

„Mit ner tollen Religionsgruppe ist Reli was fürs Herz“. Eine Diskussionspassage mithilfe der dokumentarischen Methode analysiert

von
Philipp Klutz

Abstract

Im Rahmen der rheinischen ReligionslehrerInnenstudie 2013 wurde eine qualitativ-empirische Teilstudie durchgeführt, in der evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen in Gruppendiskussionen zu Wort kamen. Die Studie geht der Frage nach, wie die Gruppenmitglieder den Religionsunterricht wahrnehmen, wie sie seine Praxis begründen, welche Einstellungen sie gegenüber einem Religionsunterricht im Klassenverband haben und wodurch diese geprägt sind. Der vorliegende Beitrag stellt das Anliegen und die Arbeitsschritte dieser Teilstudie vor und skizziert, wie mithilfe der dokumentarischen Methode die Gruppendiskussionen analysiert wurden.

1 Einleitung

Um Einblicke in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts im Gebiet der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) zu erhalten, führten im Jahr 2013 die Universitäten Wien und Wuppertal eine umfassende ReligionslehrerInnenstudie durch (Rothgangel, Lück & Klutz, im Erscheinen). In einer Online-Befragung, an der sich beinahe 1.100 ReligionslehrerInnen sämtlicher Schultypen beteiligten (N=1.093), wurde mithilfe von geschlossenen und offenen Fragen u.a. erhoben, welche Ziele rheinische ReligionslehrerInnen mit ihrem Religionsunterricht verfolgen und wie sie diese begründen, wie sie die Zukunft dieses Faches beurteilen und welche Fortbildungswünsche sie haben. Neben dieser Online-Befragung wurden in einer qualitativ-empirischen Teilstudie exemplarische Tiefenbohrungen vorgenommen (Klutz, im Erscheinen). Dabei kamen ReligionslehrerInnen an Grundschulen im Rahmen von Gruppendiskussionen, die mithilfe der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2014) ausgewertet wurden, zu Wort. Der vorliegende Beitrag eröffnet Einblicke in die Arbeitsweise dieser Teilstudie; er stellt das Anliegen und die Forschungsfragen dieser Untersuchung vor (2), skizziert die Methodologie der dokumentarischen Methode (3), präsentiert ihre methodische Anlage (4), veranschaulicht am Beispiel einer Diskussionspassage ihre Analyseschritte (5) und formuliert schließlich, im Sinne einer Methodenreflexion, ein Resümee (6).¹

2 Anliegen und Forschungsfrage der Studie

Die qualitativ-empirische Teilstudie der rheinischen ReligionslehrerInnenstudie 2013 verfolgte das Anliegen, Erkenntnisse über die vielfältige Praxis des evangelischen Religionsunterrichts im Rheinland zu erhalten. Die Projektgruppe war sich bewusst, dass der Religionsunterricht in seiner äußeren (Organisationsform) und inneren Gestaltung (didaktische Konzeptionen) nicht nur auf europäischer (www.rel-edu.eu)²

¹ Aufgrund der methodologischen und methodischen Schwerpunktsetzung dieses Beitrags erfolgt in diesem Rahmen keine eigene Diskussion der empirischen Befunde mit anderen Studien. Zur Triangulation, Diskussion mit empirischen und hermeneutischen Studien sowie zum religionspädagogischen Ausblick der gesamten Studie vgl. Rothgangel, Lück & Klutz (im Erscheinen).

² Das internationale Forschungsprojekt ‚Religious Education at Schools in Europe‘ (REL-EDU) untersucht die Organisationsformen religiöser Bildung an Schulen in den einzelnen europäischen Ländern und unterzieht sie einem Vergleich. Vgl. dazu die bereits erschienen Publikationen zu Mit-

und nationaler (Rothgangel & Schröder, 2009; Kenngott, Englert & Knauth, 2015) Ebene ein buntes Fach ist, sondern dass er auch innerhalb eines Bundeslandes bzw. des Gebietes der EKIR – dieses erstreckt sich sogar über vier Bundesländer – heterogen ist. So weist bspw. ein Religionsunterricht an einer Berufsschule in einem großstädtischen Ballungsgebiet mit einer kulturell und religiös pluralen SchülerInnenenschaft andere Möglichkeiten und Grenzen auf als ein Religionsunterricht an einer Grundschule, die sich in einem mehr oder weniger konfessionell homogenen Dorf befindet. Für die Pluralität dieses Faches sind mehrere Faktoren verantwortlich: Neben den schultypischen Besonderheiten spielen u.a. die demographischen, insbesondere die sozio-religiösen Entwicklungen, das geschichtlich gewachsene Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaft und aktuelle bildungspolitische Entscheidungen eines (Bundes-)Landes eine wesentliche Rolle. Um nun vertiefte Einblicke in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts im Gebiet der EKIR in seiner Vielfalt zu erhalten, konnte sich die Studie nicht auf einzelne Schulen fokussieren; sie hatte notwendigerweise größere Bereiche in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund boten sich die Durchführung von Gruppendiskussionen und die Analyse dieser mithilfe der dokumentarischen Methode als Erhebungs- und Auswertungsmethode in besonderer Weise an. Aufgrund ihrer methodologischen Grundlegungen machen sie sich in ihrer Kombination zum Ziel, gemeinsam geteilte Orientierungsmuster zu erheben und zu rekonstruieren, womit der Fokus auf dem Kollektiven liegt. Gleichzeitig hatte sich die Studie aus forschungspragmatischen Gründen auf einen bestimmten Schultyp zu fokussieren, sodass mit der Untersuchung des Religionsunterrichts an Grundschulen eine exemplarische Tiefenbohrung erfolgte.³

Für die Studie waren folgende Forschungsfragen leitend: 1. Wie nehmen evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen im Rheinland den Religionsunterricht wahr? 2. Wie begründen sie seine Praxis? 3. Welche Einstellungen haben sie gegenüber einem Religionsunterricht im Klassenverband, und wodurch wird diese geprägt?

3 Methodologische Grundlegungen der dokumentarischen Methode

Als sozialwissenschaftliche Auswertungsmethode hat die dokumentarische Methode ihre Anfänge in den 1980ern, als Ralf Bohnsack und Werner Mangold vor der Aufgabe standen, Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu analysieren (Bohnsack, 1983; 1989). Bohnsack und Mangold stützten sich in ihren methodologischen Überlegungen im Wesentlichen auf die Kultur- und Wissenssoziologie Karl Mannheims (1960; 1980), aus der sie forschungspraktische Konsequenzen ableiteten und konkrete Auswertungsschritte entwickelten. Mittlerweile gehört die dokumentarische Methode zum festen Bestandteil des sozialwissenschaftlichen Instrumentariums. Sie wird zur Auswertung verschiedener Textsorten, aber auch Bilder, Videos und Filme herangezogen (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013; Nohl, 2012; Bohnsack, 2011) und hat auch im religionspädagogischen Bereich Fuß gefasst (u.a. Schmid, 1989; Hilger & Rothgangel, 1997, 2000; Hoffmann, 2009; Holl, 2011; Lehner-Hartmann, 2014; Willems, 2015; Klutz, 2015).

Die dokumentarische Methode macht sich zum Ziel, gemeinsam geteilte Erfahrungsräume zu rekonstruieren. In ihren methodologischen Grundlegungen geht sie davon

tel-, West- und Nordeuropa (Jäggle, Rothgangel & Schlag, 2013; Rothgangel, Jackson & Jäggle, 2014; Rothgangel, Skeie & Jäggle, 2014; Rothgangel, Jäggle & Schlag, im Erscheinen).

³ Die entsprechenden Überlegungen, die zu dieser Wahl führten, werden weiter unten dargestellt.

aus, dass diese Erfahrungsräume durch Menschen konstruierte Wirklichkeiten sind, weshalb ihre Erforschung rekonstruktiv ist (Konstruktion zweiten Grades). Mit Bezug auf die Ethnomethodologie Harold Garfinkels (1967) sind diese Wirklichkeitskonstruktionen immer symbolisch konstruiert und erschließen sich nicht unmittelbar, insbesondere dann nicht, wenn Menschen z.B. aufgrund des Milieus, des Alters oder des Geschlechts jeweils anderen Erfahrungsräumen angehören.

„Garfinkel bemerkt dazu, dass in unserer alltäglichen sprachlichen Verständigung sprachliche Äußerungen *indexikal* sind, d.h. sie sind lediglich Indikatoren für Hinweise auf Bedeutungsgehalte. Die Bedeutungen sind nicht ‚automatisch‘ mit den Äußerungen verbunden. Ich muss als Hörer immer Interpretationen erbringen, um die richtigen Bedeutungen zu erschließen.“ (Bohnsack, 2014, S. 21)

Um einen Zugang zu diesen Bedeutungsgehalten zu erhalten, ist für die dokumentarische Methode die Unterscheidung Mannheims zwischen konjunktiven und kommunikativen Erfahrungen wesentlich. Denn Menschen, die aufgrund einer gemeinsam geteilten kollektiven Erfahrung miteinander verbunden sind, „verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren“ (Bohnsack, 2014, S. 61). Dabei verfügen sie über ein „atheoretisches Wissen“ (Mannheim, 1980, S. 73), das sie selten explizieren bzw. nicht können und z.B. während des Miteinanderdiskutierens auch nicht müssen, da sie ohnehin einander verstehen (intuitives Verstehen). Andere Personen wiederum, die diesem Erfahrungsraum nicht angehören, haben eine „in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung.“ (Bohnsack, 2014, S. 61) Diese müssen einander erst interpretieren, um zu den jeweiligen Bedeutungsgehalten des Gesagten zu gelangen (dokumentarisches Interpretieren). Eine solche Interpretationsleistung gehört zur Aufgabe der Forscherin/des Forschers, die/der in der Regel nicht den Erfahrungsraum der Forschungssubjekte teilt und einen methodisch kontrollierten, intersubjektiv nachvollziehbaren Weg einschlägt, um soziale Wirklichkeiten rekonstruierend zu verstehen.

Ebenso ist für die dokumentarische Methode Mannheims Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt einer (Sprech-)Handlung zentral. Die dokumentarische Methode richtet ihre besondere Aufmerksamkeit insofern auf letzteres, als sich hier ein individueller bzw. kollektiver Habitus ausdrückt, der über den ‚modus operandi‘ einer (Sprech-)Handlung zu rekonstruieren ist. So gilt es bspw. im Rahmen von Gruppendiskussionen, die Diskursorganisation, d.h. in welcher „Art und Weise, wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen“ (Bohnsack, 2010, S. 383), nachzuzeichnen, womit mit der dokumentarischen Methode ein „Wechsel von den Was- zu den Wie-Fragen markiert“ (Bohnsack, 2014, S. 65) wird. Mannheims Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt einer (Sprech-)Handlung wird mithilfe der sequenzanalytischen Herangehensweise der formulierenden und reflektierenden Interpretation rekonstruiert und ermöglicht so ein methodisch abgesichertes Fremdverstehen (kollektiv) konstruierter Wirklichkeiten.

4 Methodische Anlage der Studie⁴

4.1 Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen

Für die Projektgruppe schien die Fokussierung auf ReligionslehrerInnen an Grundschulen von besonderem Interesse zu sein, da nach Erfahrung einiger Mitglieder sich der Religionsunterricht in diesem Schultyp vergleichsweise häufig im ‚Graubereich‘

⁴ Der folgende Abschnitt beruht im Wesentlichen auf der Publikation der qualitativ-empirischen Teilstudie (Klutz, im Erscheinen).

befinden würde. Tlw. werde er aus unterschiedlichen Gründen im Klassenverband erteilt, sodass eine Kluft zwischen religionsunterrichtlicher Praxis und juristischen Bestimmungen bestehe.⁵ Da die Projektgruppe davon ausging, dass sich die Praxis des Religionsunterrichts von Region zu Region z.T. deutlich unterscheidet, beschloss sie, diesen in drei unterschiedlichen Regionen näher unter die Lupe zu nehmen, um so ein vielfältiges und ein für das Rheinland realitätsbezogenes Bild zu erhalten. Dazu wurden drei Gruppendiskussionen mit evangelischen ReligionslehrerInnen an Grundschulen durchgeführt, an denen sich insgesamt 16 Personen, nahezu alle weiblich, beteiligten. An den Diskussionen nahmen ReligionslehrerInnen teil, die in drei unterschiedlichen Regionen des Rheinlands an verschiedenen, hauptsächlich öffentlichen Grundschulen Religion unterrichten. Mit der ‚Gruppe Gummersbach‘⁶ – sie umfasst fünf Personen – kommen Religionslehrerinnen zu Wort, die in einem mehr oder weniger evangelisch geprägten Gebiet arbeiten. Zur ‚Gruppe Trier‘ gehören vier Personen, die in einer katholischen Region evangelischen Religionsunterricht erteilen und sich folglich in einer Diasporasituation befinden. Die Mitglieder der dritten Gruppe – die ‚Gruppe Duisburg‘ ist mit sieben Personen die größte Gruppe – sind im Ruhrgebiet und somit in einer kulturell und religiös pluralen Region des Rheinlands als ReligionslehrerInnen tätig. Die Zusammensetzung der Gruppen erfolgte auf eine z.T. breite Einladungspraxis der jeweiligen Schulreferentin bzw. der beiden Schulreferenten in den genannten Regionen. Am Ende der jeweiligen Gruppendiskussionen wurden mithilfe eines kurzen Fragebogens einige Kontextinformationen zu den Gruppenmitgliedern eingeholt: So nahmen an den Diskussionen sowohl JunglehrerInnen mit einer ein- bis zweijährigen Berufserfahrung als auch erfahrene Lehrpersonen, die seit über 30 Jahren als ReligionslehrerInnen tätig sind, teil. Der Großteil unterrichtet Religion auch in der Rolle als KlassenlehrerIn und hat mindestens eine halbe Stelle inne. Die SchülerInnenenschaft, die am Religionsunterricht der Gruppenmitglieder teilnimmt, ist hinsichtlich der Konfessions- und Religionszugehörigkeit heterogen, da der Religionsunterricht aller Gruppenmitglieder – jedoch mit einigen regionalen Unterschieden – auch von nicht-evangelischen SchülerInnen besucht wird. Neben SchülerInnen, die einer evangelischen Landeskirche angehören, nehmen auch freikirchliche, römisch-katholische, orthodoxe, muslimische, jüdische und alevitische Kinder am evangelischen Religionsunterricht der Gruppenmitglieder teil.

4.2 Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen mit einer weitgehend offenen Diskussionsleitung zielen auf die Erhebung selbstläufiger und alltagsnaher Kommunikationsformen. Diese ähneln Gesprächen und ermöglichen einen Zugang zu kollektiv geteilten Orientierungsmustern, d.h. zu einer gemeinsamen Erfahrungsbasis der Gruppenmitglieder.⁷ Eine solche gemeinsame Erfahrungsbasis lässt sich jedoch nicht bloß bei Realgruppen – diese bestehen auch unabhängig einer Studie –, sondern auch bei eigens zusammenge-

⁵ Für empirische Studien eines Religionsunterrichts im Klassenverband vgl. Asbrand, 2000; Hütte & Mette, 2003. Die Frage nach der Organisationsform des Religionsunterrichts zählt gegenwärtig zu den ‚Streitfragen‘ in der Religionspädagogik (Englert, Schwab, Schweitzer & Ziebertz, 2012).

⁶ Die Ortsbezeichnungen der einzelnen Gruppen beziehen sich nicht notwendig auf den Ort, an dem die Gruppenmitglieder Religion unterrichten, sondern auf den Durchführungsort der Gruppendiskussionen, gleichwohl die Gruppenmitglieder in der Region rund um diesen Ort tätig sind.

⁷ Gruppendiskussionen unterscheiden sich von Gruppeninterviews und -gesprächen. Während Gruppendiskussionen fremdinitiiert sind und gesprächsähnliche Kommunikationsformen aufweisen, wollen die ebenfalls fremdinitiierten Gruppeninterviews einen (halbstrukturierten) Fragekatalog beantwortet wissen und weisen kaum alltagsnahe bzw. gesprächsähnliche Kommunikationsformen auf. Gruppengespräche hingegen kommen durch die GesprächsteilnehmerInnen selbst zustande (Loos & Schäffer, 2001, S. 13).

setzten Gruppen entdecken (Bohnsack, 2014, S. 107–115; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 96). Dies wird auch in der qualitativ-empirischen Teilstudie an mehreren Punkten ersichtlich: Auch wenn sich die Gruppenmitglieder deutlich voneinander unterscheiden (Alter, Berufserfahrung etc.) und sich vor der Gruppendiskussion größtenteils nicht kannten, sind diese aufgrund ihres gemeinsamen Berufes (evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen) durch eine gemeinsame Erfahrungsbasis miteinander verbunden. Diese methodologische Grundannahme der dokumentarischen Methode konnte insofern in allen drei Gruppendiskussionen bestätigt werden, als sich die Diskussionen durch einen hohen Grad an Selbstläufigkeit auszeichneten. Die Diskussionen wurden durch einen ersten Impuls des Studienautors initiiert, die Gruppenmitglieder kamen jedoch schnell auf ihre eigenen Themen zu sprechen. Die gemeinsame Erfahrungsbasis der Gruppenmitglieder zeigt sich zudem in interaktiv dichten Gesprächspassagen. Diese machen darauf aufmerksam, dass die Gruppenmitglieder einander unmittelbar verstanden, ohne einander interpretieren zu müssen (Bohnsack, 2014, S. 61).

Die drei Gruppendiskussionen – sie dauerten jeweils zwischen 65 und 75 Minuten – fanden Ende November 2013 in den Räumlichkeiten der Schulreferate in Gummersbach, Trier und Duisburg statt. Sämtliche Diskussionen wurden vom Studienautor geleitet; die zuständige/n Schulreferentin/-referenten nahmen an diesen nicht teil. Lediglich an wenigen Stellen stellte der Autor immanente Nachfragen, sodass im Großen und Ganzen die Diskussionen durch die selbst eingebrachten Themen der Gruppenmitglieder bespielt wurden.

5 Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode

Bevor anhand eines konkreten Beispiels die Analyseschritte der dokumentarischen Methode veranschaulicht werden (5.3), sollen zunächst die formulierende und reflektierende Interpretation im Allgemeinen beschrieben (5.1) sowie das Vorgehen der qualitativ-empirischen Teilstudie knapp umrissen werden (5.2).

5.1 Formulierende und reflektierende Interpretation

Im Rahmen der dokumentarischen Methode werden ausgewählte Passagen einer vertiefenden Interpretation unterzogen, nachdem eine thematische Struktur des Diskurses angefertigt wurde. Die Auswahl orientiert sich an metaphorisch dichten und formal auffälligen Passagen (z.B. überlappendes Sprechen, Wechsel der Textsorten), die zum einen für die Gruppenmitglieder thematisch wichtig, zum anderen für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung sind. Die Unterscheidung des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts einer (Sprech-)Handlung spiegelt sich in den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation wider. Erstere fokussiert auf den immanenten, d.h. kommunikativ-generalisierten Sinngehalt des Gesprochenen, fasst diesen zusammen und überführt ihn so von der kontextspezifischen Sprache der Gruppenmitglieder in jene der Forscherin/des Forschers. Insgesamt bleibt dieser Interpretationsschritt noch ganz innerhalb des Relevanzsystems der Gruppe. Schließlich wird der transkribierte Text mithilfe von Ober- und Unterthemen geordnet und lässt so bereits die gemeinsame Herstellung des Textes durch die Gruppenmitglieder erkennen (Bohnsack, 2014, S. 136–137; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292–294).

Die reflektierende Interpretation richtet ihre Aufmerksamkeit nun auf den dokumentarischen Sinngehalt einer (Sprech-)Handlung und macht sich zur Aufgabe, diesen mithilfe eines ausführlichen sequenzanalytischen Verfahrens aufzudecken. Dabei

rekonstruiert sie den Prozessdiskurs und achtet darauf, wie die Gruppe ein Thema/Problem behandelt (= Analyse der Textsorten sowie der Diskursbewegungen und -organisation; vgl. dazu ausführlich Przyborski, 2004). Dieser nachgezeichnete Prozessdiskurs lässt sich im Idealfall auch an anderen Stellen des Diskurses in homologer Weise entdecken, womit sich der gemeinsam geteilte Orientierungsrahmen einer Gruppe auch an thematisch anderen Stellen wiederfindet. In der Forschungspraxis werden die Sequenzen des Diskurses zudem dahingehend befragt, wohin sie streben bzw. wovon sie sich abwenden (Aufspüren positiver und negativer (Gegen-)Horizonte), um den Bedeutungsgehalt des Gesagten aufzuspüren. Für diesen Schritt spielt die komparative fallinterne und -übergreifende Analyse eine große Rolle, um die Bedeutungsgehalte anhand konkreter empirischer Belege zu schärfen (Bohnsack, 2014, S. 137–141; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295–305).⁸

5.2 Zum Vorgehen der qualitativ-empirischen Teilstudie

Im Anschluss an die vollständige Transkription⁹ der Gruppendiskussionen – diese erfolgte anhand der Transkriptionsrichtlinien nach TiQ („Talk in Qualitative Social Research“; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167–170; vgl. Anhang) – wurden ein thematischer Verlauf der gesamten Diskussionen erstellt sowie ausgewählte Passagen mithilfe der formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert. Die analysierten Passagen fanden in sogenannte Diskursbeschreibungen Eingang, die „primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack, 2014, S. 141) haben. Schließlich erfolgte eine fallübergreifende Bündelung der rekonstruierten Orientierungsrahmen, womit ein weiterer Schritt der Ergebnisabstrahierung stattfand, in der gleichzeitig die komparative Analyse – sie wurde bereits bei den vorherigen Schritten angewendet – deutlicher zum Vorschein trat. Aufgrund der geringen Fallzahl dieser qualitativ-empirischen Teilstudie vermag sie selbst keine generalisierungsfähigen Aussagen zu treffen; vielmehr ist sie in Komplementarität mit den Ergebnissen der Online-Befragung zu sehen, sodass sie als Teil der Gesamtstudie dazu beiträgt, ein differenziertes Bild über die Praxis des rheinischen Religionsunterrichts an Grundschulen zu zeichnen.

5.3 Interpretationsbeispiel

Im folgenden Abschnitt werden die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation anhand eines Beispiels der qualitativ-empirischen Teilstudie veranschaulicht. Bei der analysierten Passage handelt es sich um einen Diskursausschnitt der ‚Gruppe Gummersbach‘, die das Thema ‚Mit Freude Religion unterrichten – bei SchülerInnen Interesse für das Fach wecken‘ trägt. Die fünf Religionslehrerinnen (Af, Bf, Cf, Df und Ef) kommen über die Praxis des Religionsunterrichts zu sprechen, nachdem der Diskussionsleiter (Y1) eine immanente Nachfrage stellt. In dieser Passage wird das Verständnis des Religionsunterrichts der Gruppe erkennbar: Für sie ist der Religionsunterricht eine Herzensangelegenheit; sie hat Freude am Unterrichten, da der Religionsunterricht für die SchülerInnen eine existentielle Bedeutung hat und in ihm das Interesse an seinen Inhalten geweckt wird.

⁸ Die dokumentarische Methode kennt zudem die sinn-, sozio- und kausalgenetische Typenbildung (Bohnsack, 2014, S. 143–155), neuerdings auch eine relationale Typenbildung sowie einen Mehrebenenvergleich (Nohl, 2013). Da diese in der qualitativ-empirischen Teilstudie der rheinischen ReligionslehrerInnenstudie 2013 nicht vorgenommen wurden, werden sie an dieser Stelle auch nicht vorgestellt.

⁹ Für die umsichtige Arbeit an den Transkriptionen danke ich sehr herzlich den beiden Studentinnen Johanna Pap und Bernadette Seigfried sowie Christina Wachelhofer, Institutsreferentin am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

5.3.1 Transkription der Passage ‚Mit Freude Religion unterrichten – bei SchülerInnen Interesse für das Fach wecken‘

830 Y1: Sie haben vorhin auch gesagt, äh (.) Religionsunterricht ist (.) das wichtigste Fach in der
 831 Schule. (2)
 832 Df: Finde ich @ja. ja. @
 833 @ (3) @ ((Gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen))
 834 ?f: °Das ist schön gesagt°
 835 Y1: °Was sagen° die anderen so dazu? (3)
 836 Cf: Mit ner tollen Religionsgruppe ist Reli was fürs Herz (2) ich hatte eine Gruppe, das
 837 waren Erstklässler und mit denen konnt' ich teilweise arbeiten (2) wie mit Drittklässlern. die
 838 hatten so viele Anliegen (.) ich hab ne (.) Gebe:tsbox mit denen gebastelt, so= n
 839 Schuhkarton beklebt und dann haben die wirklich auch (.) während des Klassenalltags, hat
 840 mir die Reliecke, die wollten die selber (.) mit nem=Kerzchen und ner=Blume und (2) wenn
 841 die irgendwas hatten und für irgendwen beten wollten, haben die das da reingeschmissen und
 842 einmal in der Woche, sie hatten zwei Relistunden, (.) haben wir die Gebetskiste geleert und
 843 alle waren auch wirklich (.) andächtig (2) das war wirklich gelebter (.) Reliunterricht, na.
 844 dann haben wir zusammen gebetet und das kam von denen. und dann (2) hab' ich die auch;
 845 was möchtet ihr denn noch machen? und auch () und ich
 846 möchte wissen, was interessiert euch? und wo kann ich euch da (.) mal ein bisschen
 847 weiterhelfen? dann wollten die über den To:d reden, dann haben wir wirklich im zweiten
 848 Schuljahr über Tod gesprochen. (2) obwohl ich auch, ich mein' das war jetzt nicht
 849 lehrplankonform, war mir klar, aber für die Kinder war=s (2) wichtig (.) und das hat uns allen
 850 (.) echt viel gebracht und ich hatte nie so schöne Stunden. das war=n also wirklich so (2)
 851 meine Wohlfühl=zwei=Stunden. ich hab' die vorbereitet, aber es war keine Arbeit und dann
 852 da reinzugehen war einfach nur (.) Seelenbalsam so. (3) war echt schön.
 853 Af: | So sollte das sein.
 854 Df: Ja und Hilfe für gelingendes Leben, wenn man das Stichwort da nochmal einbringt. also
 855 praktisch für die Kinder ne=Chance (.) sich da zu Hause zu fühlen, für ihre Fra:gen eine
 856 Ansprechpartnerin haben (2) und auch (.) ihre (.) ja (2) Dinge dazu äußern zu dürfen und zu
 857 wissen; ja, ich werd' hier ernstgenommen (2) ich darf hier Fra:gen einbringen (2) manchmal
 858 werden sie beantwortet, aber nicht immer, na (.), sondern ich darf auch mit diesen Fragen
 859 leben (.) und das denk' ich, ist toll, wenn das gelingt, na
 860 (4)
 861 Af: Ich find' es gibt auch in keinem anderen Fach soviel zu lachen. also ich ich schreib mir
 862 schon mal so, (sag' so Kloppe auf) na, (2) und es ist fast immer Religio:nsunterricht (2) da
 863 kommt wieder irgendwas, na (2) und ä:hm (.) das find' ich einfach su:per. (3) also (.) sowas
 864 gibt's in Mathe nicht. (3)
 865 Cf: Ich fang' meine Religruppen auch mei:sten so an, dass ich die Mitte schön gestalte und
 866 sag', boah wir haben jetzt was ganz ganz ganz Besonderes. und in dem Fach geht's nicht
 867 darum, ob du die richtige Lösung weißt, und (2) dass du mir ganz schnell das Ergebnis nennst,
 868 und dass du den Text super aufschreibst, und dass er ohne Rechtschreibfehler ist (.) das fänd'
 869 ich schön (.) aber darum geht's nicht. (2) es geht um dich und das was du denkst und was du
 870 fühlst (2) und ich möchte mir dir darüber reden, was dich bewe:gt (.) und deshalb haben wir
 871 hier die Chance dafür. und ich sag' denen auch klar (2), kommen die, na es gibt doch Noten
 872 und ich so, klar gibt's Noten, aber es gibt keine Note, ob du das Gleiche sagst, was ich sage
 873 und ob du das glaubst, was ich hier vorne sage, sondern es geht darum, ob du aufgepasst hast,
 874 und ob du noch weißst, was ich erzählt habe (.) und ob du dich meldest und ob du mir deine
 875 Meinung sagst und mir einfach erzählst, was du so denkst und (2) dann haben wir echt ne
 876 schöne Zeit und (2) ich hab' immer so das Gefühl, wenn ich das auch wirklich so anfangen und
 877 auch so mit, na, ich find' das toll und das wird schön und das ist echt tota:l besonders und ich
 878 freu' mich auf euch (2) dann fängt es auch gleich ganz anders an. (3) dann hat das irgendwie
 879 schon was Besonderes und dann wenn dann die Relikerze rauskommt und dann a:ngemacht
 880 werden darf (3) ist das schon (2) nicht immer, aber oft auch echt dann nett.
 881 @ (3) @ ((Gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen))
 882 Ef: Man geht auf jeden Fall mit nem anderen Gefühl aus den Religionsstunden, finde
 883 ich, °hab' jetzt ja nicht so viel Erf:a:hrung wie ihr aber°, als jetzt aus Deutschstunden, oder
 884 wenn man mal Mathe gemacht hat oder so. das ist (2) man hat immer nochmal ne andere
 885 Intentio:n (.) in so=ner Stunde, auch was rüberzubringen (.) und man hat auch einfach die

886 Möglichkeit an (.) ja mit Geschichten und so zu arbeiten und das macht Spaß, also (2) Frau
887 XXX war jetzt am Dienstag noch da und die Kinder waren (2) jetzt in der ganzen Reihe, es
888 ging um Mose, tota:l engagiert und die kamen heute noch mit nem Atlas und @wollten mir
889 den Nil zeigen@ und wie lang der ist und hatten noch (.) ä:hm, die Bibel in Bildern dabei (.)
890 und, Frau XXX dürfen wir noch mal, sind rum=gegangen, ich hab das nochmal na:chgelesen
891 die Geschichte und (.) das freut mich dann. wenn man den Anstoß gibt (.) und die freiwillig
892 zu Hause auch da nochmal nachlesen und sagen, Frau XXX ich hab mir da nochmal
893 Gedanken gemacht. ich hab nochmal auf der Karte gekuckt. (2) dann hat man das Gefühl (.)
894 @hüpft einem das Herz@, (2) weil man das Gefühl hat, Mensch, da hast=e was erreicht, das
895 interessiert die
896 Af: Ja. (2) den Anstoß geben, na. das find' ich auch so wichtig, wenn man so=n Anstoß
897 Ef: └ Ja, ganz toll
898 Af: gegeben hat (2) dann fällt denen doch allen auf einmal ein; wir haben zu Hause doch auch
899 so=n so=ne Bi:bel stehen und dann holen die die raus und bringen die mit in die Schu:le (2)
900 Ef: └ Ja, ja
901 Af: und zeigen dann; da, da hab' ich das schon mal drinnen gesehen, na. (2) das ist also (.)
902 so=n ganz wichtiger Aspekt.
903 Bf: Ja, dann auf einmal sind (.) kommen die Bibel- Kinderbibeln dann alle an, na?
904 Af: └ Genau. **die haben die nämlich alle zu Hause**, aber keiner kuckt rein. (3)
905 Cf: Aber das fand ich auch so schlimm, (.) ich mein das war super passend, weil=s die
906 Prüfungsstunde war, aber es war ja das Thema Schöpfung (.) Schöpfung bewahren (.) und
907 dann hatten wir auch überlegt und dann kamen wir halt auch zu dem Schluss, wir müssen (2)
908 wir schreiben Plakate und hängen die im Dorf auf. (.) ich wollte die (.) mein Ziel war so, wir
909 machen die in der Schule ne, jeder guckt und ä:h (.) wir informieren die dann im Kreis, die
910 Stunde hat auch echt zehn Minuten länger gedauert (2) kam eine Idee nach der anderen, nein,
911 wir müssen die auch beim XXX, beim Bäcker aufhängen und wir müssen die laminieren,
912 damit die nicht nass werden und wir dürfen die aber nicht lochen, weil sonst geht das doch
913 wieder rein und (2) wir müssen das da aufhängen und hier (2) aufhängen
914 @ (3) @ ((Gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen))
915 Cf: Die haben sich nicht mehr eingekriegt. dann hatten die zum Schluss von mir so=n
916 Lesezeichen; auch du hast den Schlüssel zur Schöpfung gekriegt. und dann hatt' ich natürlich
917 Prüfung auch mehr, dann hat sich ein, dann haben die, der XXX ein eigentlich total
918 interessanter Schüler, sehr verhaltenskreativ, hat dann wirklich diese Anhänger, Frau XXX
919 hast du noch welche, die Prüfer brauchen auch welche? (.) die müssen sich doch auch dran
920 erinnern und dann ist der da hingegangen, hier für dich, für dich und dann hatt' ich einen zu
921 wenig, weil ich ja nicht für die fünf Prüfer auch noch einen gebastelt hatte, und dann meinte
922 er (.) Frau XXX ist das schlimm, ich weiß, ich krieg' noch einen, ich geb die dem, die sind ja
923 nicht nochmal da. dich seh' ich ja morgen nochmal (3) °ich war so°, wie cool ist das denn?
924 also das war echt, ich hab mir gedacht; boah manchmal kann man echt so viel reißen (3) das
925 war echt schön. und die dann zu machen und aufzuhängen (2) die waren so mit Herzblut
926 dabei (2) ihre Plakate richtig schön, dass alle Welt weiß, dass die Schöpfung bewahrt werden
927 muss (2) war schon schön. (3) war echt gut.
928 Af: └ Ja, was die behalten, wie die das abspeichern, das find' ich auch immer gut. (3) also bei
929 mir kann, wir hatten ä:h (2) Esau und Jakob und Esau gemacht und dann (.) n=paar Wochen
930 später kam einer, ich hab' mir ne Kinderbibel (.) da ist auch diese Eintopfgeschichte drinnen
931 @ (8) @ ((Gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen))
932 ?f: @Eintopf@
933 Af: Ich so, hä::? (2) **achso ja::**, mhm ah
934 Bf: └ Also: Linsengericht können sie sich immer sehr gut be- behalten, ne, das hab ich auch
935 schon festgestellt.
936 (11)

5.3.2 Formulierende Interpretation

Thema der Passage: ‚*Mit Freude Religion unterrichten – bei SchülerInnen Interesse für das Fach wecken*‘

830–864 OT (= Oberthema): *Der Religionsunterricht macht Lehrpersonen und SchülerInnen Freude*

830–853 UT (= Unterthema): *Im Religionsunterricht wird den existentiellen Fragen der SchülerInnen Raum gegeben und ist für alle bereichernd*

Es wird von einer Klasse erzählt, die sich durch besonderes Engagement im Religionsunterricht ausgezeichnet hat, wodurch Freude bei der Lehrerin entstanden ist. Das Engagement der Klasse hat sich in der Gestaltung und Durchführung des Religionsunterrichts niedergeschlagen. Entgegen des Lehrplans ist das Thema ‚Tod‘ bearbeitet worden, da es ein Anliegen der SchülerInnen gewesen ist. Die Bearbeitung dieses Themas ist für die gesamte Klasse und für die Lehrerin bereichernd gewesen.

854–864 UT: *Der Religionsunterricht nimmt SchülerInnen mit ihren Fragen und Themen ernst und macht Spaß*

Der Religionsunterricht möchte für das Leben der SchülerInnen eine Hilfe sein. Die SchülerInnen selbst sowie ihre Fragen sollen in ihm ernstgenommen werden. Gleichzeitig ist der Religionsunterricht jenes Fach, in dem am meisten gelacht wird, wodurch er sich von anderen unterscheidet.

865–936 OT: *Gestaltung und Ziele des Religionsunterrichts*

865–881 UT: *Der Religionsunterricht ist in seiner Gestaltung und Zielperspektive ein besonderes Fach*

Das Unterrichtsgeschehen im Fach Religion wird in besonderer Weise inszeniert, um bei den SchülerInnen auf seine Bedeutung aufmerksam zu machen. Zudem unterscheidet sich der Religionsunterricht von anderen Fächern, da in ihm andere Ziele verfolgt werden. Vielmehr stehe die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts.

882–936: UT *Das Ziel, bei den SchülerInnen Interesse für das Fach zu wecken, geht auf*

Ein Ziel des Religionsunterrichts bestehe darin, bei den Schülerinnen und Schülern Interesse für seine Inhalte zu wecken. Wenn SchülerInnen sich im Anschluss an eine Unterrichtseinheit weiterhin mit seinen Inhalten beschäftigen bzw. sich außerordentlich im Unterricht engagiert haben, dann löst dies insofern Freude bei der Lehrperson aus, als ihr verfolgtes Ziel erreicht worden ist.

5.3.3 Reflektierende Interpretation

830–835 Themeninitiierung im Modus einer Reformulierung eines Redebeitrags *Dfs* durch *Y1* (830–831); Validierungen durch *Df* (832) und *?f* (834); gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen (833); Nachfrage durch *Y1* (835)

Der Diskussionsleiter wiederholt *Dfs* Redebeitrag, der Religionsunterricht sei „das wichtigste Fach in der Schule“ (830–831), womit er ein diskursimmanentes Thema initiiert. *Df* validiert ihre Aussage, woraufhin die gesamte Diskussionsgruppe zu lachen beginnt und von einer weiteren Diskussionsteilnehmerin validiert wird (834).

Danach richtet sich der Diskussionsleiter an die anderen Gruppenmitglieder und fragt sie nach ihrer Einschätzung, womit das Thema nicht auf *Df* hin fokussiert bleibt, sondern für die gesamte Gruppe eröffnet wird.

836–853 Proposition im Modus einer Erzählung durch *Cf* (836–852); Validierung durch *Af* (853)

Daraufhin ergreift *Cf* als Erste das Wort, stellt thesenartig eine positive Korrelation zwischen der Religionsgruppe und der Bedeutung des Religionsunterrichts her, indem der Religionsunterricht mit einer guten Religionsgruppe „was fürs Herz“ (836) sei, und konkretisiert diesen Zusammenhang mit einer Erzählung. *Cf* erzählt von einer ersten Klasse, die sich durch besonderes Engagement im und Interesse am Religionsunterricht ausgezeichnet hat. Mit Hilfe eines Vergleichs („mit denen konnt' ich teilweise arbeiten (2) wie mit Drittklässlern“, 837), eines unbestimmten Zahlenwortes („so viele Anliegen“, 838) und dem Beispiel der Gebetsbox („die wollten die selber“, 840), die für die Gebetsanliegen der SchülerInnen bereitgestanden ist, verdeutlicht sie dieses besondere Engagement der Klasse. Gleichzeitig bringt das Beispiel der Gebetsbox auch auf einer anderen Ebene zum Ausdruck, dass „Reli was fürs Herz“ (836) ist; denn dieser sei nicht nur für sie als Religionslehrerin, sondern auch für ihre SchülerInnen insofern eine Herzensangelegenheit gewesen, als der Religionsunterricht auf die persönlichen und intimen Anliegen der SchülerInnen eingeht und sich an diesen orientiert. Ein derart ausgerichteter Religionsunterricht entspricht *Cfs* Zielperspektive und Selbstverständnis des Religionsunterrichts („das war wirklich gelebter (.) Religionsunterricht, na“, 843). Bei der Auswahl der Inhalte und Gestaltung des Religionsunterrichts orientiert sich *Cf* an den Interessen, Bedürfnissen und Anliegen ihrer SchülerInnen (845–847), auch wenn die Themenauswahl dem Lehrplan teilweise nicht entspricht (848–849). Dennoch ist diese Orientierung für *Cf* legitim, da die Thematisierung und Bearbeitung dieser Inhalte für ihre SchülerInnen und die gesamte Klasse von hoher Bedeutung sind („aber für die Kinder wars=s (2) wichtig (.) und das hat uns allen (.) echt viel gebracht“, 849–850). *Cf* schließt ihre Erzählung erneut mit einer Beschreibung des Religionsunterrichts, womit formal und inhaltlich eine Klammer ihrer Erzählung zu erkennen ist (836; 850–852). Ein Religionsunterricht, der sich durch hohes Engagement einer Klasse und Orientierung an den SchülerInnen auszeichne, entspricht *Cfs* Idealbild eines Religionsunterrichts. So sei für sie als Religionslehrerin der Religionsunterricht mit seinen Vorbereitungsarbeiten letztendlich „keine Arbeit“ (851), sondern „Seelenbalsam“ (852) und „echt schön“ (852) gewesen.

854–860 Elaboration der Proposition im Modus einer Beschreibung durch *Df* (854–859); Pause (860)

Der von *Cf* in den Diskurs eingebrachte Orientierungsrahmen (Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und Anliegen der SchülerInnen/Kinder) wird sodann von *Af* validiert (853) und von *Df* im Modus einer Beschreibung weiter elaboriert und somit geteilt. Dabei bringt *Df* die Orientierung auf den Punkt, indem sie das Selbstverständnis und die Zielperspektive des Religionsunterrichts als „Hilfe für gelingendes Leben“ (854) bezeichnet. Damit erfährt der Religionsunterricht eine diakonische Dimension. In ihrer Beschreibung des Religionsunterrichts wird erkennbar, dass auch sie diesen auf SchülerInnen/Kinder hin denkt; ihnen gilt der Religionsunterricht. So solle der Religionsunterricht den SchülerInnen/Kindern einen geschützten Raum bieten („sich da zu Hause zu fühlen“, 855), in dem sie mit ihren Anliegen und Fragen „eine Ansprechpartnerin haben“ (855–856) und wo sie sich „ernstgenommen“ (857)

fühlen. Sodann begibt sich *Df* in die Perspektive/Rolle eines Kindes und spricht an seiner Stelle über den Religionsunterricht, womit abermals die Orientierung an den Kindern/SchülerInnen deutlich zu erkennen ist. Aus dieser Perspektive/Rolle des Kindes zeigt sich, wie *Df* den Religionsunterricht als „Hilfe für gelingendes Leben“ (854) versteht. Er zeichne sich dadurch aus, dass sich das Kind mit seinen Fragen „ernstgenommen“ (857) fühlt, auch wenn sie nicht immer beantwortet werden. Vielmehr gebe es ein Recht, auch mit den unbeantworteten Fragen zu „leben“ (859) und diese Spannung auszuhalten, wozu der Religionsunterricht einen geschützten Raum biete.

861–881 Gemeinsame Elaboration der Proposition im Modus einer Beschreibung durch *Af* (861–864) und *Cf* (865–880); gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen (881)

Af fügt der Diskussion eine neue Facette hinzu, indem sie im Modus des Vergleichs die Besonderheit des Religionsunterrichts verdeutlicht. Demnach gebe es für *Af* im Religionsunterricht vergleichsweise außerordentlich viel zu lachen, sodass er auch aufgrund dieses Moments über andere Fächer herausrage („es gibt auch in keinem anderen Fach so viel zu lachen“, 861; „sowas gibt’s in Mathe nicht“, 863–864). *Cf* knüpft an *Af*s neuer Facette des Diskurses an und betont ebenfalls die Besonderheit des Religionsunterrichts. Eine solche erfahre er durch seine Gestaltung und Inszenierung. Dabei gewährt *Cf* einen Einblick in ihren Religionsunterricht, indem sie ihre Redeweise mit ihren SchülerInnen zitiert. Mit der Interjektion „boah“ (866) als Ausdruck des Staunens und Wortwiederholungen, die der Steigerung dienen („ganz ganz ganz“, 866), möchte sie ihren SchülerInnen die Besonderheit des Religionsunterrichts vor Augen führen. Diese Besonderheit kommt auch durch eine negative Abgrenzung von bestimmten Leistungskriterien zum Ausdruck („in dem Fach geht’s nicht darum, ob du“, 866–867), die zwar nicht komplett verworfen werden, jedoch im Religionsunterricht nicht im Vordergrund stehen („dass du den Text super aufschreibst, und dass er ohne Rechtschreibfehler ist (.) das fänd’ ich schön (.) aber darum geht’s nicht.“, 868–869). Mit dieser Abgrenzung setzt *Cf* zunächst den einen Pol fest, während sie den zweiten durch eine positive Beschreibung näher bestimmt. In der Beschreibung, worum es ihrer Ansicht nach im Religionsunterricht gehe, lässt sich abermals die Orientierung der Gruppe an den Gedanken, Gefühlen und Anliegen der SchülerInnen/Kinder rekonstruieren (869–870); diese stehen im Vordergrund des Religionsunterrichts. Eine solche Orientierung habe auch zur Folge, dass andere Kriterien zur Leistungsbenotung herangezogen werden, womit erneut die Besonderheit des Faches in Abgrenzung zu ‚lehrerInnenzentrierten‘ Leistungskriterien (872–873) zum Ausdruck gebracht wird. In Kontrastierung zu diesen Kriterien erfolgt die Benotung im Religionsunterricht auf der Basis ‚subjektorientierte‘ Kriterien („ob du dich meldest und ob du mir deine Meinung sagst und mir einfach erzählst, was du so denkst“, 874–875). *Cf* schließt ihre Beschreibung mit einer Klammer. Dabei betont sie ein weiteres Mal die Inszenierung des Religionsunterrichts, die durch eine besondere Redeweise (876–879) und für den Religionsunterricht eigens bestimmte Elemente gekennzeichnet ist („Relikerze“, 879).

882–904 Gemeinsame Elaboration der Proposition im Modus Beschreibung und Erzählung durch *Ef* (882–895) sowie im Modus einer Beschreibung durch *Af* (896.898–899.901–902) und *Bf* (903); gemeinsame Validierungen durch *Ef* (897.900) und *Af* (904)

Dass sich der Religionsunterricht klar von anderen Fächern unterscheidet, wird auch in *Efs* Wortmeldung ersichtlich, wozu sie Deutsch und Mathematik als Vergleichshorizonte anführt (883–884). So liege der Unterschied für *Ef* in der anderen „Intention“ (885), die sie mit diesem Fach habe, sowie in der Gestaltung des Unterrichts („ja mit Geschichten und so zu arbeiten“, 886). In einer kurzen Erzählung einer Unterrichtsstunde verdeutlicht sie ihre Zielperspektive des Religionsunterrichts. Diese bestehe darin, bei ihren SchülerInnen Interesse zu wecken, sodass sie angestoßen werden, über den Religionsunterricht an der Schule hinaus sich „freiwillig“ (891) mit seinen Inhalten zu beschäftigen und diese zu vertiefen. *Ef* erzählt hierzu vom außerordentlichen Engagement ihrer SchülerInnen, das sich insbesondere jenseits dieser Unterrichtsstunde gezeigt habe (888–893), und wozu sie in ihrem Unterricht „den Anstoß“ (891) gegeben hat. Hat ihr Unterricht einen solchen Effekt, so ziele er auf ihre Unterrichtsintention und löst bei ihr Freude aus („@hüpft einem das Herz@“, 894). Diese Intention wird ebenso von *Af* geteilt, was sich im wechselseitigen Diskurs von *Af* und *Ef* deutlich zeigt, insofern sich konkretisierende Beschreibungen *Afs* und *Bfs* sowie Validierungen *Efs* im Diskursverlauf ineinander verschränken (896–904). In dieser interaktiv dichten Sequenz ist die Beschäftigung der SchülerInnen mit der Bibel, die sie zwar besitzen, jedoch ohne Anstoß des Religionsunterrichts wohl nicht zur Hand nehmen würden, außerhalb des schulischen Religionsunterrichts eine zentrale Zielperspektive der Gruppe.

905–927 Elaboration der Proposition im Modus einer Erzählung durch *Cf* (905–913.915–927); gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen (914)

Dass sich SchülerInnen ohne den Religionsunterricht sonst nicht mit der Bibel zu Hause beschäftigen würden, wird von *Cf* negativ betrachtet („Aber das fand ich auch so schlimm“, 905). Deshalb habe der Religionsunterricht das Ziel, Gegenteiliges zu bewirken. Dies wird in einer weiteren Erzählung *Cfs* nochmals deutlich, in der nun das hohe Engagement der SchülerInnen in puncto Schöpfungsbewahrung thematisiert wird, wozu ebenfalls der Religionsunterricht seinen Anstoß geleistet hat. Das hohe Engagement der SchülerInnen in *Efs* Erzählung ähnelt jenem in *Cfs* Erzählung, womit eine Parallelität und somit ein gemeinsamer Erfahrungshorizont zu erkennen sind. Auch in *Cfs* Erzählung nimmt der Religionsunterricht die Funktion ein, das Engagement und Interesse der SchülerInnen anzustoßen, die jedoch größer als *Cfs* Erwartungen gewesen sind („kam eine Idee nach der anderen“, 910; „Die haben sich nicht mehr eingekriegt.“, 915) und mit einem allgemeinen Lachen ratifiziert wird (914). *Cf* erzählt zudem den Unterrichtsschluss, der bei ihr Verwunderung ausgelöst hat und ebenso als Beispiel für den unerwarteten Effekt des Religionsunterrichts und seiner Zielperspektive verstanden werden kann. Als sich „ein eigentlich total interessanter Schüler, sehr verhaltenskreativ,“ (917–918) durch sein besonders engagiertes und zuvorkommendes Verhalten gegenüber den Prüfern, die *Cfs* Unterricht hospitiert und zu beurteilen gehabt hatten, ausgezeichnet hat (917–923), ist *Cf* über ihren Schüler („wie cool ist das denn?“, 923) und den Effekt ihres Unterrichts sehr erstaunt gewesen („boah manchmal kann man echt so viel reißen“, 924). Von diesem kurzen Beispiel kehrt *Cf* wieder zurück und bettet es in den größeren Zusammenhang ihres Unterrichts ein, indem sie das hohe Engagement ihrer SchülerInnen abermals betont („die waren so mit Herzblut dabei“, 925–926) und ihre Freude zum Ausdruck bringt (926–927).

In *Efs* und *Cfs* beispielhaften Erzählungen sowie in den Validierungen dieser Erzählungen durch die anderen Gruppenmitglieder lässt sich das Selbstverständnis und

die Zielperspektiven des Religionsunterrichts der Gruppe noch weiter konkretisieren. Für die Gruppe sei der Religionsunterricht ein besonderes Fach. Er unterscheidet sich wesentlich von anderen Unterrichtsfächern, was sich in der Gestaltung, Inszenierung und Leistungsbeurteilung niederschlägt. Zudem bewirke der Religionsunterricht, dass sich SchülerInnen mit den Inhalten des Religionsunterrichts über den schulischen Kontext hinaus beschäftigen, insofern er es vermag, Interesse zu wecken.

928–936 Gemeinsame Konklusion im Modus einer Validierung einer Orientierung durch *Af* (928–930.933) und *Bf* (934–935); Wiederholung eines Wortes durch *?f* (932); gemeinsames Lachen aller Diskussionsteilnehmerinnen (931); Pause (936)

Dieses Erstaunen über die Effekte des Religionsunterrichts wird sodann von *Af* validiert und mit einem Beispiel über die biblische Geschichte über Jakob und Esau veranschaulicht (928–930), womit sie die Konklusion dieser Passage einleitet und den gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen der Gruppe auf den Punkt bringt. Mit diesem Beispiel werden ein weiteres Mal die unerwarteten Effekte des Religionsunterrichts zum Ausdruck gebracht, insofern „n=paar Wochen später“ (929–930) diese Geschichte bei einem ihrer Schüler weiterhin präsent ist und dieser die „Eintopfgeschichte“ (930) in seiner Kinderbibel entdeckt hat. In dieser äußerst knappen Erzählung bringt *Af* zum Ausdruck, dass der Religionsunterricht bei SchülerInnen Interesse weckt und persönliches Engagement über den schulischen Religionsunterricht befördere. Im ausgedehnten gemeinsamen Lachen (931) und der Wortmeldung *Bfs* (934–935) wird die Konklusion von den anderen Gruppenmitgliedern validiert, insofern sie das Selbstverständnis und die Zielperspektive des Religionsunterrichts gemeinsam teilen.

6 Resümierende Methodenreflexionen

Nachdem das Anliegen und die einzelnen Arbeitsschritte der Teilstudie samt Interpretationsbeispiel vorgestellt wurden, sollen abschließend einige bemerkenswerte Punkte im Sinne einer Methodenreflexion festgehalten werden:

Die vorgestellte qualitativ-empirische Teilstudie arbeitete mit einer geringen Fallzahl, sodass sie als Einzelstudie keine generalisierungsfähigen Aussagen treffen kann. Ihre Ergebnisse wurden jedoch mit jenen der Online-Befragung trianguliert, weshalb insgesamt ein differenziertes Bild von der Praxis des evangelischen Religionsunterrichts an Grundschulen im Rheinland entworfen werden konnte. Um regionale und schultypenspezifische Differenzierungen vornehmen zu können, die alleine auf Basis der dokumentarischen Methode beruhen, wären weitere Forschungsarbeiten notwendig. Derartige empirische Erkenntnisse wären für die innere und äußere Gestaltung des Religionsunterrichts insofern von großer Bedeutung, als sie die jeweiligen kontextuellen Bedingungen und Besonderheiten berücksichtigen könnten und dem „Prinzip der Regionalisierung“ (Bucher, 1994, S. 766) des Religionsunterrichts nachkämen.

Auch wenn aufgrund der methodologischen Grundlegungen der dokumentarischen Methode gemeinsam geteilte Orientierungsrahmen bei eigens zusammengesetzten Gruppen rekonstruiert werden können, werden in der Forschungspraxis Gruppendiskussionen primär mit Realgruppen durchgeführt, da sie „über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, oder auf deren Grundlage sie sich

konstituiert hat.“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 44) Die vorgestellte Studie kann als Ermutigung gelesen werden, Gruppendiskussionen mit speziell zusammengesetzten Gruppen durchzuführen und sie mit der dokumentarischen Methode zu analysieren. Obwohl die meisten Gruppenmitglieder einander nicht kannten, kamen selbstläufige und alltagsnahe Kommunikationsformen zustande, wofür u.a. folgende drei Gründe denkbar sind: 1. Der gemeinsame Beruf der Religionslehrerin/des Religionslehrers an einer Grundschule prägt derart, dass eine konjunktive Erfahrungsbasis angenommen werden kann. 2. Die Erhebungssituation war so angelegt, dass im Sinne einer schulübergreifenden Fachkonferenz über die Praxis des Religionsunterrichts diskutiert wurde. 3. Gleichwohl die Diskussionen in den Räumlichkeiten der Schulferrate durchgeführt wurden, achtete der Studienautor darauf, dass die Gruppendiskussionen in einem geschützten Rahmen stattfanden. Zum einen waren die Schulferrate bzw. die beiden Schulferraten bei den Diskussionen nicht anwesend, zum anderen sicherte der Studienautor größtmögliche Anonymität zu, indem er den Gruppenmitgliedern versicherte, dass im Zuge der Transkription die Redebeiträge sowie kontextspezifische Informationen maskiert werden.

Die dokumentarische Methode als rekonstruktive Auswertungsmethode nimmt aufgrund ihrer methodologischen Grundlegungen die befragten Personen konsequent als Subjekte wahr und ernst. Dies zeigt sich u.a. darin, dass sie in Kombination mit offenen Erhebungsmethoden, die „nach dem Motto: Weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten“ (Bohnsack, 2014, S. 22) vorgehen, arbeitet. Da die dokumentarische Methode die Orientierungsrahmen einer Gruppe bzw. einzelner Personen erforschen möchte, ist die Forscherin/der Forscher in der Erhebungsphase angehalten, sich selbst weitgehend zurückzunehmen, sodass die Forschungssubjekte die Kommunikation selbst strukturieren, ja sogar ihre eigenen Themen und Probleme zur Sprache bringen können. „Die Befragten sollen selbst offen legen, wie sie die Fragestellung interpretieren, damit die Art und Weise, wie sie die Fragen übersetzen, erkennbar wird; und zugleich wird ihnen die Gelegenheit gegeben, das Thema in ihrer eigenen Sprache zu entfalten. Je umfassender dies geschieht, desto geringer ist die Gefahr, dass die Interviewenden [bzw. DiskussionsleiterInnen; P.K.] oder auch diejenigen, die das Interview [bzw. die Gruppendiskussion P.K.] auswerten, die Befragten missverstehen.“ (Bohnsack, 2014, S. 22) Für die Durchführung von Interviews und Gruppendiskussionen sind somit grundlegende Kompetenzen notwendig, wozu Hand- und Lehrbücher wichtige Hilfestellungen leisten (u.a. Bohnsack, 2014, S. 225–230; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 53–78.96–102; Lamnek, 2005, S. 89–168). Dass diese für die Forschungspraxis zwar hilfreich, jedoch nicht hinreichend sind, kann der Studienautor insofern aufgrund seiner eigenen Erfahrungen mit qualitativ-empirischen Methoden bestätigen, als „[z]wischen methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits [...] keine deduktive, sondern eine *reflexive* Beziehung“ (Bohnsack, 2014, S. 12) besteht. Eine solche Beziehung ist aber durch die eigene Forschungspraxis aufzubauen. Vor diesem Hintergrund ist die empirisch arbeitende Religionspädagogik herausgefordert, bereits Studierende während ihres Studiums mit empirischen Methoden vertraut zu machen und im Rahmen kleiner Projekte die eigene empirische Forschungspraxis zu initiieren (Hilger & Rothgangel, 1997, 2000; Rothgangel, 2012, S. 169–170).

Anhang

Transkriptionsrichtlinien nach TiQ („Talk in Qualitative Social Research“)¹⁰

L	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewer und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht. Ein technischer Vorteil liegt darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den Häkchen nach sich ziehen.
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
nei:n	
ja:::	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@nein@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
XXX	Maskierung von Personen, Orten etc., die von den Gruppenmitgliedern im Diskurs genannt wurden

¹⁰ Sämtliche Transkriptionsrichtlinien, bis auf die Maskierung von Personen, Orten etc. mit ‚XXX‘, wurden von Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, S. 168–169) übernommen [Hervorhebungen im Original].

- Af/Lm Maskierung der Gruppenmitglieder; jedes Gruppenmitglied erhielt zwei Buchstaben, einerseits einen großen Buchstaben, der ausschließlich einer Person zugewiesen wurde, andererseits an zweiter Stelle einen kleinen, der für das Geschlecht steht (m = maskulin; f = feminin).
- ?m Der Gesprächsbeitrag kann keiner bestimmten Person zugeordnet werden, jedoch einem Geschlecht.
- ? Der Gesprächsbeitrag kann niemandem zugeordnet werden.
- Y1 Maskierung des Diskussionsleiters

Groß- und Kleinschreibung

Nach Satzzeichen wird klein weiter geschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden. Hauptwörter werden groß geschrieben. Beim Neuansetzen eines Sprechers oder einer Sprecherin, d.h. unmittelbar nach dem „Häkchen“, wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen.

Zeilennummerierung

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen müssen durchlaufende Zeilennummern verwendet werden. Bei Zitaten aus einer Passage geben die Zeilennummern Aufschluss darüber, wo das Zitat in den Verlauf der Passage einzuordnen ist.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt am Main: IKO.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl., S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode* (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bucher, A. A. (1994). RU: Von der Nordsee bis zu den Alpen? Ein Plädoyer für regionale Lösungen. *KatBl*, 119, 765–768.
- Englert, R. u.a. (Hrsg.) (2012). *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- Hilger, G. & Rothgangel, M. (1997). Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. Ein Beitrag zum religionspädagogischen Perspektivenwechsel. *KatBl*, 122, 276–282.
- Hilger, G. & Rothgangel, M. (2000). Wahrnehmungsschulung für „Gottesbilder“ von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung. In D. Fischer & A. Schöll (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder* (S. 263–279). Münster: Comenius-Institut.
- Hoffmann, E. (2009). *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*. Berlin: LIT.
- Holl, A. (2011). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Münster: Waxmann.
- Hütte, S. & Mette, N. (2003). *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen* (Theologie und Praxis, Abteilung B, 16). Münster: LIT.
- Jäggle, M., Rothgangel, M. & Schlag, T. (Hrsg.) (2013). *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1). Göttingen: V&R unipress.

- Kenngott, E.-M., Englert, R. & Knauth, T. (Hrsg.) (2015). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (Praktische Theologie heute 136). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klutz, P. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien* (Religious Diversity and Education Europe 28). Münster: Waxmann.
- Klutz, P. (im Erscheinen). Qualitative Teilstudie 2: Gruppendiskussionen mit ReligionslehrerInnen an Grundschulen. In M. Rothgangel, C. Lück & P. Klutz (Hrsg.), *Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen* (Religionspädagogik innovativ 10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen* (Praktische Theologie heute 133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Loos, P. u.a. (Hrsg.) (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, K. (1960). *Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS/Springer.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: VS/Springer.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS/Springer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Religious Education at Schools in Europe. URL: www.rel-edu.eu [Zugriff: 26.06.2015].
- Rothgangel, M. (2012). Schülerinnen und Schüler wahrnehmen – zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. In R. Burrichter u.a. (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch* (Mit einem Beitrag zum Referendariat von Hartmut Lenhard; Religionspädagogik innovativ 2, S. 157–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (im Erscheinen). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen* (Religionspädagogik innovativ 10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hrsg.) (2009). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M., Jackson, R. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Re-

ligionswissenschaft 10,2). Göttingen: V&R unipress.

Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,3). Göttingen: V&R unipress.

Rothgangel, M., Jäggle, M. & Schlag, T. (Hrsg.) (im Erscheinen). *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,1). Göttingen: V&R unipress.

Schmid, H. (1989). *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Willems, J. (2015). Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts – Muslimische Gebete in der Schule. *Theo-Web*, 14(1), 16–38.

Dr. Philipp Klutz, Universitätsassistent am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik der Katholischen Privat-Universität Linz.