiblicher Professionalisierung in Deutschland erhalten mit dem Anschluß des Ostens an den Westen eine zusätzliche Dimension. Lehrerinnen unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen treffen aufeinander – ähneln, ergänzen und widersprechen sich.“¹⁴⁰

Erfahrungen, östlich und westlich geprägt, können in dieser Arbeit nicht angemessen verglichen werden. Die Erfahrung, aus einer westlichen Sozialisationsgeschichte heraus wahrgenommen, wird indirekt über meine eigene Identität als Forscherin Thema sein, da die Auseinandersetzung mit den biographischen Konstruktionen anderer Frauen immer auch bedeutet, sich mit den eigenen Konstruktionen auseinanderzusetzen.¹⁴¹ Ansonsten geht es um die Frage, wie Lehrerinnen gelebt und gearbeitet haben, deren Sozialisationsgeschichte durch die DDR geprägt worden ist, bzw. wie sie heute – mit diesem Erbe – leben und arbeiten.

Marlies Hempel arbeitet heraus, dass in der DDR Wirklichkeitszusammenhänge nicht frei von den sozialistischen ideologischen Vorstellungen wissenschaftlich formuliert werden konnten. Zu den Prinzipien der marxistisch-leninistisch orientierten Wissenschaft gehörte die „dialektische Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit“, die bedeutete, dass die politisch-ideologischen Interessen des Staates nicht von der wissenschaftlichen Erkenntnis zu trennen waren.¹⁴²

„Als eine ‚Grundwahrheit‘ des Marxismus-Leninismus wurde die Erkenntnis betrachtet, dass der Prozeß der Befreiung der Frau untrennbarer Bestandteil des Kampfes der Arbeiterklasse um die Befreiung der Menschheit sei. Theoretisch wurde begründet, dass nur die Arbeiterklasse aufgrund ihrer ‚historischen Mission‘ führend im Kampf um die Gleichberechtigung sein konnte.“¹⁴³

Berufstätigkeit und Familie grundsätzlich vereinbaren zu können, war in dieser Hinsicht die Errungenschaft, mit der die Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann als umgesetzt galt.

¹⁴⁰ Christa Uhlig: Professionalisierung in eigener Regie – Beispiele von Selbstorganisation und Selbstbildung von Lehrerinnen um die Jahrhundertwende, in: Dietlind Fischer u. a. (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 65

¹⁴¹ Ingrid Geschwenter-Blachnik: Der Beruf in der Biographie katholischer Religionslehrerinnen, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 153

¹⁴² Marlies Hempel: Pädagogische Frauenforschung und methodologische Grundlagen der Erforschung pädagogischer Probleme in der DDR, in: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 2003, S. 144f.

¹⁴³ Hempel: Frauenforschung, 2003, S. 148

Eine Frauenforschung, die das Prinzip der Parteilichkeit¹⁴⁴ für den unverstellten Blick auf die Situation von Frauen und aus der Perspektive von Frauen verfolgt, war deshalb nicht vorstellbar. Seit den 1980er Jahren wuchs allerdings auch in der DDR das wissenschaftliche Interesse an subjektiv-sozialen Erfahrungen in der Pädagogik und Bildungsforschung, so dass eine gründlichere Beschäftigung mit dem Individuum mehr und mehr möglich wurde. Strukturelle Benachteiligungen aufzudecken hätte allerdings bedeutet, sich die Existenz männerdominierter Strukturen einzugestehen, was dem DDR-Mythos der Gleichberechtigung¹⁴⁵ widersprochen hätte. Eine geschlechterspezifische Perspektive musste so als Forschungskategorie weitestgehend ausgeblendet bleiben.¹⁴⁶ Die Erfahrung, dass Geschlechterdifferenz ignoriert wurde, teilen allerdings Frauenforscherinnen in Ost und West:

„Dieser neutralisierende Diskurs war nicht nur unter den politischen Bedingungen einer sozialistischen Staatsmacht üblich, sondern – wie Annedore Prengel feststellt – gab es auch in der bürgerlich-parlamentarischen Demokratie eine ‚Pädagogik der übergangenen Geschlechterdifferenz‘.“¹⁴⁷

Die Institution Schule in der DDR förderte als staatliches Instrument zur Absicherung der gesellschaftlichen Ideologie den unkritischen Blick von Männern und Frauen, so dass Benachteiligungen nicht erkannt bzw. anerkannt wurden. Zwar war eine geschlechtsbezogene Differenzierung in Schuldokumenten und Fächern beseitigt, beispielsweise im Fach Polytechnik, aber Marlies Hempel berichtet von „heimlichen“ Lehrplänen, beispielsweise durch geschlechtsspezifische Arbeitszuweisungen. Diskriminierung und Vorurteile wurden allerdings meist als privates Versagen abgetan.¹⁴⁸ Strukturen kritisch zu untersuchen, erwies sich als schwierig, für Zweifelsfälle wurden andere Erklärungen wie der Einfluss westlicher Medien gesucht. Die Relevanz geschlechtsspezifischer Verhältnisse nahmen Lehrerinnen und Lehrer dementsprechend kaum wahr, was sich bis heute, so Hempel, in der geschlechterbezogenen Pädagogik in den neuen Bundesländern auswirkt. Die eigentlichen Forschungsarbeiten aus Zeiten der DDR sind allerdings differenzierter als die offiziellen Ergebnisse, so dass eine Neuinterpretation des vorhandenen Materials möglich und angemessen erscheint.¹⁴⁹ Vorliegenden Forschungsarbeiten aus der Zeit nach der Wende würden so eine wichtige Ergänzung und kritische Prüfung erfahren.

¹⁴⁴ Edith Franke u. a. : Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden. Stuttgart 2002, S. 8 und S. 217

¹⁴⁵ Marlies Hempel: „Und eine Arbeit soll meine Frau haben und sie soll Chefin sein.“ Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen in Ost und West, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis: Trend-Wende? Trennt. Nr. 54, Köln 2000, S. 87

¹⁴⁶ Hempel: Frauenforschung, 2003, S. 148ff.

¹⁴⁷ Ebd., S. 150

¹⁴⁸ Hempel: Und eine Arbeit, 2000, S. 90f.

¹⁴⁹ Hempel: Frauenforschung, 2003, S. 150ff.

„Während in der DDR der weibliche Anteil von mehr als 85 Prozent in pädagogischen Berufen als Folge und Selbstverständlichkeit formal garantierter Gleichberechtigung an- und hingenommen wurde und die damit verknüpften Probleme kaum im öffentlichen Bewußtsein oder als Gegenstand von Forschung thematisiert waren [...], wurde in der BRD zumindest seit der Etablierung von Frauenforschung auch die Situation von Lehrerinnen hinterfragt: die pädagogische Doppelbelastung in Beruf und Familie, verdeckte und offene Diskriminierung, Besonderheiten und Chancen spezifisch weiblicher pädagogischer Arbeit [...]. Man wünschte derartigen Forschungsergebnissen eine größere Popularität, vor allem in den neuen Bundesländern, wo Lehrerinnen mittlerweile mehrfache Brüche erfahren haben und zu den alten, noch kaum aufgearbeiteten, neue Konfliktfelder kommen – soziale Unsicherheit, erneuter Anpassungsdruck, Veränderungen in den Bedingungen pädagogischen Arbeitens, [...].“¹⁵⁰

Verstellt blieb der Blick auf die vollzeitige Berufstätigkeit von Frauen, die gleichzeitig in der Regel auch die alleinige Verantwortung für Haushalt und Familie übernahmen.¹⁵¹ So waren berufstätige Frauen im Osten wie auch im Westen einer Doppelbelastung ausgesetzt, mit dem Unterschied, dass die Berufstätigkeit der ostdeutschen Frauen selbstverständlich akzeptiert war.¹⁵² Wurden Frauen im Westen also systematisch in die Familienrolle gedrängt, so wurde von Frauen im Osten die Organisation der Doppelaufgabe erwartet. In der Transformationsphase verloren viele Menschen ihre Arbeit. Frauen waren dabei besonders betroffen, da die Absicherung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie entfiel. Nicht zuletzt deshalb, weil die Betreuung von Kindern nicht mehr in gleicher Weise gewährleistet werden konnte wie zuvor. Hinzu kommt aber auch, dass Frauen nur unter wesentlich größeren Anstrengungen um vorhandene Arbeitsplätze konkurrieren konnten, weil sie aus Zeitgründen nicht – wie ihre männlichen Kollegen schon früher – Qualifikationsmöglichkeiten hatten nutzen können.¹⁵³

Trotzdem ist bis heute zu beobachten, dass das Vorbild der jungen Frauen im Osten ihre erwerbstätigen Mütter sind.¹⁵⁴ Junge Frauen in Ostdeutschland gründen früh eine Familie – was einst in der DDR sozial gefördert wurde, wirkt auch heute nach. Dabei ist die Berufstätigkeit von Frauen für sie viel selbstverständlicher als für Frauen im Westen, obwohl auch im Osten die Mütter ihren Töchtern geschlechtsspezifisches Rollenverhalten vorlebten: Es gab die

¹⁵⁰ Uhlig: Professionalisierung, 1996, S. 65-66

¹⁵¹ Hempel: Frauenforschung, 2003, S. 153

¹⁵² Una Dirks: Von der Direktorin in der DDR zur Lehrerin in der BRD. Eine qualitative, biographische Untersuchung zur subjektiven Verarbeitung beruflicher Degradierung und zur Neuorientierung am Beispiel von drei ehemaligen Direktorinnen, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 113f.

¹⁵³ Friederike Stockmann-Köckert: Frauenemanzipation in den neuen Bundesländern. CuS. Neue Folge, 18. Jahrgang, Heft 1, 18. Jg. 1994, S. 18

¹⁵⁴ Helga Haas-Rietschel; Stefanie Eßwein: Generationen im Gespräch „Was mein Begehren in dieser Welt ist... das ist das Entscheidende.“ in: Erziehung und Wissenschaft Heft 2, 2003, S. 20

schon erwähnte geschlechtsspezifische Ausrichtung auf bestimmte Ausbildungsbereiche, und in den meisten Leitungsgremien waren Frauen deutlich unterrepräsentiert. Vermutlich hatten Frauen einerseits neben ihrer Verantwortung für die eigene Familie weniger freie Kapazitäten für die Anforderungen von Leitungsaufgaben und andererseits sah das gesellschaftliche Bild eher Männer in Leitungsfunktionen vor.¹⁵⁵ Una Dirks verweist in ihren Forschungen auch auf die Argumentation mit geschlechtsspezifischen Stereotypen seitens der Lehrerinnen: Leitende Funktionen wären nicht unbedingt anzustreben, denn eine leitende Tätigkeit hätte sie nur härter gemacht, über den ganzen Druck der Anforderungen wäre die Weiblichkeit verloren gegangen.¹⁵⁶ Das zeigt, dass auch in der DDR-Gesellschaft, trotz der anerkannten Berufstätigkeit von Frauen, feste Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit im Zusammenleben wirkten. Wie sich diese geschlechtsspezifische Festschreibungen nach der Wende verändert haben, ist nicht einfach zu bestimmen: Der jungen Generation von Frauen in Ost wie West ist nun gemeinsam, dass sie ebenso wie ihre männlichen Kollegen Karrierepläne schmieden; dies jedoch immer im Verhältnis zum Sinn der Arbeit, zur ökonomischen Unabhängigkeit und Vereinbarkeit mit Familie abwägen. Fürsorge ist weiterhin Motiv geschlechtsspezifischer Sozialisation und die Frage von Kind und Karriere ist bisher nicht befriedigend gelöst, wenn auch Frauen mehr und mehr in höhere Positionen streben.¹⁵⁷

Der Lehrberuf war wie kein anderer Beruf in der DDR ein ausgesprochener Frauenberuf, weil die Tätigkeit als Lehrerin – ähnlich wie in der Bundesrepublik – einzigartig die Möglichkeit bot, einer Vollzeit-Berufstätigkeit nachzugehen und trotzdem Zeit für die eigenen Kinder zu ermöglichen.¹⁵⁸ Zu vermuten ist, dass gerade Lehrerinnen in der Tätigkeit als Mütter und Unterrichtende in allen Generationen immer wieder deutlich wurde und wird, welche Bedeutung die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule im Halbtagsschulsystem einnimmt.¹⁵⁹ Das Bildungssystem der DDR entsprach in der äußeren Struktur in vieler Hinsicht reformpädagogischer Ansätze, die sich in der Bundesrepublik wesentlich nur im Privatschulbereich durchsetzen konnten: stabile Klassengemeinschaften, kleine Klassen, Schwerpunkte auf praktische Tätigkeiten und regelmäßige pädagogische Konferenzen. Von Lehrerinnen und Lehrern wurde außerunterrichtliches Engagement für ihre Schülerinnen und Schüler erwartet, dafür war die Unterrichtsverpflichtung geringer als in der BRD. Wegen der zentral gesteu-

¹⁵⁵ Stockmann-Köckert: Frauenemanzipation, 1994, S. 21

¹⁵⁶ Dirks: Direktorin, 1996, S. 131

¹⁵⁷ Stockmann-Köckert: Frauenemanzipation, 1994, S. 21

¹⁵⁸ Händle: Bildung, 1996, S. 103ff.

¹⁵⁹ Schon im 19. Jahrhundert engagierten sich Lehrerinnenvereine für die Auseinandersetzung mit sozialen Problemen und veranstalteten gezielt Mütterabende zur Familienerziehung, sozialen Rechten, Gesundheitsvorsorge und Hygiene. Uhlig: Professionalisierung, 1996, S. 73ff.

ten Vorlagen beanspruchte die Vorbereitung darüber hinaus weniger Arbeitszeit. So war es Lehrerinnen möglich, bedeutende Erkenntnisse aus ihrer Doppelqualifikation als Lehrerin und Mutter umzusetzen und „ihre“ Kinder und Jugendlichen an der Schule umfassend zu betreuen.¹⁶⁰ Bis in die Gegenwart favorisieren Lehrerinnen in den neuen Bundesländern häufig einen lehrerzentrierten, frontalen Unterricht, dessen Wurzeln im ursprünglich zentral gesteuerten Unterrichtssystem liegen mögen, legen aber gleichzeitig hohen Wert auf die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Diese Schülerorientierung, ist ebenfalls etwas, was die Lehrerinnen aus ihrer beruflichen DDR-Sozialisation einbringen konnten.¹⁶¹

Auffallend ist, dass die Wendezeit häufig nicht erwähnt wird, wenn nicht ausdrücklich danach gefragt wird, partiell ist diese Zeit sogar tabuisiert worden.¹⁶² Ein Erklärungsansatz liegt in der äußerst staatsnahen beruflichen Situation der Lehrerinnen, die aktiven Einsatz für gesellschaftliche Veränderungen im damaligen Maßstab aus eben diesen Gründen nicht zuließ. Es scheint mir schlüssig, dass sich solche Haltungen auch in Gesprächen bzw. Erzählungen unter berufsbiographischen Gesichtspunkten noch widerspiegeln. Lehrerinnen beschreiben sich eher als passive Beobachterinnen. Im Nachgang werden Zustände vorher und nachher reflektiert und verglichen, die Wende selbst erscheint häufig nur als Zeitangabe für den Bruch. Gerade aus westlicher Forschungsperspektive ist es notwendig, besonders sensibel diese Umbruchserfahrungen, die Erfahrung der Entgrenzung, aber auch neuer Dominanzkulturen in ihren Bedeutungen für die einzelnen Subjekte wahrzunehmen. Es liegt in der Verantwortung der Forschenden, Umbruch und Transformation nicht einfach als historisches Ereignis, sondern in ihrer Wirkung auf die Betroffenen zu begreifen.¹⁶³ Anliegen dieser Arbeit ist es, die Berufskultur der Lehrerinnen vor diesem Hintergrund zu erfassen und zu erforschen, wie eine Berufskultur des neuen Fachs Evangelische Religionslehre aufgebaut wurde und weiter auszubauen ist. Wie sich die Berufskultur von Religionspädagoginnen allgemein aus Sicht der Forschung beschreiben lässt, wird deshalb Thema des folgenden Abschnitts sein.

4.2 Religionspädagogischer Kontext: Frauen und Religion

Um das Verhältnis von Frauen und Religion zu umreißen, soll zunächst ein knapper Überblick über die geschlechtsspezifische, religionspädagogische Biographieforschung gegeben werden. Monika Maaßen weist schon 1985 auf die Chancen feministisch-theologischer Bio-

¹⁶⁰ Händle: Bildung, 1996, S. 106f.

¹⁶¹ Dirks: Direktorin, 1996, S. 126, 142 und 147

¹⁶² Ebd., S. 124

¹⁶³ Irene Klank: Fremde Stimmen – neue Grenzen. Frauen in Osteuropa, in: Schlangenbrut Nr. 56, 15. Jg. 1997, S. 4

graphieforschung für die Untersuchung von biographischen Erfahrungen und ihren Einfluss auf das persönliche Verhältnis zu Religion und Kirche hin.¹⁶⁴ Auf die Ergebnisse von Stephanie Klein,¹⁶⁵ die anhand einer biographischen Einzelfallstudie versucht, Aspekte weiblicher Religiosität zu bestimmen, baut Regina Sommer ihre Studie zur Lebensgeschichte und Religion auf.¹⁶⁶ Ähnlich wie in der Kindertheologie wird hier anhand von persönlichen Konstruktionen nach Mustern gesucht, die Rückschlüsse auf den Erfahrungskontext zulassen. Abschnitt 3.2.1 konzentriert sich auf Muster weiblicher Religiosität, Abschnitt 3.2.2 widmet sich aus dem geschlechtsspezifischen Blickwinkel dem Kontext von Religionslehrerinnen an der Schule.

Annebelle Pithan hat mit ihren Arbeiten zur Geschichte von Religionspädagoginnen gezeigt, wie unterschiedlich sich in Lebensläufen politische Auffassungen, pädagogische und theologische Ansätze zeigen.¹⁶⁷ Dennoch sind ähnliche Strukturen zu entdecken, die, geschlechtsspezifisch interpretiert, gemeinsame Lesarten nahe legen: Gemeinsam ist Religionspädagoginnen ein deutliches Engagement im Feld zwischen Pädagogik und Theologie. So teilen viele die besondere Wahrnehmung des Verhältnisses von Theorie zur Praxis und eine besondere Schwerpunktsetzung auf den Bereich der Vermittlung, Beratung und Begleitung von Lernprozessen:¹⁶⁸

„Die meisten Frauen setzten ihre Priorität nicht bei Veröffentlichungen, sondern in der Beratung und pädagogischen Begleitung von Menschen. Die Glaubwürdigkeit, für die eigenen Überzeugungen auch als Person in Beziehungen einzustehen, wurde immer wieder reflektiert. Diese Beziehungsorientierung brachte sie oft bis an die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit. [...] Frauen begannen wiederholt, sich neue Tätigkeitsfelder zu erschließen – oft dort, wo jemand gebraucht wurde.“¹⁶⁹

Zu beobachten ist, dass Frauen auch in der Religionspädagogik meistens in den hierarchisch geringer geschätzten Bereichen tätig waren und sind. Außerdem stehen sie, nicht weniger als

¹⁶⁴ Monika Maaßen: Feministisch-theologische Biographieforschung. Eine neue Methode? in: Schlangenbrut. Nr. 8, 2. Jg. 1985, S. 24-28

¹⁶⁵ Stephanie Klein: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart u. a. 1994 und dies.: Glauben Frauen anders? Die Entfaltung des Glaubens in der Lebensgeschichte von Frauen, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 166-183

¹⁶⁶ Regina Sommer: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung. Stuttgart u. a. 1998 und dies.: „So manches, was man Demut nennt, damit habe ich meine Probleme. Also, ich suche den befreienden Gott.“ Zur lebensgeschichtlichen Aneignung und Verarbeitung religiöser und geschlechtsspezifischer Sozialisation, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 146-165

¹⁶⁷ Annabelle Pithan (Hg.): Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Göttingen 1997, S. 9

¹⁶⁸ Ebd., S. 16f.

¹⁶⁹ Ebd., S. 15-17

andere Kolleginnen, vor der Herausforderung, ihre Berufstätigkeit mit Ansprüchen von familiärer Seite koordinieren zu müssen. Insgesamt weisen die von Pithan u. a. untersuchten Biographien eine hohe Vielseitigkeit auf, es werden aber auch Brüche, fremdbestimmte und „ungelebte“ Lebensgeschichten sichtbar.¹⁷⁰ Wie gestaltet sich vor diesem Hintergrund weibliche Religiosität? Und: Wie stellt sich im Fokus auf Religionspädagoginnen geschlechtsspezifisch das Verhältnis von „gelebter“ und „gelehrter“ Religion da?

4.2.1 Weibliche Religiosität?

Dass Frauen in der Regel andere geschlechtsspezifische Entscheidungs- und Handlungsspielräume als Männer besitzen, kann sich in der individuellen religiösen Praxis widerspiegeln.¹⁷¹ Frauen erzählen sehr offen von ihrer eigenen Religiosität, reflektieren ihre Erfahrungen und suchen nicht selten auch nach Veränderungen und neuen Wegen.¹⁷² Das Besondere ist, dass sie trotzdem meistens an alten Bindungen festhalten. Siegfried Vierzig untersuchte religiöse Autobiographien von Frauen und Männern im Vergleich: Aufgrund dieser Betrachtung meint er, eine vom Geschlecht abhängige Desymbolisierungsform im Ablösungsprozess von autoritär strukturierter Religion zu erkennen. So nimmt er bei Frauen eine stärkere Abhängigkeit von elterlichen Normen und intensivere Identifizierung mit Bezugspersonen und Beziehungen sowie undeutlichere Ablösungsprozesse wahr während Männer sich nach seinen Beobachtungen leichter distanzieren und ablösen und ein eher abstrakt-formales Verhältnis zu Beziehungen aufweisen, was sich jeweils auch in der Gottesbeziehung widerspiegelt.¹⁷³ Danach reagieren Frauen scheinbar mit einem besonderen Interesse für die eigene religiöse Lebensgeschichte:

„Religiöse Verletzungen und Ausgrenzungen sind für viele Frauen ein Ausgangspunkt, über die eigene Religiosität nachzudenken. Nach dem Religiös-Werden und Bleiben von Frauen zu fragen, bedeutet einen zweifachen Blick – einen zurück auf die religiöse Erziehung und Sozialisation in Kindheit und Jugend sowie einen

¹⁷⁰ Ebd., S. 17

¹⁷¹ Klein: Frauen, 1995, S. 166f.

¹⁷² Siegfried Vierzig: Frauen und Männer. Geschlechtsrollenidentität und religiöse Sozialisation. Was sich an religiösen Autobiographien beobachten lässt, in: Albrecht Grözinger; Henning Luther (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion. München 1987, S. 163 und Donata Pahnke: Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation im Spiegel weiblicher Autobiographien, in: Walter Sparr, (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990, S. 259

¹⁷³ Vierzig: Frauen, 1987, S. 169ff. Pahnke unterstützt Vierzigs Auswertungen, beim Überblick über die veröffentlichte so genannte „Erfahrungs- und ‚Betroffenheits‘-Literatur“ stellt sie ebenfalls bei Frauen eine stärkere Orientierung an Beziehungen fest: Männer thematisierten vor allem Probleme mit der Allmacht und Autorität Gottes, während Frauen sich über den Mangel an Identifikationsmöglichkeiten beklagten. Die Beziehungsorientierung wird vor allem an der Suche nach Ersatzstrukturen statt einer schlichten Distanzierung deutlich, wie Pahnke beim Vergleich dreier religiöser Autobiographien von Frauen aus dem Kontext der Frauenbewegung nachweist, vgl. Pahnke: Sozialisation, 1990, S. 259f.

auf die gegenwärtige religiöse Praxis. Religiöse Identität wird in dieser doppelten Fragestellung nicht als mit Kindheit und Jugend abgeschlossen aufgefaßt, sondern als lebenslanger Prozeß verstanden. Denn: ‚Frauen arbeiten sich ein ganzes Leben lang an Erwartungen und Bildern ab, sie versuchen ihnen zu entsprechen oder wehren sich dagegen‘ (Andrea Blome) Die aktive Suche nach Religiosität in der eigenen Lebensgeschichte geht von einem ganzheitlichen Verständnis aus, das Biographie und Glauben, Erfahrung und Religiosität zusammendenkt.¹⁷⁴

Im diesem Sinne wirkt Religion oft als ein die Gesellschaft und ihre Werte stabilisierendes Element.¹⁷⁵ Kognitionspsychologische Untersuchungen, maßgeblich die von Carol Gilligan, zeigen, dass Frauen in den bestehenden Gesellschaftsstrukturen die harmonische Beziehung zu anderen zum Prinzip ihres eigenen Handelns und ihrer Selbstdefinition machen.¹⁷⁶ Regina Sommer vermutet aufgrund ihrer Befragungen zur Religion in weiblichen Lebensgeschichten, dass Frauen versuchen, ihre Glaubensvorstellungen in ihr Beziehungsnetz zu integrieren. Religionstraditionen können zu Katalysatoren solcher Handlungen werden: Bedürfnisse anderer werden dann über die eigenen gestellt, indem religiös-christliche Ideale der Demut, Fürsorglichkeit und Selbstlosigkeit angestrebt werden.¹⁷⁷ Wenn Frauen für Beziehungen leben, finden sie in der Religion die Bestätigung für ihren Lebensentwurf. Dies könnte auch ihre nachweislich größere Affinität zu Religion und Kirche, aber auch zur Pädagogik erklären. Christliche Religion kann jedoch auch durch die durch sie transportierten Frauenbilder einengen und Schuldgefühle auslösen, wenn diesen nicht entsprochen wird.¹⁷⁸ Natürlich mag die einzelne Frau in ihrem spezifischen Kontext ganz andere Maßstäbe setzen, aber als allgemein-gesellschaftliche Tendenzen sind diese Muster und Strukturen immer wieder aufzufinden.

„Kulturelle und religiöse Sozialisation sind in jeder Gesellschaft eng miteinander verbunden. Beide bedeuten Übernahme und Aneignung kollektiver Moralvorstellungen und Handlungsmuster, sie vermitteln die zentralen Werte einer Gesellschaft. Religiöse Sozialisation spielt sich ab in einem Kräftefeld der Gesellschaft und ihrer mitwirkenden Subsysteme.“¹⁷⁹

Gegenwärtig führe die Suche nach religiöser Lebensdeutung längst nicht mehr nur allein zur christlichen Religion, andere religiöse Bezugs- und Deutungssysteme seien genauso präsent,

¹⁷⁴ Claudia Kolf: Religiös werden und bleiben, in: Schlangenbrut Nr. 49, 13. Jg. 1995, S. 4

¹⁷⁵ Ilke Prick „Das Weib schweige in der Gemeinde“ – Zur weiblichen Adoleszenz in evangelischer Jugendarbeit, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 109-132

¹⁷⁶ Carol Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München, Zürich 1984 und dies.: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. München 1997

¹⁷⁷ Sommer: So manches, 1995, S. 146-165 und dies.: Lebensgeschichte, 1998

¹⁷⁸ Blome: Erinnerungsarbeit, 1995, S. 22. Besonders der feministischen Theologie ist es zu verdanken, dass inzwischen vielseitige Traditionen von Frauenleben im jüdisch-christlichen Bereich aufgedeckt wurden, so dass statische und einengende Muster aufgelöst werden können.

¹⁷⁹ Brigitte Dorst: Aufräumen, Entrümpeln und neu Einrichten. Anleitung zur Rekonstruktion religiöser Biographie von Frauen, in: Schlangenbrut Nr. 49, Jg. 1995, S. 27

so Regina Sommer. Allerdings handle es sich nur um eine vermeintliche ‚Beliebigkeit‘, denn in Betrachtung der jeweiligen Lebensgeschichten seien individuelle Festschreibungen ausgehend von religiös-biographischen Erfahrungen zu beobachten.¹⁸⁰ Andrea Blome weist allerdings daraufhin, dass die Rolle der Religion in der weiblichen Normalbiographie der Vergangenheit eine sehr viel stärker normierende Rolle gespielt hätte als in der Gegenwart.¹⁸¹ Als Funktion von Religion identifiziert sie Glaube und Religiosität als sinnvollen Rahmen für ein Leben:

„Alte Frauen gehören dabei Generationen an, für die die rahmende Sicherheit von Institutionen eine noch sehr viel höhere vergesellschaftende Bedeutung hatte als für heutige Jugendlichen- und Erwachsenengenerationen. Ihre ‚Patchworkbiographie‘ existierte immer noch im Rahmen der gesamtgesellschaftlich kontrollierten und gewünschten Lebensform, in der die kontrollierende und normierende Kraft der Kirche eine entsprechend große Rolle spielte.“¹⁸²

Die Suche nach Sinn gebenden Aspekten ist heute ähnlich aktuell, der Unterschied besteht im Verlust der Kirche als eine in der Gesellschaft Rahmen gebende Institution. Ältere Frauen, die noch in einem anderen kirchlichen Kontext aufwuchsen, seien oft so von den männerzentrierten Strukturen der Religion geprägt, dass es schiene, als stünde ihre Religiosität im Gegensatz zu den feministischen Ansätzen. An diesen Befunden, so Blome, könnte feministische Theologie jedoch lernen, was es heißt, einen lebensgeschichtlichen Umgang mit der Macht dieser religiösen Strukturen unvoreingenommen zu reflektieren.¹⁸³ Frauen sollten mit ihren vielfältigen Erfahrungen wahrgenommen und gewürdigt werden.

„In diesem Prozeß ist das Erzählen und die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und der Lebensgeschichten anderer Frauen von zentraler Bedeutung. Dadurch treten die Frauen aus der Unsichtbarkeit und Marginalität hervor: Sie sehen sich an, machen sich selbst sichtbar und stellen sich selbst in das Zentrum. Sie lernen, sich selbst als wertvoll zu begreifen.“¹⁸⁴

Die Funktion bestimmt dabei nicht allein die Religiosität, nach wie vor sind die spezifischen Traditionen mitbestimmend. Als bedeutende Felder religiöser Sozialisation gelten nach wie vor einerseits Familie und Kirche sowie christliche Symbol- und Moralvorstellungen. Eine offene Religionsauffassung bezüglich der institutionellen Ebene und ein weites Religiositätsverständnis, das dem persönlichen Ausdruck von Religion Raum lässt, sind auch in Bezug auf

¹⁸⁰ Sommer: Lebensgeschichte, 1998, S. 305ff.

¹⁸¹ Andrea Blome: Religiöse Lebenswelt von Frauen im Alter in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 186

¹⁸² Ebd., S. 190f.

¹⁸³ Ebd., S. 194f.

¹⁸⁴ Klein: Biographieforschung, 1994, S. 62

weibliche Religiosität angemessen.¹⁸⁵ Religiosität korrespondiert immer mit dem sozialen System, in dem sie gelebt wird, und erfüllt dabei unterschiedliche Funktionen, spiegelt oder verstärkt auch Ambivalenzen, wie sie beispielsweise durch die Doppelstruktur weiblicher Biographien entstehen. Geschlechtsspezifische und religiöse Aspekte der Lebensgeschichte sind ineinander verwobene Prozesse.¹⁸⁶

Das Zusammenspiel von gesellschaftlicher Rolle und Religiosität ist weiterhin sehr aufmerksam zu verfolgen, denn Kristina Augst arbeitet heraus, dass die stärkere religiöse Beteiligung und religiöse Beziehungsorientierung von Frauen nur dann zutrifft, wenn diese nicht berufstätig sind. Sie weist nach, dass berufstätige Frauen im Vergleich zu berufstätigen Männern ungleich weniger religiös sind. Sie erklärt diese Beobachtung damit, dass berufstätige Frauen genug Selbstwertgefühl aus ihrer Arbeit ziehen und sich deshalb von ihrer – womöglich einengenden – Religiosität lösen können.¹⁸⁷ Wenn es einen ähnlichen Prozess bei Religionslehrerinnen gibt, die Theologie und Glaubensvermittlung, Religiosität einerseits und Pädagogik andererseits zum Beruf gemacht haben, wie wird dann ihr Religionsverständnis und ihre Religiosität geprägt sein?

4.2.2 Lehrerinnensein im Religionsunterricht der Schule

Religionslehrerinnen, wenn sie nicht alleinstehend sind, befinden sich nicht nur in der Doppelrolle in ihrer Verantwortung für Beruf und Familie, sondern auch als Repräsentantinnen von Schule und Kirche. Aus der Geschichte von Religionslehrerinnen wird sehr schnell deutlich, dass Kirchen eher Positionen unterstützten, die Frauen in ihrer Berufstätigkeit auf einem niedrigeren Status verorteten. Lange erschienen Frauenemanzipation und Kirche historisch betrachtet als gegensätzliche Pole. Andererseits war durch die kirchliche Gemeinschaft auch Austausch unter Religionspädagoginnen möglich, so dass diese ihre berufliche Situation teilweise verbessern konnten. Dabei ging es den Lehrerinnen in der Regel nicht um die Durchsetzung von emanzipatorischen oder berufspolitischen Zielen, ihr Selbstverständnis bezogen sie aus den christlichen Glaubensstraditionen und blieben damit der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung meistens treu. Beispielsweise engagierten sich Religionslehrerinnen einerseits für eine umfassende Bildung von Jungen und Mädchen, verfolgten aber für die Mädchenbildung wesentlich andere, gesellschaftskonforme Ziele wie die Ausbildung im häuslich-familiä-

¹⁸⁵ Sommer: Lebensgeschichte, 1998, S. 86

¹⁸⁶ Ebd., S.287

¹⁸⁷ Kristina Augst: Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten. Stuttgart u. a. 2000, S. 38ff.

ren Bereich.¹⁸⁸ Gesellschaftliche Veränderung mitbedacht korrespondieren diese Befunde mit Beobachtungen in aktuellen Studien, dass Religionslehrerinnen viel an einer Vermittlung zwischen schulischen und kirchlichen Institutionen einerseits und ihren Schülerinnen und Schülern andererseits liegt. Auch Gemeinschaft wird heute noch als wichtige Unterstützung verstanden:

„Die Gemeinschaft und Solidarität von Frauen muß erlebbar sein. Als Einzelkämpferin ist die alltägliche Praxis zu mühsam und sind die Theoriebereiche zu umfangreich.“¹⁸⁹

Einerseits zeigt sich hier die Orientierung an Beziehungen, andererseits das Bedürfnis Brüche und Ambivalenzen auszugleichen.¹⁹⁰ Außerdem ist ein Interesse an handlungsorientierten und gestalterischen Methoden ergänzend zum rein kognitiven Lernen zu verfolgen. Fühlen sich Lehrerinnen durch Elemente der feministischen Theologie wie Leiblichkeit / Ganzheitlichkeit oder Spiritualität mehr angesprochen als Lehrer?¹⁹¹ Eine methodische Vielfalt, die unterschiedliche Lernzugänge zulässt, kann zwar als generelle Maxime religiöser Didaktik beschrieben werden, geschlechtsspezifische Differenzen zeigen sich aber beispielsweise im Verhältnis zum ästhetischen Lernen.¹⁹² Aus der geschlechtsspezifisch religiösen Perspektive ist es deshalb sinnvoll, die Faktoren der Professionalisierung von Religionslehrerinnen erneut zur Sprache zu bringen.

4.2.2.1 Berufswahl

Ausschlaggebend in der Wahl des Lehrberufs ist für viele Religionspädagoginnen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, denn viele entscheiden sich für Teilzeitmodelle. Der große Überhang im Teilzeitbereich von Frauen im Lehramt ist, so Becker, auch ein Grund, warum es in den Schulhierarchien trotz eines hohen Frauenanteils in den zentralen Bereichen kaum Frauen gibt.¹⁹³ Bezogen auf den Lehrerinnenberuf als buchstäblicher Frauen-Beruf verwischt Familien- und Berufsarbeit, denn Karrieremöglichkeiten, so Leach, werden von Frauen häufig kaum als Anreiz empfunden. Stattdessen legen sie Wert auf Inhalte, Entwicklung eines ko-

¹⁸⁸ Karin Ehrlich, Evangelische Lehrerinnen und ihr Beitrag zur Professionalisierung des Berufsstandes, in: Dietlind Fischer u. a. (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungs-didaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 45-63, und Dagmar Henze: Weiblichkeitskonstruktionen in den pädagogischen Entwürfen der Religionslehrerin Carola Barth, in: ebd., S. 79-93.

¹⁸⁹ Kohler-Spiegel: Religionspädagogik, 1995, S. 214

¹⁹⁰ Irene Löffler-Mayer: Das ist doch alles veraltet, was Sie da machen. Erfahrungen einer Religionslehrerin in der Hauptschule, in: Schlangenbrut Nr. 39, Jg. 1992, S. 26ff. und Sybille Becker: Religionslehrerin gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 55-74, sowie Gabriele Häußler: Katholische Religionslehrerinnen als Feministinnen oder über die Kunst, Widersprüche zu leben, in: ebd., S. 75-108

¹⁹¹ Kohler-Spiegel: Religionspädagogik, 1995, S. 207

¹⁹² Dressler: Religion unterrichten, 2003, S. 40

¹⁹³ Becker: Religionslehrerin gleich Religionslehrer? 1995, S. 60

operativen Klimas, Akzeptanz von beruflichen wie privaten Belangen.¹⁹⁴ Lehrerinnen werden in einem solchen Habitus durch christliche Glaubensgrundlagen gestützt: im Engagement für die Verbesserung sozialer Verhältnisse und Bildungschancen, in der Verbindung von intellektuellen und karitativen Erziehungsprinzipien, in der Konzentration auf konkrete, praktische Situationen und durch den Austausch, der in seiner Bedeutung über eine rein berufliche Auseinandersetzung hinausgeht, beispielsweise im gemeinsam geteilten religiösen Leben. In der Berufswahlorientierung vor allem an Müttern und eigenen Religionslehrerinnen bleiben sie in den geschlechtskonformen Möglichkeiten. Die beruflichen Aufgaben stellen dann jedoch häufig widersprüchliche Anforderungen, hier können durch eigene Religiosität Deutungskategorien bereit stehen: Widersprüche und Konflikte zu harmonisieren, kann zur Herausforderungen im Glauben werden.¹⁹⁵

4.2.2.2 Gesellschaftliche Situation

Religionslehrerinnen seien in mancher Hinsicht doppelte Außenseiterinnen, so Becker, sie sähen sich vielfältigen Erwartungen gegenüber und manche Konflikte würden durch ihr Fach verstärkt.¹⁹⁶ Geschlechtsspezifische Bedingungen, unter denen Religionspädagoginnen arbeiten, sind die Konsequenzen,¹⁹⁷ die aus dem Lehrberuf als typischer Frauenberuf erwachsen, und die Konflikte, denen sie sich als Repräsentantin der Institution Kirche in der Schule gegenüber sehen, da sie gleichzeitig von der Marginalisierung der Frauen in kirchlichen Ämtern betroffen sind.¹⁹⁸ Als Religionspädagoginnen bekleiden Frauen nicht nur Schulstellen, sondern auch Stellen im kirchlichen Bereich, sei es in Fortbildungsinstitutionen oder – nach dem Modell der evangelischen Kirche zu DDR-Zeiten – als Katechetinnen u. ä. in der gemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit. Der Pfarrberuf, zu dessen Aufgabenbereich es ebenfalls gehören kann, Religion zu unterrichten, wird weiterhin als männlicher Beruf wahrgenommen. Eine solche stereotype Wahrnehmung zieht ein entsprechend stereotypes Verständnis von Autorität nach sich. Nicht nur in schulischen, sondern auch in kirchlichen

¹⁹⁴ Mary S. Leach: Reform der Lehrerbildung – auch eine Geschlechterfrage? in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u. a. 1991, S. 212ff.

¹⁹⁵ Geschwenter-Blachnik: Beruf, 1996, S. 156ff.

¹⁹⁶ Becker: Religionslehrerinnen gleich Religionslehrer? 1995, S. 65ff.

¹⁹⁷ Anabelle Pithan: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung, in: Dietlind Fischer u. a. (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 204ff.

¹⁹⁸ Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler erwarten, dass Lehrende zu allen kirchlichen Sachlagen – egal, um welche kirchliche Gemeinschaft es sich handelt – Stellung beziehen. Damit befinden die Lehrenden sich, über ihre eigene Kirchengemeinschaft und Betroffenheit hinaus, in Loyalitätskonflikten gegenüber der Institution Kirche, wenn sie beispielsweise Solidarität mit der von Frauenfeindlichkeit betroffenen Frauen üben.

Strukturen sind die Leitungsfunktionen im Wesentlichen in der Verantwortung von Männern. Durch ihre Doppelrolle als Repräsentantinnen der Institutionen Kirche und Schule und im Religionsunterricht, besonders wenn er nicht als gleichberechtigtes Fach angesehen wird, werden Religionslehrerinnen mit diesen Machtstrukturen konfrontiert. Ihre eigene Autorität und Position am Arbeitsplatz wird dabei immer wieder in Frage gestellt.¹⁹⁹

Darüber hinaus zeigt sich, dass von Religionslehrerinnen ein besonders hohes Maß an Beziehungsorientierung erwartet wird. Beziehungsstrukturen beanspruchen in der Innen- und Außenwahrnehmung des Religionsunterrichts, der dem Image nach oft als ‚Beziehungsunterricht‘ gesehen wird, eine hohe Relevanz. Lehrerinnen neigen mehr als Lehrer dazu, persönliche mit professionellen Beziehungen zu verknüpfen. Dabei werden allerdings aufgrund von Autoritätszuschreibungen auch andere Ansprüche an Lehrerinnen gestellt: Von ihnen wird mehr Beziehungsbereitschaft verlangt: Wenn Lehrer als streng akzeptiert werden, gelten beispielsweise Lehrerinnen als unfair und zickig.²⁰⁰

Religionslehrerinnen pflegen die festeren Bindungen zur Kirche im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen, die eher auch Kritik an der Kirche üben.²⁰¹ So lässt sich vermuten, dass Religionslehrerinnen besonders dazu neigten, vermittelnde Positionen zwischen schulischer und kirchlicher Institution und im Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern einzunehmen, ohne sich häufig ihrer eigenen Position bewusst zu werden. Aus Selbstüberforderung und einer mangelnden Fähigkeit zur Abgrenzung zwischen institutionellen Aufgaben und eigenen Vorstellungen von schulischer Arbeit erwächst nicht selten eine niedrige Selbstbewertung. Denn sie glauben, ihren vermeintlich eigenen Ansprüchen, häufig die Ansprüche, die von anderen an sie gestellt werden, nicht umfassend gerecht zu werden.²⁰² Aus der Sicht von Gabriele Häußler stellt sich die Aufgabe einer Religionslehrerin auch als ‚die Kunst, Widersprüche zu leben‘ dar. Sie wirft wichtige Fragen auf, wie beispielsweise das Gottesbild der unterrichtenden Lehrkraft sich auf Schülerinnen und Schüler auswirke, da Lehrende im Fach Religion als Vertreterinnen des christlichen Glaubens wahrgenommen würden. Ebenfalls fordert sie eine genauere Untersuchung der religiösen Biographie und die jeweilige Rückbindung an die Kirche. Dabei verdienen in diesem Kontext vor allem auch das Frauenbild der jeweiligen

¹⁹⁹ Kohler-Spiegel: Religionspädagogik, 1995, S. 216

²⁰⁰ Becker: Religionslehrerin gleich Religionslehrer? 1995, S. 62f. und Kohler-Spiegel: Religionspädagogik, 1995, S. 216f.

²⁰¹ Becker: Religionslehrerin gleich Religionslehrer? 1995, S. 67ff.

²⁰² Ebd., S. 63

kirchlichen Gemeinschaft, die die Lehrenden repräsentieren, und dessen Auswirkungen auf ihre Arbeit, besondere Beachtung.²⁰³

4.2.2.3 Berufslaufbahn

Religionslehrerinnen sind aufgrund von Doppelfunktionen im beruflichen und privaten Bereich, die oft auch das religiöse Leben und Verständnis prägen, selten in Leitungsfunktionen zu finden. Bezogen auf den Religionsunterricht in Thüringen ist zu fragen: Wenn sie ausschließlich als Fachlehrerin in Religion tätig sind – was bedeutet in diesem Zusammenhang der Umstand, keine Klassenleitung übernehmen zu können oder an mehreren Schulen tätig zu sein? Sofern sie sich durch ein Ergänzungsstudium für das Fach Religion qualifiziert haben, stellt sich die Frage, inwiefern dieser Umstand in ihrer Wertschätzung und Position im Verhältnis zur Kirche und für sie selbst eine Rolle spielt?

Ihre Berufsbiographie wird (wahrscheinlich) häufig durch den Wechsel von familien- und eher berufsorientierten Phasen bestimmt sein. Da die meisten der Gesprächspartnerinnen, deren Erzählungen in dieser Arbeit untersucht werden, Kinder zu DDR-Zeiten bekommen haben, ist die Frage zu stellen, wie sich die Gleichstellungspolitik der DDR auf den Berufsverlauf und auf spezifische Entscheidungen bei den betroffenen Religionslehrerinnen ausgewirkt haben.

Einer der christlichen Kirchen in der DDR anzugehören, bedeutete schon an sich, Brüche und Beeinträchtigungen im Beruf in Kauf zu nehmen, hinzukommen die Brüche und Veränderungen seit 1989. Interessant ist, wie die Religionslehrerinnen diese Bruchstellen und Transformationen selbst religiös verarbeiten und wie sich ihre Religiosität vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen auf ihre berufliche Identität auswirkt.

Auch wenn sie innerhalb des Schulsystems kaum Leitungsfunktionen wahrnehmen, sind Religionslehrerinnen „Wanderinnen zwischen den Welten“²⁰⁴ – als Vermittlerinnen, kompetente Beraterinnen in der Beziehung zwischen Schule und Kirche nehmen sie wichtige Funktionen wahr, aus denen Wandlungsprozesse und Chancen für anders gestalteten Unterricht erwachsen können. Wirkt sich ihre Rolle als Vertreterin des Fachs Religion auf ihre Position am Arbeitsplatz aus? Wie macht sich ihre Aufbauarbeit des Religionsunterrichts in Thüringen be-

²⁰³ Ihr Ziel ist es, wie schon Herlinde Pissarek-Hudelist forderte, mit feministischem Anspruch an der Veränderung der Strukturen zu arbeiten, da dieser aus dem Evangelium begründbar sei. Im Evangelium sieht sie demnach die Unterstützung, die Religionslehrerinnen durch die religiösen Institutionen nicht bekämen. Faktisch heißt das für die Arbeit innerhalb der Institutionen allerdings, dass Frauen auf die Neuinterpretation der religiösen Grundlagen angewiesen sind.

²⁰⁴ Pithan: Beteiligung, 1996, S. 203

merkbar – intern und extern betrachtet? Wo sehen sie aufgrund ihrer beruflichen Kompetenz und Erfahrung Konflikte und Chancen? Inwiefern werden sie innovativ tätig?

5 Gelehrte Religion und berufliche Situation im regional-historischen und schulformenspezifischen Kontext

Dieses Kapitel erläutert genauer die historischen Umstände der Aufbausituation des Religionsunterrichts in Thüringen. Daran anknüpfend sichte ich die schulformenspezifischen Besonderheiten der Regelschule, um anschließend eine auf der Grundlage der Literaturlauswertung vorläufige Bestandsaufnahme zur Situation und zum Selbstverständnis von Religionslehrerinnen an thüringischen Regelschulen zu geben.

5.1 Evangelischer Religionsunterricht an der Regelschule in Thüringen

Zu DDR-Zeiten waren Alltag und Biographie weitgehend vorstrukturiert und kontrolliert. Mit der Wende ergaben sich für die Menschen neue Möglichkeiten, aber auch ungewohnte soziale Risiken.²⁰⁵ Bis dahin funktionierende Erfahrungs- und Handlungsmuster wurden mit dem Umbruch in Frage gestellt. Wertvorstellung und Karrierepläne waren plötzlich obsolet oder mussten neu legitimiert werden.²⁰⁶ Im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen wurden Lehrerinnen und Lehrer in der Regel in den öffentlichen Dienst des Landes Thüringens übernommen und waren damit einem verhältnismäßig geringen Berufsrisiko ausgesetzt. Allerdings erlebten Lehrerinnen und Lehrer einen einschneidenden Machtverlust: Im Kampf der Schulen um die weniger werdenden Schülerinnen und Schüler und im Kampf um gute Noten, da jene noch dazu über ihre Schullaufbahn selbst entscheiden konnten, wurden sie mit einem Mal zu DienstleisterInnen für Bildung. DienstleisterInnen, denen es an optimalen Voraussetzungen mangelte, wie sie es selbst aufgrund großer Klassenstärken, höherer Stundendeputate und unübersichtlicheren Lehrinhalten beklagen.²⁰⁷

Das Untersuchungsfeld beschreibe ich vor allem auf der Grundlage zahlreicher Erfahrungsberichte, deren Wert vor allem in ihrem jeweilig subjektiven Blickwinkel liegt. Empirische Untersuchungen zur Situation des Religionsunterrichts in Thüringen sind bisher erst vereinzelt vorhanden. Soweit es mir sinnvoll erschien, habe ich diese Ergebnisse besonders berücksichtigt.

²⁰⁵ Grundschullehrerin: Im Laufe der Jahre hat sich mein Unterricht geändert, in: Menschen zur Wendezeit in Thüringen. Thillm Materialien Heft 103. Thillm (Hg.), Bad Berka 2004, S. 90f.

²⁰⁶ Hans-Jürgen von Wensierski: Abschied von der DDR – Zur Biographisierung eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses, in: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hg.) Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 218ff.

²⁰⁷ Grundschullehrerin: Im Laufe der Jahre hat sich mein Unterricht geändert, in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): Menschen zur Wendezeit in Thüringen. Thillm Materialien Heft 103, Bad Berka 2004, S. 91

Bevor ich nun dazu übergehe, mein Untersuchungsfeld – die Situation des Faches Evangelische Religionslehre an thüringischen Regelschulen – genauer zu beschreiben, nehme ich zuvor auf eine weitere Eingrenzung Bezug: Religion wird in Thüringen nicht nur von SchulpädagogInnen, sondern ebenso von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterrichtet. Dass Standbein der Lehrerinnen unterscheidet sich von dem der unterrichtenden Pfarrerrinnen und Katechetinnen, so dass meines Erachtens eine gesonderte Studie notwendig wäre. Meine Anfragen habe ich in erster Linie auf der Grundlage schulpädagogischer Professionalisierung und der Bedeutung von Evangelischer Religionslehre als neues Fach im Verhältnis zu bereits etablierten bzw. akzeptierten Fächern entwickelt, so dass ich mich auf die ausschließlich für die Schule ausgebildeten Religionspädagoginnen beschränke. Das untersuchte Sample zeigt, dass sich innerhalb der Interviewten abermals aufschlussreiche Unterschiede ergeben, die dieses Standbein betreffen: Differenzen ergeben sich zwischen den Lehrerinnen dahingehend, ob sie ihre grundsätzliche pädagogische Ausbildung zu DDR-Zeit oder in Nachwendezeiten absolvierten und ob sie selbst die Möglichkeit hatten, selbst Religionsunterricht an der Schule zu besuchen. Selbst als Schülerin den Religionsunterricht besucht zu haben, bedeutet, dass diese Lehrerinnen entweder nach der Wende ein Lehramtsstudium aufgenommen oder in einem der westdeutschen Bundesländer ihre Schulbildung absolviert haben.

Durch den Rückgang der Geburten in den 1990ziger Jahren hat das Kultusministerium in den letzten Jahren eine defensive Einstellungspolitik betrieben, obwohl Religionslehrende in allen Schulformen gebraucht wurden. Die bereits angestellten Lehrerinnen und Lehrer mussten beschäftigt werden. Überwiegend sind es deshalb Religionslehrerinnen der ersten Generation, die sich zu einem Gespräch bereit erklärten. Junge Religionslehrerinnen der zweiten Generation, die das Fach schon grundständig studieren konnten, sind noch kaum im thüringischen Schuldienst an Regelschulen zu finden. Diesem Verhältnis ist darüber hinaus geschuldet, dass diese Untersuchung im Gespräch mit den Lehrerinnen, die sich direkt im Transformationsprozess für die Übernahme des Fachs entschieden, auch den Anstrich einer historischen Arbeit erhält. Auch wenn sich meines Erachtens das Fach Religion nach wie vor in seiner Etablierungsphase befindet, werden in den Interviews vor allem auch diese noch nahen, aber doch aus der nun vergangenen Zeit der unmittelbaren Wendejahre stammenden religionspädagogischen Erfahrungen Thema sein. Da diese aber im Abgleich mit der heutigen Situation geschildert werden, bietet sich auch die Chance, erste Entwicklungslinien des Religionsunterrichts in Thüringen nachzuzeichnen. Bevor ich mich in 4.1.2 der konkreten Unterrichtsstruktur an der Regelschule und ihrer heutigen lebensweltlichen Einbettung zuwende, gebe ich deshalb, um die Ausgangssituation des Fachs für weitere Reflexionen gedanklich präsent

zu halten, in 4.1.1 zunächst einen kurzen Abriss zur Einführung von Religion als Unterrichtsfach.

5.1.1 Religionsunterricht in Thüringen – Ausgangslage

Wenn regionale Unterschiede im Religionsunterricht auch in der Bundesrepublik vor 1990 bekannt waren, so wurden doch mit der Wiedervereinigung und der Einführung des Faches Religion in Ostdeutschland die Besonderheiten bewusster und auch problematischer.²⁰⁸ Die Debatten um die Einführung von LER und ähnlicher Konzepte belegen dieses. Die Reihe von religionspädagogischen Arbeiten, die zur Diskussion der verschiedenen Modelle von Religionsunterricht, zur Aufarbeitung des Transformationsprozesses und zur Entwicklung gegenwarts- und zukunftsbezogener Didaktiken beigetragen haben, reizen immer wieder zum genauen Hinschauen, zur Wahrnehmung des Kontextes. Für einen differenzierten Überblick zum Thema Religionsunterricht und Region haben sich inzwischen die Zeitschrift Theo-Web mit dem Titel „Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik“ sowie die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e.V. (AEED)²⁰⁹ mit einer Stellungnahme engagiert. Stellvertretend für die Vorarbeit steht Karl Ernst Nipkow, der vor allem auch im Blick auf Ostdeutschland die genaue Beachtung regionaler Differenzen eingefordert hat.²¹⁰

Für die Schule und für die evangelischen Kirchen in Thüringen stellte die Einrichtung des Faches Religion eine neue, ungewöhnliche bildungspolitische Situation dar. Das betraf nicht nur die Schulämter und Schulen, sondern auch die Lehrerbildung, letztlich auch die Diskussion um den kirchlichen Unterricht. Das Bundesland Thüringen war das erste der neuen Bundesländer, das mit dem Schuljahr 1991 / 1992 konfessionellen Religionsunterricht sowie das Fach Ethik als ordentliche Lehrfächer einrichtete. Initiiert und beobachtet, wenn auch nicht immer ausschließlich wohlwollend,²¹¹ wurde das Fach vor allem von Seiten der Kirche. Unterstützung boten die Partner- und Nachbarkirchen aus Württemberg, Hessen und Bayern.²¹²

²⁰⁸ Bernd Schröder: Globalisierung und Regionalisierung in der Religionspädagogik, in: Theo-web – Zeitschrift für Religionspädagogik. Heft 2, 5. Jg. 2006, S. 125

²⁰⁹ Stellungnahme AEED; Stärke durch Vielfalt – Evangelischer Religionsunterricht in seinen Kontexten, in: Theo-web – Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 2, 5. Jg. 2006, S. 280ff.

²¹⁰ Vgl. z. B. Karl Ernst Nipkow: Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland, in: Peter Biehl u. a. (Hg.): JRP – Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 11, Neukirchen-Vluyn 1995, S. 57-76

²¹¹ Wermke: Religion unterrichten, 2006, S. 147

²¹² Klaus Petzold: Thüringen, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2116. Bestätigt wird dieses auch durch die Beiträge in: Hanne Leewe;

Kritisch begleitet und dokumentiert wurde diese Entwicklung von Seiten der pädagogisch-theologischen Einrichtungen in Drübeck (bis 2004 PTI der Kirchenprovinz Sachsen) und Neudietendorf (bis 2004 PTZ der Landeskirche Thüringen) und von den Universitäten Jena und Erfurt.²¹³ Schulte und Wermke erforschen zurzeit die Haltung von Theologiestudierenden.²¹⁴ Für die Entwicklung und Systematisierung didaktischer Fragen liefert die vergleichende Untersuchung zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht von Ziller einen Beitrag.²¹⁵ Außerdem liegen empirische Studien von Petzold und Wermke zum Religionsunterricht, beurteilt durch Kinder und Jugendliche, vor sowie von Hahn eine Interviewstudie mit Lehrenden zum Transformationsprozess.²¹⁶

Vor allem für Lehrerinnen, die schon vor der Wende im Schuldienst waren, spielen der Vergleich zwischen Vor- und Nachwendezeit und die Wende-Erfahrungen an sich nach wie vor eine bedeutende Rolle. Neu war für sie, neben der Schule die Kirche als weiteren beruflichen Bezugspunkt zu erfahren, da sie als Religionslehrkräfte ein Fach vertraten, dem „eine besondere Stellung im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche zukommt.“²¹⁷ Kirchenmitglieder in der DDR hatten häufig nur negative Erfahrungen mit dem Staat als Akteur gemacht:

„Durch vier Jahrzehnte wurde vor allem in der Schule der DDR um die Seelen der Kinder und Heranwachsenden gerungen. Sie sollten mit allen Mitteln zur Unterwerfung unter das marxistisch-leninistische Welt- und Menschenbild und damit unter den so genannten „wissenschaftlichen Atheismus“ genötigt werden. Wenn sie sich dem mit ihren Eltern widersetzten, blieben ihnen in der Regel weiterführende Bildungswege verschlossen. In der programmatisch vom Staat selbst geforderten „allseitigen Bildung“ schrumpften Glaube und Kirche auf Kreuzzüge und Hexenverbrennungen. Und die „allseitige Bildung“ verkam zur Vermittlung der jeweils herrschenden Parteidoktrin.“²¹⁸

So beschreibt Ludwig Große das Fundament, auf dem das Fach Evangelische Religionslehre in Thüringen eingeführt wurde. Die Kirche war die einzige Institution vor Ort, die alternative Bildungskonzepte vorweisen konnte. Nach dem Beitritt zur Bundesrepublik führte Thüringen

Reiner Andreas Neuschäfer (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen. Jena 2006

²¹³ Petzold: Thüringen, 2001, Sp. 2116

²¹⁴ Schulte; Wermke: Studienmotive, 2006, S. 120-146

²¹⁵ Klaus-Joachim Ziller: Gemeinsame Verantwortung der evangelischen und katholischen Kirche für den Religionsunterricht in Ostdeutschland. Eine Untersuchung aus evangelischer Perspektive anhand religionspädagogischer und kirchlicher Stellungnahmen und evangelischer und katholischer Lehrpläne. Münster 2004

²¹⁶ Klaus Petzold: Religion – Tradition – Kreation. Wie passt das in die Schule von heute? in: Will Lütgert; Peter Hallpap (Hg.): Didaktik in Jena. Jena 2002 und Wermke: Religionsunterricht in Ostdeutschland, 2006

²¹⁷ Schulte; Wiedenroth-Gabler: Theologie kompakt. Religionspädagogik, 2003, S. 86

²¹⁸ Ludwig Große: Wir brechen auf in neue Zeiten und Räume. Ein Kriegsschauplatz soll Saalfeld werden, in: Hanne Leewe; Reiner Andreas Neuschäfer (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen. Jena 2006, S. 34-40

basierend auf GG Art. 7 den konfessionell getrennten Religionsunterricht ein.²¹⁹ Welche didaktischen Intentionen und Erwartungen diese Entscheidung, abgesehen von den rechtlichen Rahmenbedingungen, geprägt haben, bleibt anzufragen. Durch verschiedene Stimmen wird deutlich, dass es sich kaum um ein systematisches Vorgehen handelte oder handeln konnte, grundlegende Entscheidungen wurden im Vereinigungsprozess sehr schnell getroffen.²²⁰

Trotz Vorbehalten, die sich aus den persönlichen Erfahrungen mit dem Schulsystem der DDR vor dem im Zitat beschriebenen Hintergrund ergaben, übernahmen kirchliche VertreterInnen die Verantwortung und Organisation. Von staatlicher Seite wurde dieses vor allem durch das Kultusministerium und die Lehrkräfte mitgetragen, die sich für das neue Fach entschieden. Allerdings erfuhren von Seiten der Schulleitungen und Lehrerkollegien diejenigen, die die Initiative ergriffen hatten, überwiegend Ablehnung. Es herrschte keine Vorstellung, wie ein Fach, das einen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der Auseinandersetzung mit Glaubensfragen und Religiosität zu leisten wünschte, also einen deutlichen Subjektbezug sowohl auf die Lernenden als auch für die Lehrenden einforderte, in der Praxis umzusetzen sei. Die Einführung des Religionsunterrichts in der Schule bedeutete die Einführung eines neuen Lehr- und Lernverständnisses.

Dieses neue pädagogische Verständnis unterschied sich allerdings ebenfalls von der kirchlich gängigen Gemeindepädagogik. Zunächst schien der Religionsunterricht aus der Sicht einiger in Konkurrenz zur Christenlehre zu treten.²²¹ Dass sich in Thüringen die Lage der Konfessions- und Religionszugehörigkeit von der Situation in der alten Bundesrepublik deutlich unterschied, war den Verantwortlichen bewusst. Aus diesem Grund wurde zunächst über ganz neue Konzepte religiösen Unterrichts, beispielsweise auf ökumenischer Basis, im Kontext der Schule nachgedacht. Nach der Entscheidung für konfessionellen Religionsunterricht standen sie allerdings nicht mehr zur Debatte. Die Lehrpläne blieben nicht frei von Widersprüchen: Stoffe und Inhalte statt Schülerorientierung wurden zur Leitkategorie trotz oder gerade wegen

²¹⁹ Ethik und Religion werden als Fächer eingeführt, s. Bildungsgesetz des Landes Thüringen 1991/1992. Ethik und Religion existieren gleichgestellt, weil die Bevölkerung mehrheitlich konfessionell ungebunden ist, s. Regelung der Teilnahme § 46, Thüringer Schulgesetz

²²⁰ Matthias Hahn: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Entwicklungen – Probleme – Aussichten, in: Heinrich Bedford-Strohm (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmungen im Schnittfeld zwischen Kirche und Staat. Neukirchen-Vluyn 2003, S. 13ff.; Große: Zeiten, 2006, S. 39; Ziller: Verantwortung, 2004, S. 18 f.; Wermke: Religion unterrichten, 2006, S. 147f.

²²¹ Ziller: Verantwortung, 2004, S. 25

der religiös unerfahrenen Schülerinnen und Schüler.²²² Auf den Bedarf der religiös Unkundigen, die neben den religiös Geschulten lernen, zu reagieren, war und ist eine Herausforderung. Das Thüringer Kompetenzmodell trug zwar der Förderung selbständigen Problemlöseverhaltens, von Kreativität und Phantasie sowie einer Vernetzung mit dem Fach Ethik Rechnung, allerdings ohne Konsequenzen für die Inhalte und Stoffmengen.²²³ Darüber hinaus ist auch das Kompetenzmodell hinsichtlich der im Religionsunterricht erlernbaren Kompetenzen zu hinterfragen.²²⁴ Bis heute dauert das Misstrauen gegenüber der Schule partiell an: gegenüber der anderen Art von Jugendlichen sowie den, im Vergleich zur Gemeindepädagogik, anderen schulpädagogischen Lehr- und Lernhaltungen.²²⁵

Betrachtet man die Aktivitäten von kirchlicher Seite, ergeben sich folgende Ausgangsbasis bzw. Problemstellungen, mit denen sich die Verantwortlichen auseinandersetzen mussten:

- die Rückkehr der Kirche in eine Schule, die über Jahrzehnte Christentum und religiöse Grundfragen personell wie strukturell systematisch ausgegrenzt und unterdrückt hatte;
- die Zukunft einer differenziert ausgestalteten, religiösen Bildungsarbeit in der Doppelstruktur – als direktes Pendant zum Religionsunterricht ist hier die Christenlehre zu nennen – und damit die Zukunft der Katechetinnen und Katecheten;
- die Frage, wer den schulischen Unterricht übernehmen bzw. begleiten könne.

Parallel zur Entscheidung, die Veränderungen im öffentlichen Schulsystem mitzugestalten, entwickelte sich eine lebendige Aktivität hinsichtlich kirchlicher Schulgründungen, um die neuen Chancen, die sich im Bildungsbereich nun boten, effektiv nutzen zu können.²²⁶ Die Furcht um die Zukunft der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit stellt sich aus heutiger Sicht als begründet heraus. Vielerorts müssen nun neue Konzepte überlegt werden, da die Zahl der kirchlich aktiven Kinder und Jugendlichen extrem gesunken ist. Gründe sind vermutlich einerseits, dass die jetzige Elterngeneration diejenige ist, bei der die systematische Verdrängung von religiösen Bindungen den größten Effekt hatte, da sie im Gesellschaftssystem der DDR aufwuchsen und Religionslosigkeit etwas Normales wurde, andererseits macht sich auch hier der Rückgang der Geburtenanzahl seit 1990 bemerkbar. Statt einer Konkurrenz zur Christenlehre darzustellen, sprechen die Teilnehmerzahlen im Fach Religion eher dafür, dass sich

²²² Raimund Hoenen: Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992, in: JRP – Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 9, Neukirchen-Vluyn 1992, S. 143ff.

²²³ Petzold: Religion – Tradition, 2002, S. 87-90

²²⁴ Wermke: Religion unterrichten, 2006, S. 150f.

²²⁵ Michael Domsgen: Große Unterschiede. Wie in Ostdeutschland das Fach Religion unterrichtet wird, in: Zeitzeichen 4/2002 und Hoenen: Religionsunterricht, 1992, S. 145f.

²²⁶ Wermke: Religion, 2006, S. 156f.

durch den schulischen Unterricht nicht-religiös gebundene Jugendliche angesprochen fühlen. Jedoch entsteht kaum eine neue Bindung zur kirchlichen Gemeinschaft.²²⁷ Kirchengehörige Jugendliche fühlen sich durch den Religionsunterricht aber eher bestärkt. Somit sind die Umstände des Religionsunterrichts an der Schule meines Erachtens nach zunächst eher unwirksam für die Kirche, allerdings stellt der schulische Religionsunterricht für Kirche und Religion eine weitere Plattform für die Erörterung von Sinn- und Glaubensfragen mit den kommenden Generationen dar.²²⁸

Eines der gravierenden Probleme des Fachs Evangelische Religionslehre war die Suche nach geeigneten Lehrkräften. Ohne das Engagement der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Katechese und Pfarramt wäre die Einführung nicht möglich gewesen.²²⁹ Staatliche Lehrerinnen und Lehrer kamen hinzu, auf der einen Seite, weil sie angesprochen wurden oder auf der anderen Seite, weil sie sich auf ihre christlichen Bindungen besannen.²³⁰ Diese erste Generation erwarb die Unterrichtserlaubnis weitgehend in einem Aufbaustudium. Immer wieder ist das geringe fachliche Selbstbewusstsein für die so ausgebildeten ReligionslehrerInnen ein Thema, so Neuschäfer, da das Studium neben dem normalen Schulalltag bestritten werden musste.²³¹ Dem wirkte die Kirche im Einzelnen durch die Ansprache von Gemeindemitgliedern, die an der Schule tätig waren, durch Ausbildungsgänge an den kirchlichen Bildungsinstituten, durch die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungen und durch den Einsatz der Schulbeauftragten, die Religionslehrende fachlich und organisatorisch begleiten, entgegen.²³² Von staatlicher Seite wurde die Ausgestaltung der Aufbauarbeit weitgehend der kirchlichen Seite überlassen. Die Pädagogischen-Theologischen Institute (PTIs) übernahmen den Fortbildungsauftrag im Namen des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Von der Kirchenprovinz Sachsen wurde vor allem durch das PTI in Wernigerode / Naumburg, heute Drübeck, und von der Landeskirche Thüringen von Seiten des PTZs Reinhardsbrunn bei Friedrichroda,

²²⁷ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 109

²²⁸ Petzold: Religion und Ethik, 2003, und Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006

²²⁹ Im Schuljahr 1999/2000 gab es 988 staatliche und 239 kirchliche Lehrkräfte, vgl. Domsgen, Unterschiede, 2002, S. 16, und Statistische Abteilung des Thüringer Kultusministeriums: Religionsunterricht und Ethikunterricht in Thüringen, http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_statist/religion.htm; 4.12.2001

²³⁰ Wie wichtig die Ermutigung und Motivation von Seiten der Kirche bei ihren ersten Schritten im neuen Fach war, zeigt auch diese Untersuchung.

²³¹ Reiner Andreas Neuschäfer: Heterogenität als Herausforderung. Zur religiösen und ethischen Bildung an Thüringer Grundschulen, in: ZPT – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 1, 56. Jg. 2004, S. 30ff.

²³² Große: Zeiten, 2006, S. 38f.

heute Neudietendorf, viel Aufbauarbeit geleistet sowie von Kurhessen Waldeck durch eine Außenstelle des PTIs Kassel in Schmalkalden.²³³

Auch wenn meine Untersuchung die Situation der kirchlichen MitarbeiterInnen nicht erfasst, ist doch kurz ihre Lage als KollegInnen der staatlichen Religionslehrerinnen, um die es hier vor allem geht, zu skizzieren: Abgrenzung von oder auch Konfrontation mit staatlichen Institutionen, bewusstes Wirken in der Gesellschaft gerade unter den erschwerten Bedingungen, am häufigsten aber Berührungsangst sind die drei Verhaltensmuster von kirchlichen MitarbeiterInnen in der DDR-Gesellschaft, auf die Liebold in Anlehnung an Frickel verweist.²³⁴

Zu würdigen ist, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter trotz dieser zwiespältigen Haltung einem System gegenüber, das ihre Arbeit ablehnte, nach der Wende den Weg in die Schulen fanden. Dabei stellt es sich in der Institution Schule oftmals als schwierig heraus, Raum für die eigene Arbeit zu schaffen. Durch die geringen Unterrichtsstunden ist es nur bedingt möglich, am Schulleben teilzunehmen bzw. über die notwendigen schulorganisatorischen Dinge informiert zu sein. Vielen fehlt die Erfahrung und Orientierung bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen wie Leistungsbewertung, Prüfungsabläufe, fachliche Ausstattung und Regeln der Schulordnung. Pädagogische Haltungen aus der Kinder- und Jugendarbeit sind nicht einfach auf eine Klassensituation zu übertragen. Auf die heterogenen Voraussetzungen der SchülerInnen didaktisch zu reagieren, stellt häufig eine Überforderung dar. Verunsicherung in der Vermittlung herrscht auch über das Verhältnis von Faktenwissen und Glaubensfragen.²³⁵ Der Professionalisierung von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb des Schulsystems ist in zukünftigen Forschungsprojekten noch Beachtung zu schenken.

Auch für die Arbeitssituation der staatlichen Lehrerinnen waren Konfliktquellen auszumachen: Aufgrund der geringen Schülerzahlen waren (und sind) Religionslehrerinnen an einer Schule in der Regel nur in der Einzahl anzutreffen bzw. – umgekehrt – sogar für mehrere Schulen alleine zuständig.²³⁶ Erfahrene Fachkolleginnen und Fachkollegen sind kaum präsent. Dafür boten sich andererseits jedoch auch Chancen, schuleigene Curricula zu gestalten und nachhaltig zu prägen. Neben den besonderen Belastungen entstand so vermutlich auch eine besondere Freiheit. Ziller bescheinigt den staatlichen Lehrerinnen ein hohes Engagement für das Fach Religion in der Schule und weist auf die Notwendigkeit hin, ihnen aus den Gemein-

²³³ Hoenen: Religionsunterricht in der Kirchenprovinz, S. 143

²³⁴ Heide Liebold: Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis. Münster 2004, S. 19

²³⁵ Ziller: Verantwortung, S. 26

²³⁶ Neuschäfer: Heterogenität 2004, S. 33

den und der Weiterbildung Unterstützung und Ermutigung zukommen zu lassen.²³⁷ In den letzten Jahren kommen nun die jungen Lehrerinnen hinzu, die Studium und Referendariat in Evangelische Religionslehre durchlaufen haben, also die erste und zweite Ausbildungsphase. Die Abwanderungen von jungen Lehrkräften – häufig aus finanziellen Gründen und besseren beruflichen Chancen in manchen alten Bundesländern – ist ein Problem, das es von Seiten des Ministeriums zu lösen gilt.²³⁸

Durch den beträchtlichen Rückgang der Schülerzahlen existiert ein Überhang an Lehrkräften allgemein. Einstellungsstopp und ähnliche Maßnahmen lassen kirchliche Mitarbeiter und Lehrende leicht in ein Konkurrenzverhältnis um die wenigen Stellen treten.²³⁹ Das Kultusministerium beabsichtigt, die Arbeit von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Schule so weit es geht zu verringern, was einerseits zu einem gespannten Verhältnis zwischen Kirche und Ministerium führt²⁴⁰, andererseits sich aber auch auf das Verhältnis zwischen staatlich und kirchlich angestellten Religionslehrkräften auswirkt bzw. auf das Verhältnis der Lehrerinnen und ihrer Kirche. Aber gerade deshalb verdienen staatliche Religionslehrende und ihr Unterricht gegenwärtig mehr Aufmerksamkeit der unterschiedlichen Kirchenleitungsebenen.²⁴¹

Die Forschungen zum Lehrberuf, die in den letzten Jahren in den neuen Bundesländern entstanden sind, belegen immer wieder, welche wichtige Rolle der Transformationsprozess bzw. persönliche Wendeerfahrungen für das berufliche Selbstverständnis und die eigene Tätigkeit spielen. Für Arbeiten innerhalb der ReligionslehrerInnenforschung mag das besonders gelten, weil im Schnittfeld zwischen Staat und Kirche die Spannung zweier Perspektiven deutlich wird: die Wahrnehmung derer, die im System lebten und wirkten, und die Sicht der Kirche, die eher vom Rande der Gesellschaft, häufig auf Konfrontation bzw. alternative Konzepte zielte.²⁴² Liebold beschreibt das Verhältnis dieser beiden Perspektiven als eine Beziehung wechselseitiger Berührungspunkte zwischen dem Idealbild des DDR-Lehrers und der Abgrenzung bzw. dem missionarischen Anspruch der Kirche. Die Wahrnehmung von und Situation der Kinder und Jugendlichen selbst, so Liebold, spielt in beiden Verständnissen eine untergeordnete Rolle, was eine intensive Reflexion erfordert, besonders vor dem Hintergrund der

²³⁷ Ziller: Verantwortung, 2004, S. 23

²³⁸ Neuschäfer: Heterogenität, 2004, S. 31

²³⁹ Wermke: Religion unterrichten, 2006, S. 152f. und S. 155

²⁴⁰ Ebd., S. 147f.

²⁴¹ Ebd., S. 147

²⁴² Bernd Zeuner: Hoffnung lässt nicht zu Schanden werden..., in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): Menschen zur Wendezeit in Thüringen. Thillm Materialien Heft 103, Bad Berka 2004, S. 216

zumeist sehr heterogenen Lerngruppen.²⁴³ Inwiefern tragen die hier interviewten Religionslehrerinnen diese Berührungspunkte und Ideale mit? Inwiefern sehen sie sich durch die Institutionen Kirche und Schule mit diesen konfrontiert?

Mit dem Aufbau des Religionsunterrichts wurde diese vermeintliche Gegensätzlichkeit zwischen Schule und Kirche unscharf, was sich gesellschaftlich auch in der Vielstimmigkeit und neuen Offenheit der Sprachkommunikation zeigte, nicht mehr das Eigentliche uneigentlich sagen zu müssen.²⁴⁴ Die Ausgangsbasis im Transformationsprozess ist letztlich für kirchliche wie staatliche PädagogInnen ähnlich. Liebolds Schlussfolgerung aufgrund einer Befragung von Erfurter LehrerInnen, was einen guten Lehrer ausmache, mag als Beispiel dienen. Deren Antworten hatten eher ein diktiertes Ideal als die Realität reproduziert: Diese uneigentliche Form der Kommunikation betraf auch die Wirklichkeit von Lehrenden an der Schule.²⁴⁵ Darüber hinaus war das Schulgeschehen allerdings, so Liebold, von einem hohen Grad von Normierung betroffen, die sich in der Festlegung der Stoffauswahl und des methodischen Umgangs niederschlug. Didaktische Überlegungen wurden von einzelnen Lehrkräften nicht erwartet, was den individuellen Spielraum im Unterricht auf ein Minimum verringerte.²⁴⁶ Kein Wunder also, dass Lehrerinnen und Lehrer ein normiertes Idealbild reproduzierten.

Degen beschreibt die Veränderung gesellschaftlichen Denkens nach der Wende vom ideologiebestimmten, normierten Denken hin zur Herausforderung, komplexe, gesellschaftliche Wirklichkeit wahrzunehmen und mit dieser umzugehen.²⁴⁷ Religionsunterricht in Thüringen wurde so zu einem Ort, an dem sich die an seinem Aufbau Beteiligten, aus ihren jeweiligen Erfahrungen und Perspektiven heraus, komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeiten stellten. Dieses war nicht ohne Wahrnehmung der biographischen Erfahrungen zu leisten.²⁴⁸ Degen appelliert diesbezüglich an die Kirche, ihre eigene Norm der „Wagenburgmentalität“ aufzugeben, um die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen²⁴⁹ und betont die Notwendigkeit, subjektbezogen, erfahrungsorientiert an (den eigenen) Lebensgeschichten zu

²⁴³ Liebold: Religions- und Ethiklehrkräfte, 2004, S. 20

²⁴⁴ Roland Degen: Befreiung wozu? DDR-Ende und Wende 1989/1990 – ein Selbstgespräch, in: Peter Biehl u. a. (Hg.): JRP – Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 16, Neukirchen-Vluyn 2000, S. 77-85

²⁴⁵ Liebold: Religions- und Ethiklehrkräfte, 2004, S. 15

²⁴⁶ Ebd., S. 16

²⁴⁷ Degen: Befreiung, 2000, S. 78

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd., S. 83

arbeiten.²⁵⁰ Ausgehend vom alten Schwarz-Weiß-Denken wurde Religionsunterricht so im besten Sinne eine zu bearbeitende Grauzone.²⁵¹

Unter Berücksichtigung einer subjektbezogenen Wahrnehmung ist es unumgänglich, den Arbeitsort Schule in der DDR nicht nur als Umschlagstelle für gesellschaftliche Propaganda und die Funktionalisierung des Wissens für die Staatsideologie per se zu verstehen, sondern genauer zu differenzieren.²⁵² Hahn nimmt an, dass der Lehrberuf subjektiv ein angenehmer, interessanter Beruf sein konnte, in dem intensive Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern möglich waren durch im Vergleich zu heute kleineren Klassen und homogeneren Gruppen, da das Schulsystem durch die Spezialschulen sehr ausdifferenziert war. Schon aufgrund dieser Rahmenbedingungen gab es geringere Disziplinprobleme. So folgte das System Schule auch eher seiner Eigenlogik innerhalb der offiziellen Norm, vermutet Hahn.²⁵³

Die Grundhaltung, Schülerinnen und Schüler zu fördern und auch an ihrem Leben Anteil zu nehmen, nahmen die Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Erfahrungen in der DDR als Anspruch mit in die Phase der Veränderung. Wermke zeigt anhand der Ergebnisse seiner Befragung von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht, dass Lehrerinnen und Lehrer in nur geringem Maße durch ihre Person die Wahl für oder gegen Religion beeinflussen. Eine Ausnahme bildet die Regelschule, so Wermkes Ergebnis, wo als ein ausschlaggebender Entscheidungsfaktor von den Jugendlichen auch die Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers angegeben wird.²⁵⁴ Fraglich ist, wie sehr sich eine auf die beschriebene Art und Weise schülerorientierte Lehrerin zur Disposition gestellt fühlt, wenn sich SchülerInnen gegen ihren Unterricht entscheiden sollten. Darüber hinaus fordern die heterogenen Lerngruppen im Fach Religion, die sowohl aus konfessionell-kirchlich tief verwurzelten als auch aus sehr distanziert religiösen Kindern und Jugendlichen bestehen, die LehrerInnen in nicht zu unterschätzender Weise heraus.²⁵⁵ Religionslehrerinnen benötigen deshalb ein differenzierendes Wahrnehmungsvermögen und die Fähigkeit, auf ihre Schülerinnen und Schüler individuell einzugehen. Dass Religionsunterricht in Thüringen nicht nur in Regionen

²⁵⁰ Ebd., S. 84

²⁵¹ Matthias Hahn; Reiner Andreas Neuschäfer: Kompetent für differenzierenden und individualisierenden Religionsunterricht. Herausforderungen für die Fortbildung von Religionslehrern/-innen in Ostdeutschland. in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 2, 58. Jg. 2006, S. 141ff.

²⁵² Matthias Hahn: Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche. Münster 2003, S. 47

²⁵³ Ebd., S. 48

²⁵⁴ Wermke: Religionsunterricht, 2006, S. 35f.

²⁵⁵ Ebd., S. 115f.

mit relativ hoher Kirchenmitgliedschaft, sondern auch im Umfeld geringer Kirchenbindung stattfindet,²⁵⁶ spricht für die pädagogische Leistung, die hier Religionslehrerinnen erbringen.

5.1.2 Religionsunterricht an der Regelschule – aktuelle Situation

Auch wenn sich das Thüringer Kultusministerium in Veröffentlichungen für die „Regelschule als Regelfall“ einsetzt und sich die Ergebnisse der PISA-Studie 2003, laut Ministerium, sehen lassen konnten²⁵⁷ – vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft leidet die Regelschule in Thüringen, in ihrer heutigen Funktion, nicht selten unter dem Trend, dass das Abitur in der Regel als Abschluss angestrebt wird und als optimaler gilt im Kampf um Arbeitsplätze. So optimistisch der Thüringer Kultusminister einerseits klingt, so sind andererseits die Worte zur schwierigen Situation der Regelschule zwischen allen Stühlen nicht zu überhören:

„Seit 1991 sichert die Thüringer Regelschule als Kernstück des Thüringer Schulwesens für rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler eine theoretisch fundierte, aber gleichzeitig praktisch und lebensnah orientierte Schulbildung, auch wenn die Unternehmen immer wieder Kritik an der Ausbildungsfähigkeit üben. Hohe Flexibilität – das müsste in den Steckbrief der Regelschule unter ‚besondere Merkmale‘ eingetragen werden.“²⁵⁸

Die hohe Flexibilität der „Schule mit Chancen für alle“²⁵⁹ ist im System angelegt: integrierter Unterricht der 5. und 6. Klassenstufe nach gemeinsamen Lehrplänen und stufenweise ausdifferenzierte Kursen nach Leistungsgruppen (Mathematik und erste Fremdsprache ab Klasse 7; Deutsch und Physik ab Klasse 9).²⁶⁰ Vorgängerin der Regelschule, jedoch kaum noch mit dieser zu vergleichen, war die allgemeinbildende, polytechnische Oberschule (POS). An das alte System der POS erinnert vielleicht noch der für alle verpflichtende Technikunterricht und der besondere Bezug zur Arbeitswelt als Vorbereitung auf die Berufswahl.²⁶¹

Wie im dreigliedrigen System (Hauptschule – Realschule – Gymnasium), in dem die Hauptschule nur noch als Auffangbecken für die Chancenlosen fungiert, haben Regelschulen häufig mit der Perspektivlosigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu kämpfen. Lehrkräfte fühlen sich vermehrt mit den daraus resultierenden pädagogischen Problemen allein gelassen. Religionsunterricht, der – wie in diesem Abschnitt noch gezeigt wird – die persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, steht in dieser Hinsicht vor be-

²⁵⁶ Ebd., S. 106

²⁵⁷ Jens Goebel: 3. Forum „Thüringer Regelschule – der Weg zur Berufs- und Hochschulreife“. Thüringer Landtag Erfurt 17.11.2005, in: <http://www.thueringen.de/de/tkm/aktuell/reden/19944/uindex.html>, S. 1

²⁵⁸ Ebd., S. 3

²⁵⁹ Thüringer Kultusministerium: Die Thüringer Schule von A bis Z. Fakten und Informationen. Erfurt 2006, S. 35

²⁶⁰ Thüringer Kultusministerium: Thüringer Schule, 2006, S. 35

²⁶¹ Ebd.

sonderen Aufgaben. Aufgrund der sinkenden Schülerzahlen und der pädagogischen Probleme hat die Schulform auch in ihrer Attraktivität für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer eingebüßt, so dass mit einem Mangel an Lehrkräften zumindest in einigen Fächern zu rechnen ist.

Die ersten Jahre nach der Einführung des Religionsunterrichts zeigten, dass in Thüringen die Kursstärken des Religionsunterrichts deutlich unter denen der alten Bundesländer, im Vergleich mit anderen neuen Bundesländern allerdings relativ hoch lagen.²⁶² In den letzten zehn Jahren ist zwar ein Aufwärtstrend zu verzeichnen, so dass ungefähr 25% der Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden Schulen am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, allerdings ist ein weiterer Anstieg nicht zu erwarten, da die Fächer Religion / Ethik flächendeckend eingeführt sind.²⁶³ Speziell für die Regelschule gestalten sich die Gruppenstärken wesentlich problematischer. Im Schulamtsbereich Erfurt bieten von fünfzehn Regelschulen drei keinen Religionsunterricht mehr an und weitere vier haben nur noch in einzelnen Jahrgangsstufen ein Unterrichtsangebot. Ansonsten ist ein durchgehender Unterricht nur in jahrgangsübergreifenden Gruppen möglich.

Im Schulamtsbereich Rudolstadt-Neuhaus am Rennweg existiert zwar das Fach Religion auf der Stundentafel, allerdings entweder jahrgangsübergreifend oder einstündig. Auch in diesem Umfeld, mit einer relativ hohen Zahl an Kirchenmitgliedern,²⁶⁴ ist nicht für jede Schülerin oder jeden Schüler ein Angebot an Religionsunterricht zu gewährleisten.²⁶⁵ Die Ausgangssituation von Michael Wermkes Studie zum Religionsunterricht bestätigt diese Wahrnehmung: Mit der ungefähr gleichen Zahl von Regelschulen konnten, im Vergleich mit den beteiligten Gymnasien, nur halb so viele Schülerinnen und Schüler befragt werden. Gezählt wurden dabei nicht die Absagen der Regelschulen, die, aufgrund nicht vorhandener Lerngruppen, nicht an der Befragung teilnahmen. Die Ergebnisse erklärt Wermke damit, dass an Regelschulen kleinere Gruppen unterrichtet werden und die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler geringer ist.²⁶⁶

²⁶² Im Schuljahr 1995/1996 Sachsen-Anhalt ca. 3%; Thüringen ca. 20%; Sachsen ca. 8%. Vergleich: im Schuljahr 1999/2000 Hessen 81,4%, im evangelischen und 83, 9% im katholischen Bereich, vgl. Matthias Hahn: Religionsunterricht in der Sek I, in: Gottfried Bitter; Rudolf Englert u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 373.

²⁶³ Katholischer und jüdischer Religionsunterricht machen außerdem noch etwa 7% aus, so dass ungefähr knapp ein Drittel der SchülerInnen Religion als Schulfach belegt. Nur noch 3% der SchülerInnen nehmen weder am Ethik- noch am Religionsunterricht teil. Vgl. Wermke: Religion unterrichten, 2006, S. 154 und ders.: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 10f.

²⁶⁴ Wermke: Religion unterrichten, S. 154

²⁶⁵ Die vorliegenden Zahlen wurden mir von den zuständigen Schulbeauftragten zur Verfügung gestellt.

²⁶⁶ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 14

„Allerdings lässt der Befund keinesfalls die Schlussfolgerung zu, dass die Regelschulen von proportional mehr Schülern besucht werden, die aus einem atheistisch orientierten Elternhaus stammen, und daher nicht am Religionsunterricht teilnehmen – es sei denn, man unterstellt, dass Kinder und Jugendliche, die kirchlich gebunden oder zumindest religiös interessiert sind, eher das Gymnasium als die Regelschule besuchen. Insgesamt lässt die Studie erkennen, dass das Interesse der Schüler an der Regelschule für das Fach Evangelische Religionslehre geringer ist als am Gymnasium. Gleichwohl zeigt die Studie aber auch, dass das Unterrichtsangebot in diesem Fach noch nicht hinreichend die Nachfrage der Schüler abdeckt, d. h. mehr Schüler an der Regelschule den Religionsunterricht besuchen, wenn er denn in ihren jeweiligen Jahrgangsstufen angeboten werden würde.“²⁶⁷

Die Situation spricht dafür, Religionslehrende an Regelschulen strukturell zu unterstützen und sich für eine Schulformen profilierte Aus- und Weiterbildung einzusetzen.

In Thüringen erfreut sich Religions- und Ethikunterricht ansonsten einer hohen Akzeptanz²⁶⁸ im Gegensatz zu Buchers Studie, in der der Beliebtheitsgrad des Religionsunterrichts im unteren Drittel liegt, obwohl 50% der Schülerinnen und Schüler aller Schulformen ihn gerne besuchen und nur 15% nicht gerne teilnehmen. Die Ambivalenz, die aus diesem Befund abzulesen ist, ist auch für Thüringen zu überprüfen, zeigt Buchers Studie doch im Weiteren gängige Einschätzungen, die auf Auseinandersetzungen zwischen Lehrenden und Lernenden hinweisen: Der Religionsunterricht wird locker und gleichzeitig als von Störungen und Disziplinproblemen belastet erlebt – letztere werden auch von den Lehrenden selbst als stärkste Belastung wahrgenommen und bestimmen vor allem in der Sekundarstufe I häufig das Unterrichtsklima.²⁶⁹ Die Mehrheit der thüringischen SchülerInnen bescheinigt ihren ReligionslehrerInnen allerdings, dass sie die Lerngruppen im Griff haben.²⁷⁰ Wie wichtig die Arbeit mit Eltern ist, zeigt ebenfalls die Befragung: So sind laut Aussage der Kinder und Jugendlichen die Eltern der häufigste Antrieb für den Besuch des Religionsunterrichts, dies gilt auch an Regelschulen.²⁷¹

Schülerinnen und Schüler an der Regelschule befinden sich während dieser Zeit in einer Phase der Selbstfindung und Identitätsausbildung. Einerseits lösen sie sich mehr und mehr vom Elternhaus und anderen Autoritäten, befinden sich jedoch andererseits gerade in einer Phase intensivster (Neu-)Orientierung. Erik H. Erikson stellt in seiner Theorie der Entwicklung dar, dass es in dieser Entwicklungsphase sowohl zu Polarisierungen wie auch zu Diffusi-

²⁶⁷ Ebd., S. 15

²⁶⁸ Petzold: Religion und Ethik, 2003

²⁶⁹ Anton A. Bucher: Zwischen bescheuert und cool. Schülerinnen und Schüler erleben Religionsunterricht, in: Lernort Gemeinde, Heft 4, 21. Jg. 2003, S. 35-38

²⁷⁰ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 75ff.

²⁷¹ Ebd., S. 35f. und 106

onen kommt, die vor allem die Bereiche Ideale / Ideologien, Frage nach Orientierung (Autorität) und sexuelle Orientierung betreffen. Arbeitsunlust, Scham und beschädigtes Selbstwertgefühl sind die Auswirkungen dieser inneren Konflikte.²⁷² Während dieser Veränderungsprozesse übernimmt der Religionsunterricht häufig die Funktion von Lebensberatung. Problemorientierte, teilweise auch seelsorgerische religionsdidaktische Konzeptionen kommen dabei zum Tragen. Besonders die nicht getauften Schülerinnen und Schüler fordern, so Wermke, problemorientierte Themen ein.²⁷³ Die Ergebnisse seiner Befragung zeigen allerdings auch, dass über die Hälfte der Kinder und Jugendlichen der Meinung sind, dass sie nicht über ihre persönlichen Probleme sprechen könnten, obwohl die Mehrheit schon der Meinung ist, dass in Religion wichtige Fragen thematisiert werden.²⁷⁴ Hier zeigen sich in der Praxis Ambivalenzen, die es zu untersuchen gilt.

Dem Religionsunterricht kommt nach Schweitzer eine „Doppelaufgabe der biographischen Begleitung“ und Identitätsbildung, nämlich hinsichtlich des „Subjektseins und -werdens“ sowie bezüglich der „Bildung in der Pluralität“ zu.²⁷⁵ Neben dem Umgang mit religiösen Traditionen gehört auch die Fähigkeit, mit ethischen Konfliktsituationen und existentiellen Krisensituationen umzugehen, zu den Zielen des Unterrichts, um in einer (religiös) pluralen Gesellschaft den eigenen Weg zu finden.²⁷⁶ Didaktisch ist also ein Rahmen Evangelische Religionslehre abzustecken, der nicht nur an Wissensvermittlung orientiert ist, sondern auch bezüglich der zu erlangenden Fertigkeiten. Das den Fächern übergeordnete Thüringer Kompetenzmodell, das neben der Sachkompetenz den Erwerb von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz einfordert,²⁷⁷ bringt dieses in den Lehrplan für Religion ein. Wermke betont in dieser Hinsicht den Klärungsbedarf der Frage nach spezifisch religiösen Kompetenzen wie spiritueller Kompetenz oder religiöser Urteilskompetenz.²⁷⁸

Als didaktisches Ziel wird der Identitätsbildung im Themenbereich „Leben in Beziehungen“ des Thüringer Lehrplans weitgehend Rechnung getragen. Gemäß des Thüringer Lehrplans stehen im Religionsunterricht neben der Förderung von persönlicher Entwicklung ebenso

²⁷² Herbert Gudjons: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 1995, S. 118ff.

²⁷³ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 55

²⁷⁴ Ebd., S. 67

²⁷⁵ Hahn: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, 2002, S. 375

²⁷⁶ Rudolf Englert: Ziele religionspädagogischen Handelns, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 53-58

²⁷⁷ Zur Kompetenzentwicklung, siehe: Thüringer Kultusministerium: Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Evangelische Religionslehre. Saalfeld 1999, S. 13ff.

²⁷⁸ Wermke: Religion unterrichten, S. 151

Werteaneignung und Wissensvermittlung. Von Seite der Kirche wird die Ausweitung der Kompetenzen über den reinen Wissenserwerb hinaus unterstützt:

„Bildung ist mehr als Wissen und Lernen. Sie fragt nach dem Selbstverständnis und dem Weltverhältnis des Menschen. Die religiöse Dimension darf darin nicht ausgeblendet werden.“²⁷⁹

Aufbauend auf entwicklungspsychologische Modelle wird die Gottesfrage religionspädagogisch in den Kontext der Identitätsfrage, wie sie Erikson stellt, eingeordnet und somit steht, auch bei der Betonung der religiösen Dimension, die Entfaltung von Identität im Mittelpunkt. Der Thüringer Lehrplan nimmt dieses in folgender Weise auf:

„Aufgabe des Unterrichts im Fach Evangelische Religionslehre ist es, Hilfestellung zu leisten bei der schwierigen Aufgabe der Identitätsbildung, gerade in der Zeit der Pubertät. Schüler sollen zu sich selbst finden und sich des Wertes der eigenen Person bewusst werden. Deutlich soll werden: Gott sagt „ja“ zu jedem Menschen – ungeachtet seines sozialen Status, seiner Leistung und seines beruflichen Ansehens. Die Schüler sollen im Fach Evangelische Religionslehre erfahren, dass es um sie und ihre Themen geht.“²⁸⁰

So stehen hier die Lehrerinnen vor besonderen Herausforderungen: Sowohl die persönliche Lebensorientierung sollen sie unterstützen als auch mit der religiösen Überlieferung vertraut machen.²⁸¹ Sie sollen eingehen auf die einzelnen Persönlichkeiten, die individuellen religiösen Fragen, ohne die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, die Gemeinschaft aus dem Blick zu verlieren.²⁸² Sie sind darauf angewiesen, stets Beziehungsstrukturen in ihren Klassen und ihr eigenes religiöses Verständnis zu reflektieren, um nachhaltige Lernprozesse zu initiieren. Dabei ist das Lernziel, die Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern, mit dem der Vermittlung christlicher Traditionen nicht unbedingt leicht zu vereinbaren, bedenkt man die kaum vorhandene religiöse Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Es ist eine ambitionierte Aufgabe, persönliche Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu fördern und mit für diese unbekanntem, christlichen Traditionen zu verbinden. Hervorzuheben sind die unterschiedlichen Lebensbedingungen, Lernvoraussetzungen und die Vielfalt von Wertevorstellungen. Dem bunten Haufen von SchülerInnen geschuldet,²⁸³ ist eine Orientierung an der jeweiligen Lerngruppe, eine individuelle Förderung und Begleitung erforderlich. Zukunftsorientiert heißt das auch, dass

²⁷⁹ EKD: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2003, S. 8

²⁸⁰ Thüringer Kultusministerium: Lehrplan, 1999, S. 9

²⁸¹ Werner Simon: Religionsunterricht in staatlichen Schulen, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 365

²⁸² Thüringer Kultusministerium: Lehrplan, 1999, S. 15f.

²⁸³ Hahn; Neuschäfer: Kompetent, 2006, S. 139 f.

die Kinder und Jugendlichen Lebens- und Berufsperspektiven entwickeln und religiöses Nachdenken und soziale Verantwortung als eine wichtige Ressource für ihre Lebensgestaltung entdecken können sollen.²⁸⁴

Von Seiten der Kirche wünscht man sich sowohl eine freie, selbständige religiöse Orientierung als auch die Fähigkeit, Religion als ein menschliches Grundphänomen zu akzeptieren, um sich auf spirituelle Erfahrungen und die Botschaft des Evangeliums einlassen zu können.²⁸⁵ In dieser Hinsicht soll nach Möglichkeit auch der Dialog und die Verbindung mit anderen Fächern berücksichtigt werden. Da im Religionsunterricht in der Regel nie die gesamte Klasse zusammen ist, bedeutet fachübergreifend zu arbeiten meistens zunächst auch eine Absprache mit den Fachlehrenden für Ethik, um gemeinsam beispielsweise im Fach Deutsch oder Biologie zu kooperieren.

Religionslehrende werden also mit hohen Erwartungen konfrontiert, denn gerade der Anspruch der Schülerorientierung steht der eingeforderten Wissensvermittlung häufig entgegen, davon abgesehen, dass gerade das zeitliche Budget des Faches Religion mit bestenfalls zwei Stunden in der Woche begrenzt ist. Hinzu treten die (entwicklungsbedingten?) Vermittlungsschwierigkeiten. Mit zunehmendem Alter geben die SchülerInnen selbst an, dass ihnen der Religionsunterricht die Botschaft Jesu und der Kirche nicht näher bringen konnte,²⁸⁶ sie bleiben religiös indifferent bzw. autonom.²⁸⁷ Aus diesen Gründen sollte immer wieder zwischen Erwartungen, Konzepten und der realen Situation differenziert werden. Es ist daher notwendig, diese Anforderungen in der Praxis weniger als Diktat, sondern als Spielraum zu begreifen.

Schwierigkeiten macht oftmals in diesem Sinne auch die Leistungsbewertung. Religionsunterricht ist ein Fach, in dem Leistungen bewertet werden und damit über Lebenswege entschieden wird wie in anderen Fächern auch.²⁸⁸ Religionsunterricht in seiner Thematisierung von Wissens- und Glaubensfragen fordert allerdings gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten. Wie im Rahmen unserer Leistungsgesellschaft der Sinn und Wert der Arbeit glaubwürdig kritisch und sinnvoll zum Thema werden kann, ist beispielsweise eine Herausforderung für die Unterrichtenden im spannungsreichen Verhältnis

²⁸⁴ Thüringer Kultusministerium: Lehrplan, 1999, S. 15f.

²⁸⁵ Ebd., S. 5ff.

²⁸⁶ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 81f.

²⁸⁷ Ebd., S. 110. Geschlechtsspezifisch ist zu beobachten, dass, während das Interesse von Jungen am Religionsunterricht mit den Jahren sinkt, das Fach für Mädchen in den höheren Jahrgangsstufen immer attraktiver wird. Vgl. ebd. S. 33

²⁸⁸ Thüringer Kultusministerium: Lehrplan, 1999, S. 16

zwischen Theologie und Gesellschaft.²⁸⁹ Die christliche Zielsetzung der unbedingten Zusage Gottes steht neben dem zu bewertenden Wissenszuwachs an christlichen Traditionen und Glaubensüberzeugungen sowie neben der ebenfalls zu beurteilenden Selbst- und Sozialkompetenz. Das allgemeine pädagogische Problem der Leistungsbewertung kann sich im Religionsunterricht potenziert im Widerspruch zu Grundüberzeugungen christlichen Glaubens wieder finden. Antworten werden in der Praxis wohl nur eingedenk der einzelnen Religionslehrerin glaubwürdig. Hieraus entwickelt sich eine Chance: Religionsunterricht bleibt doch immer der ganz andere Unterricht und Religionslehrerinnen Persönlichkeiten mit besonderem Auftrag – ein Störfaktor in der Schule.

Auffallend für Regelschulen in Thüringen ist, dass ein Entscheidungsfaktor für den Religionsunterricht die einzelne Lehrkraft ist, während Interesse am Christentum den Entschluss, Religion zu belegen, wesentlich weniger prägt.²⁹⁰ Auch empirisch zeigt sich also, was der Lehrplan bestimmt: Für eine Annäherung an die Inhalte des Faches stehen die Lehrkräfte mit ihrer ganzen Persönlichkeit ein.

„Gerade in der heutigen Zeit sollte es Aufgabe des Unterrichts im Fach Evangelische Religionslehre sein, Jugendlichen in diesen Fragen Antworten und Orientierungshilfen anzubieten. Der Unterricht im Fach Evangelische Religionslehre muss sich auf seine Weise den besonderen Entscheidungssituationen der Schüler stellen. Er hat die Chance, in der Schule Freiräume zu öffnen, die es den Schülern ermöglichen, positive Grundlagen menschlicher Lebensorientierung zu erfahren, die vom christlichen Glauben geprägt sind. Religionslehrer müssen sich bewusst sein, dass christlicher Glaube den Schülern vorrangig oder erstmalig in der Person von Lehrern begegnet. Von Bedeutung sind dabei: Aufrichtigkeit, Bereitschaft zum Dialog und zum Zuhören, persönliches Engagement, Authentizität und Identifizierbarkeit.“²⁹¹

Dass die Lehrkräfte auch über ihren eigenen Glauben sprechen, ist SchülerInnen in Thüringen vertraut.²⁹² Religionslehrerinnen werden gewissermaßen dazu aufgefordert, anders als ihre Kolleginnen und Kollegen zu bleiben, um den besonderen Ansprüchen gerecht zu werden.

5.2 Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen – vorläufige Bestandsaufnahme

Religionslehrerinnendasein gestaltet sich in der Wechselbeziehung zwischen Persönlichem und Beruflichem: Ideale, Kenntnisse und Begabungen sind in dieser Hinsicht ähnlich wie der eigene Lebensentwurf oder Statusinteressen für das eigene Professionsprofil von Bedeutung.

²⁸⁹ Ebd., S. 9ff.

²⁹⁰ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 37 und S. 106

²⁹¹ Thüringer Kultusministerium: Lehrplan, 1999, S. 12

²⁹² Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 2006, S. 79

Verglichen mit dem Ansehen, das Lehrkräften in der DDR entgegengebracht wurde, ist das gesellschaftliche Prestige von Lehrenden heute gesunken. Hatten sie vormals, vereint mit Staat und Eltern, Kinder und Jugendliche auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet, erfahren sie sich jetzt als diejenigen, die von der Gesellschaft für die geringe Leistung der Schülerinnen und Schüler zur Verantwortung gezogen werden.

Berufstätigkeit und Familienarbeit waren in der DDR selbstverständlich zu verbinden. Die Sorge um die Familie blieb jedoch Frauenarbeit, was bedeutete, dass die berufliche Tätigkeit der Lehrerinnen nachhaltig mit dem Familienleben verbunden war. Um in dieser Doppelstruktur Leben zu organisieren, waren integrative und soziale Kompetenzen notwendig.

Religionslehrerin an einer Regelschule in Thüringen zu sein, bedeutet häufig mit sehr kleinen Gruppen, oftmals mit mehreren Jahrgängen in einem Kurs zu arbeiten. Die Lehrerinnen kennen zumeist die Situation, nicht auf erfahrene Fachkolleginnen in der unmittelbaren Nähe zurückgreifen zu können und als einzige Fachlehrerin für mehrere Schulen ohne direkten Austausch vor Ort auskommen zu müssen. Dabei haben Lehrerinnen und ihr Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern einen auffallend guten Stand. Unbeliebt ist der Religionsunterricht dann, wenn Disziplinprobleme auftauchen – durch die kleinen Klassen ist das allerdings in Thüringen selten. Eltern sind teilweise verunsichert, weil sie selbst als Schülerinnen und Schüler nie Erfahrungen im Religionsunterricht sammeln konnten. Das wirkt sich einerseits in einer indifferenten Haltung, andererseits in einer strikt ablehnenden Haltung aus. Dabei haben die Eltern einen nicht zu unterschätzenden Einfluss, ob Kinder oder Jugendliche sich für den Religionsunterricht entscheiden.

Das Fach Religion ist besonders, da es – mehr als anderer Unterricht – in den Grenzbereichen der Wissensvermittlung und Fragehaltungen von der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der jeweiligen Lehrkraft abhängt und von letzterer eine sorgfältige Selbstreflexion erfordert. Dazu gehört auch, dass sich Religionslehrerinnen im Verhältnis zwischen Staat und Kirche verorten müssen, was angesichts der DDR-Vergangenheit durchaus zu spezifischen Konflikten führen kann. Die Kritik an Religion als Unterrichtsfach an der Schule von Seiten der Schulleitungen und Lehrerkollegien, eventuell auch von kirchlicher Seite, ist dafür ein Beispiel. Religionslehrerinnen sind in dieser Hinsicht genötigt, Position zu beziehen und auskunftsfähig zu sein. In der Beziehung zu den Institutionen und Menschen, mit denen sie arbeiten, gehen sie täglich mit den Spannungen um, die sie vor die Herausforderung einer in ihrer Komplexität ernst genommenen Wirklichkeit menschlichen Lebens stellt, in der es keine einfachen Lösungen gibt. Religion bleibt ein Störfaktor.

Religionsunterricht mit Jugendlichen in der Pubertät erfordert eine „Doppelaufgabe der biographischen Begleitung“ zum einen hinsichtlich des „Subjektseins und -werdens“, zum anderen bezüglich der „Bildung in der Pluralität“.²⁹³ Lehrerinnen sind in diesen Jahrgangsstufen besonders zu Bekenntnis und Reflexion der eigenen religiösen Identität und Lebensführung herausgefordert, so meine Vermutung. Durch den Prozess der Ablösung der Jugendlichen vom Elternhaus und von anderen Autoritäten – wie beispielsweise Schule oder auch Kirche – kommen auf Lehrerinnen dieser Schulstufe erzieherische Aufgaben zu, die allerdings nur teilweise vom Schulsystem „offiziell“ angenommen werden. Hier kommen zumeist soziale und integrative Handlungsoptionen zum Tragen, die von den Religionslehrerinnen auch ethisch-christlich begründet werden können.

So stehen diese Lehrerinnen vor besonderen Herausforderungen in den Lern- und Beziehungsprozessen zwischen Inhalten des Faches und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern. Religion zu unterrichten heißt deshalb, die Schülerinnen und Schüler individuell wahrzunehmen und zu begleiten. Sofern Lehrerinnen noch auf pädagogische Erfahrungen in der DDR zurückgreifen, ist ihnen ein Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen über den Unterricht hinaus sowie eine fördernde Haltung wahrscheinlich nicht fremd. Neu dürften nach der Wende die heterogenen Lernvoraussetzungen der einzelnen SchülerInnen und das Fehlen genauer Vorgaben für den Unterricht gewesen sein. In den sich ihnen stellenden didaktischen Anforderungen stehen sie in Thüringen in Zusammenarbeit mit den Kirchen für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernhaltungen.

Religionslehrerinnen sind interessiert an ihrer religiösen Lebensgeschichte. In ihrer Konstruktion, die gleichzeitig eine Deutung der Erfahrungen ist, hilft sie, Widersprüche zu erklären oder zu glätten.²⁹⁴ Beispielsweise wurde der gesellschaftliche Transformationsprozess der Wende für Schulpädagoginnen meistens als einschneidend erfahren.²⁹⁵ Auf die heutige berufliche Situation wirkt, wie die Lehrerinnen mit beruflichen und persönlichen Brüchen umgegangen sind und heute umgehen und was sie ungebrochen übernommen haben. Die gelebte oder auch die ungelebte Religion beeinflusst die gelehrt Religion im Unterricht. Gerade vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Staat und Kirche in der DDR ist mit „gebrochener“ Religiosität zu rechnen.

²⁹³ Hahn: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, 2002, S. 375

²⁹⁴ Baacke; Schulze: Geschichten, 1993, S. 32f.

²⁹⁵ Dirks: Direktorin, 1996, S. 124

Religionslehrerinnen müssen immer wieder und der jeweiligen Situation angemessen die richtige Balance zwischen Wissensvermittlung und Fragen nach dem Glauben finden. Religionslehrerinnen sind in dieser Hinsicht gefordert, einen differenzierten, individualisierenden Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler sowie ihren Unterricht zu pflegen.

„Kompetenzen im differenzierenden und individualisierenden Religionsunterricht benötigen offenkundig eine ebenso differenzierte Aus-, Fort- und Weiterbildung. Eine derartige Kompetenzorientierung nimmt deren Erwerb in seiner prozessualen, ganzheitlichen und individuellen Dimension (Selbstbildung) ernst und hat vor Augen, dass er nicht durch fachwissenschaftliche Ausbildung alleine geleistet werden kann, wohl aber ihrer bedarf.“²⁹⁶

Die Chancen einer differenzierten Weiterbildung vor Augen, wende ich mich den Religionslehrerinnen als Subjekten zu, mit dem Ziel eine differenzierte Wahrnehmung und individuell angemessene Begleitung und Unterstützung anzubahnen.

²⁹⁶ Hahn; Neuschäfer: Kompetent, 2006, S. 138

6 Gestaltung der qualitativ-empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel schildert den Forschungsprozess der qualitativen Interviewstudie zur Situation und zum Selbstverständnis von Religionslehrerinnen an thüringischen Regelschulen und zeigt dabei erste Ergebnisse auf. Ich begründe meine Entscheidung für die Methode der Grounded Theory und beschreibe, wie die erforschten Samples und der Interviewleitfaden zustande gekommen sind. Außerdem lege ich die Gesprächssituation der Interviews, so weit es möglich ist, offen und erkläre meine Vorgehensweise bei der Auswertung.

6.1 Grounded Theory Method – eine Erschließungsmöglichkeit von Dynamiken in Professionalisierungsprozessen

Mit dem Rückgriff auf die Grounded Theory reiht sich meine Arbeit in die neuere religionspädagogische Forschung ein. Meines Erachtens ist diese Methode besonders ertragreich zur Erforschung des Religionsunterrichts, weil sie die Dynamik der vorfindlichen Beziehungen begreifbar macht. Die Wechselbeziehungen von Erfahrung und Wissen, Praxis und Theorie können mit Hilfe der Grounded Theory Method vertiefend erfasst werden.²⁹⁷ Abbildung 1 illustriert schematisch die Ausgangspunkte, das angestrebte Ziel sowie die Wechselbeziehung zwischen Fragestellung (Forschungsansatz) und Erhebung bzw. Auswertung innerhalb der empirischen Untersuchung (Forschungsdesign):

²⁹⁷ Günter Mey; Katja Mruck: Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil, in: Historical Social Research, Supplement No. 19, 2007, S. 11-39, besonders S. 29 und Martin Rothgangel; Judith Saup: Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht, in: Dietlind Fischer; Volker Elsenbast; Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, S. 85-102, besonders S. 90ff.

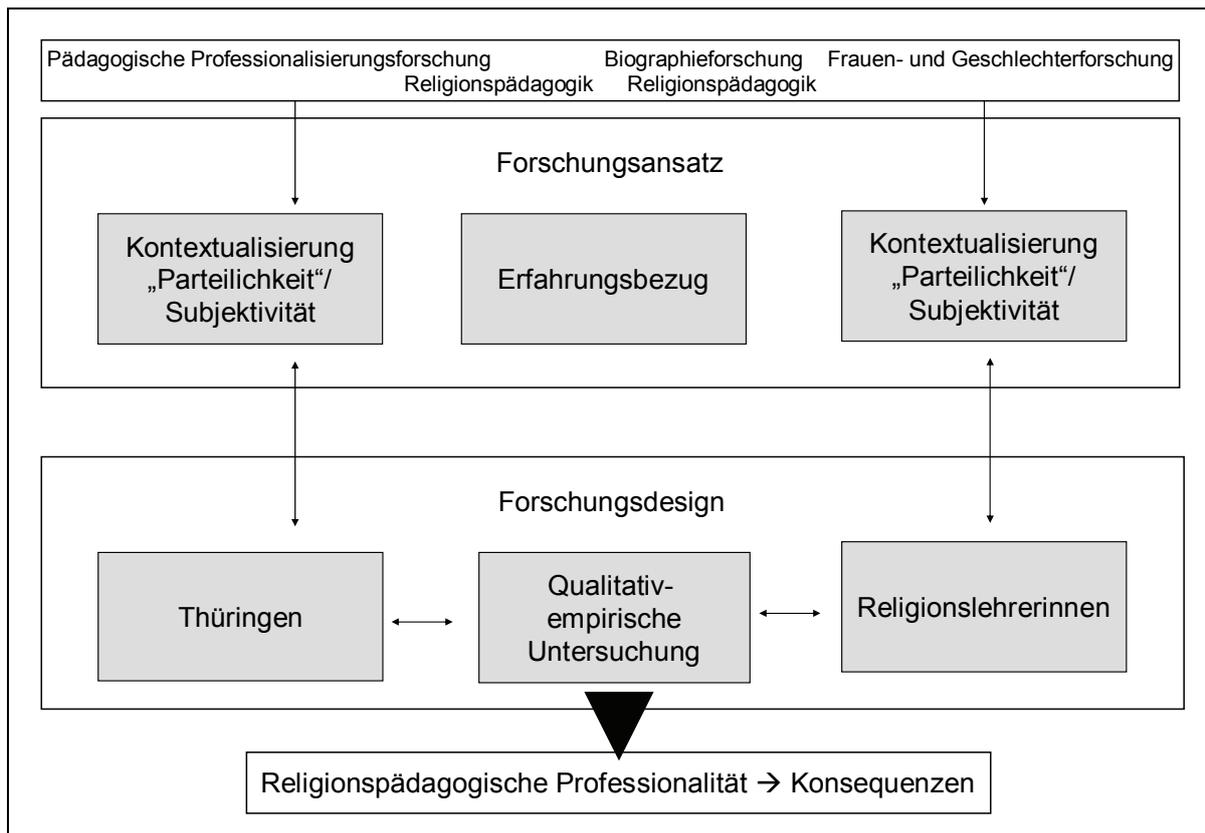


Abbildung 1: Wechselbeziehungen zwischen Forschungsansatz und -design

Ich verwende die Grounded Theory Method nach Glaser / Strauss in der Weiterentwicklung nach Strauss / Corbin. Indem ich einen von den Religionslehrerinnen als Subjekten ausgehenden, vergleichenden Forschungsstil in der Erhebung der Daten und im Generieren und Reformulieren von Hypothesen bzw. relevanten Aspekten vertrete, verfolge ich diese in einer offenen Auswertungssituation weiter. Innerhalb des eingegrenzten Forschungsfeldes (staatlich angestellte, für die Schule ausgebildete Lehrerinnen an Regelschulen) strebe ich dementsprechend eine maximale Variationsbreite im Sample an, um auch divergierende Aspekte in den abschließenden theoretischen Überlegungen berücksichtigen zu können.²⁹⁸

Die Datenerhebung erfolgte vornehmlich in Einzelgesprächen anhand eines Interviewleitfadens. Sie wurde auf der Grundlage der Überlegungen zum Professionalisierungsprozess in drei Themenbereiche unterteilt:

1. Berufsbiographie,
2. gegenwärtige berufliche Situation,

²⁹⁸ Petra Muckel: Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory, in: Historical Social Research, Supplement No. 19, 2007, S. 216 und Uwe Flick: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1998, S. 65 und S. 87

3. Einschätzungen und Perspektiven.

Das bedeutete, dass dem Interviewleitfaden diese Bereiche zugrunde gelegt wurden und eine erste Strukturierung der Daten zur besseren Handhabung gemäß diesen Aspekten stattfand. Das Datenmaterial interpretierte ich vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Literaturlauswertung und formulierte diese Ergebnisse anhand der empirischen Daten für den thüringischen Kontext neu und spezieller. In einer abschließenden Bewertung wurden die Ergebnisse hinsichtlich einer Erweiterung des Reflexions- und Handlungsspektrums diskutiert.

In den Abschnitten 5.1.1 und 5.1.2 stelle ich zwei verschiedene Zugänge zum Forschungsfeld vor. Der achtsamen Wahrnehmung der Subjekte im Forschungsprozess und der Frage nach dem Einfluss kontextueller Bedingungen auf den beruflichen Habitus wird aus einer jeweils eigenen Perspektive Rechnung getragen. Allerdings können die Ergebnisse aufeinander bezogen werden: kommunikationsorientiert in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Gesprächspartnerin und inhaltsorientiert mit dem Ziel, den beruflichen Kontext und das Selbstverständnis auf der Grundlage des Datenmaterials genauer zu bestimmen. Die kommunikationsorientierten Aussagen können mit den inhaltlichen Aussagen verglichen werden.

Das Verfahren des Vergleichens nach der Methodologie der Grounded Theory Method orientiert sich am Prozess des Kodierens des vorliegenden Materials zu Kategorien, die das Selbstverständnis und die Situation der Religionslehrerinnen genauer beschreiben. Im Vergleich der Texte miteinander fungieren die gewonnenen Kategorien dann jeweils als Auswertungskategorien. Strauss und Corbin unterscheiden das offene Kodieren, durch welches das Material aufbereitet wird und erste Kategorien gewonnen werden, das axiale Kodieren, durch das im Herstellen von Zusammenhängen zwischen den Kategorien neue gewonnen werden können, und das selektive Kodieren, dem die Untersuchung abschließenden Ableiten von Kernkategorien bzw. Schlüsselkategorien.

In der Terminologie der Grounded Theory Method ausgedrückt, ist es mein Ziel, Schlüsselkategorien zu finden, die Professionalisierungsprozesse von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen beschreibbar und bearbeitbar machen. Während das Verfahren des Kodierens vor allem in der inhaltsorientierten Darstellung meines Auswertungsverfahrens Berücksichtigung findet, greife ich aus der kommunikationsorientierten Perspektive vor allem das Sampling gemäß der Grounded Theory Methodologie auf.

Die einzelnen, hier vorgestellten Fälle repräsentieren jeweils eine spezifische Professionalisierung geprägt durch eine Subjektivität, die sich aufgrund von erworbenem Wissen, Handlungsoptionen und Erfahrungen entwickelt hat. Deshalb ist es Ziel der Auswertung des empi-

rischen Datenmaterials, Selbst- und Situationseinschätzung als Orte der Professionalisierung in ihren Möglichkeiten und in ihrer Subjektivität hinsichtlich ihres Reflexionsgrades zu untersuchen. Für die Auswertung des Selbstverständnisses und der Situation im Blick auf einen professionellen – reflektiert-angemessenen – Habitus ist es notwendig, sich der Prozesshaftigkeit und Dynamik dieser Konstellation bewusst zu werden.

Um den Auswertungsprozess selbst möglichst transparent zu gestalten, beschreibe ich in diesem Kapitel, wie ich die empirischen Daten erhoben habe und im Weiteren mit dem Material in der Auswertung verfahren bin. Ich wählte einen Dreischritt, in dessen Folge die Ergebnisse aus Kapitel 1-4 Schritt für Schritt entlang der empirischen Daten miteinander verzahnt werden. Es handelt sich dabei um

1. eine zusammenfassende Paraphrasierung und Validierung durch die Interviewpartnerinnen;
2. eine Kommentierung der Gespräche auf der Grundlage des eingegrenzten Forschungsfeldes (berufsbiographisch, geschlechtsspezifisch, schulformenspezifisch) und
3. eine vertiefte Themenanalyse und Entwicklung von Kategorien im Sinne der Grounded Theory Method.

6.1.1 Kommunikationsorientiert: Interaktion mit den Gesprächspartnerinnen und Wahrnehmung der individuellen Reflexionsprozesse

In der kommunikationsorientierten Forschungshaltung folge ich einem in der Frauenforschung profiliertem Wissenschaftsverständnis, das sich mit Widersprüchen, Diskontinuitäten auseinandersetzt und die Beziehung zum Forschungsgegenstand bewusst reflektiert.²⁹⁹

In der Zusammenarbeit mit meinen Gesprächspartnerinnen war mir aufgrund meines Ansatzes wichtig, den persönlichen Reflexionen Raum zu lassen. Darüber hinaus war mein Ziel, in Kommunikationsprozessen meine eigene Rolle im Interview und in der Auswertung abzugleichen und zu überprüfen. Mit den Religionslehrerinnen suchte ich das Gespräch, weil ich sie aufgrund ihrer Berufserfahrungen als Expertinnen verstehe. Ein Interviewleitfaden bot mir die Möglichkeit mein Forschungsinteresse zu fokussieren und die Gespräche vergleichbar für die thematische Analyse zu halten. Dadurch grenze ich mich von einer rein narrativen Interviewtechnik ab, durch die die Befragten ihre Erzählung komplett selbst strukturieren.

²⁹⁹ Vgl. Edith Franke u. a. : Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden. Stuttgart 2002

Dabei habe ich versucht, durch Offenlegung meines Anliegens Raum für die Entfaltung der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte, für eigene Schwerpunktsetzungen, Einschätzungen und Interpretationen zu schaffen: Zunächst wurde bei den Lehrerinnen angefragt, ob sie Interesse hätten, sich an einer Studie zum Arbeitsalltag von Religionslehrerinnen zu beteiligen. Daraufhin folgte ein Telefonat, in dem ich den Interessentinnen jeweils meinen Ansatz genauer vorstellte. Nach der Absprache eines Gesprächstermins schickte ich den Gesprächspartnerinnen den Interviewleitfaden mit der Terminbestätigung. So hatten die Religionslehrerinnen zum Gespräch ebenfalls den Leitfaden vorliegen und konnten ihn nach eigenem Ermessen als Strukturierungshilfe benutzen. Es entstanden weitgehend narrative Berichte über eigene Berufsentscheidungen, Arbeitsalltag und Einschätzungen und Perspektiven, in denen sich das eigene Verständnis widerspiegelte. Je nach Situation schloss sich zum Ende des Interviews ein Frageblock an, in dem ich Gelegenheit hatte, weitere Fragen aufgrund meiner Erkenntnisse bzw. der Erfahrungen in vorhergehenden Gesprächen zu stellen.

Anschließend wurden die Interviews transkribiert, so dass die Gespräche nachzulesen sind (s. Anhang). In der Transkription wird dabei – zugunsten der Übersichtlichkeit für die Themenanalyse – auf die exakte Wiedergabe des Gesprächsverlaufs verzichtet.³⁰⁰ Das in dieser Form vorliegende Material wurde zunächst, orientiert an der Struktur des Gesprächsleitfadens, diachron und synchron dokumentiert und validiert: Jede Gesprächspartnerin bekam eine Zusammenfassung des Gesprächs zugesandt mit der Bitte, diese ggf. richtig zu stellen oder zu ergänzen. Anschließend wurden in einer Gesprächsrunde, zu der alle Interviewteilnehmerinnen und weitere interessierte Religionslehrerinnen eingeladen waren, erste Ergebnisse der vergleichenden Analyse diskutiert. So versuchte ich, Religionslehrerinnen auf verschiedene Weise einzubinden. Dieser kommunikationsorientierte Ansatz erforderte spezielle Zugänge zum Forschungsfeld, die ich im nächsten Abschnitt erläutere.

6.1.1.1 Zugänge zum Forschungsfeld: Erstes Sample

Ausgangspunkt der Untersuchung war eine in Weiterbildungen artikuliert Unzufriedenheit mit der Situation des Religionsunterrichts. Den in diesem Rahmen bestehenden Kontakt zu Schulbeauftragten, die mich hilfsbereit unterstützten, nutzte ich, um Gesprächspartnerinnen zu gewinnen. Ich fragte Religionslehrerinnen an Regelschulen aus zwei Schulamtsbereichen an:

³⁰⁰ Ulrike Froschauer; Manfred Lueger: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003, S. 159

1. Schulamtsbereich Rudolstadt-Neuhaus, d. h. für Thüringen kleinstädtisches bis ländliches Milieu im südlichen Thüringer Wald an der Grenze zu Franken mit einer noch relativ hohen Kirchenmitgliedschaft³⁰¹ im Bereich der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen;
2. Schulamtsbereich Erfurt, d. h. mit Erfurt als Landeshauptstadt und schon eher großstädtischem Milieu³⁰² im Bereich der Kirchenprovinz Sachsen.³⁰³

Eine weitere Religionslehrerin, die von meinem Projekt durch eine Kollegin erfahren hatte und in mein Sample passte, nahm ich außerdem als Gesprächspartnerin an. Auf neunzehn Anfragen meldeten sich zwölf Lehrerinnen zurück. Insgesamt führte ich acht Einzelgespräche, die alle in dieser Arbeit dokumentiert sind, und ein Gruppengespräch, auf Vermittlung einer Religionslehrerin, mit drei Fachkolleginnen einer Schule, darunter auch eine katholische Religionslehrerin. Zwei weitere Lehrerinnen, die Interesse an der Zusammenarbeit mit mir anmeldeten, bezog ich in die zweite Phase ein. Eine Lehrerin bat sich Zeit aus, zu überlegen, ob sie sich beteiligen wolle, und wollte sich dann zurückmelden, was nie geschah. Abgesehen von diesem einen Fall ist der positive Rücklauf von über 60% sehr erfreulich. Vermutlich verdankt er sich einerseits dem engen Kontakt der jeweiligen Schulbeauftragten zu den Fachlehrerinnen, andererseits signalisiert er darüber hinaus ein hohes Interesse der Lehrerinnen an der Gestaltung des Fachs, was sich in den Gesprächen bestätigte. Schon am Telefon teilten mir allerdings zwei Lehrerinnen mit, dass sie gegenwärtig kein Religion mehr unterrichteten, da der Unterricht an ihrer Schule eingestellt worden sei, was beide zutiefst bedauerten. Die eine war als Religionslehrerin in anderen Schulformen tätig, während die andere ausschließlich in ihren beiden weiteren Fächern unterrichtete.

Als Interviewerin begegnete ich meinen Gesprächspartnerinnen auf mehreren Ebenen:

1. als Wissenschaftlerin, die im Interesse für das Fach Evangelische Religionslehre den Arbeitsalltag der Fachlehrerinnen erforschen möchte, und
2. als benachbarte Kollegin, die im beruflichen Gymnasium hauptsächlich Schülerinnen und Schüler mit Regelschulabschluss unterrichtet.

³⁰¹ Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, S. 106

³⁰² Großstädtisches Milieu wird hier gemessen an „Thüringer Verhältnissen“, d. h. Erfurt ist mit einer Einwohnerzahl um die 200 000 mit Abstand die größte Stadt.

³⁰³ Die Landeskirchliche Ausrichtung bleibt in meiner Studie weitestgehend unberücksichtigt. Auch befinden sich beide Landeskirchen zurzeit in einer Umbruchphase unabgeschlossener Fusionsabsichten. Ein für diese Studie relevanter Unterschied liegt für mich darin, dass die Evangelische-Lutherische Kirche in Thüringen nach landeskirchlichen Bestimmungen alle Pfarrerrinnen und Pfarrer zum Religionsunterricht verpflichtet. Die Auswirkung solcher Sachlagen genauer zu bestimmen wäre meines Erachtens ein weiteres Forschungsfeld von Interesse für den Religionsunterricht in Thüringen.

Dadurch ergaben sich, wie ich in der Vorbereitung und in den Gesprächen selbst feststellte, von vornherein einige Gemeinsamkeiten: Zum Teil kannten wir uns aus gemeinsamen Fortbildungen, in denen Probleme des eigenen Unterrichts und der eigenen Schulsituation zur Sprache kamen. In der überwiegenden Zahl der Interviews, so schien mir, teilten wir jeweils die Motivation, sich die Situation des Religionsunterrichts an der Regelschule zu vergegenwärtigen, um Ansätze ggf. zu seiner Verbesserung ermitteln zu können. Das Gespräch über Schülerinnen und Schüler, über Fortbildungen und Unterrichtskonzeptionen wurde dementsprechend eher auf kollegialer Ebene geführt.

Gleichzeitig wurde ich in meiner Rolle als Wissenschaftlerin wahrgenommen. Folgende Wahrnehmungen sind mir dazu aus unserer Gesprächsbeziehung präsent: Den Religionslehrerinnen, die das Fach nach der Wende im Weiterbildungs- bzw. Ergänzungsstudium hinzugenommen hatten, galt ich als theologische und pädagogische Expertin, die auf eine intensivere eigene Religionslehrerausbildung zurückgreifen konnte. Ihre eigene Ausbildung relativierten sie vor diesem Hintergrund. Diejenigen, die über ihre Tätigkeit als Religionslehrerin hinaus für den Religionsunterricht, beispielsweise als Fachberaterinnen tätig waren, begegneten mir auch in diesen Fragen der Lehreraus- und -weiterbildung kollegial als Verbündete. Diejenige, die ihr Studium grundständig in Erfurt absolviert hatte, begegnete mir im Wissen, dass mir ihre Erfahrungen aus dem Studium nicht fremd waren. Besonders im biographischen Teil der Erzählungen zeigte sich, dass meine Gesprächspartnerinnen mich bewusst als in eine andere Generation gehörende und in Westdeutschland ausgebildete Religionslehrerin wahrnahmen. Das zeigte sich in ungefragten genaueren Erklärungen und Bezugnahmen während des Gesprächs.

Da für mich die Interviewsituation als Religionspädagogin unbekannt war, führte ich ein Interview zur Probe mit einer interessierten Kollegin aus der Grundschule durch, mit der ich auch die erste Auswertung des Datenmaterials erprobte. Mit dem schon erwähnten Gruppengespräch schloss ich die erste Erhebungsphase. Dieses unterschied sich insofern von den Einzelgesprächen, dass nicht nur die Fragen des Interviewleitfadens das Gespräch bestimmten, sondern ich im Verlauf des Gesprächs aus der Erfahrung der Einzelgespräche drei Hypothesen einbrachte:

1. Religionslehrerinnen sind normale Lehrerinnen.
2. Religion bietet als Fach besondere Chancen, wird allerdings häufig nicht ernst genommen.
3. Der zunehmende Leistungsdruck wirkt sich auf die Unterrichtssituation in Religion aus.

Es zeigte sich allerdings, dass die Diskussion anhand dieser Thesen kaum ins Rollen kam. Die Lehrerinnen waren bereit, auf meine Fragen zu antworten, der Austausch und die Diskussion untereinander blieb allerdings sehr verhalten, mit dem Verweis, dass solche Überlegungen ihre Kompetenz übersteigen würden. In dieser Situation bin ich meines Erachtens den Lehrerinnen mit falschen Erwartungen begegnet. Allgemeine Schlüsse und Reflexion von Religionsunterricht gehörten für sie auf die wissenschaftliche Ebene, die nach dem Verständnis der Lehrerinnen so nicht in ihren Kompetenzbereich fiel. Auch im Gruppengespräch mit dem zweiten Sample zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen hauptsächlich beim Austausch konkreter Erfahrungen blieben. Zeigt sich hier ein Bruch zwischen Theorie und Praxis?

In einer etwas anderen Variante zeigte sich dieses Phänomen ebenfalls bei der Validierung der Einzelinterviews ausgelöst durch die zusammengefassten Interviewtexte: Zurückgemeldet wurden nur kleine sachliche Korrekturen, zum Beispiel die Anzahl der Kinder betreffend. Von mehreren Seiten wurde allerdings die Lektüre selbst begeistert kommentiert. So äußerten die Religionslehrerinnen, dass ihnen erst einmal klar geworden war, was sie doch alles geschafft hätten. Diese vermittelte Wertschätzung ist mir in meinem kommunikationsorientierten Ansatz sehr wichtig geworden, so dass ich auf diesen Befund abermals im nächsten Abschnitt zurückkomme.

6.1.1.2 Zugänge zum Feld: Zweites Sample

In der zweiten Phase diskutierte ich Ausschnitte des Datenmaterials einerseits mit der schon erwähnten Grundschulkollegin, andererseits – im Rahmen einer Forschungswerkstatt – mit Verantwortlichen für den Religionsunterricht aus Kirche und Universität. Die Kollegin aus der Grundschule verwies vor allem auf die ihrer Meinung nach regelschultypischen Probleme in der Abgrenzung zur Grundschule. In diesem Zusammenhang hob sie das Problem von Glaubensfragen im Unterricht im Kontrast zum Objektivitätsanspruch in anderen Fächern hervor, außerdem die allgemein sinkenden Schülerzahlen und ihre Auswirkungen auf die so wieso schon geringe Anzahl von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht sowie den jahrgangübergreifenden Unterricht im Randstundenbereich. Ob diese Aspekte tatsächlich nur für den Regelschulbereich zutreffen, müsste in einem anderen Forschungsprojekt genauer erörtert werden. In der zweiten Diskussion im Rahmen der Forschungswerkstatt wurde herausgestellt, dass Religionslehrerinnen vor allem mit ihrem pädagogischen Handeln Religionsunterricht positiv beeinflussen würden. Hervorgehoben wurde, dass sich die Kirche mit den staatlichen Religionslehrerinnen häufig immer noch schwer täte und die Lehrerinnen womöglich zusätzlich unter dem Ansehensverlust, verglichen mit dem Lehrerinnendasein in der DDR-Gesellschaft, leiden würden. Kritisch wurde das Bedürfnis der Religionslehrerinnen

nach Harmonie im Unterricht betrachtet, ohne sich auch problematischen Themen zu stellen wie etwa der Neutestamentlichen Feindesliebe. Religion, die zu einem solchen „Kuschelort“ würde, könne nicht öffentlich wirksam sein, ließe es an Alltagstauglichkeit vermissen und würde auch von den Schülerinnen und Schülern nur innerhalb der Schule akzeptiert.

Dann lud ich alle Interviewpartnerinnen und die beiden zusätzlich interessierten Religionslehrerinnen zur Diskussion über erste Ergebnisse ein. Vier der Interviewpartnerinnen und eine weitere interessierte Religionslehrerin erschienen zum Gespräch, einige hatten sich aus zeitlichen Gründen entschuldigt. Es erfolgte ein lebendiger Austausch von konkreten Erfahrungen, als ich anhand des Interviewleitfadens zentrale Befunde vorstellte, die in den Einzelgesprächen immer wieder erwähnt worden waren. Insgesamt schien das Gruppengespräch emotional bestimmt durch die Erleichterung, dass man nicht alleine mit seinen Problemen ist, aber auch durch Entrüstung über fehlende Unterstützung. Diskutiert wurden vor allem die Ergebnisse zu den Fragen „Welche Art von Unterstützung wünsche ich mir als Religionslehrerin?“ (vgl. Abbildung 2) und „Woher bekomme ich Unterstützung? Woher bekomme ich sie nicht?“ (vgl. Abbildung 3) anhand der folgenden Grafiken:

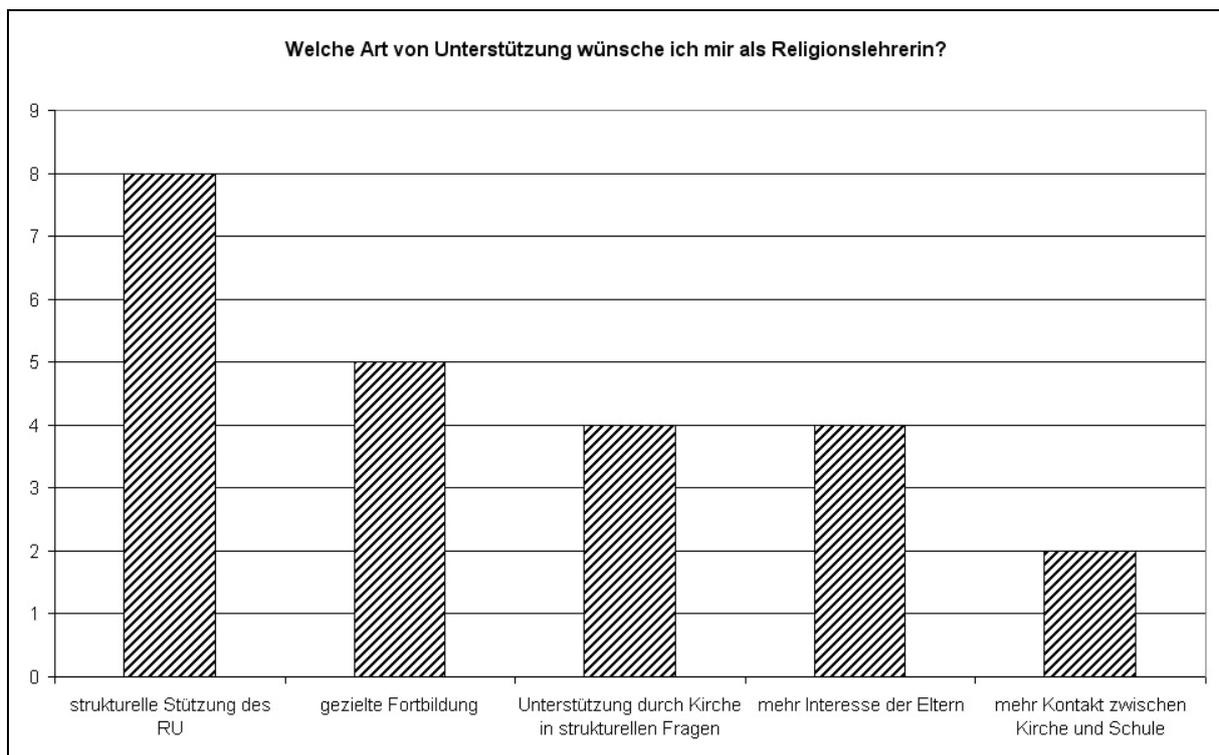


Abbildung 2: Auswertung des Samples: Unterstützungswünsche

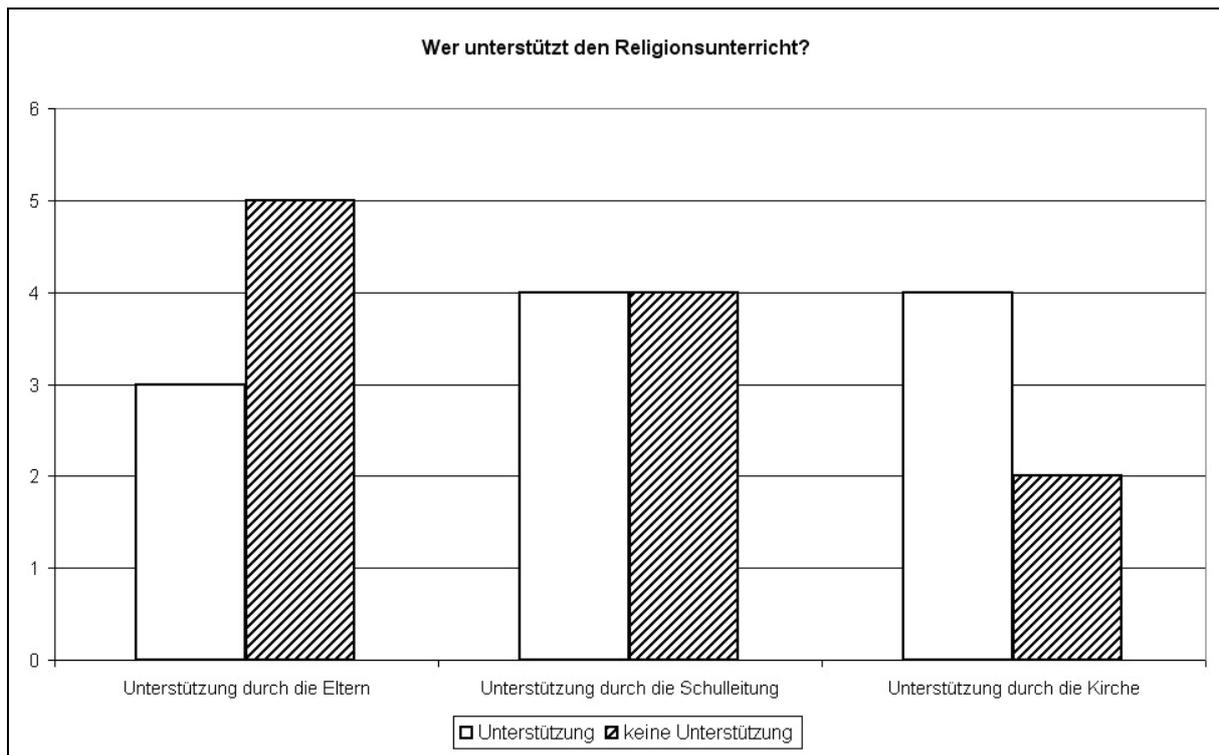


Abbildung 3: Auswertung des Samples: Erfahrene Unterstützung

Dabei betonten die Lehrerinnen mehr die fehlende als die vorhandene Unterstützung. So waren sie der Ansicht, dass die Unterstützung durch die Schulleitung wesentlich schlechter sei, als in der Auswertung dargestellt. Zum Gespräch waren besonders diejenigen gekommen, die sich vorwiegend nicht durch ihre Schulleitungen unterstützt sahen. Die Lehrerinnen stellten folgende Ursachen für die fehlende Unterstützung heraus:

- Allgemein gerate die Regelschule ins Hintertreffen. In der Profilbildung der Regelschulen würde der Religionsunterricht nicht berücksichtigt.
- Die Einrichtung von Religionsunterricht sei ein hoher Verwaltungsaufwand und immer durch die Unsicherheit geprägt, dass man nie wisse, wie viel Schülerinnen und Schüler zusammenkommen würden.
- Die Kommunikation zwischen Schule und Kirche funktioniere nicht.
- Es gäbe kaum mehr Chancen zum Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen und das Zusammengehörigkeitsgefühl sänke. Durch fehlende Kommunikation und Distanz zueinander gäbe es mehr organisatorische Probleme, denen, beispielsweise beim Ausfall anderer Stunden, vor allem der Religionsunterricht zum Opfer fiele.

- Der jahrgangsübergreifende Unterricht würde hohe Anforderungen an die Lehrkraft stellen, die in der Ausbildung nicht berücksichtigt würden.

Die Lehrerinnen diskutierten, was Schulleitungen, die Kirchen und die Ausbildungsinstitutionen tun sollten. Daraus lässt sich schließen, dass die Religionslehrerinnen die Probleme vor allem in den nicht funktionierenden Rahmenbedingungen sehen bzw. sich nicht genügend vorbereitet fühlen. Insgesamt überwog der Eindruck, dass sich vor allem der unterrichtliche Rahmen des Fachs Religion seit den Einzelgesprächen, die ein knappes Jahr zurücklagen, verschlechtert habe. Allerdings berichtete mir eine Lehrerin im anschließenden persönlichen Gespräch, dass sie Religion zwar immer noch einstündig, aber inzwischen parallel zu Ethik im Vormittagsbereich unterrichten würde. Insgesamt erscheint das Kommunikationsverhalten der Religionslehrerinnen ambivalent trotz oder gerade in der gemeinsamen Klage. Ambivalenzen sind auch in den anderen Gesprächen zu spüren.

Anhand des Paradigmas erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung wurde bereits gezeigt, dass es sich bei den dokumentierten Erzählungen und Berichten um diskursive Konstruktionen von Subjekten handelt, die in ihrer Argumentationsstruktur der Dynamik subjektiver Kommunikationssituationen unterworfen sind. Der „Erzählstoff [entwickelt sich] nicht allein in den Subjekten“³⁰⁴, aber die Ambivalenzen in der Wahrnehmung sind weniger auf unklare Absichten als auf widersprüchliche Kontexte zurückzuführen.³⁰⁵ Die im DDR-System einheitlichen Berufsbiographien wendeten sich je nach Umständen unterschiedlich, ob im Widerspruch oder in der Hinwendung zum Vergangenen oder in ganz andere Richtungen. Darum fehlt, laut Sabine Reh, gerade in den berufsbiographischen Texten ostdeutscher Lehrerinnen die zentrale Auswertungsperspektive.³⁰⁶ Es erschien mir deshalb notwendig, die Dynamik zwischen Kontext und Subjekt zu untersuchen.

Diese Wechselbeziehung lässt sich beispielsweise an der Dynamik zwischen der Klage der Lehrerinnen und der Begeisterung und eigenen Wertschätzung angesichts ihrer Leistung verdeutlichen: Zu beobachten ist in den Gruppengesprächen mit den Religionslehrerinnen das Bedürfnis nach viel Gemeinsamem. Heiner Keupp geht davon aus, dass eigene Erzählungen und damit das Selbstverständnis in den Deutungen stets abhängig vom sozialen Leben sind, weil jeder den anderen in seiner Rolle stützt, das Machtgefüge nicht bedroht wird und sich

³⁰⁴ Keupp u. a.: Identitätskonstruktionen, 1999, S. 59

³⁰⁵ Sabine Reh: Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn 2003, S. 15f.

³⁰⁶ Ebd., S. 15

Anerkennung einstellt. Veränderungen im System haben häufig den Effekt, dass sich Subjekte gerade durch eigene Erzählungen dagegen wehren, um Autonomie und Anerkennung zu erhalten.³⁰⁷ Die Begeisterung über die zu Papier gebrachte Erzählung ihrer Leistung spricht dafür. Einerseits erscheint es in unserem Beispiel so, dass die Religionslehrerinnen gemeinsam über die Situation des Religionsunterrichts klagen, um sich gegenseitig ihrer Anerkennung zu versichern. Die Frage, die sich hier stellt, ist: Gegen welche Veränderungen reden sie an? Gegen den gesellschaftlichen Transformationsprozess der Wende? Gegen die Veränderung der Bildungslandschaft durch die Politik? Gegen die neue Generation von Schülerinnen und Schülern? Andererseits scheint es, dass sie sich gerade um die Stabilisierung eines Systems und seiner Beziehungen bemühen.

Im Wesentlichen geht es wahrscheinlich um die – diskursive – (Selbst-)Anerkennung der Religionslehrerinnen. Die wissenschaftliche Reflexion kann Anstöße zur Selbstreflexion geben, die wieder neue Kräfte hervorbringen. In diesem Fall handelt es sich zunächst einmal um eine positive Einstellung zur eigenen Arbeit und damit um eine Grundlage für gelingende Professionalisierungsprozesse, da das Verharren im Klagen der Bedeutung der geleisteten Arbeit weicht. Es spielt keine Rolle, ob es sich in dieser Hinsicht nur um subjektive Konstruktionen handelt, es geht um den sich daraus entwickelnden Habitus: Mit dieser wertschätzenden Haltung können problematische Verhältnisse anders, weil professioneller bewältigt werden. Es gilt also zu fragen, wie ein solcher Habitus anzubahnen ist.

Die Ausarbeitungen in den ersten vier Kapiteln legen nahe, dass Religionslehrerinnen in widersprüchlichen Kontexten leben und arbeiten. Eine bewusste Reflexion ist auch von Außen notwendig. Ausgehend von meinen Beobachtungen liegt auch nahe zu hinterfragen, warum es den Lehrerinnen an Wertschätzung mangelt und welche Probleme ihrer beruflichen Situation zu beheben sind. Wo haben Religionslehrerinnen in der Aufbausituation Einbrüche erlitten? Was haben sie geschafft? Woraus ziehen sie ihre Kraft? Antworten auf solche und ähnliche Fragen bzw. Themen, die die Religionslehrerinnen angesprochen haben, sollen in der Analyse der Einzelinterviews herausgearbeitet und in ihrer Dynamik interpretiert werden.

6.1.2 Inhaltsorientiert: Verortung von Professionalisierungsprozessen

In den ersten vier Kapiteln sind einerseits innere und äußere Kontexte beschrieben worden, die über die Herausforderungen und professionellen Möglichkeiten einer Religionslehrerin an thüringischen Regelschulen mitentscheiden. Einerseits handelt es sich hier beispielsweise um

³⁰⁷ Keupp u. a.: Identitätskonstruktionen, 1999, S. 105

Sozialisation, Biographie oder Lebensphase und andererseits um Umstände wie die derzeitige momentane berufliche Situation, das Umfeld der Schule oder die Bindung zur Kirche.

In der ersten Kodierungsphase, in der die Gespräche jedes für sich aufbereitet wurden, folgte ich zunächst den von mir festgesetzten kontextbestimmenden Faktoren: berufsbiographisch, geschlechtsspezifisch und schulformenspezifisch. Im folgenden Prozess versuchte ich, gemäß der Methode der Grounded Theory, Kategorien anhand der Interviews zu entwickeln. Im Vergleich zu anderen qualitativen Auswertungsmethoden bleibt eine nach dieser Methode entwickelte Kategorie eher unscharf. Sie wird weniger als Zuordnungskriterium, sondern in ihrer Entfaltung in der Regel als dynamisch bzw. polyphon begriffen.³⁰⁸ Die Leistung, die von mir als Forscherin in diesem Zusammenhang erbracht werden muss, charakterisiert Barney Glaser als theoretische Sensibilität.³⁰⁹

„Die theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers bzw. der Forscherin, Feinheiten in der Bedeutung der Daten aufzudecken. Eine solche Sensibilität wird durch verschiedene Quellen gespeist: Literaturstudium, eigene berufliche Erfahrungen, eigene persönliche Erfahrungen und den Forschungsprozess selbst.“³¹⁰

Mit dieser ersten Kategorisierungsphase begann ich nach der Korrektur und Ergänzung der Gesprächszusammenfassungen durch die Interviewpartnerinnen. Die entwickelten Kategorien sind in der folgenden Tabelle aufgelistet. Der Findungsprozess wurde, wie zu sehen ist, geprägt von der Auseinandersetzung mit der bearbeiteten Literatur:

Tabelle 1: Offenes Kodieren. Auswertungsergebnisse sind dokumentiert in Kapitel 6

Berufsbiographischer Kontext	Geschlechtsspezifischer Kontext	Schulformenspezifischer Kontext
<ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Biographie: Elternhaus, familiäre Umstände etc. - Gelebte und gelehrte Religion - Persönliche 	<ul style="list-style-type: none"> - Gelebte und gelehrte Religion - Vergesellschaftung: Erwartungen der Eltern, der Gesellschaft, der eigenen Familie 	<ul style="list-style-type: none"> - Erwartungen der Gesellschaft - Anforderungen durch Rahmenbedingungen, Lehrplan und Schülerinnen und Schüler

³⁰⁸ Muckel: Entwicklung, 2007, S. 215

³⁰⁹ Barney G. Glaser: Constructivist Grounded Theory? in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>, Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research, September 2002, S. 3; vgl. auch Muckel: Entwicklung, 2007, S. 219

³¹⁰ Muckel: Entwicklung, 2007, S. 219

<p>Bildungsgeschichte: Ausbildung, Fächerwahl etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Begabungen - Schulische Erfolgs-erlebnisse - Persönliche und berufliche Perspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> - Doppelperspektive auf Beruf und Familie - Beruflicher Status - Patchwork-Biographie, „ungelebtes Leben“ - Praxisbezug - Soziale, integrative, vermittelnde Handlungsprioritäten 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegium und Eltern - Religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler - Kontakt zu FachkollegInnen - Schulische Erfolgs-erlebnisse, Chancen - Schulische Konflikte
---	---	---

Anhand der entwickelten Kategorien konnte ich in der Kommentierung der Interviews in Kapitel 6 erste Verbindungen und Differenzen aufzeigen. Außerdem fiel auf, dass erste Kategorien bereits für die berufsbiographische und / oder die geschlechtsspezifische und / oder die schulformenspezifische Perspektive von Bedeutung waren. Hier erschloss sich bereits ein erstes axiales Kodieren.³¹¹

Die Ergebnisse eines vertieften axialen Kodierungsprozesses werden in Kapitel 7 dargestellt, bevor im abschließenden Vergleich durch das so genannte selektive Kodieren³¹² vorerst abschließende Schlüsselkategorien im achten Kapitel für den Professionalisierungsprozess diskutiert werden. Auch der Prozess des axialen Kodierens orientiert sich, insofern er die Struktur der ersten Kapitel dieser Arbeit aufnimmt, an der Literaturlauswertung, um eine vertiefende Interpretation anhand der Ergebnisse anderer Studien und Darstellungen zu ermöglichen.

³¹¹ Rothgangel; Saup: Religionsunterrichts-Stunde, S. 91 ff.
³¹² Ebd., S. 93

Tabelle 2: Axiales Kodieren. Auswertungsergebnisse präsentiert Kapitel 7

Axiale Kodes gemäß der Grounded Theory Method	Pädagogische Professionalisierung	Religionspädagogische Professionalisierung	Geschlechtsspezifischer, biographischer Kontext	Kontext Regelschule in Thüringen
Pädagogische Professionalisierung		Gelebte und gelehrte Religion; Zusammenarbeit mit der Kirche; Kirchliche Bindung; Aus- und Weiterbildung	Status als Lehrerin; Doppelperspektive; Berufsbiographie / Lebenslauf	Erfahrungen im Schulsystem der DDR; Erfahrungen im System der Regelschule; Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegium und Eltern; Perspektiven: Konflikte und Chancen
Religionspädagogische Professionalisierung			Religiöse Sozialisation: Doppelperspektive, soziale Orientierung etc.; Weibliche Religiosität?; Verhältnis Frauen und Kirche; Anerkennung durch die Kirchengemeinde, Pfarrerin / Pfarrer	Gesellschaftliche Situation; Religiöse Sozialisation der SchülerInnen; Akzeptanz durch Eltern, im Kollegium und durch die Schulleitung; Lehrplan; Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts; Kontakt zu

				FachkollegInnen
Geschlechts- spezifischer, biographischer Kontext				Erfahrungen mit Beruf und Familie in der DDR, zur Wende, gegenwärtig; Soziale, integra- tive, vermittelnde Handlungspriori- täten
Kontext Regel- schule in Thüringen				

Aus den Kategorien in der Matrixstruktur, dargestellt in Tabelle 2, ergibt sich ein Auswertungsmuster, das der Wechselbeziehung zwischen den Subjekten, ihrem Kapital und dem Kontext, auf deren Basis die Möglichkeiten von Professionalisierung zu bestimmen sind, Rechnung trägt. Die Einzelinterviews stellten dafür durch den ganzen Forschungsprozess hindurch die zentrale Datenquelle dar. Dementsprechend soll im folgenden Abschnitt der Gesprächsrahmen noch einmal genauer umrissen werden.

6.2 Gestaltung der Einzelinterviews

In der schon beschriebenen Vorbereitungsphase vereinbarte ich mit den Interviewpartnerinnen Zeit und Ort für das Gespräch. Die Gespräche fanden von Oktober bis Dezember 2004 statt, also nach der Einarbeitungszeit in das Schuljahr 2004 / 2005. Den Ort für das Gespräch ließ ich die Teilnehmerinnen bestimmen, einzige Bedingung war, dass er sich für die Tonbandaufnahme des Gesprächs eignete. So führte ich Interviews in meinem Büro an der Universität Erfurt (2 Gespräche), in den Räumen des Pädagogisch-Theologischen Instituts in Neudietendorf (1 Gespräch), an Schulen (1 Gespräch und das Gruppengespräch) und auch bei den Lehrerinnen zu Hause (4 Gespräche).

Mit der Terminbestätigung bekamen die Lehrerinnen die Fragen des Interviewleitfadens zur Information zugesandt, eine Vorbereitung wurde nicht eingefordert. Zu Beginn führte ich jeweils eine Kurzerhebung durch, in der ich Folgendes abfragte:

- die spezifische Situation der Regelschule (Umfeld; besonderes Profil, persönlicher Eindruck), an der die Lehrerin arbeitete;
- das Eintrittsalter in den Lehrberuf, ihre weiteren Unterrichtsfächer und den Beginn als Fachlehrerin für Religion;
- die persönlichen Arbeitsumstände (Angewiesenheit auf volles Gehalt, sonstige Motivationen);
- das Vorhandensein weiterer Religionslehrenden an der Schule und die durchschnittliche Größe und Zusammensetzung der Religionskurse.

Das Gespräch selbst begrenzten wir auf eine Stunde, die eigentliche Aufnahme auf 45 Minuten. Es bewährte sich, dass die Lehrerinnen frei, unter Zuhilfenahme des Interviewleitfadens, erzählten und ich ggf. vertiefend nachfragte. So sind weitgehend narrative, durch den Leitfaden vorstrukturierte Interviews entstanden.

6.2.1 Interviewleitfaden

Als Überschrift für den Interviewleitfaden entschied ich mich für „Die Situation von Religionslehrerinnen an thüringischen Regelschulen – Fragen zum Gespräch.“ Die Frage nach dem Selbstverständnis betonte ich bewusst nicht, da ich vermutete, dass dieses durch die Situationsbeschreibungen selbstverständlicher zu Sprache kommen würde. Im ersten Abschnitt ging es mir vor allem um die Beschreibungen und persönlichen Entscheidungen:

1. Berufsbiographie

Was hat Sie bewogen Lehrerin zu werden?

Warum haben Sie sich für das Fach Evangelische Religionslehre entschieden?

Alle meine Gesprächspartnerinnen schilderten dabei auch persönliche biographische Aspekte, was zeigt, dass die Berufsbiographie von persönlichen Umständen und Perspektiven kaum zu trennen ist. Sie griffen zum großen Teil auch auf diese biographischen Gesichtspunkte in der Beschreibung ihrer gegenwärtigen beruflichen Situation und ihrer Einschätzungen und Perspektiven zurück.

2. Berufliche Situation

Inwiefern unterscheidet sich Religion von anderen Fächern?

Welche Bedeutung haben für Sie als Unterrichtende Kooperationspartner wie z. B. kirchliche Institutionen, das Fach Ethik (ggf. auch andere Fächer oder Projekte)?

Inwiefern interessieren sich Eltern für das Fach bzw. für Sie als Fachlehrerin?

Wie sehen Sie Ihre Rolle als (Religions-)Lehrerin im Verhältnis zu Ihren Schülerinnen und Schülern?

Inwiefern spielt die Tatsache, dass Sie Religion unterrichten eine Rolle im Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen?

Die Fragen zur beruflichen Situation führten bei vielen dazu, dass sie diese kommentierten und dann Beispiele aus ihrem persönlichen Arbeitsalltag schilderten. Je nach persönlicher Zufriedenheit oder wahrgenommener Problemlagen verlagerte sich jeweils der Schwerpunkt auf einzelne oder mehrere Aspekte im Spektrum der Fragen. In ihren Einschätzungen und Perspektiven knüpften die Lehrerinnen einerseits an ihrer Situationsbeschreibung an, andererseits nutzten sie diesen dritten Abschnitt auch um einmal ganz losgelöst vom Arbeitsalltag Wünsche zu artikulieren und Prognosen zu wagen.

3. Einschätzung / Perspektiven:

Religionslehrerin werden – In welchem Licht sehen Sie diese Entscheidung heute?

Gibt es Themen im Religionsunterricht,

die Sie besonders gern / ungern unterrichten?

die Sie für besonders wichtig / unwichtig halten?

Welche Art von Unterstützung wünschen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als Religionslehrerin?

Die Frage nach den Themen des Religionsunterrichts stellte in diesem Abschnitt einen gewissen Bruch im Erzählfluss dar. Nach den Erfahrungen würde ich sie wahrscheinlich eher einen der beiden ersten Bereiche zuordnen. Allerdings kamen anhand dieser Frage Vorlieben, Bedenken und Verbindung zu den anderen eigenen Unterrichtsfächern zum Vorschein. Insgesamt bewährte sich die so initiierte Gesprächssituation.

6.2.2 Abschließende Fragen, Nachbesprechung

Das abschließende Gespräch wurde einerseits bestimmt durch die Kommentierung der Erzählsituation. Häufig wurde der Eindruck geäußert, dass die Zeit schnell vergangen sei, zum Teil kam es zum Austausch über gemeinsame Erfahrungen in der Weiterbildung und an der Schule. Möglichst direkt versuchte ich noch, die mir aus den Erzählungen wichtig gewordenen Nachfragen zu stellen, d. h. Umstände zu klären, die ich nicht verstanden hatte. Dabei

wurden wiederholt von den Lehrerinnen die gesellschaftliche bzw. religiöse Situation in Thüringen, ethische und pädagogische Prinzipien und ihre persönliche Sicht auf den Religionsunterricht thematisiert. Zum Abschluss klärte ich, ob die Interviewpartnerin für Nachfragen oder ggf. für ein weiteres Gespräch bereit sei und schilderte meine geplante weitere Vorgehensweise, u. a. kündigte ich das Gruppengespräch nach der ersten Auswertungsphase und die Bereitstellung der Gesprächszusammenfassungen an, die im Zentrum des folgenden Kapitels stehen.

7 Porträts und Kommentare: Berufsbiographien von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen

Dieses Kapitel umfasst die Dokumentation und die Einzelauswertung der Gespräche mit den Religionslehrerinnen, die vollständige Transkription der Interviews findet sich im Anhang. Jedes Gespräch ist zunächst zusammenfassend dokumentiert. Diese Kurzfassungen sind von den Gesprächspartnerinnen jeweils gegengelesen und korrigiert worden. Anschließend folgt jeweils ein auswertender Kommentar, in dem Aspekte benannt, Vergleiche angestellt und weitere Hypothesen entwickelt werden. Der Text selbst wird grob strukturiert durch die Erkenntnis leitenden Faktoren: Berufsbiographie in Thüringen, Gender und Schulform. Diese Struktur ist allerdings nicht ohne Bewegung zu verstehen, sondern als offene Orientierung.

7.1 Frau A

Frau A ist Lehrerin seit 1979 und Religionslehrerin seit 1992. Religion unterrichtete sie zum Zeitpunkt des Interviews an zwei Schulen.

7.1.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau A

Es war vor allem der Wunsch ihrer Eltern, berichtet Frau A, dass sie Lehrerin wurde. Ihr Vater hatte guten Kontakt zu ihrem Klassenlehrer, ihre Mutter hatte selbst Erfahrungen als Lehrerin. Die Eltern verknüpften mit diesem Wunsch die Hoffnung, dass Frau A auf alle Fälle eine Arbeit finden und in der Nähe bleiben könne. Sie entschied sich für Sprachen als Fachrichtung, auch wenn der Wunsch, Englisch zu studieren, nicht erfüllt werden konnte, weil sie dafür an eine weiter entfernte Universität hätte gehen müssen. Die Möglichkeit, regelmäßig heimzufahren, war ihr wichtig und so studierte sie Deutsch und Russisch.

Mit der Geburt des ersten Kindes begann sie zunächst, als Erzieherin in einer Internatsschule für Gehörlose zu arbeiten. Gezwungenermaßen musste sie nach der Wende aber zurück in den Schuldienst. Zunächst arbeitete sie an einer Berufsschule mit lernschwachen SchülerInnen, aber bald wurde ihr klar, dass sie dort nicht bleiben wollte. Die Arbeit in der Gehörlosenschule hätte sie gerne vertieft, allerdings bot sich vor Ort keine Ausbildungsmöglichkeit. Ein Ausweg bot sich, als sie durch einen Kollegen von der Möglichkeit erfuhr, sich als Religionslehrerin ausbilden zu lassen. Attraktiv daran war, dass die Ausbildung vor Ort stattfinden sollte, so dass alles mit inzwischen drei kleinen Kindern im Hintergrund machbar erschien. Auch ihr Mann unterstützte sie in diesem Vorhaben. Zwei Jahre später erhielt Frau A die Unterrichtserlaubnis für das Fach Evangelische Religionslehre. Auf ein weiteres Jahr in der Nachbarstadt verzichtete sie, da die Ausbildung an den Wochenenden viel Zeit kostete und die Aussichten auf eine Stelle sich dadurch ihrer Ansicht nach nicht sonderlich verbesserten.

Stattdessen forderte Frau A beim Schulamt ein, nun in dem neuen Fach arbeiten zu können, und bekam eine Stelle an der Regelschule, an der sie seither hauptsächlich arbeitet.

Frau A ist heute gerne Religionslehrerin, obwohl das, so meint sie, damals nicht absehbar war. Attraktiv schien ihr damals neben der Verbesserung ihrer beruflichen Situation, nämlich der Wechsel von der Berufs- zur Regelschule, noch einmal etwas ganz Anderes und Neues zu machen. Dass sich das Fach Religion von den anderen Fächern unterscheiden würde, darauf sei sie schon in der Ausbildung vorbereitet worden, im Schulalltag spiegle sich das vor allem in der Wahlmöglichkeit zwischen Religion und Ethik wider, erzählt sie. Als Lehrerin fühlt sich Frau A deshalb einem hohen Erwartungsdruck von Seiten der Schülerinnen und Schüler ausgesetzt, da diese ihre Entscheidung für dieses Fach häufig an der jeweiligen Lehrkraft festmachten. So kämen viele Kinder und Jugendliche zu ihr, weil diese sie aus einem anderen Fach kennen würden, häufig auch die „Oberstörer.“ Nur wenige kämen, weil die Eltern es wünschten.

Frau A bedauert, dass der Religionsunterricht nur wenig Rückendeckung bekommt, im Gegenteil, die Eltern würden ihr Kind bei der kleinsten Schwierigkeit abmelden und zum Alternativfach Ethik schicken. Es habe sich gezeigt, dass Eltern an der Vorstellung des Faches in der Klasse fünf häufig kaum Interesse hätten. Sie seien unzureichend informiert und wüssten nichts über den Lehrplan. Da Religionslehrende sich überwiegend ablehnenden Haltungen gegenüber sähen, würden die Informationsveranstaltungen für Eltern sehr viel Mut von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer erfordern, berichtet Frau A von ihren Erfahrungen. Auch sei immer wieder zu hören, dass kirchlicher Unterricht doch genüge. Allerdings unterscheide sich Religionsunterricht, hebt Frau A hervor, von der Christenlehre oder dem Konfirmandenunterricht, da die Gewichtung eine andere sei. Der Religionsunterricht baue über die Konfirmation hinaus auf dem kirchlichen Unterricht auf. Frau A wünscht sich vor allem mehr Kinder mit christlicher Sozialisation, da sie auf einer solchen Grundlage intensiver unterrichten könne. Vor allem in dieser Hinsicht erhofft sich Frau A mehr Unterstützung von Seiten der Kirche und erinnert in diesem Zusammenhang, dass Eltern bei der Taufe das Versprechen gäben, ihr Kind christlich zu erziehen.

Frau A unterrichtet in zwei Schulen Religion und versucht bis zur zehnten Klasse ihren Schülerinnen und Schülern einen Überblick über die wichtigsten kirchlichen Feste, das Neue Testament und die fünf Weltreligionen zu vermitteln. Ethische (Konflikt-)Themen wie Schwangerschaftsabbruch orientiert sie an der Situation der Jugendlichen. Schwierigkeiten

hat sie mit Themen wie Leid und Tod, die für sie selbst viele unbeantwortete Fragen enthalten.

Ähnlich ergehe es ihr mit sehr kirchenbezogenen Themen wie Gemeinde und Ökumene. Für diese seien die Kinder und Jugendlichen nur schwer zu begeistern, weil sie zu wenig Vorwissen mitbrächten, schildert Frau A. Die Kirchen vor Ort – evangelisch und katholisch – kennen zu lernen, das ermöglicht Frau A ihren Klassen durch Besuche vor Ort. In dieser Hinsicht hat sie gute Erfahrung der Zusammenarbeit mit den Kirchen gemacht. Sie nutzt dabei auch ihre persönlichen Kontakte in die Gemeinde, in der sie selbst aktiv mitarbeitet. Kosten- und Zeitaufwand behindern allerdings ihrer Erfahrung nach den Ausbau dieses Unterrichts außerhalb der Schule. Ansonsten versuche sie auch immer wieder auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler einzugehen, besonders auch, wenn es sich um aktuelle Themen handele. So habe sie auch schon mit ihren Religionskursen für Menschen in schwierigen Situationen gebetet. Gerade solche Situationen machen, nach Frau As Erfahrung, den Religionsunterricht zu einem besonderen Fach.

Für Frau A ist der Religionsunterricht neben der Wissensvermittlung ein Stück Lebensweg, auf dem sie die Kinder und Jugendlichen begleitet. Es gehört für sie dazu, zum Geburtstag zu gratulieren und auf Abschlussfeiern dabei zu sein. Einen Unterschied zwischen Frauen und Männern im Lehrberuf sieht sie in der Regel nicht, allerdings würden Frauen im Fach Religion ihr Einfühlungsvermögen und ihre Fürsorglichkeit zu Gute kommen. Der Religionsunterricht leide ihrer Meinung nach unter dem Image, dass dort nur „Papierflieger gefaltet“ würden. Mehr Unterstützung wünscht sich Frau A deshalb strukturell für das Fach Religion. Dies betrifft einerseits den Stundenausfall sowie andererseits die Terminierung der Stunden. Ihrer Meinung nach sei es wünschenswert, dass Stunden nicht dauernd ausfallen müssten, denn viele der Ethikunterricht weg, träfe es auch häufig den Religionsunterricht, da womöglich eine wichtige andere Stunde zur Vertretung in diese Zeit gelegt werde. Außerdem läge der Religionsunterricht häufig in den unattraktiven Nachmittagsstunden.

Das Fach Religion bleibt im Kollegium nicht unkommentiert und Frau A muss auch dort Rede und Antwort stehen. Über die Jahre sei das Verhältnis jedoch offener geworden, man bleibe aber Einzelkämpferin, es sei denn, andere Fachlehrende stärkten die eigene Position, beschreibt Frau A ihre Situation. Das Fach Ethik nicht als Konkurrenz zu begreifen und eine Zusammenarbeit zu ermöglichen, entscheide sich mit der Person. Ein Austausch von Materialien oder auch eine Zusammenarbeit im Unterricht könne bei einer guten Beziehung fruchtbar sein. In anderen Fällen hat Frau A nur Spott geerntet, dann sieht sie von einer Zu-

sammenarbeit ab. Leider registriert Frau A diese spottende Haltung teilweise auch zwischen Ethik- und Religionsschülern und -schülerinnen.

Vor allem die eigene Glaubwürdigkeit sei neben der fachlichen Qualifikation entscheidend, betont Frau A, nicht nur in Situationen, in denen die Berechtigung des Faches Religion angezweifelt würde. Für sie heißt das auch, die Inhalte der Bibel ein Stück vorzuleben. Die Kinder und Jugendlichen forderten Stellungnahmen von ihr ein, berichtet sie, erzählten allerdings auch von sich ganz andere Dinge. Im Religionsunterricht sei das Lehrer-Schüler-Verhältnis so von Nähe geprägt, so Frau A. Immer neu wägt sie als Lehrerin ab, wie weit sie sich öffnen kann und wo sie sich besser schützt, und befindet sich so auf einer ständigen Gratwanderung.

Frau A bereut die Entscheidung, Religion zu unterrichten, nicht. Sie hat ungeahnte Möglichkeiten in diesem Fach entdeckt, die ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht der anderen Fächer entgangen wären, nämlich die Wirklichkeit ein Stück anders wahrzunehmen. Außerdem fühlt sie sich durch ihren Glauben bestätigt. Das Studium und der Unterricht habe sie auskunftsfähiger gemacht, so dass sie nun freier und mutiger für ihre Glaubensposition eintritt. Die Zukunft sieht sie eher pessimistisch, anlässlich sinkender Schülerzahlen und dem allgemeinen Desinteresse am Christentum, weil unsere Gesellschaft immer deutlicher pluralistisch geprägt sei. So seien Menschen eher an anderen Religionen als an ihrer eigenen interessiert, kritisiert Frau A. Das könne auch auf ihre berufliche Situation Auswirkungen haben, beispielsweise durch Stundenkürzungen. Ihren Religionsunterricht hält sie für alle Konfessionen und Religionen offen, sie lässt die Schülerinnen und Schüler dabei jeweils ihre eigenen Wege gehen. Nur so könnte ein solides Allgemein- und kulturelles Wissen erworben werden, unterstreicht Frau A.

7.1.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau A

Berufsbiographischer Kontext: Frau A nahm als Mutter die in der DDR bestehende Möglichkeit wahr, statt an der Schule als Erzieherin zu arbeiten. Ihre Arbeitssituation war insofern besonders, als dass sie mit Gehörlosen arbeitete. Sie war durch diese berufliche Situation schon zur DDR-Zeit mit erzieherischen Situationen jenseits des allgemeinen Bildungsweges konfrontiert. Durch die Wende wechselte sie – eher gezwungenermaßen – zurück ins Lehramt. Durch den Erwerb der Fakultas in Evangelischer Religionslehre konnte sie – nach ihren Empfindungen – ihre berufliche Situation verbessern. Religion zu unterrichten hat nach ihrer Meinung ihre Berufszufriedenheit positiv beeinflusst, einerseits konnte sie als Religionslehrerin etwas Neues, Anderes aufbauen, andererseits konnte sie ihre Religiosität weiterentwickeln und stärken. Gerne hätte sie allerdings Englisch studiert oder als Erzieherin weiter mit Ge-

hörlosen gearbeitet – Frau A erzählt also auch vom ungelebten Leben. Durch die mehrfachen Wendungen weist diese Berufsgeschichte Kriterien einer beruflichen Patchwork-Biographie auf.

In ihrer beruflichen Zufriedenheit leidet Frau A jedoch unter der Unkenntnis und dem Desinteresse der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Gesellschaft. Religionsunterricht ist, wie in Kapitel 4 dargestellt, in den neuen Bundesländern auch für christliche Elternhäuser keine Selbstverständlichkeit und die Kenntnis über das, was Religionsunterricht an der Schule soll, unbekannt. Religionsunterricht wendet sich nach dem Verständnis von Frau A zuerst an Kinder und Jugendliche mit christlichem Erfahrungshintergrund. Für das Desinteresse an der Kirche, das auch von anderen Gesprächsteilnehmerinnen im vorliegenden Sample angesprochen wird und laut ihrer Aussagen in der Regelschule besonders zum Tragen komme, zieht sie ähnlich wie Frau B und Frau E vor allem die Eltern zur Verantwortung. Sie ist jedoch die Einzige in diesem Sample, die dezidiert Wahrnehmung von Verantwortung und Unterstützung von Seiten der christlichen Eltern und der Kirche einfordert. Am Religionsunterricht teilzunehmen ist für sie genauso wie Religion zu unterrichten ein Bekenntnis zum Christentum.

Geschlechtsspezifischer Kontext: Im Vordergrund ihrer Berufswahl – auch bezüglich der späteren Entscheidung, Religionslehrerin zu werden – stand immer die örtliche Nähe zu ihrer Familie. Damit erfüllte Frau A den Wunsch ihrer Eltern. Charakteristisch erscheint der Umstand, dass sie ihre Berufentscheidungen auch später immer von der familiären Situation abhängig machte. Sie gestaltet also ihr Leben in der Doppelperspektive von beruflichen und familiären Aufgaben, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurde. Vermutlich sind ihr auch aufgrund dieser Erfahrungen integrative und erzieherische Handlungsvollzüge im Unterricht wichtig. Ihr religionspädagogischer Ansatz gewährleistet, dass sie ihre erzieherischen Fähigkeiten neben ihrem Fachwissen für sich selbst zufriedenstellend einbringen kann. Dieser Ansatz ist einerseits wissensorientiert, andererseits vertritt er die Vorstellung vom Religionsunterricht, ein Stück Lebensbegleitung zu sein. In dieser Hinsicht bedeuten ihr Fürsorglichkeit und Einfühlsamkeit viel, die sie mehr bei Lehrerinnen als bei Lehrern zu entdecken meint.

Schulformspezifischer Kontext: Frau A fordert im Gespräch sehr konkret gelebte Religion bzw. eine Auseinandersetzung darüber von SchülerInnen und ihren Eltern. Sie versteht gelehrte Religion in diesem Zusammenhang als Auseinandersetzungsebene für erlebte Religion, auf die der Religionsunterricht mit Wissen aufbauen kann. Problematisch ist für sie folglich das fehlende religiöse Leben der Kinder und Jugendlichen.

Frau A hält sich im Unterricht an die persönlichen Fragen der SchülerInnen und lebt dann Religiosität gelegentlich auch durch gemeinsames Gebet vor. Dadurch wird ihr Religionsunterricht ungewöhnlich und besonders, da es für viele nicht in den werteneutralen schulischen Kontext passt. Ihre Glaubwürdigkeit als Religionslehrerin ist ihr sehr wichtig. In diesem Zusammenhang zeigt sich, wie sie ihre eigene gelebte Religion mit dem Auftrag verbindet, Religion zu lehren.

Den Eindruck, dass allgemein im Kollegium und in der Schülerschaft Religionsunterricht nicht selbstverständlich ist, teilt sie mit anderen Gesprächsteilnehmerinnen des Samples. Aber sie beobachtet auch eine Entwicklung zu mehr Offenheit dem Fach Religion gegenüber. Insofern versteht Frau A sich auch als Gesprächspartnerin für ihre Kolleginnen und Kollegen, so lange diese interessiert sind. Aufschlussreich scheint mir allerdings auch, dass sie darauf hinweist, dass die „Oberstörer“ sich häufig für Religion entscheiden würden. Ansprechend sind hier vielleicht die kleineren Gruppen und Frau As Haltung, die von den SchülerInnen als zugewandt wahrgenommen wird.

Didaktisch möchte Frau A solides Grundwissen aufbauen, erfahrungsorientierte Zugänge durch Unterrichtsgänge, z. B. in Kirchen, sind ihr wichtig. Jedoch zeigt sie auch die engen organisatorischen Grenzen solcher Exkursionen auf. Wie fast alle im vorliegenden Sample klagt Frau A über die Organisation des Religionsunterrichts an der Schule: Unterrichtsausfälle, Abhängigkeit vom Fach Ethik, Unterricht in den Nachmittagsstunden. Darüber hinaus wirkt Frau A von den allgemein-schwierigen Umständen an Regelschulen verunsichert. Als religionspädagogische Probleme identifiziert Frau A die schulischen Rahmenbedingungen und den geringen religiösen Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen und versucht diesem durch die Orientierung am Leben ihrer Schülerinnen und Schüler zu begegnen.

7.2 Frau B

Frau B ist Lehrerin seit 1985 und Religionslehrerin seit 1991. Religion unterrichtete sie zum Zeitpunkt des Interviews an einer Schule.

7.2.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau B

Frau B wollte immer schon Lehrerin werden. Dass sie auch tatsächlich Lehrerin geworden ist, so sagt sie, verdanke sie ihren eigenen Lehrern. Lehrerin für das Fach Religion wurde sie auf Anstoß ihres Pfarrers vor Ort, da sie sich auch vor der Wende christlich engagiert hatte. Gleich nach ihrer Babypause entschied sie sich dafür, am im Kirchenkreis angebotenen Kurs zur Vokation teilzunehmen und anschließend den Aufbaukurs an der Universität mit einer anderen Kollegin zusammen zu belegen. Eindrücklich ist für Frau B die intensive Zusammen-

arbeit damals gewesen und sie freut sich immer, die damaligen Kollegen auf Weiterbildungen wiederzusehen.

Auch die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern sei viel offener und persönlicher als in ihren anderen Fächern, findet Frau B. Der Religionsunterricht sei geprägt durch die Individualität eines jeden Einzelnen. Ihr Status als Religionslehrerin gleiche dem eines Vertrauenslehrers. Diese sehr persönliche Ebene macht allerdings eine Leistungsbewertung schwer. Frau B behilft sich damit, dass sie ab und zu etwas auswendig lernen lässt, bzw. geschichtliche Hintergründe abprüft. Zum Ende eines Halbjahres habe sie aber immer zu wenige Noten, räumt sie ein.

Die ursprüngliche Schule von Frau B ist inzwischen mit einer anderen Schule zusammengelegt worden. Im Kollegium fühlt sich Frau B in jeder Hinsicht voll akzeptiert. Da sie ebenfalls die Fächer Geografie und Russisch vertritt, nehmen Kolleginnen und Kollegen sie nicht in erster Linie als Religionslehrerin wahr. Ab und zu spiele ein Kollege auf ihr Fach Religion mit einem Spruch an, aber Frau B empfindet das eher auf einer humorvollen Ebene und häufig zeige sich, dass auch echtes Interesse dahinter stecke. Insofern sei sie auch für ihre Kolleginnen und Kollegen Ansprechpartnerin in Sachen Religion, betont sie. Von ihrer derzeitigen Schulleitung fühlt sie sich sehr unterstützt, so kann sie beispielsweise über einen eigenen Raum verfügen. Es sei auch schon vorgekommen, dass es Ärger gab um Stunden, allerdings formaler Art, dann hätte die Schulleitung ein offenes Ohr. Mit vorherigen Schulleitungen habe sie jedoch auch andere Erfahrungen gemacht. Die Fächer Ethik und Religion arbeiten an ihrer Schule in gemeinsamen Projekten und Weiterbildungen. Die Intensität werde, so Frau Bs Erfahrung, hier vor allem vom persönlichen Kontakt unter den Lehrkräften bestimmt.

Der Religionsunterricht wird nicht nur von evangelischen Kindern und Jugendlichen, sondern auch von katholischen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern besucht, eigenen katholischen Religionsunterricht gibt es an der Schule nicht. Eine weitere Herausforderung stelle die klassen- und jahrgangsübergreifende Gruppenzusammensetzung dar. Die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler müssten immer mitbedacht werden und Inhalte des Lehrplans sehr flexibel eingesetzt werden, schildert Frau B ihre Unterrichtssituation. Nicht einfach sei es außerdem, die noch nicht der deutschen Sprache mächtigen Aussiedlerkinder zu integrieren. Frau B bemüht sich, diese Kinder und Jugendlichen sprachlich herauszufordern, sie hält ihre eigenen Russischkenntnisse zurück, um ihnen wichtige Chancen, die Sprache zu erlernen, nicht zu nehmen.

Frau B stellt immer wieder fest, dass Eltern kaum Interesse am Religionsunterricht haben, auf Elternabenden würden fast nie Fragen gestellt. Frau B führt dieses Desinteresse und die geringe Zahl der Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, auf die Bildungsferne der Eltern zurück und vermutet dahinter ein typisches Regelschulen-Phänomen. Außerdem sei die derzeitige Elterngeneration in der DDR groß geworden und wer keine Verbindung zur Kirche habe, schicke auch heute sein Kind nicht in den Religionsunterricht, es sei denn, der Lehrer sei als besonders sympathisch bekannt oder Freunde der Kinder würden auch gehen. Sobald der demografische Geburtenknick überwunden sei, erwartet Frau B allerdings wieder größere Gruppen.

Nicht nur als Religionslehrerin wahrgenommen zu werden, sieht Frau B als Vorteil. Sie sei für die Schüler genauso präsent durch ihre anderen Fächer. Das Wissen aus dem Religionsunterricht hilft Frau B in ihren anderen Fächern, um Hintergründe verständlich zu machen. Wichtig sei ihr, gegenüber den Schülerinnen und Schülern, die Ethik als Fach gewählt haben, zu erläutern, dass es sich dabei nicht um Religionsunterricht handele. Dies auch, damit sich Eltern nicht beschwerten. Umgekehrt fließt auch Wissen in den Religionsunterricht ein.

Frau B unterrichtet gerne Themen, die sie erfahrungsorientiert aufarbeiten kann, die Wunder- oder die Exodusgeschichten gehören für sie in diesen Bereich. Die Bergpredigt zu unterrichten, fiel ihr schwer, erzählt sie, da ihr der theologische Hintergrund fehle. Erschwerend komme hinzu, dass die Kinder und Jugendlichen kaum etwas wüssten. Sie achte darauf, dass möglichst wenige Überschneidungen zu anderen Fächern wie Sozialkunde existierten, damit die Schülerinnen und Schüler nicht alles doppelt hören müssten. Die jüngeren Jahrgangsstufen ließen sich sehr für entdeckenden Unterricht begeistern, bei den „Großen“ werde sie dagegen hauptsächlich mit dem Wunsch konfrontiert, in Ruhe gelassen zu werden. In diesen Klassen ist sie froh, wenn es nicht zu weiteren Störungen kommt. Zwischen Frauen und Männern im Lehrberuf sieht sie keinen Unterschied. Jungen aus Aussiedlerfamilien würden allerdings schon anders auf Frauen reagieren, da hätte ein Mann mehr zu sagen. Ein Mann hätte vielleicht manchmal mehr Autorität z.B. auf dem Schulhof, vermutet Frau B.

Verglichen mit den Ideen und Idealen zu Beginn ihrer Tätigkeit als Religionslehrerin, empfindet Frau B sich selbst als ernüchtert. Viele Dinge, die man in der Aufbruchssituation damals machen konnte, gingen heute nicht mehr so, da die Kinder und Jugendlichen anders geworden seien. Wähle man besondere Unterrichtsmethoden, solle man sorgfältig vorher überprüfen, ob die Lerngruppe wirklich bereit sei mitzumachen. Sie vermutet, dass im Unterricht am Gymnasium methodisch mehr möglich sei als in der Regelschule.

Verbessert habe sich inzwischen, meint Frau B, dass sie weniger jahrgangübergreifende Kurse unterrichten müsse bzw. die Gruppen eher klein seien. Nach wie vor unterrichte sie gerne Religion, weil es ganz anderer Unterricht sei, nämlich im Stuhlkreis und wesentlich ruhiger, lockerer und persönlicher. Druck und Stress fehlten im Religionsunterricht. Frau B hebt hervor, sie könne ganz andere Seiten der Schülerinnen und Schüler kennen lernen.

Frau B wünscht sich vor allem intensivere Fortbildung vor Ort, um nicht so weit fahren zu müssen. Sie wünscht sich auch gezielte Materialempfehlungen und intensivere Stundenvorbereitungen auf Fortbildungen. Beispielsweise würde sie das Thema Bergpredigt ungern unterrichten, weil ihr der Wissenshintergrund eines Theologiestudiums fehle. Die Erarbeitung neuer Methoden ist für sie weniger bedeutsam, denn ihr ist eine gezielte Anwendung von Methoden wichtiger als Methodenvielfalt, die man doch nicht für die Lerngruppen in der Regelschule brauche.

Frau B hätte sich auch vorstellen können in den alten Bundesländern zu unterrichten, aber sie ist inzwischen mit Haus, Garten und Familie in Thüringen daheim und würde ihre Heimat nicht gerne verlassen. Gerne würde sie mit ihren SchülerInnen nach Israel ins Heilige Land reisen, damit sie alles vor Ort erleben könnten. Ein Traum, der aber ihrer Meinung nach nicht in Erfüllung gehen kann. Es bleiben kleinere Exkursionen zu Kirchen und Ausstellungen.

7.2.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau B

Berufsbiographischer Kontext: Dass Frau B ihren Berufswunsch, Lehrerin zu werden verwirklichen konnte, verdanke sie ihren eigenen Lehrern. Inwiefern, das lässt sie offen. Auf die Initiative ihres Gemeindepfarrers hin und aufgrund ihres christlich-politischen Engagements in der DDR wurde sie Religionslehrerin. Aus ihrer Ausbildungszeit sind ihr – wie den Gesprächspartnerinnen dieses Samples mehrheitlich – vor allem die Fachkolleginnen, mit denen sie studierte, in der intensiven Zusammenarbeit wichtig geworden. Durch ihre beiden anderen Fächer ist sie nicht, wie andere im Sample, im Kollegium belächelt oder als „Exotin“, wie Frau F es beispielsweise ausdrückt, behandelt worden. Explizit betont sie jedoch, gerne als Fachfrau für Religion zur Verfügung zu stehen. Aufbruchsstimmung, Methodenvielfalt und Experimentierfreudigkeit des Religionsunterrichts haben sie in den ersten Jahren begeistert, Ernüchterung kam für sie mit der abnehmenden Neugier und den größeren Vorbehalten der SchülerInnen gegen neue Methoden auf. Ihre Darstellung zeigt, dass ein wichtiges Motiv ihrer beruflichen Lebensgeschichte der Anstoß durch andere und die Freude über neue Erfahrungen in der Gemeinschaft ist, ob mit Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schülern.

Geschlechtsspezifischer Kontext: In Thüringen ist Frau B aufgrund ihrer Familie verwurzelt, ansonsten ist aus ihren Schilderungen Unternehmungslust herauszulesen, die in mancher Hinsicht ungelebt bleibt. Als Beispiel mag hier der Traum stehen, mit einem Religionskurs nach Israel zu reisen. Stattdessen lebt sie mit und für andere. Beide Aspekte sind charakteristische Merkmale für Frauenbiographien (vgl. Kapitel 3). Ihre Arbeit als Religionslehrerin begreift sie als beziehungsorientiert, geprägt durch jede einzelne Schülerin, jeden einzelnen Schüler und das Vertrauen zueinander. Diese Auffassung teilt sie im Detail vor allem mit Frau H, darüber hinaus aber mit den meisten anderen im Sample.

Für Frau B steht die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen, die sie als sehr persönlich empfindet, im Kontrast zur Leistungsbewertung im Unterricht. Die Pflicht, ihre SchülerInnen zu beurteilen – etwas, das sie als selektierend empfindet – zeigt die große Bedeutung, die integrative und soziale Handlungsoptionen für Frau B haben. Ihr Verständnis als Religionslehrerin ergibt sich aus den gelebten Beziehungen. Geschlechterrollen misst sie keine größere Bedeutung bei. Diese Einschätzung schränkt sie allerdings durch ihre Erfahrungen im Umgang mit Schülern aus Aussiedlerfamilien ein und spricht vorsichtig Männern mehr natürliche Autorität zu. Diese Auffassung teilt sie mit anderen im Sample.

Schulformenspezifischer Kontext: Für das Schrumpfen der Religionskurse sieht sie die Verantwortung vor allem in der religionslosen Elterngeneration sowie im allgemeinen Geburtenrückgang. Langfristig schätzt sie die Situation des Religionsunterrichts positiv ein. Frau B kommt zum gleichen Befund wie Frau A, dass der Besuch des Religionsunterrichts vor allem vom Einfluss der Eltern abhängt, nimmt ihn jedoch als gegeben hin und versucht ihn zu analysieren. Dadurch unterscheidet sich ihre Haltung, die geringen Kursstärken als vorübergehendes Phänomen hinzunehmen, von der Haltung von Frau A, die Verantwortung besonders von Seiten der christlichen Elternhäuser einfordert. Ebenfalls wie Frau E hält Frau B die Bildungsferne der Elternhäuser für einen Grund, warum Religion so wenig anerkannt ist. Aufschlussreich erscheint es, dass sie diesen Umstand als typisches Regelschulphänomen klassifiziert. Dies steht im Kontrast zur Interpretation von Wermke, dargestellt in Kapitel 4.1.2.

Unterstützend empfindet Frau B ihre Schulleitung und den ihr zur Verfügung stehenden Fachraum. Dass sie dieses betont, zeigt, dass sie diese Unterstützung nicht für selbstverständlich hält. Mehr noch als Frau A, die zusätzlich den Wissenserwerb herausstreicht, setzt sie auf eine erfahrungsorientierte Didaktik und eine vertraute Atmosphäre im Kurs. Letzteres ist vor dem Hintergrund von jahrgangsübergreifenden Unterricht und sowieso sehr heterogenen Lernvoraussetzungen eine große Herausforderung. Auf Wissensorientierung setzt sie, um Leistun-

gen bewerten zu können. Ihr Bemühen, Überschneidungen mit anderen sozialwissenschaftlichen Fächern auszuschließen, deutet darauf hin, dass es ihr an der Profilierung des Fachs Religion auch im Wissenserwerb gelegen ist. Ihr Wunsch nach aufbereitetem Wissen zeigt, dass sie in diesem Bereich unsicher ist, was sie auch beispielsweise in Bezug auf das Thema Bergpredigt gesteht. Ihre eigene pädagogische Kapazität nutzt sie eher für die Anbahnung von Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler. In ihren anderen Fächern versucht sie allerdings auch, das eigene religiöse Wissen zu nutzen. Als Regelschulphänomen stuft sie auch die Vorbehalte der Kinder und Jugendlichen gegen neue Methoden ein. In einer gezielten Methodik sieht Frau B den Schlüssel, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten religiösen Voraussetzungen im Religionsunterricht zu motivieren. Das zeigt auch ihr Wunsch, gerade in diesem Bereich durch Fort- und Weiterbildung unterstützt zu werden.

7.3 Frau C

Frau C ist Lehrerin seit 1969 und Religionslehrerin seit 1994. Religion unterrichtete sie zum Zeitpunkt des Interviews an einer Schule.

7.3.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau C

Frau C hat einen bedeutenden Teil ihrer Tätigkeit als Lehrerin in der DDR verbracht. Nach dem Abitur machte sie eine Lehre in der Bekleidungsindustrie und studierte die Fächer Musik und Geschichte. Seit ihrer Kindheit musiziert Frau C mit anderen und spielt Theater. Sie erinnert sich gerne daran, wie sie schon in ihrer Kindheit „Schule“ gespielt habe. In ihrer Mutter, die sich für schwache Schülerinnen und Schüler engagierte, hatte sie ein Vorbild. Diese Zeit habe sie sehr geprägt, betont sie rückblickend.

Bevor Frau C sich für den Lehrerinnenberuf interessierte, war sie Leistungssportlerin. Nach einem Sportunfall wechselte sie auf eine Oberschule mit neusprachlichem Schwerpunkt und betont, welche beeindruckenden, profilierten Lehrer sie gehabt habe. Ebenso schwärmt sie von ihrem Musik- und Geschichtsstudium und den Professoren, einerseits fachlich, andererseits von ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit, denn fast das ganze wissenschaftliche Personal, so berichtet sie, sei christlich gewesen und auch für den christlichen Glauben eingetreten. Das wissenschaftliche Arbeiten und Forschen habe ihr viel Freude gemacht und sie erinnert sich gerne an ihre eigenen Arbeiten und interessiert sich dementsprechend auch für die umfangreicheren Facharbeiten ihrer Schüler. Ihre Fächer verknüpft sie gerne miteinander und sie freut sich, dass diese sich wunderbar ergänzen würden.

Ihr drittes Studienjahr verbrachte sie in einer Dorfschule. Aus heutiger Sicht, so Frau C, habe sie damals noch keine Ahnung von Erziehung gehabt. Pädagogisch sinnvoller wäre es ihrer

Meinung gewesen, ein Schulpraktikum in einer weniger behüteten Gegend zu absolvieren. Um für ihre Mutter zu sorgen, ergab sich die Möglichkeit, nach Thüringen zurückzukommen. Sie erlebte ihren Einstieg als eine eigentlich freundliche Entzauberung. Organisationsfragen wichen den vielen Ideen. In der dritten und vierten Klasse, in der sie damals gezwungenermaßen eingesetzt war, würde sie heute gerne noch einmal unterrichten. Erzieherisches Eingreifen wurde für sie in einigen Situationen notwendig und sie habe in dieser Zeit erkennen müssen, dass einige Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein begeistert seien, schildert sie ihren Berufseinstieg. 35 Jahre war sie so an zwei Schulen tätig, zwischenzeitlich kamen sogar noch zwei weitere Schulen für eine begrenzte Zeit hinzu.

Auch über den Unterricht hinaus hat Frau C viel Zeit in der Schule verbracht. Rückblickend sagt sie, habe sie sich immer mehr mit der Schule „verheiratet.“ Als Musiklehrerin war sie bei den Schulfeiern engagiert und heute zehrt sie von dieser umfassenden Erfahrung. Bitter stimmt sie zum Teil die politischen Beeinträchtigungen, die sie immer wieder erleben musste. Die Schulleiter beider Schulen seien politisch um das Ansehen ihrer Schulen besorgt gewesen und hätten sehr auf Treue zum SED-Staat geachtet, erzählt Frau C. Weil sie kein Mitglied der SED war und in der Kirche, wurde sie immer wieder unter Druck gesetzt, indem sie zur Teilnahme an fast jedem offiziellen Treffen und zu jeder Feierlichkeit verpflichtet wurde. Sie bedauert, dass ihr Kind deswegen oft allein bleiben musste und diesem später auch das Abitur durch ihren Schulleiter verweigert wurde. Die ganze Klasse ihres Sohnes sei aber zur Konfirmation gegangen, dahingehend hätten sie als Elternschaft zusammengehalten.

Im Kollegenkreis war sie gut angesehen, weil sie ihre Überzeugungen verteidigte und sich nicht verbiegen ließ, beschreibt Frau C ihre Beziehung zu anderen Kolleginnen und Kollegen. Auch den Kindern und Jugendlichen half sie, eigene Wege zu gehen und fand für religiöse Schülerinnen und Schüler Alternativen, wenn Bekenntnisse zum sozialistischen Staat abgefordert wurden. Nach der Wende wurde Frau C mit der Begründung, dass sie doch immer in der Kirche gewesen sei, angetragen, das Fach Religion oder Ethik zu übernehmen. Nach einigem Zögern entschied sie sich für die Ausbildung. In dieser Zeit, in die auch private Krisen fielen, erlebte sie sich bestätigt und gestärkt durch ihren Glauben und stürzte sich engagiert in die Arbeit. Stolz kann sie auch heute noch auf diese Ausbildungszeit zurückblicken, die sie – trotz aller privaten Widrigkeiten – bewältigte.

Die ersten Jahre als Religionslehrerin erlebt sie als eine Aufbruchszeit mit neuen Ideen und viel Interesse von Schülerseite. Mit Eltern, die sie auch durch politische Aktivitäten im Dorf kannten, habe sie in diesen Jahren viel ausprobiert und zusammengearbeitet, berichtet sie. Sie

betont, dass es sich sehr positiv auf das Lernklima auswirke, wenn die Eltern hinter der Wahl des Kindes stünden, zum Religionsunterricht zu kommen. Von der Schulleitung erwartet sie hinsichtlich solcher Projekte aus verständlichen schulorganisatorischen Gründen wenig Unterstützung, da sie wegen den wenigen Religionsschülerinnen und -schülern nicht ihre anderen Stunden ausfallen lassen könne.

Heute empfänden Kinder und Jugendlichen viele kreative Methoden als Albernheit und seien nicht mehr bereit, Zeit neben der Schule zu investieren. Konfessionsgebundene wie Konfessionslose besuchten ihren Unterricht, von Bedeutung aber sei, dass den Schülerinnen und Schülern die Begeisterung für die Sache des Religionsunterrichts fehle, analysiert sie. Sie zweifelt jedoch auch an sich selbst und schiebt es auf ihr Alter, warum sie die heutigen Kinder und Jugendlichen nicht mehr so erreichen und begeistern könne. Auch wenn sie immer gerne Lehrerin gewesen sei, fiele es ihr nun zunehmend schwerer. Einige Konflikte mit Jugendlichen und Eltern hätten sie sehr frustriert, erzählt sie.

Auf der anderen Seite hat sie nichts von ihrem Engagement verloren, Ausnahmen bestätigen die Regel: Immer wieder habe sie auch Kurse, mit denen sie – z. B. über das gemeinsame Musikmachen – schöne Dinge teile. Ehemalige Schülerinnen und Schüler hielten über die Schulzeit hinaus Kontakt zu ihr. Dann ist Frau C auch oft noch bereit, ihre Freizeit zu opfern, um mit Schülern ein Projekt oder eine Exkursion auf die Beine zu stellen.

7.3.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau C

Berufsbiographischer Kontext: Frau Cs spezielle Förderung als Leistungssportlerin ist charakteristisch für eine Berufsgeschichte im DDR-System. Erst nach einer Lehre in der Bekleidungsindustrie kam Frau C zum Lehramt, ob ein direktes Abitur wegen ihrer kirchlichen Bindung nicht möglich war, lässt sie offen. Mit der Wahl des Fachs Musik konnte sie neben der Begeisterung für den Sport eine andere Begabung weiterentwickeln, die sie aus ihrer Kindheit mitbrachte.

Ihre Religiosität ist vor allem über die Musik und durch das Bekenntnis zur Kirche an sich bestimmt worden. Bezüglich ihrer religiösen Sozialisation hebt Frau C als einzige im Sample hervor, dass ihr während des Lehramtstudiums Ausbilderinnen und Ausbilder durch ihr christliches Bekenntnis Vorbild waren. Sie berichtet von politischen Schwierigkeiten, die sie durch ihre Weigerung in die SED einzutreten und wegen ihrer Kirchenzugehörigkeit aushalten musste. Auch das hebt sie vom Rest des Samples ab. Andere berichten zwar von Beeinträchtigung in ihrer Berufswahl, aber nicht in ihrer beruflichen Tätigkeit. Dabei betont Frau C, dass sie gerade wegen dieser persönlichen Integrität im Kollegium respektiert worden sei,

während andere im Sample mehrheitlich erzählen, dass sie immer wieder belächelt werden als Religionslehrerinnen.

Bemerkenswert ist, dass sie die Ausbildung zur Religionslehrerin vor allem persönlich als Stärkung im Glauben erfährt, also die Entscheidung für das Fach erst damit vollends innerlich bestätigt wird. Ähnlich wie Frau A erfährt sie den Religionsunterricht als persönliche Bereicherung ihres Glaubens. So wird nicht nur die gelehrte Religion durch die gelebte Religion geprägt, sondern der eigene Unterricht wirkt sich umgekehrt auch auf die eigene gelebte Religiosität aus. Sie berichtet über ihren Unterricht, indem sie von Projekten erzählt. Auffällig ist, dass sie diese fachübergreifend im Bereich Musik – Religion oder Geschichte – Religion denkt, sie erzählt nicht explizit nur vom Religionsunterricht.

Frau Cs berufliche Lebensgeschichte liest sich als von Idealen geprägtes Engagement einerseits, andererseits als große Ernüchterung, die vor allem in den Jahren nach der Wende eintrat – die Beobachtung, dass Menschen mit einflussreichen Ämtern in der DDR kaum an Macht einbüßten und dass die Aufbruchsstimmung der ersten Jahre des schulischen Religionsunterrichts langsam verflog. Die Konflikte mit Schülerinnen und Schülern nahmen zu bzw. ihre Enttäuschung über die geringe Begeisterungsfähigkeit. – Frau C selbst verweist auf ihr Alter und ist wohl in die Gruppe der Lehrkräfte einzuordnen, die lange Zeit mit höchstem Einsatz und Engagement gearbeitet haben und zum Ende ihrer Berufsbiographie eher pessimistisch in die Zukunft blicken aufgrund der Enttäuschung, nicht mehr erreicht zu haben. Trotzdem bewertet sie die Existenz des Fachs Evangelische Religion positiv. Das zeigt sich in ihrem Hinweis, immer wieder auch von Kindern und Jugendlichen positiv überrascht zu werden. Ihre berufliche Lebensgeschichte ist geprägt von Themen wie persönliche Stärke und dem Einsatz von Begabungen, aber auch von Grenzen persönlicher Kräfte.

Geschlechtsspezifischer Kontext: Ihre beruflichen Ausbildungsjahre waren nach Frau Cs Schilderungen vor allem durch besonders glaubwürdige Menschen mit Idealen geprägt, die sie überhaupt erst dazu brachten, den Lehrberuf zu ergreifen: die Mutter, die sich im persönlichen Einsatz um Kinder und Jugendliche kümmerte, kompetente, profilierte Lehrer ihrer eigenen Schulzeit und Betreuerinnen und Betreuer im Studium, die ihren Überzeugungen treu bleiben.

Frau C gestaltet ihr Leben ganz im Sinne eines Lebens für andere, für das sie Anerkennung erhält. So kann sie ihren persönlichen Begabungen nachgehen. Intensive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern bestehen augenscheinlich besonders über außerordentliche, unterrichtsunabhängige Aktivitäten im Schulleben. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und ihre

Unterstützung sind dabei Frau C ebenfalls sehr wichtig. Wie andere im Sample vermisst sie allerdings mehr und mehr Interesse von dieser Seite. Enttäuschend ist das für Frau C vor allem, weil sie Privates häufig hinten angestellt hat.

Hinsichtlich ihrer eigenen Familiensituation machte sie ambivalente Erfahrungen schon im DDR-Schulsystem: Um für ihre Mutter sorgen zu können, konnte sie eine Versetzung nach Thüringen erwirken. Aber als persönlich-politischen Druck empfand sie die Zwangsverpflichtungen zu offiziellen Feierlichkeiten, weil sie sich dadurch um ihr eigenes Kind nicht richtig kümmern konnte. Ihr berufliches Engagement und ihr Bekenntnis zu ihrer Überzeugung und ihrem Glauben, das nach ihrem Verständnis solche Art Sanktionen nach sich zog, wirken hier wie eine Verankerung, die den privaten und beruflichen Einbrüchen Sinn verleiht, die sie in der Vergangenheit bewältigen musste.

Schulformspezifischer Kontext: Kennzeichnend für eine Fachlehrerin in einem Fach wie Musik ist es, außerhalb des Unterrichts das Schulleben mitzugestalten. Dies gilt nicht nur in Thüringen an der Regelschule. Für Frau C ist dies ein einflussreicher Aspekt, der ihre berufliche Situation prägt und dem sie sich mit ihrem ganzen Engagement stellt. Auch die Rolle als Religionslehrerin zieht häufig solche Anforderungen nach sich. Frau C kann in dieser Hinsicht gut ihre Fächer Religion, Musik und Geschichte miteinander verbinden. Setzt sie sich vor allem für musikalische Projekte ein, engagieren sich andere Gesprächspartnerinnen im Sample für karitative Projekte und soziale Angebote. Kreative Projekte mit einer Außenwirkung sind auch das, was für Frau C einen erfolgreichen Religionsunterricht ausmacht.

Schulorganisatorisch sieht sie allerdings wie andere im Sample in dieser Hinsicht Probleme und kaum Unterstützung durch die Schulleitung. Eine Priorität, die einem Projekt oder einer Exkursion in Religion vor anderen Stunden eingeräumt werden könne, erwartet sie allerdings nicht. Sie klagt also die Verantwortung der Schulleitung für den Religionsunterricht nicht im gleichen Sinne wie für andere Fächer ein. Ihrer projektorientierten Haltung kommt ein Unterricht in den Nachmittagsstunden durchaus entgegen.

Frau C bedauert ebenfalls wie beispielsweise Frau B, einen Rückgang des Interesses der Kinder und Jugendlichen, etwas kreativ auszuprobieren. Ihr gehen deshalb Perspektiven für ihr Engagement im Unterricht verloren. Vermutlich macht sich hier auch die Entwicklung der Regelschule hin zu einer Schule zweiter Wahl bemerkbar. In den Jahren nach der Wende veränderte sich das Schülerklientel zugunsten der Gymnasien. Zudem lassen die Erfahrungen ihrer Arbeit auf dem Dorf im Vergleich die Erfahrungen an der Stadtschule, an der Frau C nun

unterrichtet, noch gravierender erscheinen: Sie selbst fühlt sich auf die derzeitige Situation nicht gut vorbereitet.

Hinter der fehlenden Begeisterungsfähigkeit und unterlassenen Unterstützung durch die Elternhäuser, die Frau C beobachtet, ist wahrscheinlich oftmals auch die Perspektivlosigkeit der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern zu sehen. Ihr persönlicher Wunsch, um dieser Perspektivlosigkeit zu entgehen, ist, in der Grundschule zu unterrichten. Den Wechsel der Schulform als eine Möglichkeit zu sehen, sich selbst die eigene berufliche Zufriedenheit zu erhalten, teilt sie innerhalb des vorliegenden Samples zum Beispiel mit Frau H, die sich wünscht, einmal ältere Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. Für Frau C ist besonders die Fähigkeit des Andere-begeistern-Können bzw. die Begeisterung ihrer Schülerinnen und Schüler selbst Kernstück ihrer beruflichen Zufriedenheit.

7.4 Frau D

Frau D ist Lehrerin seit 1979 und Religionslehrerin seit 1991. Religion unterrichtete sie zum Zeitpunkt des Interviews an zwei Schulen und ist außerdem Fachberaterin für Evangelische Religionslehre.

7.4.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau D

Schon in der 8. Klasse wurde Frau D von ihrer Klassenleiterin geraten, Lehrerin zu werden. Aber ihr Traumberuf war Hebamme. Als sie schließlich das Abitur geschafft hatte, das ursprünglich als Voraussetzung für diesen Beruf galt, hatte man inzwischen diese Voraussetzungen geändert. So wurde sie Lehrerin. Ihre Lieblingsfächer Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde schienen ihr allerdings zu textorientiert. Aus einer Arbeiterfamilie kommend, so erzählt sie, orientierte sie sich an der praktisch-produktiven Begabung ihres Vaters und ihrer Brüder. Darüber hinaus war ihr Polytechniklehrer ihr großes Vorbild, der sie in dieser Richtung förderte.

Nach dem Studium habe sie sich erfolgreich gegen eine Versetzung nach Norddeutschland gewehrt. Sie hätte dann eine Stelle in ihrer Heimatstadt bekommen, berichtet Frau D. Das Fach Polytechnik zu unterrichten, habe ihr viel Freude bereitet. Nach dem ersten Kind sei sie nur kurz zu Hause geblieben, nach dem zweiten Kind allerdings zwei Jahre. Dann habe sie ein Angebot, verkürzt als Werklehrerin zu arbeiten, bekommen. Ihren Sohn habe sie im Kindergarten ihrer Tochter unterbringen können, obwohl dieser eigentlich noch keinen Anspruch auf einen Kindergartenplatz gehabt habe. Der Stundenplan sei so abgestimmt worden, dass sie angenehm die Erziehung ihrer Kinder mit ihrem Beruf verbinden konnte.

1991 kam für sie, so Frau D, der große Umbruch. Sie wohnte inzwischen am Stadtrand und bewarb sich bei der Schule in ihrem Ortsteil. Als Problem stellte sich heraus, dass diese Schule zu viele Polytechniklehrer hatte. Nach den Vorstellungen der Schulleitung, welche Fächer in Zukunft interessant werden könnten, habe sie sich neben ihren erlernten Fächern im „neuen Gewand“ der Nachwendezeit, Wirtschaftsrecht, Wirtschaft, Umwelt und Sozialwesen, für das Fach Evangelische Religionslehre entschieden. Dies auch, da sie von der Familie eine „gewisse Vorprägung“ mitgebracht habe. Zumindest sei sie konfirmiert worden und der Sohn des Pfarrers sei in ihre Klasse gegangen, erzählt Frau D.

Im Vorkurs, so erinnert sie sich, mussten sie zunächst einen Fragebogen beantworten, in dem ihr Kenntnisstand überprüft wurde. Diese Grundfragen, heute Stoff der 5. Klasse, so Frau D, waren damals für sie nicht einfach zu beantworten. Die Ausbildungszeit im Vokationskurs sei ihr als wunderschöne Jahre in Erinnerung geblieben, in denen sie viel gelernt habe. Bezüglich der Vorbereitung auf den Unterricht blieb es allerdings bei kleinen Anfangsschritten, bemerkt sie rückblickend. Nach dem erfolgreichen Abschluss entschloss sie sich für ein Aufbaustudium, um weitere „Lücken zu füllen“. Durch den guten Abschluss fühlte sich Frau D in ihrer Entscheidung, Religion zu unterrichten, bestätigt. Heute sei sie zudem als Fachberaterin tätig.

Da sie nicht nur Religionslehrerin sei, sei sie nie von ihren Kolleginnen und Kollegen abstoßend behandelt worden, hebt Frau D hervor. Allerdings erfahre sie sich durchaus als begehrte Expertin für religiöse Fragen, gerade weil Religionslehrerinnen und -lehrer immer noch Mangelware seien, betont sie. So habe sie auch das Angebot angenommen, an einer weiteren Schule Religion zu unterrichten, die zuvor durch den häufigen Wechsel der Lehrenden keine guten Erfahrungen mit dem Religionsunterricht gemacht habe. Nun bemühe sie sich, an ihrer Zweitschule eine Kontinuität aufzubauen, berichtet sie. Sehr anstrengend sei es allerdings geworden, als sie – aufgrund der rückläufigen Geburtenzahlen – an drei Schulen unterrichten musste. In dieser Zeit, so erinnert sie sich, habe sie sich an keiner Schule mehr zu Hause gefühlt und sich überall „auf der Flucht“ erlebt. Auch ihr Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern habe sehr unter dieser Situation gelitten, weil sie keine Zeit mehr für Gespräche vor und nach den Stunden gehabt habe.

Die Zusammenarbeit mit der Kirche vor Ort gestaltete sich nicht immer leicht für sie, da es mit dem Pfarrer, der selbst als Religionslehrer tätig sei, zu Konflikten über den Religionsunterricht und die Disziplinierung von Schülern gekommen sei. Dieser Konflikt habe ihre Vorstellung, die sie von Pfarrern gehabt hätte, ins Wanken gebracht und sie habe sich nach

und nach von der Mitarbeit in der Gemeinde distanziert. In den Kollegien, beschreibt Frau D ihre Erfahrung, werde sehr deutlich zwischen ihr als Pädagogin und den unterrichtenden Pfarrern unterschieden. Das herrschende Vorurteil sei, dass letztere kaum Lehrplan gerecht unterrichteten, immer wieder Probleme mit der Disziplin hätten und mit der Benotung nicht richtig umgingen.

Eltern hätten umgekehrt die Sorge, dass sie als Lehrerin die Kinder überfordern könnte. So sei es ihr mit einem neu übernommenen Kurs ergangen: Im Jahr davor waren alle Schülerinnen und Schüler mit einer „Eins“ bewertet worden. Den Konflikt zwischen Anerkennung und einer realistischen Leistungsrückmeldung habe sie versucht durch höchstmögliche Transparenz gegenüber den Schülerinnen und Schülern und Einübung von Lernmethoden zu bewältigen. So habe sie letztlich zufriedenstellende, von der Klasse und Eltern akzeptierte Ergebnisse erzielt, erzählt Frau D. Sie hebt jedoch hervor, dass Bewertung im Religionsunterricht nach wie vor und immer wieder eine schwierige Frage sei.

In ihren Kursen sitzen viele Nicht-Konfessionelle. Da Frau D an mehreren Schulen tätig ist, stellt sie fest, dass im Vergleich zur Stadt auf dem Dorf wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teilnehmen. Problematisch gestalte sich der Unterricht für sie in sehr kleinen Kursen, wo kaum noch Gruppenarbeit möglich sei. Im Unterricht greife sie auch auf das Wissen ihrer anderen Fächer zurück und freue sich, wenn für die Schülerinnen und Schüler die Verbindung deutlich werden würde. Umgekehrt wiederhole sie beispielsweise in Wirtschaftsethik gerne Stoff aus Religion. Ungern behandelt sie Themen, die sie nicht mit einem Bezug zur Gegenwart verbinden könne, berichtet Frau D.

An ihrer Schule habe es zu wenig Ethiklehrer gegeben, so dass beide Fächer eine Zeit nur einstündig unterrichtet wurden, prinzipiell würden die Fächer allerdings gleich behandelt und zu ihren Ethikkolleginnen und -kollegen habe sie ein gutes Verhältnis, schildert Frau D ihre Unterrichtssituation. Sie selbst sichte regelmäßig Unterrichtsmaterial aus dem Ethikbereich, glaubt aber, dass letztlich die Ethiklehrkräfte von ihrem Wissen als Religionslehrerin mehr profitierten, gerade wenn es um religionsgeschichtliches Wissen gehe. Unglücklich für die Zahl der Religionsschülerinnen und -schüler sei es nur, wenn das Fach Ethik im Vormittagsbereich, das Fach Religion dagegen in den Nachmittagsstunden angeboten werde. In dieser Hinsicht sei das Gelingen des Religionsunterrichts sehr von den jeweiligen Strukturen einer Schule abhängig, urteilt Frau D. Die Schülerinnen und Schüler seien mehrfach bestraft, wenn sie auf den Unterricht nachmittags warteten und dann auch noch länger bleiben müssten.

Klassenlehrerinnen und -lehrer rieten in diesen Fällen, so hat Frau D erfahren, den Schülerinnen und Schülern zum Ethikunterricht.

Frau D nutzt Ausschreibungen von Wettbewerben, um in ihren Klassen projektorientiert zu unterrichten. Schon öfter hat sie so mit ihren Gruppen attraktive Preise gewonnen. Motiviert durch diese Erfolge setzt sie diese Arbeit mit viel persönlichem Engagement seit Jahren fort. Ihr Erfolg trägt auch dazu bei, dass sie von der Schulleitung bei ihren Projekten großzügig unterstützt wird. Auch von Elternseite bekommt Frau D viel Anerkennung und Unterstützung. Unter den Schülerinnen und Schülern ist ihre Arbeit sehr begehrt, die Kinder und Jugendlichen sind bereit, auch über den Unterricht hinaus Aufgaben zu übernehmen, weil sie das Gefühl haben, an sinnvollen Sachen zu arbeiten, für die sie Anerkennung erhalten.

Frau D sieht sich in dieser Rolle als Moderatorin und vor allem auch Koordinatorin, die den Überblick und die Fäden in der Hand behält. Mit Preisgeldern unterstützen ihre Religionskurse eigens ausgesuchte soziale Projekte, beispielsweise eine Schule auf Kuba, das Tierheim oder Obdachloseninitiativen. Darüber hinaus erschließt Frau D mit ihrem Religionsunterricht immer wieder neue Räume. So lässt sie die Schüler zum Beispiel das Leben in einer Kaserne wie in einem Behindertenwohnheim zum Thema „Sinn des Lebens: Wehrdienst – Zivildienst“ selbst erleben. Sie betont, dass Schülerinnen und Schüler bis heute über diese Erfahrungen reden. Für Religionslehrerinnen und -lehrer sieht sie es als Herausforderung, Lehrplanthemen projektorientiert umzuarbeiten.

7.4.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau D

Berufsbiographischer Kontext: Frau D unterrichtete zur Zeit des Gesprächs zu fast 80 % Religion. Als ehemalige Polytechniklehrerin hat sie direkt in der Umstrukturierungsphase 1991 beschlossen, sich als Religionslehrerin ausbilden zu lassen. Ihre Erzählung zeigt, dass sich Frau D nicht von Beginn an sicher in ihrer Entscheidung gefühlt hat, sondern sich selbst bestätigen musste, dass sie eine gute Religionslehrerin ist. Als Hintergrund nennt sie – eher verhalten – die eigene Konfirmation und den Kontakt zur Kirche, da der Sohn des Pfarrers in ihrer Klasse gewesen sei. Guter Kontakt in die Familien war zu DDR-Zeiten eine der wichtigen Aufgaben als Klassenlehrerin, wie in Kapitel 3 und 4 beschrieben. Was ihr religiöses Wissen betrifft, hebt sie die Ernüchterung über sich selbst zu Beginn hervor wie allerdings auch Freude und Effektivität der Ausbildung zur Religionslehrerin bis hin zum guten Abschluss. Wie für andere ist auch für Frau D charakteristisch, dass sie ihre persönliche Religiosität erst durch die Ausbildung zur Religionslehrerin zu entwickeln meint.

Auch ihren Werdegang als Pädagogin in der DDR hat sie für sich Schritt für Schritt austariert, wie ihre Erzählung nahe legt: die Klassenleiterin, die sie schon früh in Richtung Lehramt lenken möchte, der persönliche Wunsch, Hebamme zu werden, was ausbildungstechnisch nach Abschluss mit Abitur doch nicht mehr in Frage kam, weil sich die Bestimmungen geändert hatten, so dass sie sich doch für ein Lehramtsstudium entschied. Sie sorgte sich, dass ihre Lieblingsfächer als Schülerin zu textorientiert für die eigene Unterrichtsbegehung seien, und betonte ihre praktischen Fähigkeiten vor dem Hintergrund, aus einer Arbeiterfamilie zu stammen, was schließlich zur Entscheidung für das Fach Polytechnik führte. In ihrer Berufsbiographie sind Motivationen der DDR-Gesellschaft zu entdecken, alte Klassenunterschiede zu überwinden, indem akademische Berufe gerade auch von Kindern aus Arbeitermilieus übernommen werden sollten. Gleichzeitig zeigt Frau Ds Fächerentscheidung allerdings auch, wie sehr die familiären Wurzeln das eigene Selbstverständnis in der Berufsausübung prägen können.

Der Erwerb der Fakultas für Religion eröffnete Frau D ein unvergleichlich neues Wissensspektrum, in dem sie sich zunächst – vor allem vor sich selbst – behaupten musste. Bestätigt in ihrer Arbeit gestaltet Frau D letztlich den Unterricht handlungsorientiert, auch hier bleibt ihre Begeisterung für das Praktische also nicht auf der Strecke. Im Gegensatz zu Frau B versucht sie explizit, Schülerinnen und Schüler auf Verbindungen zwischen den Fächern aufmerksam zu machen. Den Einsatz, den sie selbst bezüglich ihrer Ausbildung zur Religionslehrerin hervorhebt, zeigt sie auch im Engagement für die Kontinuität eines Religionsunterrichts an der Regelschule: Sie deckt den Unterricht an drei verschiedenen Schulen ab und gerne wird sie von ihren Kolleginnen und Kollegen als Expertin für religiöse Fragen herangezogen.

In der Beziehung zur eigenen Gemeinde beschreibt sie ihr Verhältnis als eher problematisch: Dem Pfarrer gegenüber, der auch Religionslehrer ist, sieht sie sich vielmehr in einer Konkurrenzsituation, obwohl seine pädagogischen Qualitäten nicht den besten Ruf genießen. Probleme für den Religionsunterricht liegen nach Frau Ds Meinung deshalb in der doch manchmal geringen pädagogischen Qualität, für die alle Religionslehrende sich rechtfertigen müssen, sowie im Hinblick auf Teilnehmerzahlen vor allem im Rückgang der Geburten. Charakteristisch für ihre berufliche Lebensgeschichte ist ihre selbst empfundene, kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung.

Geschlechtsspezifischer Kontext: Frau Ds beruflicher Werdegang ist geschlechtsspezifisch gesehen geprägt von ungelebten Lebenswünschen, aber auch davon, sich mit Sachzwängen zu

arrangieren – auf der einen Seite Hebamme und die Lieblingsfächer im Bereich Deutsch und Sozialwissenschaften, auf der anderen Seite das Studium im polytechnischen Bereich.

Der Lehrberuf galt in der DDR als Tätigkeit, die sich gut mit den Aufgaben in der Familie vereinbaren ließ, was sich mit Frau Ds eigenen Erfahrungen deckt – kurzes Aussetzen nach dem ersten Kind, eine geplante längere Pause nach dem zweiten Kind, die aber durch das Angebot, ihre Kinder in einem Kindergarten unterzubringen zumindest partiell revidiert wurde. Sie bekam also Chancen, Kindererziehung und Berufliches gleichzeitig zu organisieren, was in der Bundesrepublik vor der Wiedervereinigung kaum möglich gewesen wäre. Andererseits lässt sich auch vermuten, dass die außerordentlichen Angebote, die sie bekam, vor allem vom Bedarf ihrer Arbeitskraft abhängig waren. Aus dem Kreis der Polytechniklehrenden war sie eine derjenigen, die sich umorientieren mussten. Dies spricht vielleicht auch für die Selbstverständlichkeit einer Haltung, die bei vorgeschriebener Gleichberechtigung doch auch einen Unterschied zwischen Frauen und Männern machte, nämlich im Grad der Verfügbarkeit für Familie, Gesellschaft und Beruf. Das Erzählte spricht dafür, dass Frau D – in ihrem Interesse, sich an neuen Inhalten zu beweisen und in ihrem Engagement bezogen auf die Schülerinnen und Schüler für das Konkrete – diese nicht immer freiwilligen Umstände ihres beruflichen Werdegangs für sich zu nutzen wusste. Insofern fügen sich unerfüllte Wünsche und der Umbruch in ihrer Berufsbiographie zu einem für sie akzeptablen – weil sinnvollen – Muster.

Schulformspezifischer Kontext: Frau D vergleicht bewusst ihre Erfahrungen an unterschiedlichen Schulen miteinander. Sie beobachtet wie auch andere Kolleginnen des Samples, die diesen Vergleich haben, dass in ländlicher Umgebung die Anmeldezahlen für den Religionsunterricht höher liegen als im städtischen Bereich. Die Arbeit an drei verschiedenen Schulen gestaltet sich schwierig. Dabei ist hervorzuheben, dass Frau D nicht im Eigentlichen über den Wechsel zwischen den Schulen klagt, aber über die fehlende Zeit für ihre Schülerinnen und Schüler in Pausen, vor Stundenbeginn und nach Unterrichtsende. Der Zeitmangel führt dazu, dass sie ihren eigenen Ansprüchen besonders in den Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen kaum gerecht werden kann.

Gerade jedoch das Fach Religion lebt, wie die Gesprächsteilnehmerinnen des Samples immer wieder bestätigen, von dieser Orientierung auf und an den Schülerinnen und Schülern. Aber auch der organisatorische Rahmen mancher Schule verhindert einen kontinuierlichen Aufbau des Faches Religion, wenn der Unterricht in den Nachmittag verschoben wird, der Ethikunterricht aber am Vormittag stattfindet: Frau D stellt zu Recht eine „doppelte Bestrafung“ der Religionsschülerinnen und -schüler fest und äußert Verständnis, wenn vor diesem Hintergrund

zum Fach Ethik geraten wird. Wichtig ist ihr eine angemessene Haltung der Eltern, wie das Beispiel der Leistungsbewertung zeigt. Sie steht elterlichen Befürchtungen kritisch gegenüber, dass eine „normale“ Lehrerin, die das Fach unterrichtet, im Gegensatz zur Pfarrerin oder zum Pfarrer die Kinder und Jugendlichen mit Stoff und Bewertung überfordere. In ihrer Argumentation zeigt sich, dass sie nicht nur als Religionslehrerin in diesem Bereich, sondern auch als Fachberaterin Erfahrungen gesammelt hat.

Insgesamt misst sie einem professionell-pädagogischen Umgang mit dem Fach Religion eine hohe Bedeutung zu. Das zeigt sich an ihrem Einsatz für eine gleichberechtigte Einordnung des Religionsunterrichts parallel zum Fach Ethik in der Stundentafel und für einen lehrplangerechten Unterricht mit einer angemessenen Leistungsbewertung. Für sie sind pädagogische Probleme in der Disziplin oder der Benotung die Folge eines Religionsunterrichts, der nicht als ordentliches Lehrfach anerkannt wird. Dies legt der Stellenwert innerhalb der Stundentafel oder eine beliebige Stoffauswahl für sie nahe. Dass Religion als Schulfach seine ganz eigene Berechtigung hat und zu einer ganz eigenen Auseinandersetzung und Würdigung der Schülerinnen und Schüler führen kann, zeigt Frau D mit ihrer projekt- und schülerorientierten Arbeit, in der ihr es auch gelingt, Kinder und Jugendliche in ihren unterschiedlichen Startpositionen zu Gruppen zusammenzuführen und zu fördern. In dieser Hinsicht ist Frau D die einzige im vorliegenden Sample, die über zu kleine Gruppen klagt, da größere Projekte, die den Kindern und Jugendlichen und ihr selbst Bestätigung verschaffen, kaum möglich sind. Projektorientiert zu arbeiten, bedeutet für Frau D Stärkung des Religionsunterrichts, eine hohe Professionalität und berufliche Zufriedenheit.

7.5 Frau E

Frau E ist Lehrerin seit 1975 und Religionslehrerin seit 1995. Religion unterrichtete sie zum Zeitpunkt des Interviews an einer Schule.

7.5.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau E

Ihr beruflicher Werdegang, schildert Frau E, sei typisch für die DDR gewesen. Religiös geprägt wurde sie durch ihr Elternhaus, ihre Eltern schickten sie in die Christenlehre und bei ihrem Onkel, der Pfarrer war, verbrachte sie gerne ihre Ferien. Ansonsten sei die Kirche für sie ein freiwilliges Angebot geblieben, erzählt sie. Echte Freunde, so stellt sie jedoch rückblickend fest, hätten christlichen Kreisen angehört und so habe sie nie den Kontakt zur Religion verloren. Heute fühle sie sich für die Kirche im eigenen Dorf sehr verantwortlich, so dass ihre Familie manchmal protestiere, allerdings sei die kirchliche Bindung nie überzogen

gewesen. Diese Haltung sei ihr auch nach wie vor wichtig, zum Beispiel diskutiere sie mit ihrem zurzeit kirchenkritischen Sohn gerne „bis die Fetzen fliegen“.

Ihr Traumberuf sei Medizinerin gewesen, da ihr Vater selbständig war, hätte sie einen außerordentlichen Durchschnitt gebraucht, um diesen Weg einzuschlagen. Also sei sie umgelenkt worden auf Naturwissenschaften und sei mit diesen Fächern, Chemie und Biologie, Lehrerin geworden. Ihr Wunsch sei es dann gewesen, Lehrerin für Kinder mit Behinderungen zu werden, parallel zum Studium habe sie schon in einer solchen Einrichtung gearbeitet. Die Versetzung an eine Körperbehindertenschule sei ihr nach dem Studium jedoch nicht bewilligt worden. Wahrscheinlich auch, so vermutet Frau E, weil ihr die entsprechende Parteizugehörigkeit gefehlt habe. Als nach der Wende Religionslehrende gesucht wurden, entschied Frau E sich für das zweijährige Zusatzstudium. Durch ihren christlichen Hintergrund habe sie sich sofort angesprochen gefühlt, um Verantwortung für religiöse Schulbildung zu übernehmen. Durch die Ausbildung habe sie sich auch privat bereichert gefühlt.

Nach wie vor, so urteilt Frau E, sei jedoch das Fach Religion im ostdeutschen Schulsystem nicht wirklich anerkannt. Nach wie vor würde das Fach von Kolleginnen und Kollegen belächelt. Trotzdem habe sie Spaß am Unterricht und arbeite zusätzlich auf Honorarbasis noch an einer Hilfsschule, um weitere Erfahrungen zu machen, erzählt sie. Religion lege, so betont sie, Wert auf zwischenmenschliche Beziehungen, Werte und Normen, die in der DDR-Gesellschaft ganz anders verstanden worden seien. Frau E empfindet es als große Herausforderung, an die Kinder heranzukommen, und sieht ihre Aufgabe darin, Wertvorstellung von Zwischenmenschlichkeit aufrecht zu halten oder überhaupt erst einmal zu aktivieren. Zusätzlich hat Frau E inzwischen noch eine zweijährige Ausbildung als Sozialpädagogin gemacht und ist nun an ihrer Schule mit sozialpädagogischen Aufgaben betraut. Schulmediation und ebenso Einzelfallbetreuung gehören zu ihren derzeitigen Aufgaben.

Von der derzeitigen Schulleitung fühlt sich Frau E unterstützt. Allerdings liege der Religionsunterricht an ihrer Schule in den späten Nachmittagsstunden. Anfangs, so erinnert sie sich, sei es für sie selbst nicht einfach gewesen, sich dann noch zu motivieren. Sie sehe sich nun in dieser Situation immer vor der Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern etwas Besonderes bieten zu müssen. Hinzukäme die besondere Heterogenität der Religionskurse, die aus verschiedenen Klassen und Jahrgangsstufen zusammengesetzt würden. Sicherheit im Lesen und Schreiben könnte sie leider nicht allgemein voraussetzen. Das Kommen und Gehen der Schülerinnen und Schüler mache eine Kontinuität und die Arbeit nach Lehrplan kaum möglich, beschreibt Frau E ihre Unterrichtssituation. Sie versuche dieses Problem zu lösen, indem

sie projektorientiert oder mit Hilfe von Freiarbeitsmaterialien unterrichte. Sie nutze gerne die Unterrichtsmaterialien, die von christlichen Vereinen und Kirchen angeboten würden.

Religion sei ein anspruchsvolles Fach, meint Frau E, da es den Kindern und Jugendlichen eine Denkweise eröffne, die sie meist überhaupt nicht gewohnt seien und über die sie, wenn sie nicht durch die eigene Familie religiös geprägt wären, kaum mit jemanden in den Familien sprechen könnten. Auch wenn der Unterricht nicht zum Glauben führen solle, sei dieser doch, so Frau E, für viele Fragestellungen und Themen die Voraussetzung. Durch Rollenspiele, zum Beispiel, wenn sie das Abendmahl behandle, versuche sie, die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen, und ihnen Türen zu dieser vertieften Denkweise zu öffnen. Vertiefte Einsichten seien nach ihrer Meinung in dieser oberflächlich und häufig primitiv bestimmten Gesellschaft schwer zu vermitteln, weil eine solche Haltung auch Ansprüche an die eigene Person stelle. So sei Religion eigentlich etwas für aufmerksame und kluge Schülerinnen und Schüler. Dass viele diese Voraussetzungen nicht erfüllen könnten, sei allerdings nicht den Kindern und Jugendlichen anzulasten, sondern den gesellschaftlichen Verhältnissen.

Die Rolle als Lehrerin oder Lehrer sei, betont sie, nicht geschlechtsspezifisch, aber sehr individuell geprägt. Gute Fähigkeiten seien nicht zwingend die Voraussetzung für guten Unterricht.

Frau E hält es aus ihrem christlichen Anspruch heraus für notwendig, alle Kinder so anzunehmen, wie sie sind. Die Frage der Bewertung und der Disziplinierung stelle in dieser Hinsicht ein hohes Konfliktpotential für Religionslehrerinnen und -lehrer dar, hebt sie hervor. Lieber sei es ihr eigentlich, wenn es in Religion keine Noten gäbe. Ansonsten unterscheide sich das Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht nicht von dem ihrer anderen Fächer.

Den Kontakt zu den Eltern habe sie über ihre Funktion als Klassenlehrerin. Sie besuche ihre Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt zur Konfirmation wie auch zur Jugendweihe. Die Teilnahme am Religionsunterricht sei für sie eine freiwillige Angelegenheit, allerdings sei es nicht richtig, wenn in ihrer Abwesenheit auf Elternabenden, die Kinder und Jugendlichen mehr in Richtung Ethik gedrängt würden. Sehr hinderlich sei es für den Religionsunterricht, wenn die Schulleitung kein Interesse an Religion habe. Auf diese Weise lande der Religionsunterricht immer wieder im Nachmittagsbereich, weiß Frau E aus Erfahrung zu berichten.

Durch ihre anderen Fächer fühle sie sich im Allgemeinen im Kollegium anerkannt, sie sei aber auch als Fachvertreterin für Religion präsent und sei in dieser Rolle auch schon aufgefordert, sich zu rechtfertigen, und belächelt worden. Religion sei immer wieder Thema im Kollegium, erzählt Frau E, und in einer Situation wie nach den Morden am Gutenberg-Gym-

nasium, sei sie als Religionslehrerin aufgefordert worden, den Pfarrer zu holen. In solcher Extremsituation seien auch von Schülern und Eltern religiöse Angebote dankbar angenommen worden, die ansonsten eher ablehnend reagiert hätten.

Der Lehrerberuf sei seit der Wende sehr schwer geworden, empfindet Frau E. Lehrer hätten viel Anerkennung und Ansehen verloren, sie seien ständigen Wechseln unterworfen und gezwungen, sich immer wieder mit neuen Sachverhalten, Materialien, Büchern auseinanderzusetzen. Eine Kontinuität sowie die Möglichkeit, Wissen aufzubauen, sei auch im Allgemeinen kaum noch gegeben, bedauert Frau E.

7.5.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau E

Berufsbiographischer Kontext: Frau E schildert ihre Berufsbiographie als typisch für die DDR. Typisch heißt hier auch, dass die Arbeit ihres Vaters als Selbständiger Einfluss darauf hatte, dass sie ihren eigentlichen Traumberuf Medizin nicht erlernen konnte. Der Wunsch, mit Menschen umzugehen und ihnen zu helfen, mag diesen Traumberuf unterstützt haben. Ihre Berufslaufbahn zeigt, dass sie diesen Wunsch anders entfaltet hat. Ihre Sorge um die allgemeinen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler und ihr Interesse, den Kindern und Jugendlichen neue Perspektiven zu eröffnen und diese zu vertiefen, die aufmerksame Klassenleitung und die Mediatorenausbildung zeigen ihr soziales und integratives Engagement.

Ihre eigene Religiosität wurde ebenfalls geprägt durch Beziehungen – die Erinnerungen an ihren Onkel und ihr liberales Elternhaus. Religiös bestimmend ist für sie die Erkenntnis, dass alle ihr wichtigen Menschen christlich waren und sind. Wichtiger als Frömmigkeit ist ihr aber die Auseinandersetzung. Das wird deutlich in der Beschreibung des Verhältnisses zu ihrem zurzeit kirchenkritischen Sohn, mit dem sie viel und gerne diskutiert. Die Essenz ihrer Erfahrungen ist vor allem der Widerstand gegen oberflächliches Denken und ein hoher Anspruch an soziale Werte und Zwischenmenschlichkeit zu sein. Kritik übt sie deshalb an der gegenwärtigen Konsumhaltung der Gesellschaft, an der allgemeinen Abnahme des Respekts vor Schule und Lehrkräften. Die Verbindung ihres pädagogischen Engagement und ihrer religiösen Erfahrungen, die sie zum Nachdenken anregen und sie an wichtige Freundschaften erinnern, ist vermutlich eine bedeutende Wurzel ihres Selbstverständnisses als Religionslehrerin.

Sie schildert die geringe Anerkennung des Religionsunterrichts durch Schulleitung, Kollegium und Eltern, obwohl diese jedoch dankbar christliche Angebote in Extremsituationen annehmen würden. Frau E fordert die Würdigung religionspädagogischer Kompetenzen ein. Diejenigen innerhalb des vorliegenden Samples wie beispielsweise auch Frau A, die Religion als vornehmlich Werte vermittelndes Fach sehen, leiden einerseits wie Frau E unter dem so-

genannten Werteverfall der Gesellschaft, entwickeln andererseits aber auch nach wie vor ein hohes Engagement, um dieser gesellschaftlichen Haltung etwas entgegenzusetzen. Frau E möchte ihren Schülerinnen und Schülern etwas von der ihr wichtigen „vertieften Denkweise“ vermitteln und sieht außerhalb von Familie dafür besonders den Raum im Religionsunterricht. Allerdings bleibt ihr Engagement nicht auf das Fach beschränkt: Es ist ihr als Klassenlehrerin und Mediatorin offenkundig ähnlich wichtig wie als Religionslehrerin. Die Berufsgeschichte von Frau E ist beispielhaft für eine Verbindung zwischen pädagogischer und religionspädagogischer Professionalität.

Geschlechtsspezifischer Kontext: In der Erzählung von Frau E tritt ihre Beziehungsorientierung deutlich zu Tage. Neben den beruflichen Verpflichtungen übernimmt sie außerdem Aufgaben in ihrer kirchlichen Gemeinde. So organisiert Frau E ihr Leben in einer Doppel- bzw. sogar Dreifachstruktur. Verpflichtungen auf verschiedensten Ebenen wie auch die Konflikte in der Koordination sind ihr persönlich vertraut. In der Selbstreflexion von Frau E hat Geschlechtsspezifisches als Denkkategorie keine Bedeutung. So sieht sie keinen Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrer, sondern nur in der Fähigkeit zu unterrichten. Auch Fachwissen ordnet sie dieser Begabung unter.

Wie beispielsweise Frau A ist es ihr wichtig, das Leben der Kinder und Jugendlichen zumindest durch bestimmte Gesten bzw. Aufmerksamkeiten zu begleiten. Dabei streicht sie nicht die Religiosität, sondern ihre Verantwortung für die Anerkennung ihrer gesamten Klasse heraus: Sie besucht als Klassenlehrerin Konfirmationen wie Jugendweihen der Schülerinnen und Schüler. Vermutlich zeigt sich in den Ansprüchen, die sie an sich selbst als Klassenlehrerin stellt, ihre berufliche Erfahrung als Klassenleiterin zu DDR-Zeiten. Insofern decken Frau Es Schilderungen mehrere Wurzeln ihrer sozialen Handlungsprioritäten auf.

Schulformspezifischer Kontext: Die organisatorische Unterstützung des Religionsunterrichts von Frau E lässt, wie häufig in diesem Sample, zu wünschen übrig: Die Struktur ihrer Kurse ist sehr heterogen, auf den Elternabenden wird den Eltern Ethik als Fach nahegelegt, Religion verschwindet in die Nachmittagstunden, was für Schülerinnen und Schüler oft auch ein Abmeldegrund darstellt. Um die Kinder und Jugendlichen individuell fördern zu können, greift Frau E auf Projekte und Freiarbeit zurück, um allen SchülerInnen – egal, über welches Wissen und welche Fähigkeiten sie bereits verfügen – gerecht zu werden.

Im vorliegenden Sample ist Frau E diejenige, die betont gesellschaftskritisch auf die Situation der Kinder und Jugendlichen blickt. Religion zu unterrichten sieht sie als persönlichen Bildungsauftrag. Dass sich in ihrem Anspruch gelebte und gelehrte Religion verzahnen, kann an

ihren Einschätzungen nachgewiesen werden: Die Zuwendung und offene Bildung, die sie selbst erfahren hat, möchte sie weitergeben. Das Fach sei anspruchsvoll, betont sie. Voraussetzung sei eigentlich, Weiterdenken schon in der eigenen Familie gelernt zu haben. Nicht in gleicher Weise wie Frau A, aber doch ähnlich im Kern, sieht sie die Verantwortung für Religion in den Elternhäusern ihrer Schülerinnen und Schüler.

So habe die geringe Zahl von Religionsschülerinnen und -schülern an Regelschulen auch ihren Grund in der fehlenden religiösen Sozialisation der wenig bildungsorientierten Familien. Diese Einschätzung teilt sie im Sample mit Frau B. Sich Ansprüchen zu stellen, Aufmerksamkeit und Leistungsbereitschaft sind für sie von Bedeutung. Als christliche Haltung streicht sie jedoch vor allem die unbedingte Annahme einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers heraus. Diesem Spannungsverhältnis folgend problematisiert sie die Ausbildung einer disziplinierten Arbeitshaltung und die Leistungsbewertung im Religionsunterricht. Allerdings sieht sie nicht die Verantwortung bei der jeweiligen Schülerin oder beim jeweiligen Schüler, sondern macht vor allem die konsumorientierte Gesellschaft für den Mangel an Leistung verantwortlich.

7.6 Frau F

Frau F ist Lehrerin seit 1990 und Religionslehrerin seit 1992. Religion unterrichtete sie zum Zeitpunkt des Interviews an zwei Schulen; sie ist außerdem Fachberaterin für Evangelische Religionslehre.

7.6.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau F

Schon als Kind, erzählt Frau F, sei sie fasziniert davon gewesen, anderen etwas zu erklären. „Schule“ zu spielen, habe zu ihren Lieblingsbeschäftigungen gehört. Außerdem habe sie einige Vorbilder gehabt. Mit einer ihrer eigenen Lehrerinnen sei sie heute noch eng befreundet. Lehrerin sein, das habe für sie geheißen, nicht immer nur am Schreibtisch zu sitzen, sondern eine kreative Tätigkeit, im Kontakt zu Menschen und besonders mit Liebe zu Kindern auszuüben. Das habe ihren Entschluss geprägt.

Da sie sich immer kirchlich engagiert habe, sei es nicht einfach gewesen die Voraussetzung für das Lehramt zu erlangen. In ihrem Elternhaus hätten christliche Werte eine bedeutende Rolle gespielt, sie sei zur Christenlehre, zur Konfirmation und zur jungen Gemeinde gegangen. Zur Jugendweihe habe sie zusätzlich gemusst, eine Ausnahme sei nur beim Pfarrerssohn gemacht worden. Frau F berichtet, dass Konfirmierte besonders auf staatstreues Verhalten überprüft worden seien. Der direkte Weg zum Abitur sei nur zwei Jungen aus ihrer Klasse ermöglicht worden, die sich zur Armee gemeldet hätten. Ihr sei nur der Weg über eine Be-

rufsausbildung mit Abitur geblieben. Da sie Arbeiterkind war, wurde sie in diesem Ausbildungsgang allerdings bevorzugt. So lernte Frau F zunächst den Beruf der Anlagentechnikerin mit Abitur. Anschließend sei ihr geraten worden, in die technische Richtung weiterzugehen, aber Frau F hielt an ihrem Wunsch fest und schrieb sich für das Lehramt mit den Fächern Deutsch und Geschichte ein und wurde angenommen.

Die Entscheidung für das Fach Evangelische Religionslehre fiel nach der Wende, weil sie durch ihre Familie immer schon Interesse am Studium der christlichen Religion gehabt habe und das Fach so gut mit Geschichte und Deutsch zu kombinieren sei, berichtet Frau F rückblickend. Um ihr Wissen aus dem Kurs für die Unterrichtserlaubnis noch zu vertiefen, entschied sie sich für ein berufsbegleitendes Ergänzungsstudium. Frau F sieht in Religion bis heute ein Fach, das außergewöhnliche Chancen für Schülerinnen und Schüler zu bieten habe. Frau F betont in diesem Zusammenhang die vielen Möglichkeiten, Lebenswelten von Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und Kultur zu vermitteln. Themen, die sich in dieser Hinsicht eigneten, seien ihrer Meinung nach die Grundgeschichten der Bibel, Personen der Kirchengeschichte oder Themen, die ganz konkret an existenziellen Fragen anknüpften wie „Wer bin ich, wo komme ich her?“. Auch ist es Frau F wichtig, religiöse Kenntnisse über Konfessionen und Weltreligionen zu vermitteln, um für ein besseres Verständnis und Weitblick zu werben. Ihren Unterricht gestalte sie gerne gruppen- oder projektorientiert.

Die kleinen Gruppen ermöglichten ein konzentriertes, individuell abgestimmtes Arbeiten. Gerade mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern säße sie in der Regel im Stuhlkreis, um die frontale Ordnung aufzulösen. Im Religionsunterricht könne so eine Atmosphäre geschaffen werden, in der es für Kinder und Jugendliche möglich sei, ganz andere Dinge zu äußern als in anderen Fächern. Selbstverständlich sei das schon abhängig von Personen, räumt Frau F ein. Es sei ihr als Religionslehrerin nicht nur wichtig, ein offenes Ohr für die Sorgen und Fragen ihrer Schüler zu haben; manchmal, so erzählt sie, müsse sie als Klassenleiterin sogar zwischen Eltern und ihren Kindern vermitteln.

Da die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler in der Mehrheit seien, könne man spirituelle Formen, wie z.B. Gebete, nicht mehr so gut ansprechen und ausprobieren, berichtet sie aus ihrer Erfahrung. Das sei in der ersten Einführungsphase des Religionsunterrichts leichter gewesen. Frau F nimmt in der Haltung der Schülerinnen und Schüler einen Unterschied wahr zwischen der Dorfschule, an der sie früher unterrichtete, und der jetzigen Stadtschule. An der jetzigen Schule in der Stadt säßen nun mehr Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis als mit religiösem Bekenntnis. Eltern interessierten sich ihrer Erfahrung nach kaum

für Religion, es sei denn, die Noten seien schlecht. Allein durch ihr Interesse könnten Eltern aber beitragen, den Religionsunterricht zu fördern, hebt sie hervor. Als Bereicherung empfindet sie die Verbindung, die unter ihren Fächern möglich ist; Dinge des anderen Faches versuche sie für den Unterricht zu nutzen. Selbst Schüler, die ansonsten jegliche Religiosität abblockten, machten dann sehr gut mit.

Eng arbeitet Frau F mit ihrem Ortspfarrer zusammen. Sie wünscht sich auch, dass sich kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer beteiligen würden. Frau F hat an ihrer Stammschule einen weiteren Kollegen, der jedoch an eine andere Schule abgeordnet ist. Sie habe außerdem ein gutes Verhältnis zur Schulleitung und zum restlichen Kollegium. Ihr Ansehen als Religionslehrerin hänge sehr davon ab, ob sie noch andere Fächer unterrichte. An Schulen, an denen sie nur Religion unterrichtet habe, sei sie als Exotin wahrgenommen worden. In so einer Situation würde man häufig mit dem Vorurteil konfrontiert, dass Religionslehrende nicht in der Lage seien, ihre Kurse zu disziplinieren. So würden Religionslehrerinnen und -lehrer bis heute oft Ablehnung erleben. Mit den Ethiklehrkräften habe sie keine Probleme. Wenn es sich ergebe, würden sie gerne zusammenarbeiten.

Rückblickend sei die Entscheidung, Religionslehrerin zu werden, gut gewesen. Sie habe viele Menschen kennen gelernt, mit denen sie noch heute fruchtbringend zusammenarbeite, resümiert Frau F. Der Religionsunterricht sei letztlich auch fester Bestandteil an Thüringer Schulen geworden und nicht mehr von dort wegzudenken.

7.6.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau F

Berufsbiographischer Kontext: Frau Fs Berufsgeschichte zeigt, dass es als Kirchenmitglied, trotz der Vorzüge Arbeiterkind zu sein, in der DDR nicht einfach war, Lehrerin zu werden. Sie nennt in diesem Zusammenhang die Jugendweihe zusätzlich zur Konfirmation und die Unmöglichkeit, auf direktem Wege das Abitur zu machen. Ihr Weg, das Abitur mit Berufsausbildung, zeigt allerdings auch, dass man sich gegen manche Lenkung durchsetzen konnte: Denn als ausgebildete Anlagentechnikerin wählte sie nicht, wie empfohlen, weiter eine technische Richtung, sondern verfolgte konsequent ihren ursprünglichen Wunsch, an der Schule in den Fächern Deutsch und Geschichte zu arbeiten. Ihr beruflicher Werdegang offenbart aber unter Umständen auch einen sich sukzessiv verändernden Umgang in der DDR hin zu mehr beruflichen Wahlmöglichkeiten. Frau F ist neben Frau G die jüngste Lehrerin im Sample und begann wie diese erst nach der Wende an der Schule zu arbeiten. Im Unterschied zu Frau G

hat sie allerdings ihre Ausbildung und ihr Studium noch zu DDR-Zeiten absolviert und das Fach Evangelische Religionslehre anschließend ergänzend studiert.

Ihre Entscheidung für das Fach Religion begründet sie einerseits lebensgeschichtlich mit ihrer Beziehung zur Kirche, andererseits inhaltlich über die gute Kombinationsmöglichkeit zu Deutsch und Geschichte. Zum besseren Verständnis von kulturellen Hintergründen legt sie Wert, allen Kindern und Jugendlichen, auch in ihren anderen Fächern, Wissen über Religion zu vermitteln. Methodisch wirkt sie innovativ, indem sie versucht die eher frontalen Unterrichtssituationen anderer Fächer in Religion beispielsweise durch eine andere Sitzordnung aufzulösen. Wie Frau B sieht sie dadurch in den kleinen Religionskursen eine Chance, den Unterricht schülerorientiert und persönlich zu gestalten. Ihre Beziehung zur Kirche ist unproblematisch. Das zeigt sich in der Schilderung der Beziehung zum Pfarrer vor Ort und in dem Wunsch, die pädagogische Arbeit mit kirchlichen MitarbeiterInnen an der Schule zu intensivieren.

Ihre berufliche Lebensgeschichte erzählt sie angesichts der darin zu bewältigenden Transformationsprozesse sehr kohärent. Anders als andere Lehrerinnen im Sample ist für Frau F die Wende kein beruflicher Umbruch, sondern eine Chance. Jetzt kann sie Religion, ein Thema, das sie schon immer interessiert, zu einem dritten Fachgebiet machen. Frau F erlebt im Unterschied zu den meisten anderen in diesem Sample einen relativen Einklang zwischen gelebter Religion und der Öffentlichkeit, was sich in der Offenheit ihrer religionspädagogischen Ziele zeigt. Ihr geht es weniger um eine Abgrenzung bzw. Bestimmung einer christlichen Identität, sondern um eine neue Erfahrung gemeinsamen Lernens in der Schule durch den Religionsunterricht und die Erweiterung des Blickwinkels ihrer Schülerinnen und Schüler.

Geschlechtsspezifischer Kontext: Wie bei Frau B reicht auch bei Frau F der Wunsch als Lehrerin zu arbeiten bis in die Kindheit zurück. Sie erinnert an „Schul“-Rollenspiele. Vorbild ist für sie eine eigene Lehrerin, mit der sie heute befreundet ist. Kontakte knüpfen und halten ist für sie ein wichtiger Aspekt innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit, der die Berufszufriedenheit positiv unterstützt. Sie unterstreicht ihre positive Einstellung zum Fach Religion, indem sie hervorhebt, wie viele neue Menschen ihr dadurch begegnet seien. Auch allgemein trägt sie der Kontakt zu Menschen und die Liebe zu den Kindern durch den Beruf, machen ihre Tätigkeit kreativ. Frau Fs berufliches Selbstverständnis kann als weiteres Beispiel für eine in ihrer Prioritätensetzung integrative und soziale Haltung gelten. Dieses zeigt auch ihr Bemühen um Kohärenz in der Erzählung ihrer beruflichen Entwicklung.

Schulformspezifischer Kontext: Im Gespräch mit Frau F wird deutlich, wie sehr sie die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und ihrer Lebenswelt für Kinder und Jugendlichen im Regelschulalter für wichtig hält. Damit bestätigt sie die im Lehrplan geforderten didaktischen Ziele des Religionsunterrichts. Da Frau F sich auch als Fachberaterin engagiert, ist sie vermutlich besonders nachhaltig mit dem Lehrplan vertraut, was diese Verbindung auch erklären würde.

Wie Frau C und Frau D stellt sie im Vergleich zwischen Land- und Stadtschule Unterschiede fest. Ihr Befund unterscheidet sich von denen der beiden anderen insofern, dass ihre Gruppen in der Stadt nicht gravierend kleiner sind, aber - und dieses haben ihre Beobachtungen mit denen der anderen gemeinsam -, dass in der Stadt wesentlich weniger Kinder und Jugendliche religiös gebunden sind. Dieser veränderten Zusammensetzung ihrer Lerngruppen geschuldet spart sie spirituelle Elemente im Religionsunterricht eher aus.

Darüber hinaus weist Frau F darauf hin, dass Disziplin ein Thema ist, bzw. der Religionsunterricht – vielleicht wegen seiner anderen Unterrichtsmethoden – häufig in dem Ruf steht disziplinos zu sein. Dieses wird in Kollegien auch als abqualifizierendes Argument benutzt. Diese Beobachtung teilt sie mit Frau D, die – ebenfalls Fachberaterin – wie Frau F Einblick in den Religionsunterricht anderer Schulen hat. Dass Religionslehrerinnen aufgrund ihres Fachverständnisses Einfluss auf Schulleben und Schulentwicklung allgemein nehmen können, zeigt Frau Fs Bereitschaft, im Religionsunterricht, aber auch als Klassenlehrerin und darüber hinaus im Gespräch mit Eltern ein offenes Ohr für die Probleme der Kinder und Jugendlichen zu haben. Seelsorge begründet sich für sie auch allgemein-pädagogisch.

7.7 Frau G

Frau G ist Lehrerin und Religionslehrerin seit 2004. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie gerade ihr Referendariat beendet. Religion unterrichtete sie an zwei Schulen.

7.7.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau G

Frau G ist Lehrerin geworden, weil sie sich immer vorgestellt habe, dass es sehr befriedigend und schön sein müsse, anderen etwas beizubringen. An das Fach Religion, meint sie, sei sie zu idealistisch herangegangen. Die Stundenvorbereitungen seien sehr aufwendig. In ihren anderen beiden Fächern Geschichte und Sozialkunde ergehe es ihr allerdings nicht viel anders. Manchmal frage sie sich, ob sie nicht lieber ans Gymnasium hätten gehen sollen, obwohl sie sich eigentlich bewusst für die Basisarbeit an der Regelschule entschieden hätte.

Für Evangelische Religionslehre habe sie sich entschieden, erzählt Frau G, weil sie als Schülerin gerne zum Religionsunterricht gegangen sei und weil das Fach vielfältigste thematische Möglichkeiten böte. Daneben hätten sie die kleinen Lerngruppen gereizt und die beruflichen Chancen seien auch attraktiv gewesen, da ja in Thüringen ein Mangel an Religionslehrenden, besonders für den Bereich der Regelschule, bestünde. Dieses betont Frau G, auch wenn ihr im Kollegium oder im Studienseminar während des Referendariats gesagt wurde: „Das braucht doch keiner!“. Nicht zuletzt spiele ihr persönlicher Glaube eine entscheidende Rolle. Ihre Fächerkombination beeinflusse ihr Unterrichten, beispielsweise integriere sie gerne geschichtliche Aspekte und Materialien. In der Kirchengeschichte lägen auch ihre persönlichen Lieblingsthemen – in ihren Kursen, so räumt sie ein, würde sie damit allerdings wenig Interesse wecken können. Umgekehrt profitiere aber auch ihr Geschichtsunterricht von ihrem Religionswissen, beschreibt Frau G ihre Unterrichtssituation. Mit der Epoche der frühen Neuzeit beschäftige sie sich besonders gerne, erzählt sie, und damit verbände sich auch ihr Selbstverständnis als Lutheranerin.

Der Lehrberuf sei ein von Frauen dominierter Beruf, stellt Frau G heraus. Religionslehrer, von denen sie nur sehr wenige kenne, seien meistens auch Pfarrer. Ihr Eindruck ist, dass diese sich wesentlich weniger auf die Disziplinlosigkeit der Schülerinnen und Schüler einlassen und mehr auf die Inhalte des Fachs bezogen seien. Andererseits betont sie, dass sie in diesem Zusammenhang eigentlich nicht zwischen Männern und Frauen als zwischen am Fach orientierten und am Lehren orientierten Pädagoginnen und Pädagogen unterscheide. Frau G unterrichtet zurzeit an einer Regelschule und einer Förderschule für geistige Behinderung / geistige Förderung. Mit ihrer Mutter, die als Ethiklehrerin arbeitet, tausche sie Materialien aus. Ihr sei es wichtig sich mit ihren Ethikkollegen zu verstehen, betont sie. Beide Fächer müssten um die Motivation der Schülerinnen und Schüler kämpfen und das schweiße zusammen, so beschreibt sie ihre Erfahrungen. Sie höre viele Klagen über die besondere Situation des Religions- und Ethikunterrichts in geteilten Klassen. Es herrsche ein allgemeines Chaos, z. B. wäre im letzten Jahr das Fach Ethik einstündig, Religion aber zweistündig unterrichtet worden, was auch den Schülerinnen und Schülern schwer zu vermitteln gewesen sei.

Sie versuche, berichtet Frau G, mit ihren Religionskursen immer wieder etwas Besonderes zu machen, z.B. einen Religionstag, an dem sie eine Ausstellung besuchten. Ihr sei es recht, wenn die Kinder und Jugendlichen realisierten, dass sie etwas Besonderes als Religions-schülerinnen und -schüler sind. Da ihre Schulen bisher in Stadtzentren lagen, habe sie in diesem Umfeld gut Unterrichtsgänge planen können. In der Umgebung etwas zu entdecken, „Rausgehen“ aus der Schule, das sei ihr wichtig, betont sie. Sie versuche, mit der ortsansässi-

gen Kirchengemeinde zusammenzuarbeiten. Es sei teilweise organisatorisch nicht einfach, diesen Kontakt zwischen Kirche und Schule zu koordinieren.

Ähnlich ergehe es ihr mit den Erwartungen der Eltern. Von einigen habe sie den Eindruck, dass diese sie jeden Sonntag im Gottesdienst erwarteten, andere hätten nur sehr diffuse Erwartungen an den Religionsunterricht, die für sie schwer einzuordnen seien. Das Spektrum der Schülerinnen und Schüler sei in dieser Hinsicht sehr vielfältig, alleine den verschiedenen kirchlichen und freikirchlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden zu wollen, sei eine große Herausforderung, unterstreicht Frau G. Da der Religionsunterricht etwas Besonderes sei, habe sie auch den Eindruck, dass sich die Eltern inhaltlich mehr interessierten als für andere Fächer. So habe sie schon sehr positive Rückmeldungen bekommen. Aber es herrsche auch ein ständiges Kommen und Gehen in ihrem Unterricht. Teilweise wechselten die Schülerinnen und Schüler aus reiner Neugierde zwischen Ethik und Religion.

Ihre Rolle als Religionslehrerin verortet Frau G anders als in ihren anderen Fächer: Während sie dort zur wissenschaftlichen Objektivität verpflichtet sei, spiele im Religionsunterricht auch ihr persönlicher Glaube eine Rolle, den sie authentisch vor den Kindern und Jugendlichen vertreten möchte. Ebenso sei von Bedeutung, dass Religion ein ordentliches Lehrfach sei und nur auf einer guten Basis ruhe, wenn auch eine für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Bewertung ihrer Leistungen stattfindet.

Im Kollegium habe sie die Erfahrung gemacht, dass wenn Spendenaktionen und Ähnliches anstünden, automatisch die Aufgabe an die Religionslehrende fiele, ohne dass dieses wirklich geklärt sei. Mit ihren Kenntnissen und ihrem religiösen Wissen wird Frau G auch von ihren Kolleginnen und Kollegen als Expertin herangezogen. Einerseits habe sie so erfahren, dass viele Schwierigkeiten mit Religion haben, andererseits aber interessiert zuhörten, wenn sie etwas erzähle. Darüber hinaus sei es nach ihren Erfahrungen sehr wichtig, ob und wie sich die Schulleitung hinter das Fach stelle. Letztlich beeinflusse die Schulleitung, wie ernst der Religionsunterricht an der Schule genommen würde. Frau G hat bisher gute Erfahrungen gesammelt.

Kritisch schätzt sie den Bedarf an Religionsunterricht von Seiten der Schülerinnen und Schüler für die nächsten Jahre ein, da die Schülerzahlen sinken. Wenn dann der Unterricht in den Nachmittagsstunden liege, so schätzt Frau G, werde es kaum noch Religionskurse an Schulen geben. Auch sähe sie einen Unterschied zwischen Stadt und Land. Auf dem Land würden wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler Religion wählen. Ungefähr die Hälfte ihrer Schüler ist konfessionslos, ansonsten besuchen Evangelische wie Katholische den evangelischen

Religionsunterricht, da katholischer Religionsunterricht nur außerhalb der Schule unterrichtet werden kann aus Mangel an Lehrkräften. Es gäbe immer wieder Schülerinnen und Schüler, die von Religion zu Ethik und umgekehrt wechseln würde. Frau G erklärt diesen Umstand mit der Neugier und dem Interesse der Schülerinnen und Schüler, die Wahlmöglichkeiten zu nutzen.

Strukturell gebe es nach ihren Wünschen einiges zu verbessern. Religionsunterricht solle wöchentlich, zweistündig und möglichst nicht im Nachmittagsbereich stattfinden. Sie erfahre es als mühsam und aufwendig, zum Beispiel alle 14 Tage wieder am vorherigen Thema anknüpfen zu müssen. Unterrichtsreihen seien in der derzeitigen Situation kaum durchführbar. Grundsätzlich stehe sie allerdings zu ihren, wie sie sagt, idealistischen Entscheidungen, Arbeit für die Basis zu machen: an der Regelschule in einem Land wie Thüringen, wo Religion durch die DDR-Vergangenheit nur eine untergeordnete Rolle spiele. Sie selbst erinnere sich nämlich gerne an den eigenen Religionsunterricht, da sie zum ersten Jahrgang an ihrer Schule überhaupt gehörte und an das „Pioniergefühl“, das damit verbunden gewesen sei. Das sei genau das, was sie am Religionsunterricht in Thüringen schätze: Bis heute sei er nicht alltäglich.

Thematisch ist Frau G die Beschäftigung mit dem Menschen im Verhältnis zu seiner Religiosität besonders wichtig. Manchmal empfinde sie den Lehrplan als zu einschränkend. Gerne unterrichte sie das Thema Kirche, weil sie den Schülerinnen und Schülern so viele Fakten über die Aufgaben der Gemeinde vermitteln könne. Ebenso ergehe es ihr mit dem Vergleich der verschiedenen Weltreligionen. Trotz toller Angebote täte sie sich schwer, biblische Themen zu vermitteln, weil sich die Kinder und Jugendlichen weit weg von diesen Geschichten wahrnehmen würden. Über den Sinn des Lebens zu diskutieren, gehöre für sie zu den schönsten Erfahrungen ihres Lehrerinnenlebens, hebt sie hervor.

Als Religionslehrerin wünsche sie sich, keine Einzelkämpferin zu sein. Für die Förderschule für geistige Behinderung / geistige Förderung würden ihr allerdings nicht nur Kolleginnen und Kollegen fehlen, sondern auch die thüringischen Lehrplan-Vorgaben. Da könnten ihrer Erfahrung nach auch die Schulbeauftragten trotz guter Tipps zu wenig leisten. Das, was sie aus dem Studium mitgebracht habe, sei Fachwissen. Persönlich habe ihr das sehr viel Freude bereitet, an der Schule helfe es ihr allerdings kaum. Die Referendariatszeit sei vom Studium ausgehend ein „harter Aufprall auf den Boden“ und schwierig zu meistern gewesen, mit der geringen Erfahrung und dem wenigen Materialien, die ihr zur Verfügung standen. Auch hier fehlten Frau G die Mitstreiter, mit denen sie sich hätte austauschen können. Um mehr Muße zum Experimentieren zu haben, habe sie sich im Referendariat selbstverantwortlichen Unter-

richt gewünscht. Die berufliche Zufriedenheit schöpfe sie nach wie vor aus ihrem Idealismus, überlegt Frau G. Intensive Diskussionen in ihren Kursen, die etwas bei den Schülern anstoßen würden, und persönliche Rückmeldungen würden sie in ihrem Weg bestärken.

7.7.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau G

Berufsbiographischer Kontext: Frau G ist innerhalb des vorliegenden Samples die einzige Lehrerin, die selbst schon Religionsunterricht in Thüringen als Schülerin erlebt hat und Evangelische Religionslehre als grundständiges Fach studieren konnte. Unterscheiden sich die beiden Fachberaterinnen Frau D und Frau F dadurch von den anderen Teilnehmerinnen im Sample, dass sie einen facettenreicheren Überblick über den Religionsunterricht an Regelschulen allgemein besitzen, unterscheidet sich Frau G vom Rest des Samples durch ihre immer wieder in Bezug auf die Wissenschaft reflektierte Art. Die argumentative Kompetenz, die sie beispielsweise in der Begründung, warum Religionsunterricht auch in wenig religiös geprägten Gebieten seinen Platz habe, zeigt, dass sie aufgrund ihres Studiums auf eine professionelle Haltung als Religionspädagogin zurückgreifen kann. Allerdings hat sie selbst den Eindruck, angesichts der eigenen pädagogischen Praxis nicht viel aus dem Studium verwenden zu können. Frau G ist die eigene theoretische Leistung nicht bewusst, die aufgrund der aus ihr sich entwickelnden professionellen Haltung konkreten Einfluss auf das Gelingen ihrer praktischen Unterrichtstätigkeit hat. Diese Hypothese ist meines Erachtens für die Ausbildungspraxis genauer zu bedenken.

Anderen etwas zu vermitteln, war Frau Gs grundsätzliche Motivation, den Lehrberuf zu ergreifen. Ein pädagogisches Vorbild war dabei ihre Mutter. Das Fach Religion bietet nach ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin und in ihrem Verständnis besonders vielfältige Vermittlungsmöglichkeiten. Sie betont explizit den eigenen Religionsunterricht und bestätigt damit andere Befragungsergebnisse, in denen Theologiestudierende diesen als ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl ihres Studiengangs angeben. Grundlegend ist für sie allerdings der persönliche christliche Glaube. Berufsperspektivisch war für Frau G außerdem der Mangel an Religionslehrkräften an Regelschulen ein Argument für die Aufnahme ihres Studiums. Dies gerade vor dem Hintergrund, dass – durch den stetigen Rückgang der Schülerzahlen – in den letzten Jahren nur bedingt Lehrkräfte eingestellt werden konnten. Religion für die Regelschule gilt bis heute als Fach, mit dem man seine Einstellungschancen verbessern kann.

Im Gespräch wurde deutlich, dass Frau G, die zurzeit des Interviews gerade ihre erste Lehrerinnenstelle angetreten hatte, dabei ist, ihre eigene Rolle als Religionslehrerin auszuloten. Ihr begegnet die kirchenferne, religiöse Ungebundenheit in Thüringen in unterschiedlicher Weise:

einerseits im Unverständnis, die das Fach in Schulkollegien bis heute erfährt; andererseits empfindet sie selbst die Aussicht auf kleine Lerngruppen als attraktive Arbeitsbedingung. Während andere Gesprächspartnerinnen im Sample den Religionsunterricht gegenüber Ethik benachteiligt sehen, betont Frau G die gemeinsamen Schwierigkeiten. Sie legt deshalb viel Wert auf gute Zusammenarbeit mit den Ethiklehrkräften, um sich gemeinsam für eine sinnvolle Etablierung der beiden Fächer in den Stundentafeln und in der Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Vermitteln möchte sie Erfahrung und Wissen: Im Kollegium wird sie als Expertin für religiöse Fragen wahrgenommen, im Unterricht vermittelt sie Informationen über Kirche und Religion und lässt die Kinder und Jugendlichen eigene Sinnfragen diskutieren mit dem Ziel, dass jede und jeder ein eigenes Verhältnis zur Religion und Religiosität im religionslosen Thüringen entwickelt.

Im Gegensatz zu anderen im Sample, betont Frau G die Notwendigkeit, Leistungsbewertungen vorzunehmen, um Religion als ein ordentliches Lehrfach wie jedes andere Schulfach gelten lassen zu können. Andererseits hebt sie das Außerordentliche des Fachs hervor, das ihr aus der eigenen Erfahrung wichtig geworden ist. Religionsschülerinnen und -schüler sollen das durch besondere Unternehmungen und Methoden spüren. Dieses Hervorheben des Religionsunterrichts, das ganz andere auf der einen und als ordentliches Lehrfach auf der anderen Seite, bleibt in ihrem Selbstverständnis als spannungsreiches Verhältnis augenscheinlich. Praktisch schlägt es sich auch als Spannung zwischen den zu vermittelnden Inhalten und der Motivation der Kinder und Jugendlichen nieder. Frau G ist um ein gutes Mix bemüht, hofft auf weitere Anregungen und Material, um ihr eigenes didaktisches Konzept zu vertiefen. Durch die bewusste Öffnung des Religionsunterrichts hin zu außerschulischen Lernräumen weist Frau G auch unterrichtspraktisch darauf hin, dass das Fach Religion die schulischen Grenzen überwinden und hinter sich lassen kann. Religion bleibt auch fünfzehn Jahre nach der Einführung in Thüringen ein besonderes Fach.

Geschlechtsspezifischer Kontext: Frau G befindet sich in der Berufseinstiegsphase. Zum Zeitpunkt des Gesprächs hatte sie gerade mit ihrer ersten Lehrerinnenstelle nach dem Referendariat begonnen. Ihre berufliche Situation ist vor allem durch die Suche nach der eigenen Rolle geprägt. Dabei bringt sie auch Vorstellungen über weibliche und männliche Lehrkräfte zur Sprache. Auf den ersten Blick orientierten sich Lehrer eher an den Inhalten des Faches und ließen weniger Disziplinlosigkeit zu, während sich Lehrerinnen eher am Lehrprozess als solchen und an den Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen orientierten. Sich selbst verortet sie sowohl fachbezogen, indem sie herausstellt, welche Inhalte ihr persönlich wichtig sind, als auch bezogen auf ihre Schülerinnen und Schüler. Sie verzichtet allerdings nicht dar-

auf Konflikte aufzuzeigen, die in der Spannung zwischen Orientierung am Inhalt und an den Interessen der Lerngruppen entstehen können. Im Kollegium und bezüglich Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und -kollegen in Fortbildungssituationen ist ihr die Beziehungsorientierung sehr wichtig; als Einzelkämpferin möchte sie sich nicht verstehen. Beispielsweise ist es für sie ein Missstand, dass sie als Einzige im Fach Religion das Referendariat bewältigen musste und nun alleine als Religionslehrerin an ihrer Schule arbeitet.

Berufszufriedenheit sieht Frau G garantiert durch den eigenen Idealismus, der ihre Arbeit als Lehrerin mit den Kindern und Jugendlichen und dem zu vermittelnden Stoff inhaltlich bestimmt und an dem sie versucht festzuhalten. Dabei ist sie sich bewusst, wie viel Energien sie in diese Arbeit steckt. Als Lehrerin ist es ihr, wie beispielsweise Frau A oder Frau H im Sample, wichtig, das eigene religiöse Bekenntnis vor den Schülerinnen und Schülern nicht zu verbergen. Das heißt für sie jedoch nicht, immer mit ihrer Persönlichkeit religiös verfügbar zu sein: Gegen Erwartungen von außen – beispielsweise in ihrer Rolle als Lehrerin auch in Gottesdiensten im Umfeld der Schule oder bei allen Wohltätigkeitsprojekten beteiligt zu sein – versucht sie sich eher abzugrenzen. Die Erfahrungen, durch Eltern, Kinder und Jugendliche positiv bestätigt zu werden, sind ihr jedoch wichtig. Die Orientierung an Beziehungen und die Aufgabe, diese im Verhältnis zu sich selbst auszuloten, ist für sie bestimmend für die Qualität ihres Unterrichts.

Schulformspezifischer Kontext: Frau G ist bewusst Religionslehrerin an der Regelschule geworden. Ihr Anliegen, die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Religion und der eigenen Religiosität „fit“ zu machen, stößt allerdings auch auf Widerstand. Deutlich ist ihr im Vergleich zu Schulen in der Stadt, dass sich in der eher ländlichen Umgebung mehr Kinder und Jugendliche anmelden. Mit anderen im Sample teilt sie die Einschätzung, dass die Zahl derer, die am Religionsunterricht teilnehmen, weiter rückläufig sein wird. Auch sie betont die Gefahr dass der Rückgang der Teilnehmenden noch beschleunigt würde, läge der Religionsunterricht in den Nachmittagsstunden. Die Wahlmöglichkeit zwischen Ethik und Religion selbst, deutet sie, im Gegensatz zu Frau A, als konstruktive Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler. Wechsel von einem zum anderen Fach erklärt sie sich beispielsweise positiv durch die Neugier der Jugendlichen. Deutlich werden die großen Herausforderungen und der hohe Aufwand, der vor diesem Hintergrund besonders auch die Phase des Berufseinstiegs belastet: Einerseits froh zu sein über relativ kleine Gruppen, die das Unterrichten erleichtern, bei gleichzeitigem Wissen, dass Religionsunterricht für seine Etablierung und Entwicklung mehr Zulauf und strukturelle Unterstützung bräuchte. Fraglich ist, wie lange eine Berufseinsteigerin sich unter diesen Bedingungen ihren Idealismus bewahren kann. Im Unterschied

zu den anderen Gesprächspartnerinnen im Sample beschreibt Frau G anhand von verschiedenen Aspekten wie zum Beispiel Lerngruppen-/ Lerninhaltsorientierung oder Leistungsbewertung das Spannungsverhältnis, indem sich der Religionsunterricht an der Schule bewegt. Obwohl sie viele Problemanalysen der anderen berufserfahrenen Teilnehmerinnen des Samples zur Situation bestätigt, erweist sich doch ihr Fachverständnis als besonders selbstbewusst und vertieft gegenüber Schülerinnen und Schülern und angestrebter didaktischer Ziele.

7.8 Frau H

Frau H ist Lehrerin seit 1972 und Religionslehrerin seit 1993. Zum Zeitpunkt des Gesprächs arbeitete sie an einer Schule und gab dort keinen Religionsunterricht mehr.

7.8.1 Zusammenfassung des Gesprächs mit Frau H

Frau H erzählt, sie habe niemals einen anderen Berufswunsch gehabt, schon als Schülerin habe sie mit Jüngeren zusammengearbeitet. Auf die Fachkombination sei es ihr dabei nicht so angekommen. Deutsch habe sie gerne gemacht, letztlich sei sie dann Fachlehrerin für die Fremdsprachen Englisch und Russisch geworden. Nachdem sie als Lehrerin in die Stadt gezogen sei, habe sie nicht mehr viel Kontakt zur Kirche gehabt. Als sie aber nach der Wende in ihr Heimatdorf zurückzog, entdeckte sie ihre Wurzeln neu. So wählte Frau H Evangelische Religionslehre als drittes Fach, auch deshalb, weil es mit dem Russischunterricht immer komplizierter wurde.

Im Gegensatz zu anderen Fächern sei im Religionsunterricht ihrer Erfahrung nach der ganze Mensch und damit auch der ganze Schüler gefragt. Inhalt sei nie nur Wissen, sondern immer auch eigene Überzeugungen, Meinungen und ethische Grundsätze. Frau H sieht ihre Aufgabe als Religionslehrerin darin, auf ihre Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht prägend einzuwirken. Zu den Ethiklehrkräften habe sie ein gutes Verhältnis. Eine Ethikkollegin beschäftige sich im Unterricht viel mit dem Christentum, sodass manchmal Schülerinnen und Schüler schon gesagt hätten, dass sich Ethik und Religion sehr ähneln würden, berichtet Frau H. Sie ist an ihrer Schule die einzige Religionslehrerin. Zurzeit unterrichte sie das Fach gar nicht, weil es zu wenig Schülerinnen und Schüler gebe. Die wenigen würden am Unterricht einer Nachbarschule teilnehmen. Gerade wenn Schüler nachfragten, bedauere sie die momentane Situation zunehmend.

Abgesehen von diesem Sachverhalt fühle sie sich in vielerlei Hinsicht alleingelassen. Von der Schule wie von der Kirche fühle sie sich in ihrer Arbeit wenig unterstützt. Obwohl sie begonnen habe, im Gemeinderat zu arbeiten, sei sie in der Kirchengemeinde mit Vorurteilen konfrontiert worden, dass Religionslehrkräfte unprofessionell und oberflächlich seien oder The-

men zu „weltlich“ behandelten. Wahrscheinlich, vermutet Frau H, wünsche sich die Kirchengemeinde mehr Einfluss auf die Inhalte des Religionsunterrichts. Im Kollegium würden Religionslehrende immer etwas „wie vom anderen Stern“ betrachtet und nicht immer ernst genommen. Andererseits sei sie oft auf ihr Fach angesprochen worden, so berichtet sie von ihren Erfahrungen.

Frau H ist es in dieser Hinsicht wichtig, zu ihrem Glauben zu stehen. Sie sei als Religionslehrerin in der kirchlichen Gemeinde wie im Kollegium Konfrontationen ausgesetzt, einzig mit den Schülerinnen und Schülern gebe es solche Konflikte nicht. Berührt habe sie als Religionslehrerin, dass der Unterricht gerade für nicht kirchlich gebundene Schülerinnen und Schüler ein Raum werden könne, wo diese ihre Sorgen, Probleme und Nöte lassen könnten. Frau H erzählt, dass sie immer großes Vertrauen bei Kindern und Jugendlichen genossen habe. Sie sehe es als ihre Aufgabe, nach ihrem Vermögen in solchen Situationen zu helfen.

Diese Beziehung sei deshalb auch anders als in anderen Fächern, da man als Religionslehrerin für den Gegenstand des Faches, nämlich den christlichen Glauben, persönlich einstehe und diesen auch nach außen tragen solle. Vielleicht werde man dann zu Beginn von den Kindern und Jugendlichen etwas belächelt, letztlich wecke diese Haltung aber Vertrauen, weil sich auch die Lehrerin etwas traue, so berichtet Frau H aus ihrer Erfahrung. Die Religionskurse fanden jahrgangübergreifend statt und waren sehr klein, im Gegensatz zu den Ethikkursen, in denen es oft zu Disziplinproblemen kam. Drei Jahrgangsstufen übergreifend zu unterrichten, stelle natürlich eine große Anforderung dar. Sie habe immer versucht, sich viel an Veranstaltungen wie Kirchentagen und Ähnlichem zu beteiligen. Dieser projektorientierte Unterricht mache den Kindern und Jugendlichen sehr viel Spaß.

Ihre Fächerkombination spiele insofern eine Rolle, dass sie sich auch in den Ferien in England für Religion zu interessieren begann und Broschüren mit nach Hause brachte, um sie im Religionsunterricht einzubauen. Im Englischunterricht nehme sie wiederum Themen wie beispielsweise englische Schutzheilige auf. In diesem Schuljahr arbeite sie mit ihrer eigenen Klasse an einem Mittelalterprojekt, wo sie ihr Fachwissen einbringen könne.

Frau H unterrichtet nur an einer Schule und schätzt es, die Kinder von verschiedenen Seiten her zu kennen. Ihre Schule liegt in einem strukturschwachen Stadtteil, der viele soziale Probleme hat und einen hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund. Einige Schülerinnen und Schüler lebten mit ihren Eltern im Obdachlosenheim, weil sie sich die Miete nicht mehr leisten könnten. Der Religionsunterricht fehle ihr, sagt Frau H, da sie gerade im Fach Religion einen Freiraum für leistungs- und sozialschwache Schülerinnen und Schüler sehe.

Rückblickend ist Frau H ernüchtert, was den Religionsunterricht betrifft. Die Ausbildung habe sie als eine sehr schöne Zeit in Erinnerung, in der sie Kontakt zu Lehrerinnen der verschiedenen Schulformen bekommen habe. Noch heute ist sie begeistert über die Gemeinschaft, die damals über den Beruf hinaus entstand. Sie betont, wie angenehm es gewesen sei, Vorurteile gegenüber anderen Schulformen abzubauen und sich gegenseitig wertzuschätzen. Nach den bestandenen Prüfungen, so erzählt Frau H, seien alle unheimlich motiviert gewesen, sich in die Arbeit zu stürzen, um „Welten zu bewegen“.

In der Rückschau sei diese Aufbruchssituation ähnlich gewesen, wie die Jahre, in denen sie davon träumte Lehrerin zu werden. Gerne würde sie jetzt das Wissen und die Erfahrung weitergeben, aber sie hege nur wenig Hoffnung, dass an ihrer Schule wieder Religionsunterricht eingerichtet würde. So lange Religionsunterricht im Randbereich des Stundenplans liege, fänden sich kaum genug Schülerinnen und Schüler ein.

Frau H unterrichtet in Religion gerne Themen, die etwas mit den Kindern und Jugendlichen zu tun haben, wie Partnerschaft, Liebe, Freundschaft. Sie lasse so ein Thema selbst entdecken durch Meinungsumfragen und das Einbringen von persönlichen Erfahrungen. Wichtig sei es ihr, die Vielgestaltigkeit des Lebens zu zeigen, dazu gehöre für sie auch das Thema Tod. Dann besuche sie mit den Schülerinnen und Schülern schon mal ein Bestattungsinstitut.

Insgesamt sei es wünschenswert, mehr Männer als Lehrkräfte zu haben, einmal, weil diese doch eine andere Art hätten, mit Schülern zu kommunizieren und zum anderen, um Rollenbilder zu hinterfragen, wenn man diese auch nicht wegdenken könne.

Sehr wichtig seien ihr Weiterbildungsveranstaltungen, bei denen sie Kontakt zu anderen Kolleginnen und Kollegen aufnehmen könnte, um sich auszutauschen und gemeinsam zu entspannen. Gerne würde Frau H an einer Berufsschule unterrichten, um mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen, die eine andere Leistungsbereitschaft mitbrächten. Im Unterricht wünsche sie sich mehr Willen zum Lernen und Neugierde auf Wissen, weniger Resignation, betont sie. Letztlich könne die Umgebung an einem solchen Verhalten viel ändern. Sie habe auffällige Schülerinnen und Schüler erlebt, die bei einer ruhigen Arbeitsatmosphäre plötzlich konzentriert mitgearbeitet hätten. Einen Religionsunterricht an allen Schulen, der gefördert und unterstützt würde, das wünscht sich Frau H für die Zukunft des Faches Religion.

7.8.2 Kommentierungen zum beruflichen Kontext von Frau H

Berufsbiographischer Kontext: Neben Frau C in diesem Sample hat auch Frau H bereits zwanzig Jahre pädagogische Erfahrung, als sich nach der Wende die Möglichkeit bietet, Reli-

gionslehrerin zu werden. Da es ihr in ihrer Berufsentscheidung grundsätzlich um die pädagogische Tätigkeit ging, arrangierte sie sich mit der für das DDR-Ausbildungssystem charakteristischen Lenkung ihrer Fächerkombination. Typisch mutet auch ihre Erfahrung an, mit dem Umzug in ein Neubaugebiet der Stadt und dem Berufseinstieg den Abstand zu vergrößern zu den eher dörflich geprägten Bindungen, die sich auf dem Land neben den Werten und Traditionen der sozialistischen Gesellschaft erhalten hatten. Dies gilt beispielsweise für eigene religiöse Wurzeln. Frau Hs Berufsbiographie legt ähnlich wie die differierenden Befunde zur Teilnahme am Religionsunterricht an Regelschulen in ländlichen im Unterschied zu städtischen Umgebungen nahe, dass kirchliche Bindungen und Traditionen eher in ländlichen Gemeinden überdauerten.

Mit der Rückkehr in ihr Heimatdorf entdeckt Frau H diese Bindungen neu. Sie erlebt eine positive Kraft im Kontrast zu ihrer städtischen Arbeitsumgebung, die prägend wird für die Motivation Religionslehrerin zu werden. Frau Hs Entscheidung für Religion beruht einerseits wie bei Frau A und Frau D im Sample auf berufsperspektivisch-pragmatischen Gründen, da Russisch nach der Wende weniger gebraucht zu werden scheint. Die persönlichen religiösen Erfahrungen, die eigene Geschichte und das positive Gefühl der Zugehörigkeit waren vermutlich jedoch ausschlaggebend. Diese Erfahrungen sind die Grundlage ihrer Unterrichtsziele, nämlich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und der Bedeutung von Gemeinschaft, die Frau H den Kindern und Jugendlichen vermitteln möchte. Persönliches und Berufliches bringt sie als Religionslehrerin zusammen, was für sie eine erhöhte Berufszufriedenheit nach sich zieht, ein Gefühl etwas verändern zu können. Das Anknüpfen an vergessene Erfahrungen gelebter Religiosität begünstigt und beeinflusst auch die Veränderung ihrer beruflichen Ziele.

Eine große berufliche Enttäuschung für Frau H ist, dass zurzeit kein Religionsunterricht mehr an ihrer Schule organisiert wird. Einen Grund sieht sie in dem nicht vorhandenen Interesse der Elternhäuser ihrer Schülerinnen und Schüler. Verantwortlich macht sie allerdings die Schulorganisation, die den Religionsunterricht nicht strukturell fördert und unterstützt. Das Verschwinden des Religionsunterrichts an ihrer Schule ist leider ein repräsentativer Fall für die allgemeine Situation: Religionsunterricht ist vom Engagement der Schulleitungen und der Eltern abhängig. Wenn weder Schulleitungen noch Eltern sich einsetzen, ist die Chance, Religion als ordentliches Lehrfach zu etablieren, äußerst gering. Religionsunterricht an Regelschulen ist nicht selbstverständlich.

Geschlechtsspezifischer Kontext: Als Lehrerin nimmt Frau H den geschlechtsspezifischen Kontext insofern selbst wahr, dass sie eine andere Kommunikation zwischen männlichen Lehrkräften und Kindern und Jugendlichen beobachtet. Rollenbilder zu reflektieren, hält sie für wichtig, auch wenn sie geschlechtsspezifischen Unterschieden darüber hinaus keine weitere große Bedeutung beimisst.

Hervorzuheben ist allerdings, dass Frau H in ihrer Arbeit eine hohe soziale und integrative Orientierung aufweist, denn sie reflektiert sehr genau die Qualität der Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern und im Kollegium. Sie wünscht sich in dieser Hinsicht mehr Austausch mit Fachkolleginnen und -kollegen und vermisst Würdigung und Unterstützung in ihrer Kirchengemeinde. Weder von der Schule noch von ihrer Gemeinde fühlt sie sich als Religionslehrerin akzeptiert. Letzteres zeigt, dass sie an die christliche Gemeinschaft besondere Erwartungen stellt. Diese erwartete Beziehungsqualität, das Bekenntnis zum eigenen Glauben und die vertraute Gemeinschaft mit anderen ist für sie Ideal, das sie, wie auch Frau B, ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln möchte. Das Motiv „Religiöse Bindung“ und die Bedeutung von Gemeinschaft spiegeln sich so in ihrem Unterrichtsverständnis, das geprägt ist vom Schaffen von Austauschmöglichkeiten und Auseinandersetzung mit ethischen Grundsätzen.

Ihre berufliche Lebensgeschichte lässt vor allem bezüglich ihrer persönlichen Religiosität durchblicken, wie intensiv sie ihre Lehrtätigkeit mit ihren persönlichen Wurzeln in Verbindung bringt und begründet. Zwei getrennte biographische Räume ihres Lebens versucht sie so miteinander zu vereinen, um sie jeweils sinnvoll in ihre Lebenserzählung aufzunehmen.

Schulformspezifischer Kontext: Innerhalb des vorliegenden Samples ist besonders das Umfeld der Schule, an der Frau H arbeitet, hervorzuheben. Das einst moderne Neubaugebiet hat sich im Laufe der neunziger Jahre zu einer strukturschwachen Plattenbau-Vorstadt verändert und beeinflusst damit auch die Situation und Perspektive der dort lebenden Kinder und Jugendliche. Warum gerade an einer Regelschule eines solchen Umfelds der Religionsunterricht nicht mehr stattfindet, ist zu hinterfragen. Begrüßenswert wäre es, sollte dieser Befund dazu anregen, genauer zu untersuchen, in welcher Umgebung Religionsunterricht an Regelschulen nicht mehr stattfindet.

Den fehlenden Religionsunterricht begreift Frau H gerade für die pubertierenden, häufig mit Leistungsproblemen und sozialen Schwierigkeiten belasteten Jugendlichen als großen Verlust. Frau H wie auch Frau A weist darauf hin, dass der Ethikunterricht diese Probleme wesentlich schwieriger auffangen könne, da die Lerngruppen zur persönlichen Auseinandersetzung mit

existenziellen Fragen meistens zu groß seien. Ist damit Religion das Förder-Fach für die problematischen Schülerinnen und Schüler, die durch die Vermittlung des Wissens über Werte, wie sie im Ethikunterricht geschieht, nicht erreicht werden? Dieses entspricht nicht der Funktion, die dem Religionsunterricht von offizieller Seite zugedacht wird. Frau H sieht in dieser Situation, die eben auch als Misslage interpretiert werden kann, allerdings eine Herausforderung und wertvolle Chance für die am Religionsunterricht – aus welchen Gründen auch immer – interessierten Schülerinnen und Schüler.

Frau H sucht im Hinblick auf die Konflikte und das Umfeld der Kinder und Jugendlichen nach pädagogischen Lösungsmöglichkeiten, um Defizite zu bearbeiten und Perspektiven aufzuzeigen. Den Religionsunterricht nimmt sie als besonders ertragreichen Lernraum wahr. So gehört sie allgemein gesehen zu den Religionslehrerinnen, die ihren Unterricht vor allem problemorientiert konzipieren. Der Grund dafür liegt in der Wahrnehmung ihres Arbeitskontextes und in ihrem Selbstverständnis als Lehrerin, etwas vermitteln zu wollen: Dem als anonym erfahrenen Großstadtleben und dem inzwischen als strukturschwach wahrgenommenen Milieu versucht sie als Religionslehrerin aus pädagogischen wie persönlichen Überzeugungen heraus Werte entgegenzusetzen und Perspektiven aufzuzeigen.

Für ihre eigene Berufszufriedenheit bedarf Frau H der Würdigung und Unterstützung ihrer Arbeit als Religionslehrerin. Da sie diese so wenig eingelöst sieht, der Wunsch aber, etwas zu verändern, in ihrem Engagement ungebrochen ist, interessiert sie sich für die Arbeit mit leistungsstärkeren Jugendlichen mit besseren Perspektiven. Dieses lässt vermuten, dass sie nach wie vor Schülerinnen und Schülern etwas mit auf den Lebensweg geben möchte. In ihrer jetzigen Situation sieht sie allerdings kaum noch persönliche Möglichkeiten, etwas zu verändern, Dies erinnert an den Wunsch, der auch Frau C innerhalb dieses Samples umtreibt. Frau H hat als Religionslehrerin ihre pädagogischen Möglichkeiten genutzt, um schülerorientiert neue Lernräume zu erschließen, es fehlt ihr an administrativer Unterstützung. In mehrerer Hinsicht spiegeln sich in der Betrachtung ihrer beruflichen Situation die pädagogischen Probleme und uneingelösten pädagogischen Bedürfnisse der Regelschule wider.

8 Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen – Erweiterung der Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der geführten Gespräche

Zusammenfassend kann die Bestandsaufnahme nach der Sichtung der Literatur in den ersten vier Kapiteln um folgende Aspekte ergänzt oder vertieft werden.

Religionslehrerinnen haben ein Interesse an ihrer religiösen Lebensgeschichte. In ihrer Konstruktion, die gleichzeitig eine Deutung der Erfahrungen ist, hilft sie, Widersprüche zu erklären oder zu glätten. Beispielsweise wurde der gesellschaftliche Transformationsprozess der Wende von den Lehrerinnen in der Regel als einschneidend erfahren. Auf die heutige berufliche Situation wirkt, wie die Lehrerinnen verbunden mit beruflichen und persönlichen Brüchen umgegangen sind und was sie ungebrochen übernommen haben, wie in Kapitel 3 und 4 vermutet.

Religion wurde häufig gewählt, um die eigenen Chancen im neuen System zu verbessern, aber auch, um ideell einen neuen Aufbruch zu wagen. Ausschlaggebend für die Entscheidung, Religion zu unterrichten, war in allen Fällen der persönliche Glaube oder zumindest eine Beziehung zur Kirche, die in der Familie bestand. Durch das Fach Religion entdeckten oder entfalteten die Lehrerinnen ihre persönliche Religiosität neu. Die gelehrte Religion hat vermutlich in der ersten Aufbauphase des Religionsunterrichts an Regelschulen in Thüringen die persönliche Religiosität der Lehrerinnen maßgeblich beeinflusst.

Viele Lehrerinnen sehen den heutigen Zustand an den Schulen eher kritisch. Allerdings ist diese Haltung womöglich auch auf ihre überwiegend lange Berufstätigkeit zurückzuführen, so dass sie resümierend – vielleicht ernüchtert – auf den eigenen beruflichen Werdegang und auf die Aufbaugeschichte des Religionsunterrichts zurückblicken. Dass alle Religionslehrerinnen in irgendeiner Form klagen, kann durch die immer noch ungünstigen Strukturen für das Fach Religion an vielen Regelschulen begründet werden. Der Austausch untereinander ist in Thüringen intensiv, weil sich viele Lehrerinnen regelmäßig auf Weiterbildungen wiedersehen. Das Geleistete verschwindet leicht, wenn miteinander über die negative Situation an der eigenen Schule erzählt wird. Auch der gesellschaftliche Druck auf Lehrerinnen und Lehrer mag hier eine Rolle spielen, denn das gesellschaftliche Ansehen ihres Berufs ist nach Aussage der Lehrerinnen seit der Wende gesunken. Andererseits heben sie hervor, dass sie durch das Fach Religion viel hinzugelernt und wichtige neue Beziehungen geknüpft hätten. So sind – trotz aller Mängel – die Religionslehrerinnen eher zufrieden mit ihrer Tätigkeit. Denkbar ist darüber hinaus auch, dass die interviewten Religionslehrerinnen gerade das Gespräch mit mir als

Forscherin suchten, um Kritik loszuwerden, und deshalb die Beschwerde so in den Vordergrund rückt. Infolgedessen ist es aufgrund dieses Befundes umso bedeutender, das von Religionslehrerinnen Geleistete zu würdigen und zu fragen, wie sie weiterhin unterstützt werden können.

Beziehungsorientierung und soziales Handeln genießen bei den interviewten Religionslehrerinnen eine hohe Bedeutung. Eventuell ist dies schon durch das Auswahlverfahren der Gesprächspartnerinnen nahe liegend, da sich die Lehrerinnen von sich aus zurückgemeldet haben. Das setzt ein soziales Interesse und Kooperationsbereitschaft voraus. In der Regel haben sie den Lehrberuf ergriffen, weil sie an Vermittlung und Erziehung interessiert waren. Eine spezielle Fachorientierung war den Lehrerinnen meistens eher sekundär wichtig wie sie selbst in ihren Erzählungen nahe legen. Viele Religionslehrerinnen greifen auf ein Netzwerk von Fachkolleginnen und -kollegen aus der Aus-, Fort- und Weiterbildung zurück und nutzen dieses auch regelmäßig. Sie fühlen sich nicht allgemein als Einzelkämpferin, sondern nur dann, wenn sie ausschließlich als Fachlehrerin für Religion an einer Schule unterrichten.

Zumeist genießen sie die Arbeit in den kleinen Lerngruppen. Andererseits ist ihnen bewusst, dass sie gerade vor dem Hintergrund niedriger Kursstärken um den Erhalt des Religionsunterrichts kämpfen müssen. Werbung für den Religionsunterricht, beispielsweise auf Elternabenden, spielt kaum eine Rolle – es ist für die Religionslehrerinnen schwierig, die Haltung der Eltern einzuschätzen. Über das Fach Religion besteht in der Regel kein Kontakt zu den Eltern. Auffällig ist, dass die Gesprächspartnerin, die als einzige ein grundständiges religionspädagogisches Studium absolvieren konnte, sicherer und ausdrücklicher als andere die Stellung des Faches Religion an der öffentlichen Schule begründet. Was der Religionsunterricht braucht, um etabliert zu sein, haben darüber hinaus die beiden interviewten Fachberaterinnen gut im Blick. Sie betonen vor allem die Bedeutung von Kontinuität und eines Lehrplan gerechten, methodisch an Schülerinnen und Schülern orientierten Unterrichts. Andere Interviewpartnerinnen fühlen sich dagegen unsicher zwischen Schulleitung, Eltern und Kirche.

Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen sehen den Religionsunterricht als besonderes Fach, dadurch dass sie mehr von ihrer Persönlichkeit einbringen und ein anderes Vertrauen in der Lerngruppe herrscht als in anderem Unterricht. Dieses versuchen sie durch kleine Rituale, besondere Sitzordnungen oder Projekte zu unterstützen. Im Kollegium verstehen sie sich gerne als Expertinnen für religiöse Fragen. Diese Elemente prägen allerdings darüber hinaus ihre Tätigkeit an der Schule. Betont wird, wie wichtig eine wohlwollende Schulleitung für die fruchtbare Existenz des Faches ist. Genauer untersucht werden sollte, ob das

Umfeld einer Regelschule – in der Stadt, im sozialen Brennpunkt oder in ländlicher Umgebung – Auswirkungen auf das Bestehen von Religionsunterricht an der Schule hat. In den Gesprächen mit Religionslehrerinnen begründen diese durchweg immer wieder, wie wichtig das Fach für Schülerinnen und Schüler sein kann, egal mit welchem sozialen oder religiösen Hintergrund. Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit sich selbst anzuregen und zu begleiten, ist für die Lehrerinnen von hoher Bedeutung. Deshalb versuchen sie den Unterricht möglichst nach den Bedürfnissen der Lerngruppe auszurichten. Religiöses Wissen in der Pluralität von Konfessionen und Weltreligionen ist für sie zumeist ein bedeutendes Bildungsziel. Wissensorientierung und soziale Orientierung sind geprägt von einer allgemeinen pädagogischen Haltung, die ihre Wurzeln schon in der Zeit vor der Wende haben. Im Weiteren möchte ich diese Professionalisierungsprozesse von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen genauer betrachten.

8.1 Professionalisierung von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen: Selbstverständnis und Situation

Professionalität, so legt das vorliegende Sample nahe, entwickelt sich in der Wechselbeziehung der Lehrerinnen zwischen ihren Begabungen, Erfahrungen und ihrer Situation. Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse sind durch den in Kapitel 5 beschriebenen Auswertungsschritt des axialen Kodierens entstanden. Durch die Deutung von in dieser Arbeit relevant herausgearbeiteten Aspekten in Beziehung zueinander gelingt meines Erachtens ein Einblick in diese Dynamik. So interpretiere ich in diesem Abschnitt abschließend zunächst die Beziehung zwischen Pädagogik und Religionspädagogik und angenommenen gesellschaftlichen Vorstellungen anhand des geschlechtsspezifischen Paradigma, um die professionelle Haltung der Lehrerinnen genauer zu bestimmen. Die Situation des Religionsunterrichts in Beziehung zur pädagogischen Situation an Regelschulen allgemein wird zu interpretieren sein, um Chancen und Probleme des Fachs Religion in dieser Schulform herauszuarbeiten.

8.1.1 Selbstverständnis – Wie verbinden die Religionslehrerinnen ihre pädagogische Erfahrung mit ihrer religionspädagogischen Tätigkeit?

Die Religionslehrerinnen dieses Samples verstehen ihre religionspädagogische Arbeit vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Erfahrung und Tätigkeit. Nur als Religionspädagoginnen wahrgenommen zu werden, ist ihnen fremd. So sind sie in erster Linie Pädagoginnen, denen die Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen am Herzen liegt. Der Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern ist das Zentrum ihres Selbstverständnisses, darüber hinaus haben sie Freude an der Vermittlung von Wissen, Kultur und sozialen Werten. Das Fach Religion haben sie als einen besonderen Raum erfahren, ihr Anliegen und ihre

Kompetenzen auf besondere Weise zu entfalten. Das im Folgenden beschriebene Handlungsspektrum wird nicht von allen Religionslehrerinnen ausgeschöpft. Ich versuche den Raum zu beschreiben, in dem sie sich mit ihrem Verständnis bewegen.

Christliche Werte erfahren die interviewten Lehrerinnen als gesellschaftlich bedeutend vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, für die das Christentum keine Selbstverständlichkeit mehr ist. Religion zu unterrichten heißt deshalb, verschüttete Wurzeln frei zu legen und den Wissensbereich und das Kulturverständnis zu erweitern. Prägend im vorliegenden Sample ist die Hoffnung, die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Ihr Ziel ist es, in der Gegenwart vieler Lebensentwürfe lebenden Kinder und Jugendliche in ihrer Identität zu stärken und ihnen Offenheit und Weitblick zu vermitteln. Letzteres zeigt sich vor allem in dem Anliegen, immer wieder auch konfessions- und religionsübergreifend zu arbeiten. Zum anderen ist es ihnen wichtig, dass Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen, religiöse Fragen auf ihr Leben zu beziehen.

Als Religionspädagoginnen verstehen sie sich vor allem durch die kontinuierliche Suche nach dem Lebensbezug für ihre Lerngruppen. Während andere Fächer die Schülerinnen und Schüler vornehmlich auf ihr zukünftiges Leben und Arbeiten vorbereiten, wird das Fach Religion vor allem an seinem Nutzen für die Gegenwart und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gemessen. So versuchen Lehrerinnen immer wieder, sich an den Fragen und Themen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Das zeigt sich in der besonderen Wahrnehmung der konkreten Schul- und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrerinnen. In der Offenheit – egal, wie sich letztlich die Kinder und Jugendlichen zu religiösen Werten positionieren – zeigen sie ihren Schülerinnen und Schülern neue Wege zur Lösung ihrer persönlichen Probleme und Lebensfragen. Es geht ihnen dabei nicht nur um Wissensvermittlung, sondern um konkretes Vertrauen und um Halt in der Gemeinschaft des Religionskurses.

Berufszufriedenheit ziehen sie aus dem Einsatz eigener Begabungen und in der Anwendung ihres Wissens. Viele im Sample geben an, dass sich ihre Unterrichtsfächer ergänzen bzw. das Wissen aus dem Religionsunterricht auch die anderen eigenen Fächer beeinflusst habe. Kraft ziehen sie vor allem aus der Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen, allgemeinpädagogisch im Kreis des Kollegiums, religionspädagogisch im Kreis der FachkollegInnen auf Weiterbildungen. Diese Beziehungen nicht pflegen zu können, erschöpft viele Lehrerinnen, die ausschließlich Religion an mehreren Schulen unterrichten, da sie weder Zeit für sich, noch Anknüpfungspunkte zu ihren Kolleginnen und Kollegen haben. Der Zeitdruck, der durch den Schulwechsel entsteht, verhindert außerdem Möglichkeiten, auf Schülerinnen und Schüler

außerhalb des Unterrichts einzugehen – ein weiterer Grund, der die Unzufriedenheit in einer solchen Arbeitssituation verstärkt. Zum Selbstverständnis gehört für die interviewten Religionslehrerinnen auch, Zeit für andere zu haben.

Im Blick auf die Schule und die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen Religionslehrerinnen viele Brüche wahr. Eine ihrer Grundmotivationen ist deshalb die Überwindung gesellschaftlicher Defizite. Eine Grundmotivation ist es deshalb, weil viele bereits in ihrer allgemein pädagogischen Tätigkeit dem Bedürfnis nachgehen, zu helfen, integrierend und ausgleichend zu wirken. Dieses zeigt sich angefangen beim Wunsch, Medizin zu studieren, über das Engagement auffallend vieler interviewter Lehrerinnen für Schülerinnen mit Behinderung, Lernschwächen oder Migrationshintergrund bis hin zum Ausbau ihrer sozialpädagogischen Kompetenzen. Die Perspektivlosigkeit der Kinder und Jugendlichen in der Regelschule nehmen sie bewusst wahr. In diesem Zusammenhang sehen sie im Religionsunterricht die Chance, andere Akzente zu setzen als in sonstigen Fächern. In dieser Hinsicht sehen sie Religion als ein Fach, das sich quer zum allgemeingesellschaftlichen Verständnis in Thüringen stellt.

Ihre Kritik am Religionsunterricht der kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bezüglich der pädagogischen Aspekte Disziplinschwierigkeiten und Lehrplanorientierung zeigt – egal, ob dies zutrifft oder nicht -, dass sie selbstsicher mit ihrer pädagogischen Professionalität umgehen. Unsicher fühlen sie sich immer wieder bei biblischen Themen, für die sie nicht den theologischen Hintergrund zu besitzen meinen, und in der konkreten Begründung des Fachs Religion an der Schule beispielsweise vor Eltern. Verständniskonflikte haben viele von ihnen hinsichtlich der Leistungsbewertung, gegenüber der Haltung der Eltern und mancher Kolleginnen und Kollegen, die dem Fach Religion ablehnend gegenüber stehen. Betont wird der Mut, der als Religionslehrerin in einer dieses Fach ablehnenden Umgebung aufgebracht werden müsste.

Von einem signifikanten Teil der Religionslehrerinnen werden folgende Aspekte als Problem empfunden: der Umgang mit der Wahl- und Abwahlmöglichkeit des Fachs, der Anspruch, besonders auskunftsfähig zu sein und Religion – trotz eines nicht mit anderen Fächern vergleichbaren Verständnisses – als ordentliches Lehrfach zu verstehen. Für diese Aspekte, die den Begründungszusammenhang des Faches Evangelische Religionslehre an der Schule über die spezifische Unterrichtssituationen hinaus betreffen, fehlt den Lehrerinnen offenbar der Rückhalt eines zur Professionalität führenden Studiums. Der Erwerb der Unterrichtserlaubnis und das ergänzende Studium wurden von den Religionslehrerinnen als Beginn eines religi-

onspädagogischen Professionalisierungsprozesses geschätzt, in ihrer weiteren Entwicklung fehlen ihnen jedoch häufig die Kategorien, um die eigene Entwicklung selbstbewusst einzuschätzen. Dieses zeigt sich im Unterschied zu den Fachberaterinnen, die über ihre Professionalisierung institutionell ausführliche Rückmeldung durch den kontinuierlichen Austausch und die Weiterbildungen erfahren, und der Lehrerin, die ein grundständiges Studium absolviert hat. Die Bedeutung der Zertifizierung von Professionalisierung zeigt sich positiv darin, dass viele Lehrerinnen nach ihrer Ausbildung dem Fach Religion an ihren Schulen jeweils einen Stand erarbeitet haben. Dies resultiert auch aus dem Selbstbewusstsein, die Unterrichtsbefähigung zu besitzen und das Fach unterrichten zu können. Während sie sich Diskussionen außerhalb des Unterrichts nicht immer gewachsen fühlen, erleben sie sich im Rahmen ihres eigenen Unterrichts in der Regel als professionell. Neben der Kritik an vorhandenen Strukturen halten sie es für ihre Aufgabe vermittelnd tätig zu werden. Dieses zeigt sich beispielsweise in dem Anliegen, fächerübergreifend zu arbeiten, um in der Schule bewusst Religion in den Fragehorizont anderer Fächer zu integrieren und Vorurteile abzubauen.

Sicher im Religionsunterricht beweisen sich die Lehrerinnen dort, wo sie mit Problemen der Erziehung und Vermittlung allgemein zu tun haben. In diesem Zusammenhang greifen sie auf ihre allgemeinen pädagogischen Kompetenzen zurück. Aufgaben, die in diesen Bereich fallen, sind der Umgang mit heterogenen Lerngruppen hinsichtlich des Vorwissens und der intellektuellen Fähigkeiten insgesamt. Dass der Religionsunterricht eine Herausforderung für ihre pädagogische Professionalität darstellt, zeigt sich darin, dass die Lehrerinnen diese Anforderungen nicht klaglos hinnehmen. Nichtsdestotrotz mildern sie die Defizite, die beispielsweise bezüglich eines christlichen Erfahrungshorizontes bestehen dadurch, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern gemeinsame Erfahrungen durch Projekte und Lebensbegleitung schaffen. Sie setzen auf Schülerorientierung, in dem sie bei den Erfahrungen ihrer Lerngruppen anknüpfen. Beispiele hierfür sind die Wahrnehmung wichtiger Lebensstationen der Schülerinnen und Schüler oder das biographieorientierte Lernen anhand bedeutender Persönlichkeiten. Professionell erschließen sie Material für den Religionsunterricht, indem sie zum Beispiel Lehrmaterialien aus dem Ethikunterricht als Ausgangspunkt nehmen, die sie dann für den fortschreitenden Lernprozess religionspädagogisch überarbeiten. Professionell und experimentierfreudig gehen sie ebenso mit praktisch-kreativen Methoden und Sozialformen um – entgegen eines Festhaltens am instruktionell, frontal ausgerichteten Unterricht, der zu DDR-Zeiten die Didaktik bestimmte. Hier zeigt sich, dass die berufsbegleitende Ausbildung von Lehrerinnen nach der Wende durch die pädagogisch-theologischen Institute und die Universitäten in der Entwicklung von religionspädagogischer Professionalität besonders in den di-

daktisch-methodischen Bereichen erfolgreich waren, indem an bestehende Kompetenzen der Lehrerinnen angeknüpft werden konnte, um diese zu erweitern und zu verändern.

Besonders die neue Methodenvielfalt betreffend denken die Religionslehrerinnen noch gerne an die ersten Schritte ihrer religionspädagogischen Tätigkeit zurück. In dieser Hinsicht fühlen sie sich auch verantwortlich für seelsorgerliche Aufgaben. Ihnen ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler Kirche und Religion auch außerhalb der Schule wahrnehmen. Das zeigt sich in den Exkursionen, die sie innerhalb ihres Unterrichts organisieren. Dass Kirche in diesem Zusammenhang vornehmlich als Gebäude wahrgenommen wird, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass bezüglich des Verständnisses von Kirche als Kirchenraum die Lehrerinnen am ehesten auf die Erfahrung ihrer Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, ob mit oder ohne religiösen Erfahrungshintergrund.

Das religiöse Selbstverständnis der Lehrerinnen hat sich ebenfalls durch Erfahrungen in der Ausbildung und der eigenen Unterrichtspraxis entwickelt. Bedeutsam sind bis heute für die Religionslehrerinnen im Sample die gemeinschaftlichen Erlebnisse, wobei sie sich eine Gemeinschaft mit den kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wünschen. In diesen Zusammenhängen haben sie sich in ihrer Konfessionszugehörigkeit bewusster erfahren und eigenes theologisches Interesse entwickelt. Diese Erfahrungen empfinden die Religionslehrerinnen als Bereicherung für sich selbst, jedoch professionell zum Teil als noch nicht genügend. Eine Vermutung ist, dass hier auch das Problem von fehlendem eindeutigem Wissen im Fach Religion besteht. Auch wenn eindeutiges Wissen ebenso in anderen Fächern angezweifelt werden kann, so besteht doch in diesen – nicht zuletzt durch die Curricula – eine klarere Orientierung als im Religionsunterricht möglich. Der offene Erkenntnisprozess im Fach Religion steht dem Bild der Lehrerin entgegen, die stets Antworten auf die Fragen ihrer Schülerinnen und Schüler weiß. Fachlich ist hier die Kirche Autorität für die Religionslehrerinnen. Dem Wissen von ausgebildeten Theologinnen und Theologen fühlen sie sich nicht gewachsen bzw. von der Institution Kirche anscheinend nicht genügend autorisiert. Die Gespräche zeigten, dass sich Lehrerinnen noch mehr Unterstützung von kirchlicher Seite für ihre Situation und den schulischen Religionsunterricht wünschen. Auf die Religiosität und Beziehung zur Kirche gehe ich im nächsten Abschnitt genauer ein.

8.1.2 Selbstverständnis – Welche Bedeutung haben Muster geschlechtsspezifischer Religiosität und Lebensorganisation in der pädagogischen und religionspädagogischen Tätigkeit der Religionslehrerinnen?

Gemeinsam ist den interviewten Religionslehrerinnen, dass sie zumindest in ihrer Kindheit und Jugend auf Erfahrungen mit Christentum und Kirche zurückgreifen konnten. Bedeutend ist Religion in der Sicherstellung von Traditionen und Werten sowie als Trägerin von Gemeinschaft. Die Lehrerinnen sind überzeugt davon, dass der Religionsunterricht neben dem kirchlichen Unterricht ein wichtiges Bildungs- und Erziehungsangebot für Kinder und Jugendliche darstellt. Sie greifen dabei auf ihre eigene Erfahrung zurück. Als charakteristisch können zwei Erfahrungsperspektiven herausgestellt werden: Lehrerinnen mit einer kontinuierlichen Beziehung zur Religion und Kirche, die sich deshalb für das Fach Evangelischen Religionslehre entschieden, und Lehrerinnen mit einer brüchigen religiösen Sozialisation, die über ihr Religionslehrerinnendasein ihre persönliche Beziehung zur Religion und Kirche wieder intensivierten.

Erfahrung christlicher Gemeinschaft war für die Lehrerinnen der Grund, nie den Kontakt zur Religion zu verlieren. Wobei auffällt, dass keine Religionslehrerin von einer wirklich festen Integration in einer kirchlichen Gemeinde zu DDR-Zeiten erzählt. Am ehesten kommt dem ein Engagement in der Jungen Gemeinde nahe. Die Verbindung zur Kirche bleiben bestehen durch spezielle Aktivitäten wie Musik, politische Tätigkeit oder durch Familienmitglieder und Freunde. Die Studienjahre und der Beruf erlebten diejenigen, die erst mit der Wende bewusst wieder an ihrer religiösen Sozialisation anknüpften, in Entfremdung von der Kirche. Aber auch diese Lehrerinnen geben an, sich religiöse Offenheit erhalten zu haben, sei es in der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit religiösem Hintergrund in den zu betreuenden Klassen zu DDR-Zeiten oder in der Erfahrung, im Heimatort erneut an alte religiöse Wurzeln anzuknüpfen. Nicht alle fühlen sich als Religionslehrerinnen auch von ihren Kirchengemeinden angenommen. Die Bruchstellen verlaufen bei jeder einzelnen anders: Zum Teil verlaufen sie in Beziehung zur Gemeinde oder Pfarrer, teilweise werden sie im Rahmen der eigenen Gottesvorstellung oder der eigenen Lebenswirklichkeit thematisiert. Wichtig ist allerdings allen, in ihrer Erzählung eine Kohärenz herzustellen und Religion als Faden ihrer persönlichen Lebensgeschichte zu verstehen. Das Bekenntnis zur Kirche und die religiöse Gemeinschaft werden in dieser Hinsicht immer wieder thematisiert. Umso weniger zufriedenstellend, man könnte sagen je brüchiger die jeweilige Lehrerin ihre derzeitige berufliche Situation empfindet, je mehr wird die persönliche Religiosität zur Sprache gebracht. Dieser Befund müsste allerdings genauer erforscht werden. Vorstellbar ist, dass das Bekenntnis zur eigenen

Religiosität hier den Zusammenhang zur beruflichen Biographie herstellt, beispielsweise weil die betroffene Lehrerin den Eindruck hat, dass ihre unterrichtliche Tätigkeit und das Umfeld nicht kohärent sind. Auf der anderen Seite gibt es einige Lehrerinnen, die bestätigen, dass sie durch den eigenen Religionsunterricht neue Einsichten für ihre persönliche Religiosität gewonnen hätten.

Geschlechtsspezifisch lässt sich meines Erachtens dieses Bemühen um einen authentischen Zusammenhang vor dem Hintergrund von weiblichen Biographien interpretieren, in denen charakteristisch mehrere Strukturen unzusammenhängend nebeneinander existieren. Dieses Bedürfnis findet sich in den Interviews nicht nur in religionspädagogischer Hinsicht, sondern auch allgemein auf den Beruf bezogen. So verweisen nicht wenige Lehrerinnen auf Vorbilder, die sie in ihrer Entscheidung für den Lehrberuf geprägt haben. Diese Vorbilder, ob Mütter oder Lehrerinnen, sind ausschließlich Frauen. Entscheidend für den Lehrberuf waren häufig auch familiäre Gründe. Einem Beruf nachzugehen ist allerdings für alle selbstverständlich: Die Möglichkeiten, Beruf und Familie zu verbinden, werden in diesem Zusammenhang erwähnt. Dazu gehörten die in der DDR umfassenden Kinderbetreuungsmöglichkeiten oder die Möglichkeit für Lehrerinnen, auch als Erzieherinnen zu arbeiten. Auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern in der Schule meinen einige Lehrerinnen mütterliche Funktionen zu übernehmen; geknüpft an diese Wahrnehmung wird der Wunsch nach mehr Männern im Schuldienst. Als Grund wird vor allem die größere Autorität gegenüber den Kindern und Jugendlichen angeführt. Inwiefern dieses gerade auf die Situation der Regelschule bezogen wird, ist die Frage des nächsten Abschnitts.

8.1.3 Situation – Welche Bedeutung haben geschlechtsspezifische Muster für die Religionslehrerinnen an der Regelschule?

Der Lehrberuf an Grund- und Regelschulen ist weiterhin ein Beruf, der meistens von Frauen ausgeübt wird. Dieses war auch zu DDR-Zeiten in den vergleichbaren Schulformen nicht anders. Dabei konnte die Erziehungsarbeit, die zu Hause in der eigenen Familie den Alltag bestimmte, fortgesetzt werden. Dieses wurde strukturell unterstützt, in dem die Klassenleiterin die Aufgabe hatte, engen Kontakt zu den Eltern zu halten, oder Lehrerinnen auch für einige Jahre als Horterzieherinnen tätig werden konnten, wenn sich dieses besser mit ihrer familiären Situation vereinbaren ließ. Im Gestalten ihrer Beziehungen an der Schule beziehen sich die Religionslehrerinnen dieses Samples auf diese Erfahrungen und bedauern den Verlust von sozialer Kompetenz ihrer heutigen Schülerinnen und Schüler. Nichtsdestotrotz bleiben sie nicht bei dieser Kritik stehen, sondern sehen es als ihre Aufgabe, diese Defizite aufzuarbeiten. Sie versuchen weiterhin, den Kontakt zu den Eltern zu halten, und bemühen sich, bei Konfir-

mationen, Jugendweihen oder Schulabschlussfeiern für die Schülerinnen und Schüler präsent zu sein. Die Religionslehrerinnen im vorliegenden Sample heben vor allem die zwischenmenschlichen Eigenschaften als bedeutend für den Lehrberuf hervor. Im vorliegenden Sample finden sich verschiedenste Positionen, inwieweit hier geschlechtsspezifische Muster zum Tragen kommen. Einerseits findet sich die Position, dass Frauen in dieser Hinsicht einfühlsamer und fürsorglicher wären, andererseits wird eine geschlechtsspezifische Zuschreibung kategorisch abgelehnt.

Dass es weniger auf das Fachliche in den Beziehungen zwischen Lehrkräften und den Kindern und Jugendlichen ankommt, legt die Äußerung nahe, dass Schülerinnen und Schüler, die die Lehrerinnen aus anderen Fächern kennen, auch gerne in deren Religionsunterricht kommen. Allerdings ist Religion das Fach, das gerade von bekannten „Oberstörern“ gewählt wird. Gründe dafür werden im Sample vor allem in der vertrauten Atmosphäre der kleinen Gruppe im Gegensatz zum Ethikunterricht mit der Mehrzahl eines Jahrgangs vermutet. Motivations- und Disziplinprobleme nehmen die Religionslehrerinnen im Vergleich zu vergangenen Jahren stärker wahr. Gerade in den älteren Jahrganggruppen treffen die Lehrerinnen häufig auf Widerstände. Bestätigt fühlen sie sich dort, wo ihr Engagement durch die Schülerinnen und Schüler begeistert angenommen wird. Das zeigt auch das Bedürfnis, entweder an der Grundschule oder mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern, beispielsweise in der Berufsschule, zu arbeiten.

Männer haben aus der Sicht der Lehrerinnen mehr Autorität. Einige Religionslehrerinnen im Sample äußern sich in diesem Zusammenhang wertschätzend über männliche Kollegen. Schülerinnen und Schüler würden wesentlich schneller und unproblematischer auf Anweisungen von diesen reagieren. Auf der anderen Seite wird aber betont, dass gerade Pfarrer häufig Disziplinschwierigkeiten hätten im Gegensatz zu ihnen als Religionslehrerinnen, die sich durch ihre anderen Fächer „einen Ruf“ erarbeitet hätten. So wird zwar mit geschlechtsspezifischen Mustern argumentiert, in erster Linie setzen die Religionslehrerinnen dieses Samples aber auf ihre pädagogische Professionalität.

8.1.4 Situation – Wie werden Religionslehrerinnen an der Regelschule pädagogisch und religionspädagogisch tätig?

Die Religionslehrerinnen dieses Samples werden den spezifischen Anforderungen der Regelschule gerecht, in dem sie versuchen, den Schülerinnen und Schüler Lebensperspektiven aufzuzeigen, aktuelle – auch persönliche – Probleme mit ihnen zu besprechen und sie zu praktischen Tätigkeiten anzuregen. Dabei heben sie das Arbeiten in kleinen Gruppen als großen

Vorteil hervor. Sie beklagen in den letzten Jahren allerdings einen Leistungsabfall bei den Schülerinnen und Schülern und die geringe Offenheit gegenüber neuen Methoden. In dieser Hinsicht fühlen sie sich in der Regelschule ernüchtert. Das zeigt auch die Vermutung, dass am Gymnasium in dieser Hinsicht mehr möglich sei, sowie der Hinweis, dass im Religionsunterricht im Gegensatz zur Christenlehre „wirklich“ etwas gelernt würde und dass Religion etwas für Schülerinnen und Schüler sei, die in der Lage wären weiter zu denken.

Auf der anderen Seite sprechen sich die interviewten Religionslehrerinnen für die unbedingte Annahme eines jeden Kindes und Jugendlichen aus. Hier zeigt sich die persönliche Religiosität im theologisch begründeten Menschenbild angesichts der unbedingten Annahme des Menschen durch Gott. Sie geben aber auch an, in der Gestaltung ihres Unterrichts nach dieser Maßgabe, Schwierigkeiten mit der Leistungsbewertung zu haben bzw. den Lehrplananforderungen gerecht zu werden. Religionslehrerinnen werden mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert und konfrontieren sich selbst mit widersprüchlichen Erwartungen. Durchgehendes Motiv aus den Erfahrungen des Samples ist die Religionslehrerin als intellektuelle Expertin für religiöse Fragen im Kollegium einerseits und andererseits als soziale Expertin – also die Religionslehrerin als Organisatorin des Weihnachtsbazzars und Anlaufstelle für Schülerinnen und Schüler mit Problemen. Auch wenn sich Religionslehrerinnen gegen manche Erwartungen abgrenzen, es überwiegt das Bedürfnis, allem gerecht zu werden. In dieser Hinsicht nimmt wieder die Beziehungsorientierung den Mittelpunkt ein: Das vorherrschende pädagogische Ziel ist die Schaffung einer vertrauten Atmosphäre, in der die Kinder einmal andere Seiten von sich zeigen können.

Für die Religionslehrerinnen im Sample ist es selbstverständlich, Veranstaltungen im Schulleben mitzubegleiten und aus dem Unterricht heraus zu gestalten. Auch stehen sie zur Verfügung als Betreuerin von Themen für die übergreifende Projektarbeit, die mit Religion zu tun haben. Exkursionen gehören zum Standardrepertoire ihres Unterrichts, die Atmosphäre für das Erproben religiöser Gesten und Rituale versuchen sie immer wieder auszuloten. Die Situation vor Ort kommt dann zur Sprache, wenn sie für den Unterricht als problematisch wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang werden, wie auch in anderen pädagogischen Kontexten, Regelschulen in armen Stadtteilen genannt. Hier stößt der Religionsunterricht organisatorisch an seine Grenzen, wenn das Elternhaus keine finanzielle Mittel für besondere Veranstaltungen wie Exkursionen zur Verfügung stellt oder stellen kann. Vielleicht regt das Fach Religion besonders zur Aufmerksamkeit für die lebensgeschichtlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler an? Neben der Wahrnehmung der materiellen Verhältnisse werden auch Migrationshintergründe, Religiosität und existenzielle Probleme der Jugendlichen bei-

spielsweise mit Liebe und Sexualität wahrgenommen und aufgegriffen. Im Sample wird betont, dass im Fach Religion ein besonderer Platz sei, die alltäglichen Sorgen der Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten.

Gefährdet werden diese Arbeit im Religionsunterricht und der Gruppenzusammenhalt, den Religionslehrerinnen zu ermöglichen versuchen, durch Stundenausfall und -kürzungen. Nicht selten ist der Religionsunterricht von der schwierigen Organisation des Ethikunterrichts betroffen. So werden Religionsstunden dann gekürzt, wenn nicht genügend Ethiklehrerinnen und Ethiklehrer zur Verfügung stehen. Um dagegen Religionsunterricht an manchen Schulen bestehen zu lassen, wird dieser häufig nicht nur quer durch verschiedene Leistungsgruppen, sondern auch jahrgangübergreifend erteilt. Die Religionslehrerinnen im Sample versuchen, dieser Unterrichtssituation so gut es geht mit freier Arbeit und Projekten gerecht zu werden. Die Unterstützung von Seiten der Schulleitungen ist sehr unterschiedlich. Vielfach haben die Religionslehrerinnen im Sample Verständnis für die schulorganisatorischen Zugeständnisse. Andererseits zählt für sie vor allem die Kontinuität des Religionsunterrichts. Diese wiederum widersprüchliche Situation versuchen sie nach eigenem Vermögen aufzufangen. Neben vielen frustrierenden Erlebnissen haben sie in dieser Hinsicht auch Erfolge zu verzeichnen, so dass sie sich weiterhin für den Religionsunterricht einsetzen.

8.2 Professionalisierung von Religionslehrerinnen an Regelschulen in Thüringen: Was haben sie geleistet? Was brauchen sie für die Zukunft?

Die meisten Religionslehrerinnen im vorliegenden Sample haben ihre Unterrichtsbefähigung für Evangelische Religionslehre in einem Teilzeitstudium absolviert. Lebensgeschichtlich haben sie kaum gradlinige, sondern sehr vielfältige Erfahrungen und Begegnungen mit Religion gemacht. Ihre Professionalität als Pädagoginnen entspricht in mehrerer Hinsicht noch dem Professionsprofil von Lehrkräften zu DDR-Zeiten. Dabei ist es allerdings den Religionslehrerinnen dieses Samples im Großen und Ganzen gelungen, diese Professionalität zu transformieren. Ihre Kompetenzen im Blick auf Schülerinnen und Schüler und deren Förderungen war von Beginn an eine Stütze für den Religionsunterricht. In der sich nun stabilisierenden Phase des gesellschaftlichen Wandels hat sich vor dem Hintergrund einer allgemeinbildungspolitisch angespannten Situation Ernüchterung eingestellt. Die Klientel im Religionsunterricht an Regelschulen in Thüringen ist heterogener, die Aufbruchstimmung ist der alltäglichen Schulroutine gewichen. Ohne die Freude der Lehrerinnen, sich auf Neues einzulassen und zu experimentieren, wäre der Religionsunterricht wahrscheinlich weniger selbstverständlich als er es heute an Schulen ist. Ziel dieses Abschnitts ist die Würdigung der

Religionslehrerinnen für das Geleistete einerseits und andererseits die Entwicklung von Impulsen für die Zukunft im zweiten Teil dieses Kapitels.

8.2.1 Würdigung – Was haben Religionslehrerinnen geleistet?

Religionslehrerinnen des vorliegenden Samples haben sich bewusst nach der Wende mit der Entscheidung für das Fach Evangelische Religionslehre für die Entwicklung von Regelschule und Unterricht entschieden und sich mit Experimentierfreude und Lust am Austausch mit anderen auf das neue Fach eingelassen.

Die Wahl- und Abwahlmöglichkeit des Fachs war mit der Einführung des Religionsunterrichts eine neue Erfahrung. Dabei gehörte auch Mut dazu, für den Religionsunterricht zu werben, weil er weder von schulischer bzw. Seiten der Eltern, noch von kirchlicher Seite uneingeschränkt unterstützt wurde. Bis heute werden Religionslehrerinnen persönliche Stellungnahmen abgefordert.

In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler setzen sich Religionslehrerinnen an Regelschulen für ein persönliches Verhältnis und eine offene Unterrichts Atmosphäre ein, indem sie sich selbst um größtmögliche Authentizität bemühen. Ohne die Vermittlung religiöser Kompetenzen außer Acht zu lassen, ist ihnen die unbedingte Annahme und Begleitung ihrer Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht wichtig – egal mit welchem religiösen Hintergrund, Leistungsmöglichkeiten oder Altersunterschieden die Kinder und Jugendlichen kommen. Ihren Unterricht stimmen sie individuell auf den Wissensstand und die Bedürfnisse der Lerngruppe ab.

So haben sie mit dem Religionsunterricht die Schule verändert durch neue Sozialformen, durch einen anderen Umgang in der Lerngruppe und erfahrungs- und handlungsorientierten Arbeiten. Einerseits bringen sie dabei ihre allgemeinen didaktisch-methodischen Kompetenzen mit ein, andererseits verstehen sie den Religionsunterricht als besonderen Raum in der Schule. Insofern trägt meines Erachtens diese Atmosphäre zu einer Religiosität beziehungsweise Spiritualität im schulischen Kontext bei. Darin und in Glaubensfragen versuchen sie, Kindern und Jugendlichen Vorbild zu sein, in dem sie sich um Fachlichkeit und Glaubwürdigkeit bemühen.

In gleicher Hinsicht verstehen sich die Lehrerinnen dieses Samples auch als Ansprechpartnerinnen für Kolleginnen und Kollegen in Sachen Religion. Im Gegensatz zu anderen Fächern nehmen sie im Wissenstand des Kollegiums hier deutliche Defizite wahr. Diese versuchen sie auch durch fächerübergreifendes Arbeiten bzw. durch das Thematisieren von Religion in anderen fachlichen Zusammenhängen entgegenzutreten.

8.2.2 Würdigung – Was brauchen Religionslehrerinnen in Zukunft?

Die geleistete Arbeit zu würdigen, bedeutet auch, sich der Verantwortung für die Zukunft des Religionsunterrichts an Regelschulen bewusst zu sein. Es bedeutet die Probleme anzuzeigen, Religionslehrerinnen dieses Samples ernst zu nehmen und Impulse für die Zukunft zu entwickeln. Der Religionsunterricht an Regelschulen in Thüringen ist einerseits weiterhin in seinen Rahmenbedingungen zu unterstützen, andererseits ergeben sich konkrete Impulse für den Unterricht.

Im vorliegenden Sample wird deutlich, dass die konkreten Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts häufig hinter den eigentlichen Anforderungen eines ordentlichen Lehrfachs zurückbleiben, sei es durch die Stellung bzw. den Raum innerhalb der Studentafel oder durch die notwendigen jahrgangsübergreifenden Kurse. Hier ist einerseits selbstverständlich die strukturelle Verbesserung anzustreben. In Weiterbildungen sollten nach wie vor die Begründungszusammenhänge und Umsetzungen des Fachs Religion im öffentlichen Schulsystem diskutiert und entwickelt werden. Problematisch ist es unter den bestehenden Bedingungen, Religionsunterricht am Lehrplan zu orientieren. Deshalb sollte der Lehrplan so flexibel strukturiert werden, dass er auch unter den vorhandenen Bedingungen von den Lehrerinnen und Lehrern genutzt werden kann. Ansätze sind bereits in der Struktur gegeben, vor dem Hintergrund der heterogenen Kursstrukturen ist eine dahingehende methodische und didaktische Unterfütterung des Lehrplans zu entfalten.

Auf der einen Seite streben die Religionslehrerinnen eine wünschenswerte Vernetzung des Religionsunterrichts mit anderen Schulfächern an, auf der anderen Seite ist allerdings auch darauf zu achten, dass es nicht zu Redundanzen besonders zwischen anderen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kommt. In dieser Hinsicht ist es wichtig, in Weiterbildungen zu diskutieren, welche Wissensbestände für den Religionsunterricht elementar sind und wie Verbindungen effektiv zu anderen Fächern zu knüpfen sind. Damit würde sich der Religionsunterricht einer der derzeitigen wichtigen Herausforderungen für die Regelschule in Thüringen stellen. In dieser Hinsicht könnte auch produktiv an die Diskussion um religiöse Bildungsstandards angeknüpft werden.

Eine weitere Herausforderung betrifft das System der Regelschule, der sich Religionslehrerinnen, wie das vorliegende Sample zeigt, häufig schon stellen. Es ist die aktive Auseinandersetzung mit den Zukunftsperspektiven der Absolventinnen und Absolventen der Regelschule in der heutigen Gesellschaft. Hier ist einerseits auf die Veränderungen des Kinder- und Jugendalters einzugehen wie auch auf die Chancen der Hauptschülerinnen und -schüler. Wie

kann ein Religionsunterricht diesen Anforderungen gerecht werden, ohne sich weiterhin dem Verdacht auszusetzen, dass Religion nur etwas für Gebildete ist?

Der Umgang mit dem Fremden und der fortschreitenden Pluralisierung unserer Lebensverhältnisse ist ein weiteres Thema, in dem besonders den Religionslehrerinnen an Regelschulen Fort- und Weiterbildungen angeboten werden sollten, da Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Regel dieser Schulform zugeordnet werden. Das stellt auch den Religionsunterricht vor entsprechende Herausforderungen wie die beschriebenen Unterrichtssituationen im Sample zeigen. Darüber hinaus ist zu überlegen, inwiefern auf den Umgang mit Geschlechterdifferenzen anderer Kulturen einzugehen ist.

Religionslehrerinnen an Regelschulen sollten in ihrer religionspädagogischen Kompetenz gestärkt werden. In diesem Zusammenhang behalten Weiterbildung zu einzelnen Themen im Religionsunterricht wie auch die gemeinsame Sichtung und Bewertung von vorhandenem Material ihre Bedeutung. Vor allem ist der Austausch über den Umgang mit den offenen Erkenntnisprozessen zu fördern, die den Religionsunterricht ausmachen. In dieser Hinsicht bleibt der Umgang mit existenziellen Fragen und ihren Antwortmöglichkeiten wie auch die Frage des bewertbaren Wissens zu diskutieren.

Schließlich brauchen Religionslehrende den Austausch untereinander, um für ihre gelebte und gelehrte Religiosität Kraft zu schöpfen. Aufgrund der Befunde des vorliegenden Samples scheint es aussagekräftig, Lebens- und Berufsgeschichten sowie persönliche Spiritualität aufzugreifen. Der Austausch und die Zusammenarbeit aller Religionslehrerinnen und -lehrer, ob als Angestellte der Schule oder der Kirche, sind zu fördern. Weiterhin sollten Überlegungen angestellt werden, wie der Religionsunterricht gelingende Verbindung zu Eltern aufnehmen und pflegen könnte und inwiefern er sinnvoll mit Jugend-, Kirchengemeinde- oder Wohnviertelarbeit zu vernetzen ist.

9 Ausblick

In der Verbindung von Religionspädagogik, (Berufs-)Biographie und schulformenspezifischer Pädagogik lassen sich zusammenfassend Schlüsselkategorien entwickeln, die für die Professionalisierung von Religionslehrerinnen bedeutsam sind.

Erstens sind die Selbstreflexion des eigenen Unterrichtsverständnisses und -handelns sowie die Reflexion der Situation der jeweiligen Lerngruppe zu nennen. Zweitens ist die Auseinandersetzung um Erfahrungsorientierung und Performanz im Unterrichtsgeschehen voranzutreiben. Die Arbeit hat gezeigt, dass auf vorhandene Ansätze und Kompetenzen aufgebaut werden kann. Religionslehrenden könnten daran anschließende Angebote gemacht werden, ihren professionellen Habitus bewusst weiterzuentwickeln.

Reflexionskompetenz sollte eigene berufsbiographische Entwicklung, eine differenzierte Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und die Bedeutung und Inhalte des Fachs selbst umfassen, um Auskunftsfähigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen, Eltern, Kollegium und Schulleitung weiter zu unterstützen.

Die aktuelle Religionspädagogik beschäftigt sich zurzeit ausführlich mit der Umsetzung von Bildungsstandards und -kompetenzen für den Religionsunterricht,³¹³ die für die Schule insgesamt gefordert werden. Auch wenn diese Diskussion vor dem Horizont dieser Arbeit zunächst den Kern dieser nicht zu treffen scheint, da gezeigt wurde, dass es ja um wesentlich mehr geht als die Festlegung operationalisierbarer Lehrziele, kann doch ein unaufgeregter Umgang mit Standards, Religionslehrerinnen in ihren Reflexionsmöglichkeiten unterstützen. Wenn religionspädagogische Standards und Kompetenzen nicht als Kontrollinstrument von den Lehrerinnen verstanden werden können, sondern als Reflexionsinstrument, kann eigenes religiös-biographisches und religionspädagogisches Nachdenken für den eigenen Religionsunterricht nutzbar werden. Bewusst werden kann auch die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Progression von Standards. Durch die Formulierung religiöser Bildungsinhalte und Kompetenzen kann Lehrenden Orientierung gegeben werden, die Sicherheit vermittelt, ohne das individuelle Handlungsspektrum in der spezifischen Lerngruppe einzuschränken.

In den Gesprächen ist immer wieder deutlich geworden, dass sich Religionslehrerinnen einerseits konkret an der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen orientieren und auf diese

³¹³ Vgl. z. B. Dietlind Fischer; Volker Elsenbast (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006

eingehen. Andererseits können die wenigsten Schülerinnen und Schüler in Thüringen auf Erfahrungen mit Religiosität zurückgreifen. Darüber hinaus hat die Arbeit gezeigt, wie wichtig auch den Lehrerinnen religiöse Erfahrungen sind, die sie im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit gemacht haben. Die aktuelle Religionspädagogik sollte vor diesem Hintergrund die bestehenden Räume zum Experimentieren und zur Auseinandersetzung, sei es hinsichtlich von schulischer Kirchenraumpädagogik, eines performativen Religionsunterrichts, eines Religionsunterrichts der Leiblichkeit³¹⁴ oder in den Einrichtung von Lernwerkstätten vorantreiben.³¹⁵ Dabei sollte nicht nur die Unterrichtsdurchführung, sondern auch die Persönlichkeit der Religionslehrerin selbst immer wieder thematisiert und im gemeinsamen Ausprobieren und Gesprächen ausgelotet werden.

³¹⁴ Vgl. z. B. Silke Leonhard: *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*. Stuttgart 2006

³¹⁵ Hinweisen möchte ich auf die Lernwerkstätten am Pädagogisch-Theologischen Institut der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts in Drübeck und Neudietendorf.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe, Stichworte, Anhang. Frankfurt am Main 1977 [Gesammelte Schriften, Bd. 10,2], S. 656-673
- Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter u. a. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn 1999
- Augst, Kristina: Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten. Stuttgart u. a. 2000
- Baacke, Dieter; Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993
- Baumann, Ulrike; Englert, Rudolf u. a. (Hg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005
- Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg 1994
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 2003
- Becker, Sybille: Religionslehrerin gleich Religionslehrer? Zu den Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen im Religionsunterricht, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 55-74
- Becker, Sybille; Nord, Ilona (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995
- Becker, Ulrich; Trocholepczy, Bernd (Hg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart u. a. 2000
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli: Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg 2001
- Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmungen im Schnittfeld zwischen Kirche und Staat. Neukirchen-Vluyn 2003
- Behnke, Cornelia; Meuser, Michael: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999
- Berger, Peter L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt a. M. 1973
- Biehl, Peter: Religionspädagogik. 3 Methoden, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1736-1743
- Bilden Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Klaus Hurrelmann; Dieter Klick (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 279-301
- Bitter, Gottfried; Englert, Rudolf u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002
- Blome, Andrea: Erinnerungsarbeit ist Befreiungsarbeit. Ein Beitrag zur religiösen Sozialisation, in: Schlangenbrut, Nr. 49, 13. Jg. 1995, S. 22-26
- Blome, Andrea: Religiöse Lebenswelt von Frauen im Alter, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 184-197
- Bourdieu, Pierre: Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz 2001
- Bourdieu, Pierre: Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz 2000
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft, in: Irene Dölling; Beate Kraus (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M. 1997, S. 153-217
- Bourdieu, Pierre: Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke, in: Irene Dölling; Beate Kraus (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M. 1997, S. 218-230

- Bucher, Anton A.: Zwischen bescheuert und cool. Schülerinnen und Schüler erleben Religionsunterricht, in: Lernort Gemeinde, Heft 4, 21. Jg. 2003, S. 35-38
- Bucher, Anton A.; Miklas, Helene: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Wien 2005
- Bunzmann, Konrad: Hintergründe – Zur Genese des gültigen Lehrplans im Fach Evangelische Religionslehre. In: Michael Wermke (Hg.): Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen. Jena 2005, S. 15-17
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M. 1991
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996
- Comenius-Institut (Hg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990. Weinheim 1998
- Dausien, Bettina: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996
- Dausien, Bettina: Biographie und / oder Sozialisation. Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung, in: Margret Kraul; Winfried Marotzki (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2000, S. 65-91
- Degen, Roland: Befreiung wozu? DDR-Ende und Wende 1989/1990 – ein Selbstgespräch, in: Peter Biehl u. a. (Hg.): JRP – Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 16, Neukirchen-Vluyn 2000, S. 77-85
- Dirks, Una: Lehrerinnenbiographien im Umbruch. Zum Umgang mit berufsbiographischer Unsicherheit aus der Perspektive ostdeutscher Englischlehrerinnen, in: Edith Gumpler; Carsten Fock (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn 2001, S. 90-124
- Dirks, Una: Von der Direktorin in der DDR zur Lehrerin in der BRD. Eine qualitative, biographische Untersuchung zur subjektiven Verarbeitung beruflicher Degradierung und zur Neuorientierung am Beispiel von drei ehemaligen Direktorinnen, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 113-152
- Dölling, Irene; Kraus, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechtskonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M. 1997
- Domsgen, Michael (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands. Leipzig 2005
- Domsgen, Michael: Große Unterschiede. Wie in Ostdeutschland das Fach Religion unterrichtet wird, in: Zeitzeichen 4, 2002, S. 15-17
- Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem. Leipzig 1998
- Domsgen, Michael; Hahn, Matthias; Raupach-Strey, Gisela (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn 2003
- Dorst, Brigitte: Aufräumen, Entrümpeln und neu Einrichten. Anleitung zur Rekonstruktion religiöser Biographie von Frauen, in: Schlangenbrut, Nr. 49, 13. Jg. 1995, S. 27-30
- Dressler, Bernhard: Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: Lernort Gemeinde, Heft 4, 21. Jg. 2003, S. 39-42
- Dressler, Bernhard; Feige, Andreas: Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 399-404

- Dröbner, Bernd Th.: Religionsunterricht und Ethikunterricht an Thüringer Schulen. Regelungen und Verfahren im Schuljahr 1994/95, in: Christoph Th. Scheilke (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster 1997, S. 157-159
- Ehrich, Karin: Evangelische Lehrerinnen und ihr Beitrag zur Professionalisierung des Berufsstandes, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 45-63
- EKD: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2003
- Elsenbast, Volker; Lachmann, Rainer; Schelander, Robert (Hg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag. Wien 2004
- Englert, Rudolf: Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen, in: Ulrike Baumann, Rudolf Englert u. a. (Hg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, S. 21-34
- Englert, Rudolf: Ziele religionspädagogischen Handelns, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 53-58
- Enzelberger, Sabine: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim u. a. 2001
- Erhart, Walter; Jaumann, Herbert (Hg.): Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann. München 2000
- Feige, Andreas u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster u. a. 2000
- Feige, Andreas: Empirische Daten zur gegenwärtigen biographischen Rolle von Religion, in: Walter Sparn (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990, S. 63-78
- Feige, Andreas; Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung. Stuttgart 2005
- Feldtkeller, Andreas: Warum Religion? Eine Begründung. Gütersloh 2006
- Fischer, Dietlind (Hg.): Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung. Münster u. a. 2000
- Fischer, Dietlind: Biographie und Religion bei ReligionslehrerInnen. Ergebnisse aus der niedersächsischen Religionslehrerstudie, in: Heinrich Bedford-Strohm (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmungen im Schnittpunkt zwischen Kirche und Staat. Neukirchen-Vluyn 2003, S. 44-55
- Fischer, Dietlind: Narrativ-biographische Fortbildungsarbeit, in: dies. (Hg.): Im Dienst von LehrerInnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung. Münster u. a. 2000, S. 119-127
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker; Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003
- Fischer, Dietlind; Jacobi, Juliane; Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus

- professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996
- Fischer, Dietlind; Jacobi, Juliane; Koch-Priewe, Barbara: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, in: dies. (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 11-26
- Flaig, Egon: Pierre Bourdieu: Entwurf einer Theorie der Praxis (1972), in: Walter Erhart; Herbert Jaumann (Hg.): Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann. München 2000, S. 358-382
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1998
- Franke, Edith; Matthiae, Gisela; Sommer, Regina (Hg.): Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden. Stuttgart 2002
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 2003
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003
- Fürst, Walter; Wittrahm, Andreas: Gestalten erwachsener Religiosität, in: Gottfried Bitter; Rudolf Englert u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 204-208
- Geschwenter-Blachnik, Ingrid: Der Beruf in der Biographie katholischer Religionslehrerinnen, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 153-164
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid: Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie. Frankfurt am Main 1996
- Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München, Zürich 1984
- Gilligan, Carol: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. München 1997
- Glaser, Barney G.: Constructivist Grounded Theory? in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>, Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research, September 2002
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: The Discovery of Grounded Theory. Chicago 1967
- Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004
- Goebel, Jens: 3. Forum „Thüringer Regelschule – der Weg zur Berufs- und Hochschulreife“. Thüringer Landtag Erfurt 17.11.2005, in: <http://www.thueringen.de/de/tkm/aktuell/reden/19944/uindex.html>, S. 1-5 (19.04.2007)
- Gräb, Wilhelm: Der hermeneutische Imperativ. Lebensgeschichte als religiöse Selbstausslegung, in: Walter Sparn (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990, S. 79-89
- Gräb, Wilhelm: Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen. Eine Praktische Theologie gelebter Religion. Gütersloh 1998
- Gräb, Wilhelm: Religion und die Bildung ihrer Theorie – Reflexionsperspektiven, in: ders.; Birgit Weyel (Hg.): Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven. Göttingen 2006, S. 191-207

- Gräb, Wilhelm: Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur. Gütersloh 2006
- Gräb, Wilhelm; Weyel, Birgit (Hg.): Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven. Göttingen 2006
- Gramzow, Christoph: Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehung von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht. Hamburg 2004
- Große, Ludwig: Wir brechen auf in neue Zeiten und Räume. Ein Kriegsschauplatz soll Saalfeld werden, in: Hanne Leewe; Reiner Andreas Neuschäfer (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen. Jena 2006, S. 34-40
- Grözinger, Albrecht; Luther, Henning (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion. München 1987
- Grundschullehrerin: Im Laufe der Jahre hat sich mein Unterricht geändert, in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): Menschen zur Wendezeit in Thüringen. Thillm Materialien Heft 103, Bad Berka 2004, S. 89-91
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn 1995
- Gudjons, Herbert; Pieper, Marianne; Wagner, Birgit: Auf meinen Spuren. Die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für die pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg 1992
- Gumpler, Edith: Professionsforschung des Lehrerinnenberufs, in: Dies.; Carsten Fock (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn 2001, S. 25-76
- Gumpler, Edith; Fock, Carsten (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn 2001
- Haas-Rietschel; Helga; Eßwein, Stefanie: Generationen im Gespräch „Was mein Begehren in dieser Welt ist... das ist das Entscheidende.“, in: Heft 2, Erziehung und Wissenschaft 2003, S. 20-23
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen 1984
- Hahn, Matthias: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Entwicklungen – Probleme – Aussichten, in: Heinrich Bedford-Strohm (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmungen im Schnittfeld zwischen Kirche und Staat. Neukirchen-Vluyn 2003, S. 13-24
- Hahn, Matthias: Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Da)sein – Person und Beruf, in: Ulrich Becker; Bernd Trocholepczy (Hg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart u. a. 2000, S. 75-112
- Hahn, Matthias: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, in: Gottfried Bitter; Rudolf Englert u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 373-376
- Hahn, Matthias: Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche. Münster 2003
- Hahn, Matthias; Neuschäfer, Reiner Andreas: Gemeinde und Schule in der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland. Einblicke und Ausblicke. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 2, 57. Jg. 2005, S. 128-141
- Hahn, Matthias; Neuschäfer, Reiner Andreas: Kompetent für differenzierenden und individualisierenden Religionsunterricht. Herausforderungen für die Fortbildung von Religionslehrern/-innen in Ostdeutschland. in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 2, 58. Jg. 2006, S. 136-148
- Händle, Christa: Doppelbelastung und Doppelqualifikation von Lehrerinnen, in: Edith Gumpler; Carsten Fock (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn 2001, S. 139-155

- Händle, Christa: Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 97-111
- Händle, Christa: Lehrerinnen in System und Lebenswelt. Erkundungen ihrer doppelten Sozialisation. Opladen 1998
- Haug, Frigga: Kritik der Rollentheorie. Hamburg 1994
- Häußler, Gabriele: Katholische Religionslehrerinnen als Feministinnen oder über die Kunst, Widersprüche zu leben, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 75-108
- Heil, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Dietlind Fischer; Volker Elsenbast; Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, S. 13-35
- Heil, Stefan: Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie. Berlin 2006
- Heil, Stefan; Faust-Siehl, Gabriele: Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim 2000
- Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Religionslehrer – Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen, Modelle und Materialien. Göttingen 1982
- Heinemann, Manfred (Hg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977
- Heinz, Walter R.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim 1995
- Heizer, Martha: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, in: Theo-Web – Religionspädagogik, Heft 2, 3. Jg. 2004, S. 37-41
- Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil, in: Pädagogik. Heft 3, 50. Jg. 2004, S. 303-308
- Hemel, Ulrich: Religionspädagogik. 2.1 Katholische Religionspädagogik, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1721-1728
- Hempel, Marlies: „Und eine Arbeit soll meine Frau haben und sie soll Chefin sein.“ Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen in Ost und West, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis: Trend-Wende? Trennt. Nr. 54, Köln 2000, S. 87-101
- Hempel, Marlies: Die Kategorie Geschlecht im Denken ostdeutscher LehrerInnen, in: Edith Gumpfer; Carsten Fock (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn 2001, S. 77-89
- Hempel, Marlies: Pädagogische Frauenforschung und methodologische Grundlagen der Erforschung pädagogischer Probleme in der DDR, in: Barbara Friebertshäuser; Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 2003, S. 144-156
- Henecka, Hans Peter: Erziehung als „Profession“?, in: Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischer Weiterbildung. Professionalität und Lehrerberuf. Heft 38, Wintersemester 1989/1990. Hg. v. Institut für Weiterbildung (ifw) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Redaktion; Marie-Luise Schwerdel; Willi Wölfling). Ladenburg 1989, S. 23-35
- Henze, Dagmar: Weiblichkeitskonstruktionen in den pädagogischen Entwürfen der Religionslehrerin Carola Barth, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe

- (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 79-93
- Hirsch, Gertrud: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München 1990
- Hoenen, Raimund: Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992, in: JRP – Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 9, Neukirchen-Vluyn 1992, S. 141-151
- Hoffmann, Berno: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen 1997
- Hoyle, Eric: Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u. a. 1991, S. 135-144
- Huberman, Michael: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u. a. 1991, S. 249-267
- Hurrelmann, Klaus; Klick, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
- Institut für Weiterbildung (ifw) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Redaktion; Marie-Luise Schwerdel; Willi Wölfling): Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischer Weiterbildung. Professionalität und Lehrerberuf. Heft 38, Wintersemester 1989/1990. Ladenburg 1989
- Jakobs, Monika: Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in: Theo-Web – Religionspädagogik, Heft 2, 2. Jg. 2003, S. 73-93
- Jeuk, Susanne: „Kooperative Konkurrenz“ oder „Dialogpartnerschaft“. Zur Situation Thüringer Religions- und Ethiklehrkräfte im Visier empirischer religionspädagogischer Forschung, in: Hanne Leewe; Reiner Andreas Neuschäfer (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen, Jena 2006, S. 149-155
- Kahlert, Heike: Weibliche Subjektivität. Geschlechterdifferenz und Demokratie in der Diskussion. Frankfurt a. M u. a. 1996
- Kaupp, Angela: Hat Religiosität ein Geschlecht? Skizzierung eines Forschungsprojektes, in: Werner Tzscheetzsch (Hg.): Zwischen Exodus und Exil. Religionspädagogik in der Pluralität. Ostfildern 2000, S. 101-107
- Keupp, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999
- Klank, Irene: Fremde Stimmen – neue Grenzen. Frauen in Osteuropa, in: Schlangenbrut, Nr. 56, 15. Jg. 1997, S. 4
- Klein, Stephanie: Glauben Frauen anders? Die Entfaltung des Glaubens in der Lebensgeschichte von Frauen, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 166-183
- Klein, Stephanie: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart u. a. 1994
- Kluge, Susann; Kelle, Udo (Hg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim 2001
- Kohler-Spiegel, Helga: Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: Hans-Georg Ziebertz; Werner Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, S. 204-213

- Kohler-Spiegel, Helga; Schweitzer, Friedrich: Wie geht es weiter mit der Religionspädagogik und Gender? Unbequeme, aber unvermeidliche Fragen, in: ZPT – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 4, 56. Jg. 2004, S. 361-365
- Kohli, Martin: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann; Dieter Klick (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 303-317
- Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984
- Kolf, Claudia: Religiös werden und bleiben, in: Schlangenbrut, Nr. 49, 13. Jg. 1995, S. 4
- Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns - Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schewpe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002
- Kroll, Renate (Hg.): Metzlers Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart 2002
- Kroll, Renate: Feldtheorie, in: dies. (Hg.): Metzlers Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 99-100
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Kürten, Karin: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung. Neukirchen-Vluyn 1987
- Lämmermann, Godwin: Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung. München 1985
- Leach, Mary S.: Reform der Lehrerausbildung – auch eine Geschlechterfrage? in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u. a. 1991, S. 211-216
- Leewe, Hanne: „Man lernt ja immer, wenn man sich nicht verschließt. Lehrerinnen des Unterrichtsfaches „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ im interkulturellen Lernprozess: Wie lehren sie Religion? Münster u. a. 2000
- Leewe, Hanne; Neuschäfer, Reiner Andreas (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen. Jena 2006
- Lehmann, Christine: Religionslehrer/-in werden... Lehramtsanwärter/-innen reflektieren ihre Ausbildung. Münster 1999
- Leonhard, Silke: Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs. Stuttgart 2006
- Liebold, Heide: Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis. Münster 2004
- Löffler-Mayer, Irene: Das ist doch alles veraltet, was Sie da machen. Erfahrungen einer Religionslehrerin in der Hauptschule, in: Schlangenbrut, Nr. 39, 10. Jg. 1992, S. 26-28
- Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung. Leipzig 2003
- Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M. 1991
- Luhmann, Niklas: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. 1977
- Lütgert, Will; Hallpap, Peter (Hg.): Didaktik in Jena. Jena 2002
- Maaßen, Monika: Feministisch-theologische Biographieforschung. Eine neue Methode? in: Schlangenbrut, Nr. 8, 2. Jg. 1985, S. 24-28
- Maser, Peter: Die Kirchen in der DDR. Bonn 2000
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001

- Mey, Günter; Mruck, Katja: Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil, in: Historical Social Research, Supplement No. 19, 2007, S. 11-39
- Mönnich, Annette: der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Altenberge 1989
- Muckel, Petra: Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory, in: Historical Social Research, Supplement No. 19, 2007, S. 211-231
- Neuschäfer, Reiner Andreas: Heterogenität als Herausforderung. Zur religiösen und ethischen Bildung an Thüringer Grundschulen, in: ZPT – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 1, 56. Jg. 2004, S. 29-34
- Neuschäfer, Reiner Andreas: Thüringer Ringen um religiöse und ethische Bildung. Entwicklungen, Erfahrungen und Expertise-Einsichten. In: Michael Domszen; Matthias Hahn; Gisela Raupach-Strey (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn 2003, S. 143-165
- Nipkow, Karl Ernst: Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland, in: Peter Biehl u. a. (Hg.): JRP – Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. 11, Neukirchen-Vluyn 1995, S. 57-76
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe; Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 70-182
- Pahnke, Donata: Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation im Spiegel weiblicher Autobiographien, in: Walter Sparr (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990, S. 256-267
- Papilloud, Christian: Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Bielefeld 2003
- Petzold, Klaus: Religion – Tradition – Kreation. Wie passt das in die Schule von heute? in: Will Lütgert; Peter Hallpap (Hg.): Didaktik in Jena. Jena 2002, S. 87-90
- Petzold, Klaus: Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik. Leipzig 2003
- Petzold, Klaus: Thüringen, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2114-2119
- Pithan, Annebelle (Hg.): Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Göttingen 1997
- Pithan, Annebelle: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 199-210
- Pithan, Annebelle; Elsenbast, Volker; Fischer, Dietlind (Hg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch. Münster 1999
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006
- Prick, Ilke „Das Weib schweige in der Gemeinde“ – Zur weiblichen Adoleszenz in evangelischer Jugendarbeit, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 109-132
- PTI Kloster Drübeck (Hg.): Besuchsreisen durch den Evangelischen Religionsunterricht im Bereich der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und Evangelischen Landeskirche Anhalts, in: Aufbrüche. Hausnachrichten des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Kirchenprovinz Sachsen und der Landeskirche Anhalts, Heft 2, 11. Jg. 2004, S. 3-54

- Rabe-Kleberg, Ursula: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? in: Arno Combe; Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 276-302
- Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: Theo-Web – Religionspädagogik. Heft 2, 5 Jg. 2006
- Reh, Sabine: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 2004, S. 358-372
- Reh, Sabine: Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn 2003
- Reh, Sabine: LehrerInnen in der DDR - LehrerInnen im vereinten Deutschland. Vom Wandel des beruflichen Selbstverständnisses. Chance für eine Professionalisierung?, in: Hans Jürgen Apel; Klaus-Peter Horn u. a. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß 1999, S. 254-276
- Rickers, Folkert: Religionspädagogik. 2.2 Evangelische Religionspädagogik, in: Norbert Mette; Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1734
- Riegel, Ulrich: Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtstvorstellungen in Gotteskonzepten. Münster 2004
- Rosenthal, Gabriele: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M. u. a. 1995
- Rothgangel, Martin; Saup, Judith: Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht, in: Dietlind Fischer; Volker Elsenbast; Albrecht Schöll (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, S. 85-102
- Schach, Bernhard: Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung. München 1980
- Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster 1997
- Schoberth, Ingrid: Der unwillige Zeuge? Die „Identität“ der Religionslehrer und die Sache des Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 2, 54. Jg. 2002, S. 118-133
- Schröder, Bernd: Globalisierung und Regionalisierung in der Religionspädagogik, in: Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 2, 5. Jg. 2006, S. 125-128
- Schulte, Andrea; Wermke, Michael: Studienmotive und Studienerwartungen bei Studierenden der Evangelischen Theologie an den Universitäten Jena und Erfurt – erste Beobachtungen und Anfragen, in: Hanne Leewe; Reiner Andreas Neuschäfer (Hg.): Zeit-Räume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen, Jena 2006, S. 120-146
- Schulte, Andrea; Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Theologie kompakt. Religionspädagogik. Stuttgart 2003
- Schulze, Theodor: Biographisch orientierte Pädagogik, in: Dieter Baacke; Theodor Schulze: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993, S. 13-40
- Schulze, Theodor: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke, in: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999, S. 33-55
- Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens, in: Martin Kohli; Günther Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117

- Schwänke, Ulf: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim 1988
- Schweitzer, Friedrich: Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart 2003
- Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg 1995
- Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter: Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u. a. 1991, 231-248
- Simon, Werner: Religionsunterricht in staatlichen Schulen, in: Gottfried Bitter; Rudolf Englert u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 362-368
- Sommer, Regina: „So manches, was man Demut nennt, damit habe ich meine Probleme. Also, ich suche den befreienden Gott.“ Zur lebensgeschichtlichen Aneignung und Verarbeitung religiöser und geschlechtsspezifischer Sozialisation, in: Sybille Becker; Ilona Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u. a. 1995, S. 146-165
- Sommer, Regina: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung. Stuttgart u. a. 1998
- Sparn, Walter (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990
- Statistische Abteilung des Thüringer Kultusministeriums: Religionsunterricht und Ethikunterricht in Thüringen, http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_statist/religion.htm (04.12.2001)
- Stellungnahme AEED: Stärke durch Vielfalt – Evangelischer Religionsunterricht in seinen Kontexten, in: Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 2, 5. Jg. 2006, S. 280-283
- Stichweh, Rudolf: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft, in: Arno Combe; Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 49-69
- Stockmann-Köckert, Friederike: Frauenemanzipation in den neuen Bundesländern, in: CuS. Neue Folge, Heft 1, 18. Jg. 1994, S. 16-26
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet: Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. London 1990; deutsch: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Tenorth, Heinz-Elmar: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“, in: Manfred Heinemann (Hg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 457-475
- Terhart, Ewald (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen.. Köln u. a. 1991
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): Menschen zur Wendezeit in Thüringen. Thillm Materialien Heft 103, Bad Berka 2004
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): In der Schule von Gott sprechen. Religionsunterricht – Chance für die Gesellschaft. 10 Jahre Religionsunterricht im Freistaat Thüringen. Bad Berka 2001 (Forum; 10)
- Thüringer Kultusministerium/Statistikstelle: Personen nach Befähigung sowie Schulart und Geschlecht, erstellt am 06.03.2006 auf Anfrage
- Thüringer Kultusministerium/Statistikstelle: Personen nach Personengruppenart sowie Schulart und Geschlecht, <http://www.schulstatistik-thueringen.de> (19.04.2007)
- Thüringer Kultusministerium: Die Thüringer Schule von A bis Z. Fakten und Informationen. Erfurt 2006

- Thüringer Kultusministerium: Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Evangelische Religionslehre. Saalfeld 1999
- Tzscheetzsch, Werner (Hg.): Zwischen Exodus und Exil. Religionspädagogik in der Pluralität. Ostfildern 2000
- Uhlig, Christa: Professionalisierung in eigener Regie – Beispiele von Selbstorganisation und Selbstbildung von Lehrerinnen um die Jahrhundertwende, in: Dietlind Fischer; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 65-78
- Vierzig, Siegfried: Frauen und Männer. Geschlechtsrollenidentität und religiöse Sozialisation. Was sich an religiösen Autobiographien beobachten läßt, in: Albrecht Grözinger; Henning Luther (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion. München 1987, S. 163-173
- Wagner, Hans-Josef: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim 1998
- Wensierski, Hans-Jürgen von: Abschied von der DDR – Zur Biographisierung eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses, in: Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 218-238
- Wermke, Michael (Hg.): Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen. Jena 2005
- Wermke, Michael: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena 2006
- Wermke, Michael: Religion unterrichten in Thüringen, in: Theo-web – Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 2, 5. Jg. 2006, S. 147-161
- Wermke, Michael: Welchen Religionsunterricht braucht Thüringen? Überlegungen zu einer Religionsdidaktik im ostdeutschen Kontext, in: Volker Elsenbast; Rainer Lachmann; Robert Schelander (Hg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag. Wien 2004, S. 441-456
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Familienpolitik/s_835.html (05.01.2007)
- Wohlrab-Sahr, Monika: Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a. M. 1995
- Zeuner, Bernd: Hoffnung lässt nicht zu Schanden werden..., in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hg.): Menschen zur Wendezeit in Thüringen. Thillm Materialien Heft 103, Bad Berka 2004, S. 215-219
- Ziebertz, Hans Georg; Heil, Stefan; Prokopf, Andreas (Hg.): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster u. a. 2003
- Ziebertz, Hans-Georg: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis. Weinheim 1994
- Ziebertz, Hans-Georg; Heil, Stefan u. a. (Hg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster 2005
- Ziebertz, Hans-Georg; Simon, Werner: Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995
- Ziller, Klaus: Religionsunterricht in Thüringen. Religionspädagogik innerhalb gesellschaftlicher Umbrüche. in: Dietrich Zilleßen (Hg.): Religion, Politik, Kultur. Münster u. a. 2001, S. 193-204
- Ziller, Klaus-Joachim: Gemeinsame Verantwortung der evangelischen und katholischen Kirche für den Religionsunterricht in Ostdeutschland. Eine Untersuchung aus

- evangelischer Perspektive anhand religionspädagogischer und kirchlicher Stellungnahmen und evangelischer und katholischer Lehrpläne. Münster 2004
- Zilleßen, Dietrich (Hg.): Religion, Politik, Kultur. Münster u. a. 2001
- Zimmermann, Andrea: Diversity – Vielfältige Vorteile von Verschiedenheit, in: Schlangenbrut, Nr. 86, 22. Jg. 2004, S. 25
- Zimmermann, Andrea: Geschlechterirritationen. Ein Versuch, das Anliegen der Gender Studies zu formulieren, in: Schlangenbrut, Nr. 86, 22. Jg. 2004, S. 5-7

Lebenslauf

DÖRTE MÜNCH

GEREONSWALL 12-14

50668 KÖLN

GEBOREN AM 06.05.1971 IN HERDECKE/RUHR

seit August 2007 Lehrerin an der Internationalen Schule am Rhein in Neuss

Feb. 2002-Juli 2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Martin-Luther-Institut der Universität Erfurt in der Religionspädagogik bei Prof. Dr. Andrea Schulte

März 2002-Juli 2007 Lehrerin an der Walter-Gropius-Schule Erfurt (Staatliche Berufsbildende Schule für Gestaltung und Bautechnik) für die Fächer Evangelische Religionslehre, Deutsch, Seminarfach

Feb. 2000-Jan.2002 Referendariat am Studienseminar für die Sek. II in Oberhausen (NRW), Abschluss: Zweites Staatsexamen

Schulformenschwerpunkt: Gesamtschule (Gesamtschule Essen-Borbeck)

1991-1999 Studium an der RWTH Aachen, Abschluss: Erstes Staatsexamen für die Fächer Deutsch und Evangelische Religionslehre SII/SI

1991 Abitur am Gymnasium Hittfeld, Kreis Harburg

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der hier genannten Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten:

1. Marc Engels, MA, Korrekturlesen und Layout
2. Bettina Jungbluth, MA, Korrekturlesen
3. Dr. Jörg Lemnitzer, Transkription der Tonbandaufzeichnungen

Weitere Personen waren an der Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder mittelbar noch unmittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule nicht endgültig bestanden habe.

Erfurt, den 26. Juli 2007 Dörte Münch