

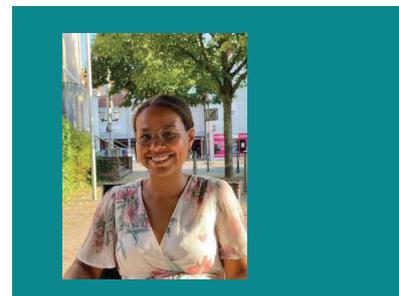
Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Die Autor*innen

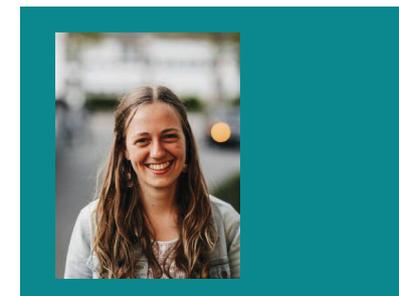
Anna Ebamu Paluca, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Systematische Theologie für die Schule“ (STfdS) sowie Doktorandin an der Fakultät für Kultur- und Geisteswissenschaften, Fach Evangelische Theologie, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Anna Ebamu Paluca, M.Ed.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8974-7009>
e-mail: paluca@ph-heidelberg.de



Janina Ekert, Lehramtsstudentin für die Sekundarstufe 1 (Master), wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Systematische Theologie für die Schule“ (STfdS), Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Janina Ekert
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9326-7859>
e-mail: ekertj@ph-heidelberg.de



Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Die Autor*innen

Prof. Dr. Martin Hailer, Universitätsprofessor am Institut für Philosophie und Theologie der Fakultät für Kultur- und Geisteswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Abteilung Evangelische Theologie, ehrenamtlicher Evang.-Luth. Pfarrer.

Prof. Dr. Martin Hailer
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1576-2377>
e-mail: hailer@ph-heidelberg.de



Janine Kreschel, Lehramtsstudentin für die Sekundarstufe 1 (Master), wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Systematische Theologie für die Schule“ (STfdS), Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Janine Kreschel
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Keplerstraße 87
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9464-8119>
e-mail: kreschelj@h-heidelberg.de



Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Die Autor*innen

Prof. Dr. Thomas Weiß, Universitätsprofessor für Theologie und Religionspädagogik am Ökumenischen Institut für Theologie und Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Leiter der Abteilung Evangelische Theologie.

Prof. Dr. Thomas Weiß
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Ökumenisches Institut für Theologie und Religionspädagogik
Abteilung Evangelische Theologie
Oberbettringer Straße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7744-9168>
e-mail: thomas.weiss@ph-gmünd.de



Systematische Theologie für die Schule

Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern

Abstract

Religionslehrer*innen gehen jeden Tag mit Themen der Systematischen Theologie um, worauf sie aber von herkömmlichen Lehrbüchern dieser theologischen Disziplin nicht gut vorbereitet werden. Der Aufsatz skizziert das zugrundeliegende Dilemma und stellt das Forschungsprojekt Systematische Theologie für die Schule vor, das an seiner Überwindung arbeitet: Um das Fach sinnvoll für Lehrkräfte anzubieten, sind Kenntnisse über systematisch-theologisches Wissen aktiver Lehrkräfte nötig. Diese werden im Projekt durch Narrationsanalysen und einen standardisierten Fragebogen erhoben. Ansatz, Methodik und erste Ergebnisse werden vorgestellt und sich daraus ergebenden Fragen für die immer noch zu selten stattfindende Zusammenarbeit zwischen Systematischer Theologie und qualitativ-empirischer Forschung diskutiert.

Schlagworte

Systematische Theologie – Religionsunterricht – narratives Interview – Lehrkräftebefragung – Verhältnis Systematische Theologie und empirische Forschung

Systematic theology for schools

Glimpses of an empirical research project in the German federal states of Baden-Wuerttemberg and Bavaria

Abstract

Religion teachers deal with topics of systematic theology, but standard textbooks do not prepare them for this endeavour in an appropriate way. The essay outlines reasons for this and presents the research project named Systematic Theology for Schools: In order to offer systematic theology in a meaningful way for teachers, knowledge of systematic theological expertise of active teachers is necessary. The project achieves this by means of narration analysis and a standardised questionnaire. The essay presents approach, methodology and first results of the project and outlines further questions for the dialogue between systematic theology and qualitative-empirical research.

Keywords

systematic theology – religious education – narrative interview – teacher's survey – relationship between systematic theology and empirical research

1. Einleitung

„[...] als reflektierte Lehrerinpersönlichkeit brauch ich ganz viel Theorie, weil ich ähm eben über Dinge nachdenken muss, um mir zu überlegen, wie kann ich mit Kindern darüber sprechen oder [...] welchen Zugang finde ich [...] zu etwas“.¹

So eine*r der Interviewpartner*innen, die wir im Rahmen des hier vorzustellenden Projekts baten, aus ihren Studien- und Berufserfahrungen mit der Systematischen Theologie zu erzählen. Sie macht deutlich, dass für den verantwortlichen religionsunterrichtlichen Umgang mit Schüler*innen Intuition und/oder das eigene, lang abgelagerte Vorwissen in Sachen Theologie nicht ausreichen. Das hermeneutische Ziel ist klar: „Wie kann ich mit Kindern darüber sprechen“? Wer ernsthaft Religionsunterricht betreibt, wird dies kaum bestreiten wollen. Was aber ist eigentlich „ganz viel Theorie“ und wie ist sie zu organisieren, damit sie zum erbetenen Ziel führt, nämlich zur „reflektierte[n] Lehrerinpersönlichkeit“? Diese Fragestellung ist alles andere als banal. Unser Projekt wird sie nicht einfachhin beantworten, sucht aber, einige wichtige Bausteine dafür zu liefern.

An seinem Anfang steht die Beobachtung, dass der Wissenserwerb im Bereich der Systematischen Theologie für Lehrkräfte anders zu organisieren ist als der für künftige Pfarrer*innen. Das beginnt bereits damit, dass Lehramtsstudierenden deutlich weniger Zeit für das Fachstudium eingeräumt wird. Sie haben mindestens noch ein weiteres Fach mit oftmals deutlich unterschiedlicher Wissenskultur kennenzulernen, auch nehmen die erziehungswissenschaftlichen Bereiche des Studiums einen breiten Raum ein. Die Erwartung, sich in Ruhe gleichsam die Gesamtheit der Theologie vorzunehmen und in ihr wissend und urteilsfähig zu werden, ist an dieser Stelle mit Gewissheit nicht zu setzen. Dazu kommt, dass sich angehende Lehrkräfte völlig zurecht zuerst über ihre künftige Berufsrolle verstehen und dies erst in nachgelagerten Schritten mit der Orientierung in den künftigen Fächern verbinden.

Das stellt wissensorganisatorisch allerdings ein Problem dar, weil die bewährten Lehr- und Handbücher des Faches und die auf sie abgestimmten Vorlesungs- und Seminarformate nahezu durchgängig einer für das Vollstudium der Theologie entworfenen Darstellungsweise folgen, der *Loci-Method*e, auch *exitus-reditus-Schema* genannt. Nach ihr wird das Gesamt des (systematisch-)theologischen Wissens in einem großen Kreisbogen angesetzt, der der Logik des Ausgangs aller Dinge aus Gott und der schlussendlichen Rückkehr aller Dinge zu

1 Interview S01GW15AR, Z. 289–292.

Gott folgt. Sie hat frühe altkirchliche Wurzeln und ist seit dem ersten Systementwurf der Theologie, Origenes' († 254) *Περὶ Ἀρχῶν* *peri archōn*, in Traktatform vorhanden: Die Theologie beginnt demnach mit der Gotteslehre, es folgen Schöpfungslehre, Rede vom Menschen und der Sünde, darauf das Erlösungswerk (in Israel und) in Jesus Christus, die Kirche als Helferin/Mittlerin des Heils (inklusive ihrer Ämter und der Sakramente), schließlich die Eschatologie als Rückkehr aller Dinge zu Gott.² In der Tat: Wer das studieren will, muss das Bedürfnis mitbringen, ‚das Ganze‘ der Theologie für sich zu erschließen.

Ist das mit guten Gründen kein sinnvolles Ziel im Lehramtsstudium, dann sind Alternativen unerlässlich. Denn weder vorgeblich lehramtskompatibel zusammengekürzte, aber in der Stoffanordnung klassisch bleibende Kurzkompendien noch ihre Auflösung in einzelne flott nachschlagbare Stichworte allein sind hilfreich. Hier setzt *Systematische Theologie für die Schule (STfDS)* an. Wir fragen für die Lehrämter Evangelische Religionslehre Grundschule und Sekundarstufe I: (1) Wie kommen Themen der Systematischen Theologie überhaupt in Lehr- und Bildungsplänen vor?; (2) Welchen Gebrauch machen aktive Religionslehrkräfte von systematisch-theologischem Wissen, was empfinden sie dabei als problemlos, was als problematisch, was vermischen sie?; (3) Was erwarten Student*innen des Religionslehramts vom Studium der Systematischen Theologie, nachdem sie die Grundlagen der Theologie kennengelernt haben? Dieses Projekt wird im Folgenden näher beschrieben. Sein Ziel ist eine Matrix von Themen und Fragen, die die reichen Schätze der Systematischen Theologie erstmals passgenau für angehende und praktizierende Lehrkräfte zu entfalten hilft, um ihre systematisch-theologische Professionalisierung voranbringen zu können.

2. Systematisch-theologischer Problemaufriss

Das empirische Setting des Projekts ist gleich zu beschreiben. In ihm kommen aber empirische und nicht empirische Fragen auf eine Weise zusammen, die der näheren Aufklärung bedarf. Denn wonach fragt, wer nach Positionen und Interessen von Lehrkräften fragt, die diese im Lauf ihres Studiums erwerben, in der Schule bewähren oder doch zumindest als Problemanzeige formulieren? Einerseits geht es in der Tat um Befunde: Wer artikuliert welche Positionen und in welchem Kontext tut er oder sie das? ‚Kontext‘ ist hier weit zu verstehen, es kann sich um explizite Begründungen handeln, ferner um biographische Einbettungen

2 Vgl. GÖRGEMANNS, Herwig / KARPP, Heinrich (Hg.): Origenes, *Περὶ Ἀρχῶν* Τόμοι Δ'. Vier Bücher von den Prinzipien, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976 (=Teil IV.4), 783–821. Die Summenliteratur des Mittelalters geht teils andere Wege, aber mit der wichtigen Zwischenstation bei MELANCHTHON, Philipp: *Loci praecipui theologici* [zuletzt 1559] wird das Schema für die Neuzeit bestimmend. Das gilt auch für die katholische Materialdogmatik, unbeschadet der davon unterschiedenen Begriffsverwendung, die CANO, Melchior: *De locis theologicis* [1563] mit genauso erheblicher Nachwirkung einführte.

der verschiedensten Art oder auch um Nennungen von Themen, bei denen eine weitere Kontextverknüpfung nicht ersichtlich ist. Im Rahmen von Erzählinterviews lässt sich dergleichen feststellen, bis auf das Level einer Wissensanalyse hin abstrahieren und in kontrastive Fallvergleiche überführen. Damit aber hören die benannten Positionen nicht auf, theologische Positionen zu sein. Das bedingt die Zusammenarbeit von empirischer und theologischer Forschung.

Sie beginnt mit zwei Klarstellungen: (1) Das Projekt ist in Nachbarschaft zur Kinder- und Jugendtheologie angesiedelt, aber gehört ihr explizit nicht an. Die dort gehegte Grundüberzeugung, dass (auch) Kinder und Jugendliche als Subjekte theologischer Interessen und Erkenntnisse ernstzunehmen sind, wird nicht bestritten. Wer auf die Positionen und Interessensbekundungen von Lehrkräften fokussiert, setzt freilich mit, dass Kinder und Jugendliche wohl Subjekte theologischer Urteilsfindung sein können, dass es damit sein Bewenden aber sicher nicht haben sollte. Positionalität ist anders als im Lehr-Lern-Diskurs nicht zu erringen.³ Das macht es nötig, sich auf Kenntnisse und Urteilsverhalten nicht nur der Kinder und Jugendlichen, sondern mindestens genauso der Lehrkräfte zu fokussieren. (2) Anders als empirisch sind die Positionen und Fragen der Lehrkräfte nicht zu erheben. In sich sind sie aber nicht empirisch, sondern eben theologische Positionierungen, mit denen nur recht umgeht, wer sie als Positionen wahrnimmt und würdigt. ‚Empirische Theologie‘ gibt es nicht, weil theologische Sätze auf die eine oder andere Weise wahrheitswertsetzend sind: Sie behaupten nicht Daten, sondern etwas über Daten. Entsprechend mag das Label ‚Empirische Theologie‘ oder ‚Empirische Dogmatik‘ Aufmerksamkeit generieren, ist als Programmatik aber irreführend.⁴ Die Erhebungsergebnisse bedingen die theologische Auseinandersetzung. Diese aber ist regelmäßig nicht nur Reaktion auf empirische Befunde, sondern macht es nötig, vor Eintritt in die Diskussion das theologische Vorverständnis explizit zu machen.

An einem rekurrenten Thema aus den Interviews kurz expliziert: Ein thematischer ‚Dauerläufer‘ ist die Theodizeefrage, die in den Interviews häufig angeführt wird. Diesbezügliche Details werden in einem eigenen Anschlussprojekt von STfDS

3 Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine eigene Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer Verlag 2022 (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5). Das einschlägige Handbuch hat den gemeinten Umstand, dass es nicht nur um die Entdeckung der theologischen Subjekthaftigkeit der Kinder und Jugendlichen gehen kann, bereits im Titel; BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart: Calwer / München: Kösel 2014.

4 In GENNERICH, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart: Kohlhammer 2010, wird trotz des Haupttitels (zurecht) zwischen Empirie und Religionsdidaktik sauber unterschieden. Unschärfer ist die Begriffsverwendung in DINTER, Astrid u. a. (Hg.): Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007. Der ausgerufenen „Primat der Wahrnehmung“ (79) macht Theologie noch nicht empirisch, so gerechtfertigt der Bezug auf alltäglich gelebte Religiosität als Gegenstandsfeld in der Praktischen Theologie auch sein mag.

detailliert analysiert. Theologisch wird hier aber nur weiterkommen, wer das eigene Vorverständnis abklärt. ‚Vor-‘ muss sich in Sachen der Theodizeefrage besonders auf ihren Ort in der Dogmatik beziehen. Weit überwiegend wird sie in die Schöpfungslehre eingeordnet und hier gleichsam als Reflexion auf die der ursprünglichen Güte der Schöpfung nachgelagerte Beschädigung und Verletzung ebendieser Güte verstanden. Wer sie so einordnet, erklärt das Feld der Schöpfungstheologie als das, was durch die Theodizeefrage problematisch wird und durch entsprechende Erläuterungen und Erweiterungen ergänzt werden muss.⁵ Freilich ist dies nur eine der Möglichkeiten. Die Theodizeefrage bekommt ein anderes Gesicht, wenn sie nicht schöpfungstheologisch, sondern im Rahmen der Rede von Versöhnung und Erlösung verortet wird. Fraglich ist dann nicht, wie das ursprünglich Gute trotz Beschädigung doch gut genannt zu werden verdient, fraglich ist vielmehr, wie Gottes jetziger und künftiger Umgang mit der Welt, die erkenntlich in vielem nicht seinem Willen entspricht, gedacht werden soll. Einzelentscheidungen wurden in keinem der beiden Fälle – protologische oder eschatologische Verortung der Theodizeefrage – getroffen. Die Matrix der Fragen und möglicher Antworten stellt sich aber deutlich unterschiedlich dar. Nur wer darauf reflektiert, wird die Positionen und Anfragen aus den Interviews in adäquater Weise aufnehmen können. Es zeigt sich: Die Empirie im Projekt ist nicht theologisch. Sie bedingt aber von ihrem Gegenstand her, theologisches Vorverständnis offenzulegen und nachgängig in die theologische Auseinandersetzung einzutreten. Wie aber kommt das Projekt zu seinem empirischen Material (Kap. 3) und welche ersten Schlussfolgerungen lässt es zu (Kap. 4)?

3. Methode

Zum Einsatz kommen im Projekt STfdS zwei Methoden: Qualitativ die *Narrationsanalyse*, quantitativ ein eigens entwickelter *standardisierter Fragebogen*. Die folgende Darstellung bezieht sich nur auf die qualitative Methode. Der Einsatz des Fragebogens steht noch aus. Zu differenzieren ist in das narrative Interview als Erhebungsmethode und die Narrationsanalyse als methodisch geleitete Auswertung der erhobenen Daten. Dabei zielt diese Art des Forschens auf ein Verstehen ab, welches „am Einmaligen, am Individuellen“⁶ orientiert ist. Die erzähl- und biographietheoretischen Grundlagen der Narrationsanalyse sind gut struktu-

5 Das prominenteste Beispiel stammt vom Erfinder des Begriffs selbst: Die Leibniz'sche Theodizee ist wesentlich eine rationale Theologie der Güte der Schöpfung, die widerfahrendes Leid als Implikation eben dieser Güte zu verstehen lehrt, vgl. HERRING, Herbert (Hg.): Gottfried Wilhelm Leibniz, Die Theodizee. Philosophische Schriften, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996 (= Band 2.1), 221, 239–257.

6 MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim / Basel: Beltz ¹¹2010, 19.

riert im Lehrbuch von Kleemann u. a. dargestellt.⁷ Im Folgenden wird auf die Datenerhebung, die Gewinnung der Stichprobe (Sample), die Auswertung sowie abschließend auf Gütekriterien und Limitation fokussiert.

3.1 Datenerhebung

Das narrative Interview ist eine methodische Vorgehensweise, um qualitative Daten zu erheben. Dazu bedarf es einer konkreten Erzählaufforderung. Das Forscher*innen-Team führte vor der eigentlichen Datenerhebung drei Probeinterviews durch, diskutierte die gewonnenen Daten umfassend und optimierte die konkrete Erzählaufforderung. Im Projekt wurden insgesamt 21 Interviews geführt (n=11 im Bundesland Baden-Württemberg, n=10 im Bundesland Bayern). Erhoben wurde zwischen Juli 2021 und Februar 2023. Die durchschnittliche Interviewdauer ist mit 60 Minuten pro Interview zu notieren. Bei einem narrativen Interview wird dreischrittig vorgegangen:

1. Explizite Erzählaufforderung
2. Nach Beendigung der Erzählung (z. B. ‚... das war es eigentlich‘) werden gezielt Nachfragen gestellt (z. B. ‚Sie erwähnten vorhin ...‘).
3. Aufforderung zur abstrahierenden und argumentierenden Beschreibung.⁸

Alle erhobenen Daten sind entsprechend der europäischen Datenschutzrichtlinien anonymisiert. Parallel zur Erhebung kam es zur Transkription der Daten, orientiert an den Transkriptionsregeln nach Kuckartz.⁹

3.2 Die Stichprobe

Das Sample wurde in Anlehnung an Reinders durch eine deduktive Stichprobenziehung, die Inspektion, gewonnen.¹⁰ Dabei schränkte das leitende Erkenntnisinteresse die Gewinnung des Sample zumindest in zweifacher Hinsicht ein:

1. Auf eine soziale Gruppe: aktive Lehrer*innen im evangelischen Religionsunterricht in Bayern und Baden-Württemberg

7 Vgl. KLEEMANN, Frank / KRÄHNKE, Uwe / MATUSCHEK, Ingo: Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 64–73.

8 Vgl. KLEEMANN / KRÄHNKE / MATUSCHEK 2008 [Anm. 7], 74.

9 Vgl. hierzu die neue Ausgabe von KUCKARTZ, Udo / RÄDIKER, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim / München: Beltz / Juventa ⁵2022, 199–203.

10 Vgl. REINDERS, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, München: Oldenbourg 2005, 136–137.

2. Auf Altersgruppierungen: Es sollten je zwei Lehrpersonen pro Bundesland und Schulart interviewt werden, und zwar differenziert nach Berufserfahrungen (1, 3, 5, 7 und 9 Dienstjahre) sowie geschlechtlich paritätisch.

Die real untersuchte Population weicht vom ursprünglich geplanten Sample ab, deutlich in Bezug auf die aktiven Dienstjahre (vgl. Abb. 1).

| Bundesland | Schultyp | | | | | |
|-------------------|---------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Baden-Württemberg | Grundschule | 2 X 3 J. | 1 X 8 J. | 2 X 10 J. | 1 X 15 J. | |
| | Sekundarstufe I | 1 X 1 J. | 1 X 1,5 J. | 1 X 11 J. | 1 X 20 J. | 1 X 29 J. |
| | | | | | | |
| Bayern | Grundschule | 1 X 0,5 J. | 1 X 6 J. | 2 X 18 J. | 1 X 27 J. | |
| | Sekundarstufe 1 | 1 X 5 J. | 1 X 20 J. | | | |
| | Grundschule und Sekundarstufe I | 1 X 15 J. | 1 X 20 J. | 1 X 25 J. | | |

Abb. 1: Überblick Sample (Grafik: Thomas Weiß)

Bei der Geschlechterverteilung ist im Bundesland Baden-Württemberg nur ein leichter Überhang zwischen den Geschlechtern zugunsten des weiblichen Geschlechts zu beobachten: GS: 5 Frauen, 1 Mann; Sek I: 2 Frauen, 3 Männer. Im Bundesland Bayern dominiert eindeutig das weibliche Geschlecht: GS: 5 Frauen, Sek I: 3 Frauen, GS und Sek I: 1 Frau, 1 Mann. Auffällig an der Stichprobe ist auch, dass in Baden-Württemberg alle befragten Personen einen Lehramtsabschluss an einer Pädagogischen Hochschule absolvierten. Im Bundesland Bayern hingegen gaben zwei Probandinnen (einmal Grundschule, einmal Sekundarstufe I, in Abb. 1 jeweils kursiv hervorgehoben) einen Universitätsabschluss an, die anderen acht Proband*innen verwiesen auf einen Abschluss an einer (Fach-) Hochschule in kirchlicher Trägerschaft. Inwiefern die Abschlüsse in die Auswertung als Variable einbezogen werden können oder gar müssen, wird eine vertiefende Auswertung noch zu zeigen haben. Trotz der Abweichung vom geplanten Sample verspricht die gewonnene Stichprobe, das Forschungsziel des Projektes realisieren zu können.

3.3 Auswertung

Eine Narrationsanalyse ist zunächst am Einzelfall orientiert. Ein Interview wird in noch näher zu beschreibenden Schritten analysiert. Erst anschließend wird ein fallvergleichendes Verfahren angewendet, indem in den einzelnen Interviews Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht werden. Dabei kann von vier idealtypisch formulierten Prozessstrukturen in einem individuellen Lebensverlauf ausgegangen werden (vgl. Abb. 2)¹¹, die in der jeweiligen Analyse zum Vorschein treten können.

| Struktur | Erläuterung |
|--------------------------------|--|
| institutionelles Ablaufmuster | Individuum handelt entsprechend institutioneller Vorgaben |
| biografisches Handlungsmuster | Individuum handelt selbstinitiiert auch jenseits institutioneller Vorgaben |
| Verlaufskurve | Ausschließlich äußere Umstände bestimmen die Biografie = Kontrollverlust durch das Subjekt |
| biografischer Wandlungsprozess | Wiedergewinnung nach (meist negativer Verlaufskurve) von eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen |

Abb. 2: Idealtypische Prozessstrukturen individueller Lebensverlauf in Anlehnung an Kleemann u. a. (Grafik: Thomas Weiß)

Ziel der gesamten Analyse ist es, eine Typologie zu erstellen, und zwar im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage. Die folgende Grafik (Abb. 3)¹² zeigt formal die fünf Analyseschritte.

| Fall 1 | Fall 2 | Fall n |
|--|--|--|
| 1) formale Textanalyse | 1) formale Textanalyse | 1) formale Textanalyse |
| 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung | 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung | 2) strukturelle inhaltliche Beschreibung |
| 3) analytische Abstraktion | 3) analytische Abstraktion | 3) analytische Abstraktion |
| 4) Wissensanalyse | 4) Wissensanalyse | 4) Wissensanalyse |
| 5) fallvergleichende Analyse | | |

Abb. 3: Formale Analyseschritte (Grafik: Thomas Weiß)

11 Vgl. KLEEMANN / KRÄHNKE / MATUSCHEK 2009 [Anm. 7], 73. Natürlich sind nicht in jedem Lebenslauf alle vier Strukturen zu beobachten. Sie dienen eher der analytischen Orientierung und treten in den unterschiedlichen Lebensphasen verstärkt, teilweise aber auch gar nicht hervor.

12 Vgl. EBD., 76. Das Projektteam orientierte sich in der Auswertung an den in Kleemann u. a. vorgegebenen Analyseschritten. Vgl. EBD., 77–101.

Der *erste* Analyseschritt umfasst eine formale sequenzielle Analyse: Alle nicht narrativen Elemente werden gestrichen bzw. zunächst ausgeklammert. Dadurch ist die eigentliche Erzählung zu rekonstruieren. Diese wird anschließend inhaltlich genauer bestimmt, sodass die ihr zugrundeliegenden Handlungs- und Verlaufslogiken (Prozessstrukturen) herauspräpariert werden können. Das entspricht dem *zweiten* und *dritten* Analyseschritt. In einem *vierten* Analyseschritt sind die nicht narrativen Elemente (vgl. erster Analyseschritt) wieder einbezogen, und zwar dann, wenn auf Deutungen, Wertungen und Orientierungen der erzählenden Person fokussiert wird. Diese Deutungen, Wertungen etc. werden „auf ihren Zusammenhang zum faktischen Ablauf des Prozesses hin untersucht“.¹³ Im *fünften* und letzten Analyseschritt werden die einzelnen Fälle miteinander verglichen – dieser Vergleich steht im Projekt STfdS zum großen Teil noch aus. Die Auswertung erfolgt mit der Software MAXQDA.

3.4 Gütekriterien und Limitation

Im Projekt steht die kommunikative Validierung im Vordergrund. Vor der eigentlichen Datenerhebung wurde, wie unter 3.1 beschrieben, die Erzählaufforderung kommunikativ validiert. Eine kommunikative Validierung ist auch im fünften Analyseschritt (Fallvergleich) angestrebt. Die Wissensanalysen (vierter Analyseschritt) werden immer von mehreren Forscher*innen parallel bearbeitet bzw. verglichen, sodass – zumindest vom Ansatz her – eine Inter-Coder-Reliabilität zu notieren ist. Eine Reliabilität des Instrumentes ist dadurch gegeben, dass alle Proband*innen über die Erzählaufforderung ihre eigene Geschichte (Stegreiferzählung) erzählten. Eine Limitation des Projektansatzes dürfte darin zu sehen sein, dass die Entstehung eines systematisch-theologischen Lehrbuches speziell für Lehramtsstudierende und aktive Lehrpersonen aus einer quantitativ doch recht geringen Stichprobe erfolgen soll. Diese Limitation könnte durch ein Folgeprojekt (Evaluation des Lehrbuches durch ein Delphi-Verfahren) behoben werden. Als eine weitere Limitation ist zu notieren: Wie wird das Projekt mit systematisch-theologischen Inhalten umgehen, die von keiner Person erwähnt wurden, sei es, weil sie der Person persönlich nicht wichtig sind, sei es, weil sie im Studium nicht angesprochen wurden oder weil sie für die schulische Unterrichtspraxis keine Rolle spielen?

13 EBD., 76.

4. Erste Ergebnisse

Aus der Fülle der erhobenen systematisch-theologischen Themenfelder wird hier exemplarisch auf das schon unter in Kap. 2 erwähnte Thema *Theodizeefrage*¹⁴ anhand von zwei Interviews aus Baden-Württemberg eingegangen. Dem Schema der Auswertungsmethode folgend, bezieht sich die Darstellung der Dateninterpretationen zunächst auf einzelfallinterne und anschließend auf fallvergleichende Schlussfolgerungen.

4.1 Theodizeefrage – Fallinterne Analyse¹⁵

Fall 1 – Interview L12CW1,5BR. Die Probandin befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor Ende ihres Referendariats an einer Sekundarstufe I und kann demnach auf eineinhalb Jahre Berufserfahrung zurückblicken. Ihr Werdegang hin zur evangelischen Religionslehrerin ist deutlich von subjektiven Intentionen, einem starken Streben nach subjektiver Selbstentfaltung und dem damit verbundenen Wunsch nach einer selbstbestimmten Lebensführung sowie der hohen Wertschätzung des Werts der persönlichen Freiheit geprägt. Während der ersten und zweiten Ausbildungsphase tritt dieses biographische Handlungsmuster¹⁶ zugunsten der institutionellen Ablaufmuster ‚Lehramtsstudium‘ und ‚Lehrtätigkeit an öffentlicher Schule‘ etwas in den Hintergrund, bleibt aber im Modus peripheren berufsbiographischen Handelns weiterhin erkennbar. Innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen ihres Studiums beispielsweise handelt die Probandin interessengeleitet und Wahlmöglichkeiten ausschöpfend. Dieses subjektive Interesse führt sie auch zur tiefergehenden Beschäftigung mit der TF („[...] da hab ich ein ganzes Seminar dazu belegt [...]“¹⁷). In der Beschäftigung mit der TF habe sie schließlich ihre theologische Leidenschaft gefunden, was sie eigen-theoretisch zum einen mit dem stetigen Interesse ihrer Schüler*innen und zum anderen mit der Vermutung einer universellen Relevanz der TF begründet:

[...] also des ist dann quasi eher so, geht wieder in Richtung Ethik, sag ich jetzt Mal, also nicht richtig Ethik, aber diese Frage, wenn’s einen Gott gibt, wie kann er das zulassen, dass es so viel Leid gibt. Diese Frage stellt sich glaub ich sicherlich jeder einmal im Leben und die ist ja auch nie beantwortet [...] weil

14 Theodizeefrage (im Folgenden mit TF abgekürzt) stellt hier einen Sammelbegriff für eine Vielfalt möglicher Ausgangsfragen dar, die sich aus der je gewählten Perspektive ergeben, vgl. DALFERTH, Ingolf U.: *Malum. Theologische Hermeneutik des Bösen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2008, 38–41; vgl. DIETZ, Alexander: *Die Bedeutung der Ausgangsfrage für die Bearbeitung des Theodizeeproblems*, in: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 53/3 (2011) 285–302. DOI: 10.1515/NZST.2011.018.

15 Zur Ausbildungsstätte der Probandinnen s. 3.2.

16 Zu Handlungs- und Verlaufslogiken (Prozessstrukturen) s. 3.3.

17 Interview L12CW1,5BR, Z. 96.

ich merk das jetzt auch im Umgang mit den Schülern des ist ein Thema, das interessiert sie [...].¹⁸

In dieser und anderen argumentativen Passagen ist ihr Verständnis von Ethik als die Auseinandersetzung mit unabweisbaren, überzeitlichen Grundfragen menschlichen Lebens deutlich erkennbar, weshalb sie wohl auch geneigt ist, die TF hier einzuordnen. In einem engmaschigen Geflecht aus Eigentheorie und Erzählung geht sie auf zwei ihrer weiteren Zugänge zur TF ein. Zum einen bekundet sie, den Gedanken einer durch einen allmächtigen Gott geschaffenen Welt als beste aller Welten „[...] ganz spannend [...]“¹⁹ zu finden, womit sie die TF weg von der Ethik in das Feld der Schöpfungstheologie verlegt und auf eine Verteidigung der Naturgesetze rekurriert.²⁰ Die hiermit gebotene Lösung zielt auf das Problem der natürlichen Übel.²¹ Implizit auf das Problem der moralischen Übel eingehend, gibt die Probandin dann anschließend aus ihrer Erinnerung – sowohl an Studium als auch an eine erst kürzlich gehaltene Religionsstunde – das in der Literatur als ‚Liebespillen-Experiment‘ auftauchende Argument zur Verteidigung menschlicher Willensfreiheit wieder,²² womit sowohl die Felder der Gotteslehre als auch der Anthropologie berührt werden. Ausgehend von ihrer oben erwähnten Wertschätzung der eigenen Willens- und Handlungsfreiheit, ist es wenig verwunderlich, dass sie gerade dieses Beispiel als „[...] super spannend [...]“²³ und „[...] eindrücklich [...]“²⁴ hervorhebt. Kontrastierend hierzu betont sie mehrfach, dass die TF letztlich nicht abschließend beantwortet werden könne, weshalb ihre sympathisierende Position zu den genannten Gedankengängen als hilfreich mit erkenntnistheoretischen Grenzen näher zu bestimmen ist und an die Position der „reductio in mysterium“²⁵ erinnert. Es liegt nahe, dass diese Zurückhaltung ihrem primären, instinktiven Zugang zur TF entspricht, da sie in einer nicht theoretisch-reflexiv überformten Erzählpassage eben genau diese Position vertritt:

[...] ich hab eine Schülerin, deren Mutter hatte Krebs, ist immer noch nicht ganz wieder gesund, jetzt hat ihr Vater Krebs und das die mit ihrem Leben hadert

18 EBD., Z. 91–94 und 98–104.

19 EBD., Z. 106.

20 Der Gedanke taucht erstmalig bei Leibniz auf und wurde gegenwärtig für *Keine-bessere-Welt-Hypothesen* und *natural-law-defenses* weiterentwickelt, vgl. VON STOSCH, Klaus: Theodizee, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2018, 56–69; vgl. HERRING 1996 [Anm. 5], 219.

21 Ebenfalls auf Leibniz geht die klassisch gewordene Dreiteilung der Übel in das metaphysische Übel (*malum metaphysicum*), das natürliche Übel (*malum physicum*) und das moralische Übel (*malum morale*) zurück, vgl. HERRING 1996 [Anm. 5], 241.

22 Vgl. VON STOSCH 2018 [Anm. 20], 90–92.

23 Interview L12CW1,5BR, Z. 118.

24 EBD., Z. 113.

25 KREINER, Armin: Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente, Freiburg: Herder 2005, 29–78.

und mit einem guten Gott, das kann ich total nachvollziehen und da hab ich aber auch keine Antwort dafür, also ich hab keine Erklärung dafür [...].²⁶

Ebenfalls am Beispiel der TF wird deutlich, dass sie sich bei der thematischen Gestaltung ihres Unterrichts stärker an ihren subjektiven Intentionen als an institutionellen Rahmenvorgaben wie dem Bildungsplan orientiert.²⁷ Erst im Kontext einer Prüfungssituationen vergewissert sie sich, sich noch im Rahmen der institutionell erlaubten Möglichkeiten zu bewegen:

[...] also bei vielen Themen, hab ich in diesem Jahr nicht mehr wirklich im Bildungsplan nachgelesen. Außer es ging eben um die Lehrproben [...] um mich rückzuversichern, also zum Beispiel Theodizee steht ja eben nicht explizit drin [...] weil's aber mich interessiert hat [...].²⁸

Es lässt sich daher schlussfolgern, dass der Bildungsplan für sie grundsätzlich mit zunehmendem Berufsalter weiter an Bedeutung verlieren wird.

Ihr Umgang mit der TF im Religionsunterricht ist deutlich von einer Auseinandersetzung mit philosophisch-theologischen Erklärungsversuchen gekennzeichnet, die sie im Studium kennengelernt hat, wobei sie gleichzeitig davon ausgeht, dass sich die TF letztlich theoretisch nicht beantworten oder auflösen lässt.

Fall 2 – Interview R06MW3AR. Die Probandin arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren an einer Grundschule. Ihr berufsbiographischer Verlauf lässt kein primär dominierendes Handlungsmuster erkennen, wobei hervorzuheben ist, dass sie zwei biographische Wandlungsprozesse erlebte, die für ihre spätere Lehrtätigkeit von entscheidender Bedeutung waren. Der erste folgte auf die negativ verlaufskurvenhafte Krisensituation im Elternhaus, als sie im Grundschulalter war. Der zweite folgte auf die positiv verlaufskurvenhaft erlebte passive Bekehrung und ihre aktive Neuorientierung im Glauben in freikirchlichen Gruppen zu Beginn ihres Studiums. Parallel zu den eben erwähnten Veränderungserfahrungen litt ihre Mutter an einer Krebserkrankung:

[...] genau zeitgleich war's so für mich noch nen prägendes Erlebnis, was auch mein Glauben erst erschüttert aber dann letztendlich begradigt hat [...] meine Mutter ist krank geworden, die hatte eine Krebsdiagnose bekommen [...] also quasi diese Erschütterung zeitgleich des Aufgefangenwerdens auch in ner

26 Interview L12CW1,5BR, Z. 368–372.

27 Die von dem hier vorzustellenden Projekt durchgeführte Bildungsplananalyse ergab, dass die Theodizee-Thematik an einer Stelle des Bildungsplans 2016 für die Sek I Evangelische Religionslehre bei Klasse 10 explizite Erwähnung findet und hier sowohl den Feldern der Gottes- als auch der Schöpfungslehre zugeordnet wird.

28 Interview L12CW1,5BR, Z. 469–473.

Gemeinschaft, in die ich immer regelmäßiger gegangen bin, es war alles perfekt getimt [...].²⁹

Auch wenn sie den Begriff der Theodizee in dieser theoretischen Reflexion auf ihr Erleben nicht explizit verwendet, so lässt sich hier, zurückführend auf die Bemerkung „was auch mein Glauben erst erschüttert“, ihre erste Auseinandersetzung mit der Thematik erkennen. Anders als im Kindesalter bewegte sie sich zu diesem Zeitpunkt schon im Horizont des Glaubens, weshalb diese zweite Lebenskrise auch erst Einfluss auf denselben nehmen konnte. Ihre erste Auseinandersetzung mit der TF war also nicht theoretischer bzw. theologisch-wissenschaftlicher, sondern existenzieller Natur. Sowohl die Ergänzung, dass diese Leiderfahrung ihren Glauben „letztendlich begradigt“ habe, als auch ihre Deutung, dass die zusammengekommenen Ereignisse „perfekt getimt“ gewesen seien, lassen vermuten, dass sie die Krebserkrankung ihrer Mutter retrospektiv funktionalisiert und das erfahrene Leid als etwas zum Guten *Führendes*, als Teil des Plans Gottes neu interpretiert. Wenig verwunderlich erscheint vor diesem Hintergrund, dass sie nach für sie im Studium relevanten Themen befragt, folgendes erzählt: „[...] Theodizee ist auch des was mich begleitet hat in meiner wissenschaftlichen Arbeit, was mich privat begleitet und was mir total wichtig geworden ist und auch so nen Grenzthema, was ich so gerne auch im Unterricht mache [...]“.³⁰ Eigentheoretisch argumentierend fährt sie fort, „[...] weil ich denke, das sind Fragen, die die Kinder sich stellen und die muss ich annehmen und ich muss mich da beschäftigen [...] solche Themen fand ich immer total spannend [...]“.³¹

Von konkreten Beispielfragen ihrer eigenen Schüler*innen erzählt sie anschließend zum Beispiel: „[...] auch bei der Geschichte von Noah, warum lässt Gott zu, dass alle [...] Leute sterben [...] mit der Flut und nur er überlebt [...]“.³²

Da aus dem Kontext dieser Aussagen deutlich hervorgeht, dass sie mit „solchen Themen und Fragen“ vorrangig systematisch-theologische Themen meint, wird ihr Verständnis derselben Fachrichtung als Auseinandersetzung mit existenziellen Grenzfragen menschlichen bzw. kindlichen Lebens erkennbar. Bei der Behandlung und Auswahl dieser Themen hat der Bildungsplan für sie seit Ende des Referendariats keine handlungsleitende Funktion mehr, sie orientiert sich vorrangig an ihrem subjektiven Empfinden: „[...] muss ganz ehrlich zugeben,

29 Interview R06MW3AR, Z. 56–61.

30 EBD., Z. 140–143.

31 EBD., Z. 143–145.

32 EBD., Z. 178–180.

dass ich noch gar nie gesehen hab, ob ich da die Berechtigung im Bildungsplan finde [...]“.³³

Wie sie in ihrem Unterricht mit diesen Grenzfragen umgeht, bleibt größtenteils undurchsichtig, da sie auf ihre „gefundenen Antworten“ nicht näher eingeht. Die Datengrundlage lässt aber die Deutung zu, dass sie neben der oben beschriebenen Neuinterpretation des Leids ihre Antworten weniger in der Wissenschaft als vielmehr in ihrer Gottesbeziehung gefunden hat bzw. noch (jenseitig) zu finden hofft, womit sie implizit einen eschatologischen Zugang wählt:

[...] ich für mich [...] habe meine Antworten unabhängig von der Uni entwickelt
[...] ich finde generell als Mensch als Lehrer noch mehr und als Reli-Lehrer, da
muss ich doch authentisch sein, da kann ich auch mal sagen, ich versteh des
auch nicht [...] ich wünsch mir, dass ich Gott irgendwann mal fragen kann,
wieso, weshalb, warum.³⁴

4.2 Theodizeefrage – Fallvergleich

Neben der Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die sich aus der Analyse der beiden hier präsentierten Fällen ergeben, werden zu den einzelnen Vergleichsdimensionen noch Thesen formuliert, die sich aufgrund der bisher ausgewerteten Datenlage aufstellen lassen.

- *Relevanzgenerierung*: Probandin 1 (Sek I) und Probandin 2 (GS) generieren Relevanz der TF beziehend auf ihr subjektives und das Interesse ihrer Schüler*innen, der Bildungsplan spielt eine sehr untergeordnete Rolle.

These: Der Bildungsplan verliert unabhängig von der Schulform mit zunehmendem Berufsalter an Bedeutung für die Auswahl und den Umgang mit dogmatischen Themen, während das subjektive Interesse der Lehrpersonen und Schüler*innen zunehmend handlungsleitend wird.

- *Theologische Verortung*: Die TF wird nicht explizit der Systematischen Theologie zugeordnet, sondern mit anderen Themen dieses theologischen Fachbereichs unter die selbstgewählten Definitionen der Grund- bzw. Grenzfragen menschlichen Lebens subsumiert.

These: Lehrer*innen behandeln zwar Themen systematischer Theologie, ordnen, strukturieren und definieren diese jedoch unabhängig von theologisch etablierten Fachbegriffen und Clustern für sich neu. Grundschullehrer*innen werden die

33 Ebd., Z. 397–399.

34 Interview R06MW3AR, Z. 276–277; 284–288.

entsprechenden Themen häufig durch Kinderfragen an biblische Geschichten zugespielt.

- *Theologischer Umgang*: Probandin 1 behandelt die TF v.a. aus theologisch-wissenschaftlicher Perspektive, wobei sie sie implizit in der Gottes- und Schöpfungslehre sowie in der Anthropologie verortet, letztlich aber von einer theoretischen Unlösbarkeit der TF ausgeht. Fall 2 dagegen, vermutlich bedingt durch die biographischen Ereignisse, lässt implizit zwar zwei theologische Ansätze erkennen, ist explizit aber von der Notwendigkeit einer persönlichen Gottesbeziehung überzeugt.

These: Lehrer*innen an einer Sek I gehen häufiger von einer unterrichtlichen Relevanz einer Auseinandersetzung mit theoretisch-wissenschaftlichen Erklärungsversuchen aus als jene an Grundschulen, wobei in beiden Schulformen biographische Erlebnisse eine entscheidende Rolle im Umgang spielen.

- *Studieninhalte*: Probandin 1 geht deutlich häufiger und detailreicher auf gelernte Studieninhalte ein, was vermutlich mit ihrem noch sehr jungen Berufsalter zu erklären ist, aber auch auf die unterschiedlichen Schulformen zurückgeführt werden kann (Stichwort: Entwicklungspsychologie).

These: In der Regel wird den Studieninhalten für den Umgang mit systematisch-theologischen Themen mit zunehmendem Berufsalter Bedeutung abgesprochen, wobei sie dennoch für die Entwicklung der eigenen Lehrer*innenpersönlichkeit als relevant betrachtet werden.

5. Schlussfolgerungen

Das erhobene Material lässt Auswertungen in mehreren Kontexten zu. Hier ist von Schlussfolgerungen für ein Lehrbuchprojekt und von einer studentischen Qualifikationsarbeit zu berichten, die Rückschlüsse aus einer Interviewauswertung auf die Gestaltung des Studiums in den Blick nimmt.

5.1 Systematische Theologie

Die Benennung von Themen Systematischer Theologie als unterrichtlich relevant in unterschiedlichsten Darstellungsweisen – relevant, schwierig, überflüssig, leichtgängig etc. – dient zunächst der Erhebung von Themen, für die offenkundig Auskunftsbedarf im Rahmen einer schulisch fokussierten Theologie besteht: Woran darf nicht vorbeigehen, wer Theologie ausgehend von Themen betreibt, die für Lehrkräfte offenkundig relevant sind? Die Gliederung einer solchen Dar-

stellung folgt nicht aus den Interviewanalysen, wohl aber die Benennung von Themen, die jedenfalls zu behandeln sind. So sollte ein Lehrwerk entstehen können, das die kaum lehramtskompatiblen Darstellungsprinzipien der Loci-Dogmatik (vgl. Kap. 1) nicht wieder einmal repetiert.

Freilich kann es dabei sein Bewenden nicht haben: Die Kenntnisnahme von Themenennungen sistiert nicht die Wahrheitspflichtigkeit dessen, der sie zur Kenntnis nimmt. Ein Lehrbuch, das ausschließlich über Positionen informiert, ohne in den Streit um ihre Richtigkeit einzutreten, wäre keines. Wie aber könnte das aussehen? An einem zur systematisch-theologischen Auseinandersetzung besonders herausfordernden Beispiel soll dies kurz gezeigt werden. Es stammt aus der Christologie:

Puh, also er [Jesus Christus, M.H.] ist für mich mehr Mensch (mhm, ja) als Gott (mhm). Also ich sehe ihn irgendwie als ein (unv.) sehr, sehr begeisterungsfähigen, charismatischen Menschen, der sehr, sehr, sehr viele schlaue Lehren uns mitgegeben hat [...] Und ich kann auch damit mitgehen, dass er auch Gott als Vater anspricht (mhm), aber genauso wie wir Vater unser im Himmel ihn auch als, es, ihn, wie auch immer (mhm), als großes väterliches Wesen, Kraft wahrnehmen können (mhm). [...] Also für mich ist Sohn etwas biologisches, und das kann Gott einfach nicht sein, weil da war nichts biologisches dabei (mhm), zumindest nur zu fünfzig Prozent (ja).[...].³⁵

Hier legt sich ein Zweischnitt nahe: (1) Dieses christologische Statement kann aus dem Erzählzusammenhang dechiffriert und als Hinweis auf existierende Debatten gelesen werden. Dann zeigt sich eine Christologie, die entweder adoptionistisch oder aber im Sinne einer Geistchristologie vorgeht, und für die die zentralen Aussagen nicht die über Christus sind, sondern zum einen die Verkündigung Jesu selbst („sehr, sehr, sehr viele schlaue Lehren uns mitgegeben hat“)³⁶ und zum anderen das Gottesverhältnis Jesu, das als Modell für das Gottesverhältnis aller benannt wird: „dass er auch Gott als Vater anspricht (mhm), aber genauso wie wir [...] ihn, wie auch immer (mhm), als großes väterliches Wesen, Kraft wahrnehmen können“.³⁷ Das nun ist in der Tat nicht ohne Vorbilder in der akademischen Debatte, und unter prominenten Positionen ist zuerst die Christologie in Adolf von Harnacks Vorlesungsreihe „Das Wesen des Christentums“ zu nennen. Von Harnack betont in der Tat, dass die Botschaft Jesu, nicht aber seine Person ins Evangelium gehöre und dass Jesu vorbildhafte Vaterliebe zu Gott die

³⁵ Interview R07EM10AR, Z.464–477.

³⁶ EBD., Z.466.

³⁷ EBD., Z.470–472.

Möglichkeit aller ist oder doch werden kann.³⁸ Im Statement aus dem Interview zeigen sich also Axiome eines Debattenbeitrags, der zurecht prominent wurde. (2) Dann, erst dann, ist es sinnvoll, in die Auseinandersetzung einzutreten und nach den Stärken und Schwächen zu fragen. Im Nebeneffekt zeigt sich ein Umgang mit Positionen aus der Theologiegeschichte, der sie nicht in eine genetische Erzählung einbindet, sondern strikt exemplarisch als gegenwärtige Gesprächspartner ernstnimmt.³⁹

Dies ist ein Zugang nicht nur zur Jetztgestalt der Dogmatik, sondern auch zur Theologiegeschichte, der beide für das lehramtliche Theologiestudium deutlich attraktiver machen könnte, als sie es derzeit sind. So sollte wohl eine theologische Auseinandersetzung mit von Lehrkräften namhaft gemachten Positionen und Fragen aussehen, die sie nicht als Applikationsfall einer zuvor bereits entwickelten Dogmatik versteht, sondern als Gesprächspartner auf Augenhöhe ernstnimmt.

5.2 Qualifikationsarbeiten im Projekt

Die Vorstellung erster Ergebnisse konzentriert sich bisher auf die Integration systematisch-theologischer Themen im jeweils eigenen schulischen Unterricht. Gezeigt werden konnten auch persönliche (religiöse) Entwicklungsabschnitte im Zusammenhang mit systematisch-theologischen Themenfeldern. Die interviewten Proband*innen geben aber auch retropektivische Beschreibungen zum Lehramtsstudium ab. Neben Aussagen zur Bedeutung theologisch-fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen wird auch immer wieder das Verhältnis von Theologie und Didaktik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik thematisiert. So äußert sich ein Proband, dass er „[...] eher die Methodik und Didaktik weltfremd fand, weltfremder als die Fachwissenschaft“.⁴⁰ Solche und ähnliche Aussagen führten eine wissenschaftliche Hilfskraft dazu, über das Projekt hinaus eine Bachelorarbeit zu verfassen, die das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium ‚Evangelische Theologie‘ untersucht.⁴¹ Die Arbeit problematisiert das Zusammenspiel von Fachwissenschaften, Didaktik, Bildungswissenschaft und Praxisbezug im Lehramtsstudium. Konkrete Daten, die

38 Vgl. VON HARNACK, Adolf: Das Wesen des Christentums. Sechzehn Vorlesungen vor Studierenden aller Fakultäten im Wintersemester 1899/1900 an der Universität Berlin gehalten von Adolf v. Harnack, Tübingen: Mohr Siebeck 2007, 37–85.

39 Das schliesse gegenwärtige Entwürfe in derselben Tradition ein, so z. B. BARTH, Ulrich: Symbole des Christentums. Berliner Dogmatikvorlesung, Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 338–418.

40 Interview S01AM1BR, Z. 812-813.

41 Vgl. KRESCHL, Janine: Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der evangelischen Theologie. Eine empirisch gestützte Problem-analyse des Theorie-Praxis Problems, Heidelberg 2022 (= Bachelor-Arbeit an der PH Heidelberg, unveröffentl., kann auf Anfrage eingesehen werden).

systematisch-theologische Inhalte in einen Zusammenhang mit Berufsfeldorientierung während des Studiums verdeutlichen können, harren noch der Erhebung. Sie werden mittels erwähnten Fragebogens (vgl. Punkt 3) im Herbst 2023 erhoben und anschließend mit SPSS ausgewertet. Ein Erkenntnisgewinn im Sinne des Projektes ist schon auf der Ebene des direkten Vergleichs der Retrospektiven (Religionslehrkräfte) mit Studienalltagserleben von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Evangelische Theologie zu erwarten.

6. Kritischer Ausblick

Die Arbeitsgemeinschaft aus *Systematischer Theologie* und *qualitativ-empirischer Forschung* ist immer noch ungewöhnlich. Dies liegt, wie im ersten Abschnitt gezeigt, daran, dass sich Systematische Theologie nicht plötzlich empirisch geben kann und auch nicht geben darf. Aber sie ist in der Lage, empirische Befunde theologisch zu befragen und daraus durchaus auch normative Rückschlüsse für das eigene Vor- und Fachverständnis zu formulieren. Mithin können empirische Befunde Systematischer Theologie dazu verhelfen, ihren eigenen normativen Anspruch auf den Prüfstand stellen zu lassen.

Empirische Befunde bilden nicht *die* Wirklichkeit ab. Mit diesem Anspruch wäre empirische Forschung nicht nur hoffnungslos überfordert, sondern würde, verdeckt ideologisch, von der einen Wirklichkeit ausgehen, die es so nicht gibt und noch nie gegeben hat. Systematische Theologie könnte hier als begrifflicher Ideengeber für empirische Forschung fungieren. Es macht für eine solche Forschung einen Unterschied, ob – auch hier unter Rückgriff auf Abschnitt 1 – die Theodizeefrage empirisch unter dem Stichwort Schöpfung oder unter dem Stichwort Eschatologie erhoben werden soll.

Systematische Theologie kann empirischer Forschung den begrifflichen Erhebungsrahmen vorgeben und Ergebnisse empirischer Forschung Systematische Theologie in der Vielfalt der möglichen Antworten erden. Insofern ist von einer fruchtbaren Zusammenarbeit auszugehen – mit der nötigen Offenheit beider Forschungsperspektiven für den jeweils anderen Zugang zu und Umgang mit den Phänomenen. Im vorgestellten Projekt steht die Hauptauswertung der erhobenen Daten noch an – sie werden nach umfassender Auswertung wertvolle Hinweise liefern, um systematisch-theologische Themenfelder besser mit den Bedürfnissen von Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrer*innen zu verknüpfen. Dies bedeutet nicht, die erhobenen Perspektiven kommentarlos hinzunehmen bzw. dass die erhobenen Aussagen die einzig möglichen sind. Langfristig gedacht wäre es ein spannendes systematisch-theologisches und empirisches Forschungsfeld, das entstandene Lehrbuch im Studium und in der Lehrpraxis bewusst einzusetzen und anschließend zu evaluieren.