

Autoethnografie als Weg zur spirituellen Selbstreflexion

Potenziale eines Spiritualitätsmoduls in der Religionslehrer*innenbildung

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Privatdozentin im Bereich der Religionspädagogik an der Katholisch-theologischen Fakultät der Universität Bonn und Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn.

PD Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Rabinstraße 8
D-53111 Bonn
e-mail: mdom1@uni-bonn.de
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>



Autoethnografie als Weg zur spirituellen Selbstreflexion

Potenziale eines Spiritualitätsmoduls in der Religionslehrer*innenbildung

Abstract

In dem Artikel werden Wege zur Stärkung der Persönlichkeitskompetenzen von Religionslehrer*innen aufgezeigt und die Bedeutung von beruflicher Stabilität und spiritueller Ressourcennutzung betont. Mit einem Reflexionsansatz auf autoethnografischer Basis werden individuelle Identität und spirituelle Dimension thematisiert, um ein spezielles Modul zu präsentieren, das (Selbst)reflexionsprozesse anregt und Lehrkräfte gezielt begleitet. Die Ergebnisse zeigen das Potenzial der Autoethnografie für die Förderung der spirituellen Entwicklung und Identitätsbildung von Religionslehrer*innen.

Schlagworte

Religionslehrer*innenbildung – Autoethnografie – Spiritualitätsmodul

Autoethnography as a Path to Spiritual Self-Reflection

Potential of a Spirituality Module in Religious Teacher Education

Abstract

The article presents pathways to enhance the personal competencies of religious teachers and emphasizes the significance of professional stability and utilization of spiritual resources. Through an autoethnographic approach, it explores individual identity and the spiritual dimension, showcasing a specific module that stimulates self-reflection processes and provides targeted guidance for educators. The findings underscore the potential of autoethnography in promoting spiritual development and identity formation among religious teachers.

Keywords

Religious teacher education – autoethnography – spirituality modul

1. Thematische Hinführung

1.1 Thematische Hinführung und Problemaufriss

Die Profession des*der Lehrer*in, so auch der Religionslehrkraft, befindet sich im stetigen Wandel, der nicht nur durch didaktische Veränderungen, sondern auch durch lebensweltliche Faktoren geprägt ist. In den letzten drei Jahren hat insbesondere der Einfluss existenzieller Bedrohungen wie der Corona-Pandemie und kriegerischer Auseinandersetzungen innerhalb Europas bzw. mit Auswirkung auf europäische Gesellschaften große Herausforderungen für alle Beteiligten im schulischen Umfeld mit sich gebracht.¹ Angesichts dieser neuen (krisenhaften) Maßstäbe wird der Erwerb von Persönlichkeits- sowie – gerade im Fall von Religionslehrkräften – spirituell-religiöser Kompetenzen im Sinne eines religionspädagogischen Habitus zu einer besonders wichtigen Aufgabe.² Insbesondere in dieser Situation und vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Voraussetzungen der Schüler*innen ist es essenziell, klare Rollenvorbilder und starke Lehrer*innenpersönlichkeiten bereitzustellen. Diese sollen den Heranwachsenden Orientierung bieten und eine förderliche Umgebung schaffen, die ihre Entfaltung ermöglicht.³

1.2 Zielsetzung

In diesem Beitrag werden Möglichkeiten zur Stärkung von Persönlichkeits- und selbstreflexiven als auch spirituell-religiösen Kompetenzen in der Ausbildung von Religionslehrer*innen eruiert, die aufgrund der besonderen spirituellen Dimension ihres Berufs von Bedeutung sind. Hierbei besteht das Hauptanliegen darin, die genannten Kompetenzen angehender Lehrkräfte gezielt zu erweitern und zentrale Fragen wie „Was kann meiner beruflichen Tätigkeit Stabilität verleihen?“ oder „Auf welche Ressourcen kann ich zurückgreifen?“ in den Vordergrund zu stellen.⁴

Diesbezüglich wurde im Rahmen meines Habilitationsprojektes mit dem Titel „Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religions-

1 Vgl. ROEBBEN, Bert: Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona, Antwerpen: Halewijn 2020, 71–77.

2 Vgl. MENDL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2018, 265.

3 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Die Religionslehrkraft zwischen Biographie, Habitus und Macht. Berufsethische Perspektiven, in: JÜRGENS, Benedikt / SELLMANN, Matthias (Hg.), Wer entscheidet, wer was entscheidet? Zum Reformbedarf kirchlicher Führungspraxis, Freiburg im Breisgau – Basel – Wien: Herder 2020, 245. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Religiöse Orientierung gewinnen. Religionspädagogische Aufgaben in der multireligiösen Gesellschaft, in: Loccumer Pelikan 1 (2015), 9–10.

4 Vgl. z.B. PIRNER, Manfred: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz, in: BURRICHTER, Rita u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart: Kohlhammer 2012, 107–125. Pirner, Manfred: Wie Religionslehrkräfte ticken: Eine empirisch-quantitative Studie. Stuttgart: Kohlhammer 2022.

Lehrkräften⁵ ein neuer Reflexionsansatz entwickelt, der auf autoethnografischen Grundlagen basiert und die persönliche und berufliche Identität von Religionslehrer*innen thematisiert. Dieser Ansatz richtet sich zunächst an Lehrkräfte in der Ausbildung, kann jedoch auch für bereits im Beruf stehende Religionslehrende von Nutzen sein. Angesichts der Anforderungen ihrer Profession wird von diesen Zielgruppen ein gewisses Maß an spiritueller Grundkompetenz sowie die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung erwartet. Da eine „von Sakramenten strukturierte katholische Norm(al)biographie ohne Risiken und Brüche“⁶, indes auch für (angehende) katholische Religionslehrer*innen (und zudem für solche anderer Denominationen) nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, wird ein weites Verständnis von Spiritualität zugrunde gelegt, so dass etwa auch religiös suchende Menschen, zu denen einige angehende Religionslehrende sicher gehören, in ihrer Spiritualität wahrgenommen werden.⁷ Dabei ist es von besonderer Bedeutung, die spirituelle Dimension, wie beispielsweise die befreiende Kraft des Glaubens, in den Fokus zu rücken und mit der je eigenen spirituellen Biografie zukünftiger Religionslehrender in Bezug zu setzen.

Um Reflexionsprozesse in diesem Bereich anzustoßen und strukturiert zu begleiten, ist die Entwicklung eines entsprechenden Moduls geplant, welches auf autoethnografischen Grundlagen beruht. In diesem Beitrag werden daher Überlegungen zur Konzeption dieses Moduls vorgestellt.⁸

Um dieses Vorhaben umzusetzen, ist zunächst eine Darlegung des zugrunde liegenden Verständnisses von Spiritualität erforderlich. Dadurch wird es möglich, aufzuzeigen, inwiefern die Pflege oder Etablierung einer spirituell-religiösen Identität und entsprechende selbstreflexive Kompetenzen bei Religionslehrkräften für die Ausübung ihrer Profession von Bedeutung sind. Anschließend wird erklärt, was unter der im Rahmen des Habilitationsprojekts verwendeten Methode der Autoethnografie im Kontext der Religionspädagogik sowie in Bezug auf die vorgenommene spirituelle Selbstreflexion der Autorin verstanden wird. Des Weiteren wird das Potenzial dieser Methode über den vorliegenden Einzelfall hinaus

5 Vgl. DOMSEL, Maike Maria: *Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

6 PIRKER, Viera: *Traditionen im Wandel: Eine identitätspolitische Relecture kirchlicher Dokumente zur Religionslehrer_innenbildung*, in: HEIMBACH-STEINS, Marianne / KÖNEMANN, Judith (Hg.): *Religiöse Identitäten in einer globalisierten Welt (MBT 2)*, Münster: Aschendorff Verlag 2019, 103–104.

7 Vgl. ENGLERT, Rudolf: *Komposition des Differenten. Inwieweit ist so etwas wie eine „religiöse Identität“ heute noch möglich?*, in: SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Henrik (Hg.): *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus: 2014, 128.

8 Die Konzeption des betreffenden Moduls befindet sich derzeit im Entwicklungsstadium und ist somit als laufendes Projekt anzusehen.

für die Gewinnung von Erkenntnissen bezüglich der Konzeption eines Spiritualitäts-Moduls vor allem für angehende Religionslehrkräfte beleuchtet.

2. Das zugrundeliegende Spiritualitätsverständnis

Der Begriff ‚Spiritualität‘ setzt eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen voraus.⁹ Dieser wird begriffen als in einen größeren Sinnzusammenhang eingebettetes Wesen, welches weitaus mehr darstellt als die Summe seiner Atome und in der Lage ist, Welt (mit)zugestalten. Diesen Sein- und Sinnzusammenhang zu thematisieren ist nach christlicher Überzeugung von zentraler Wichtigkeit für den Einzelnen: Worüber nicht gesprochen werden kann, sollte geredet werden.¹⁰ Die Grenze der empirischen Welt ist weder die Grenze der Relevanz noch der Sprache.¹¹ Diese gewinnt angesichts krisenhafter Wirklichkeit an Bedeutung, da sie ein wesentliches Instrument zur Verständigung, Problemlösung und zur Bewältigung von Herausforderungen darstellt.

Gläubige Menschen gehen einen Schritt weiter und binden ihr Zutrauen in den Sinn des Ganzen ihrer Welt an einen Gottesbegriff. Dies geschieht traditionell im Rahmen institutionell geprägter Religiosität, d. h. im Sinne einer Rückbindung (religio) an eine bestimmte institutionalisierte Religion, wie etwa das katholische oder evangelisch-lutherische Christentum. Indes ist beachtenswert, dass die Übergänge zwischen dem, was als Spiritualität und als Religiosität bezeichnet wird, fließend sind und zahlreiche Menschen existieren, die sich sowohl als spirituell als auch als religiös bezeichnen würden.¹²

Mit Blick auf das besagte Modul ist von Bedeutung, dass von einem Bild des Menschen die Rede ist, welches seine besondere Würde herausstellt, ihn als individuelles und gleichzeitig relationales Wesen begreift, welches der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis mächtig ist. Gerade die Entwicklung spiritueller Fähigkeiten befähigt Individuen zur verbesserten zwischenmenschlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung sowie zur Bewältigung von Krisen. Religionslehrkräfte können dieses Wissen an Schüler*innen, Kolleg*innen etc. weitergeben.

9 Vgl. HELLER, Birgit: Spiritualität versus Religion/Religiosität?, in: DIES. / HELLER, Andreas (Hg.): Spiritualität und Spiritual Care. Orientierungen und Impulse, Bern: Hogrefe 2014, 47–49.

10 VOSSENKUHL, Wilhelm: Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus, Berlin: Akademie Verlag, 2001. Im Tractatus-Logico-Philosophicus besagt Wittgensteins Proposition 7: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“. Diese Aussage spiegelt Wittgensteins Überzeugung wider, dass die Philosophie sich ausschließlich mit Themen befassen sollte, die in klarer und präziser Sprache ausgedrückt werden können. Doch unter Berufung auf Wittgenstein und eine ‚Umkehrung‘ seiner These lässt sich betonen, dass der Versuch, Unsagbares in Worte zu fassen, zu einer tieferen Reflexion führen und alternative Ausdrucksformen jenseits der reinen Sprache, wie zum Beispiel die Musik, miteinbeziehen kann.

11 Vgl. GESTRICH, Christof: Die Seele des Menschen und die Hoffnung der Christen. Evangelische Eschatologie vor der Erneuerung, Frankfurt am Main: Chrismon 2009, 15.

12 Vgl. HELLER 2014 [Anm. 9], 47–49. Nähere Ausführungen zur Definition und Abgrenzung der Begriffe Spiritualität und Religiosität bei DOMSEL 2023 [Anm. 5], 96–130.

Das Annehmen des je eigenen Selbst ist rechtfertigungstheologisch die praktische Mitte des gelebten Glaubens. Wenn Spiritualität diesbezüglich auch als Weg verstanden wird, aus einer lebendigen Gottesbeziehung neue und unbegrenzte Lebens- und Hoffnungsperspektiven zu entwerfen (vgl. Joh 3,34)¹³, ist hiermit keineswegs eine einseitige Fokussierung auf eine moralische oder appellative Funktion gemeint. Vielmehr geht es um eine wohl überlegte Bewahrung der Komplexität krisenhafter Wirklichkeit¹⁴ bei gleichzeitiger Thematisierung möglicher Bewältigungsstrategien. Eine solche Hoffnung sollte jedoch nicht ausschließlich formal-strategisch ausgerichtet sein, sondern sich zuallererst auf Inhalte konzentrieren¹⁵, welche sich im Spannungsfeld der Berücksichtigung eines christlichen ‚Schon-Jetzt, Aber-Noch-Nicht‘ bewegen.

3. Hoffnung in der religionspädagogischen Praxis

Religionslehrkräfte spielen eine wichtige Rolle etwa bei der Vermittlung von ethischen Werten, zu denen auch und gerade im Bereich Schule das Prinzip Hoffnung¹⁶ und somit auch der Umgang mit Krisen gehört. Schließlich ist Lernen an sich an die grundsätzliche Annahme gekoppelt, dass Neuerungen und Fortschritte in unterschiedlichster Hinsicht realisier- und machbar sind: „Wer lernt, der hofft. Der hofft, dass die Welt besser wird, dass es eine Zukunft gibt, dass nichts beim Alten bleiben muss, sondern dass Veränderung möglich ist.“¹⁷ „Hoffnung ist christliche Kardinaltugend und eine der stärksten und tiefsten Kräfte im Menschen.“¹⁸ Sie setzt Energien frei, beflügelt zum Handeln, inspiriert und schenkt Kraft, um gesteckte Ziele erreichen zu können¹⁹, sie richtet sich gegen bürgerliche Saturiertheit und falsch verstandene liberale Indifferenz und birgt somit emanzipatorisches Potenzial.²⁰ Hoffnung ist mit dem Glauben verbunden, dass Wandlungen und Wendungen zum Positiven hin möglich sind, selbst wenn das Gegebene mitunter eine andere Sprache zu sprechen scheint. Im Religions-

13 Vgl. VERBURG, Winfried: Religionspädagogische Spiritualität hat keinen Zweck, in: LANGER, Michael / DERS.: „Zum Leben führen“. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität, München: Deutscher Katecheten-Verein 2007, 335.

14 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: Transcript 2020 (= Religionswissenschaft 20), 19.

15 Vgl. EBD., 23.

16 An dieser Stelle soll auf den Philosophen Ernst Bloch rekurriert werden, nach dem der Mensch eine unerschöpfliche Fähigkeit hat, in die Zukunft zu denken und nach besseren Zuständen zu streben. Vgl. ZIMMERMANN, Rainer: Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung, Berlin, Boston: De Gruyter 2017.

17 ROEBBEN, Bert: Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung, Stuttgart: Calwer 2016, 25. Vgl. ROEBBEN, Bert: Generating Hope. The Future of the Teaching Profession in a Globalized World, in: Religious Education 112/3 (2017), 199–206.

18 BUCHER, Anton A.: Psychologie der Spiritualität, Basel: Beltz²2014, 143.

19 Vgl. EBD., 143–144.

20 Vgl. DAHLGRÜN, Corinna: „Sich zum Guten gewöhnen“. Von der Notwendigkeit geistlicher Beratung, in: HERMISSON, Sabine / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Theologische Ausbildung und Spiritualität (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 12), Göttingen: V&R 2016, 154.

unterricht können kompetent und glaubhaft vermittelte Hoffnungsperspektiven dazu beitragen, dass Schüler*innen ihre eigenen Möglichkeiten zur Lebensgestaltung erkennen und nutzen können. Dabei geht es um eine möglichst realistische Einschätzung von Herausforderungen und Schwierigkeiten, die es zu überwinden gilt. Um solche Hoffnungsperspektiven glaubhaft und authentisch vermitteln zu können, ist es jedoch vonnöten, diese nicht nur theologisch zu durchdringen und zu reflektieren, sondern auch in Bezug zur eigenen spirituellen Biografie zu setzen. Genau dies soll durch das geplante Modul erreicht werden.

Im Folgenden wird die autoethnografische Selbstreflexion als eine Möglichkeit vorgestellt, solche Bezüge herzustellen bzw. Selbstreflexivität zu fördern.

4. Autoethnografie als Möglichkeit spiritueller Selbstreflexion in der Lehrer*innenbildung

4.1 Definition und Methodologie

Autoethnografie ist eine Forschungsmethode, die vornehmlich in den Sozial- und Bildungswissenschaften sowie in der Anthropologie, zunehmend aber auch in anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie der Theologie genutzt wird, mit dem Ziel, persönliche Erfahrungen und Reflexionen des*der Forscher*in zu nutzen, um kulturelle und gegebenenfalls auch spirituell-religiöse Phänomene zu verstehen und zu interpretieren. Im Gegensatz zu traditionellen ethnografischen Ansätzen, bei denen Forschende oft eine distanzierte Beobachter*innenrolle einnehmen, betont die Autoethnografie die enge Verbindung zwischen Forschenden und dem untersuchten Kontext.²¹ Die Methode ermöglicht es, persönliche Geschichten, Erlebnisse und Emotionen als Schlüsselkomponenten der Forschung einzubeziehen.²² In der Autoethnografie wird die Subjektivität des*der Forschenden als integraler Bestandteil des Forschungsprozesses betrachtet. Dies ermöglicht eine tiefere Einsicht in komplexe (soziale) Zusammenhänge und trägt dazu bei, bestehende Theorien zu erweitern oder zu hinterfragen.²³

Autoethnografische Arbeiten können verschiedene Formen annehmen, darunter persönliche Essays, narrative Berichte oder künstlerische Ausdrucksformen wie Gedichte, Zeichnungen oder musikalische Beiträge. Dabei geht es nicht nur um

21 Vgl. ELLIS, Carolyn / ADAMS, Tony E. / BOCHNER, Arthur P.: Autoethnography: An Overview, in: FQS 12/1 (2011), Art. 10.

22 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PANAGIOTOPOULOU, Argyro: Ethnographische Feldforschung, in: DIES. / LANGER, Antje / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 2010, 301–321.

23 Vgl. FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: DERS. / DERS. / DIES. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg: Rowohlt 2008, 17.

die bloße Dokumentation von Erfahrungen, sondern auch um deren Analyse und Interpretation im Kontext kultureller, sozialer und historischer Einflüsse etc. und im Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektiven.

Hinsichtlich der Zielsetzung dieses Beitrags ist von Bedeutung, dass mittels autoethnografischer Reflexionen die „Sinnstiftungen“²⁴ der Teilnehmer*innen erforscht werden können. Ausgehend von einer Ich- und Binnenperspektive, stehen nicht lediglich Beobachtungen von Handlungen im Vordergrund, sondern vor allem das Persönliche und Eigene²⁵, also in diesem Fall jenes, was die (künftige) Religionslehrkraft besonders angeht. Hierbei ist wichtig, dass bei der autoethnografischen Reflexion Staunen (am eigenen Ich), das Aufspüren des Paradoxen bzw. die Hinterfragung des meist nicht hinterfragten Alltags wichtige Rollen spielen, um das Ich bzw. spirituelle Selbst zu ergründen.²⁶

In diesem Zusammenhang kann der Eindruck entstehen, dass eine gewisse Perturbation vorliegt, die jedoch oft erst im Verlauf des Reflexionsprozesses erkennbar wird. Es bedarf zunächst einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Alltäglichen, um unbewusste oder bisher weniger beachtete Aspekte bewusst zu machen. Dabei ist es wichtig zu erkennen, dass Wahrnehmung stets mit Deutung verbunden ist²⁷ und die Kommunikation über Erfahrungen stark vom individuellen Deutungs- und Interpretationsvermögen abhängt²⁸, selbst wenn Personen einem ähnlichen Erfahrungsraum angehören.

Eine besonders große Herausforderung autoethnografischer Selbstreflexion besteht darin, eine Innen- sowie möglichst gleichzeitige Außenposition zum inneren Geschehen einzunehmen. Autoethnografische Reflexionsprozesse oszillieren zwischen Nähe und Distanz, weil der Wechsel zwischen Teilnehmenden- und Beobachter*innenperspektive in einer Person vereint wird. Dabei stehen folgende Fragen zentral: Was geht hier eigentlich vor sich? Wie genau vollziehen sich alltägliche und oft wie selbstverständlich erscheinende Routinen? Es geht darum, eigene Sichtweisen durch die Perspektivenwechsel besser zu verstehen, was zu

24 AMANN, Klaus / HIRSCHAUER, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur: Ein Programm ..., in: DERS. / DERS. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Praxis (= stw 1318), Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, 31.

25 Vgl. KNOBLAUCH, Hubert: Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung, in: KALTHOFF, Herbert / HIRSCHAUER, Stefan / LINDEMANN, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (= stw 1881), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008, 228–229.

26 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten auf offene Fragen, in: HÜNERSDORF, Bettina / MAEDER, Christoph / MÜLLER, Burkhard (Hg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen, München: Juventa 2008, 55.

27 Vgl. STRAZZARI, Francesco (Hg.): Edward Schillebeeckx im Gespräch, Luzern: Springer 1994, 15.

28 Vgl. ERPENBECK, John / HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster – New York: Waxmann 2021, 52.

bewussterem Handeln, auch und gerade im Kontext von Unterricht führen kann. All dies setzt eine Beschäftigung mit dem Eigenen voraus, welche als Basis dafür angesehen wird, die Aufmerksamkeit auch für das Fremde und Irritierende zu schulen. Dies geschieht, indem zunächst eine Beleuchtung des (scheinbar) Normalen erfolgt, um dann gezielte Perspektivwechsel vorzunehmen.²⁹

Im Anschluss an Pierre Bourdieu gehören hierzu auch die Reflexion der eigenen Positionierungen im Wissenschafts- und Handlungsfeld und die damit einhergehenden Wahrnehmungen und Überzeugungen des eigenen fachlichen Umfelds betreffend, zudem auch die der eigenen fachkulturellen Sozialisation, die jeweiligen theoretischen Blickweisen sowie die biografisch entstandenen Wissensbestände, Vorannahmen und Hypothesen. Die autoethnografische Reflexion ist im Wesentlichen jedoch nur bedingt zu methodisieren und vornehmlich am Eigensinn orientiert.³⁰ Sie stellt einen „integrierte[n] Forschungsansatz“³¹ dar, der sich der pragmatischen Annäherung an ein (empirisches) Phänomen in dessen Vielschichtigkeit, Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit verschreibt. Dies geschieht dadurch, dass im Zuge abgestimmter Triangulation eine Erhöhung der Komplexität durch verschiedene bereits zuvor genannte Datentypen erreicht wird, auch wenn zu beachten ist, dass es sich – wie bei jeder empirischen Forschung – nur um ein begrenztes Datenkorpus handeln kann. Diese Begrenzung führt wiederum zu einer Gegenströmung zum oben Gesagten, nämlich zu einer unweigerlichen Reduktion der Komplexität von Erfahrungs- bzw. Dokumentationsmöglichkeiten.³²

Zur Auswertungsmethode ist zu sagen, dass drei Strategien als ineinander verschränkte analytische Schritte im Prozess ethnographischer Forschung genutzt werden können, die auch auf autoethnografische Untersuchungen übertragbar sind: Codierungen vornehmen, Fallanalysen erstellen und Schlüsselthemen bilden, wodurch herausgefunden werden soll, welche Themen mit Blick auf die eigene spirituelle Identität besonders präsent sind oder bislang eher übersehen wurden und somit einer näheren Befassung bedürfen.³³ Vorliegend geht es darum, (kritische) Selbstreflexion zu fördern und spirituelle Ressourcen aufzuspüren, auf die sich (später) in der beruflichen Praxis Bezug nehmen ließe.

29 Vgl. BUDE, Heinz: Qualitative Generationsforschung, in: FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg: Rowohlt 2008, 197.

30 Vgl. BREIDENSTEIN, Georg u. a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung (utb 3979), München: utb 2020, 11.

31 EBD., 38.

32 Vgl. EBD., 39. Der präsentierte Ansatz misst sich an den fünf Gütekriterien qualitativer Sozialforschung von Strübing u. a., zu denen Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität gehören. Vgl. STRÜBING, Jörg u. a.: Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß, in: Zeitschrift für Soziologie 47,2 (2018), 83–100.

33 Vgl. BREIDENSTEIN 2020 [Anm. 30], Kapitel: „Strategien der Analyse“.

Im Folgenden wird beispielhaft eine Methode erläutert, mit der dies geschehen soll: Narration und Schreibpraxis.

4.2 Narration und eine Praxis des Schreibens

Sprache erhebt die Flüchtigkeit des Augenblicks zur Dauerhaftigkeit.³⁴ Nicht nur spirituelle Erfahrungen, sondern auch die alltäglichen können grundsätzlich nur approximativ beschrieben werden³⁵, auch wenn die Erfassung der zuerst Erwähnten aufgrund ihres hohen Abstraktheitsgrades eine besondere Herausforderung darstellt.

Narration hat immer unmittelbaren und subjektiven Charakter.³⁶ In jeder Erzählung manifestieren sich alternative Wege: „Lernen, seine Geschichte zu erzählen, bedeutet auch zu lernen, sie anders erzählen zu können“³⁷, so Paul Ricoeur. Die Frage, welche Aspekte für wichtig genug erachtet werden, um diese in Worte zu kleiden und nach außen zu tragen, aber auch jene danach, wie dies geschehen soll, entscheiden die Erzählenden gemäß ihrer narrativen Absicht.³⁸ Da persönliche Erfahrungen von genuin dynamischer wie komplexer, leibhafter und subjektiver Struktur sind, können sie nicht einfach unvermittelt ausgedrückt werden³⁹, vielmehr bedürfen sie der Übersetzung. Diese bezeichnet eine besondere Kunst, weil sie Informationen und Erfahrungen von einer Realität in die andere übertragen möchte, ohne dass Sinn verloren geht oder zu viel neuer Sinn durch den*die Übersetzer*in konstruiert wird. Im Vordergrund steht immer die Authentizität, die Übermittlung der ursprünglichen Botschaft, auch wenn unvermeidlich ist, dass diese immer eine Interpretation durch ihre Übersetzer*innen erfährt und sozusagen einen persönlichen Stempel von diesen erhält. Folglich ist Narration an sich bereits gefiltert, weil sie den Umweg über die Übersetzung gehen muss, und sei es nur durch den Transport des Inneren zum Außen über den Weg des sprachlichen Ausdrucks. Gerade dies kann jedoch dazu beitragen, selbstreflexive Pro-

34 Vgl. CONRAD, Ruth: Praktische Theologie als Sprachlehre für Schmerz und Sehnsucht. Eine „literarische“ Lektüre Henning Luthers, in: FECHTNER, Kristian / MULIA, Christian (Hg.): Henning Luther. Impulse für eine Praktische Theologie der Spätmoderne (Praktische Theologie heute 125), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 196–197.

35 Vgl. STEINMANN, Ralph Marc: Zur Begriffsbestimmung von Spiritualität – eine experimentelle, integrativ-abgleichende Gegenüberstellung von zwei Definitionen, in: BÜSSING, Arndt / KOHLS, Niko (Hg.): Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit, Berlin / Heidelberg: Springer 2011, 39.

36 Vgl. LUTHER, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Kohlhammer 2014, 236.

37 RICOEUR, Paul: *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris: Stock 2004, 152. Das Originalzitat lautet: «Apprendre à se raconter, c'est aussi apprendre à se raconter autrement».

38 Vgl. EBD., 10.

39 Vgl. BARTLEET, Brydie-Leigh / ELLIS, Carolyn: Making Autoethnography Sing / Making Music Personal, in: DIES. / DIES.: Music Autoethnographies. Making Autoethnography Sing / Making Music Personal, Bowen Hills: Australian Academic Press 2009, 9.

zesse in Gang zu setzen, indem dazu angehalten wird, zu reflektieren, was von wirklich von Bedeutung ist und schriftlich fixiert werden soll.

So bildet Narration bzw. eine Praxis des Schreibens einen wichtigen Teil der (auto)ethnografischen Forschung, denn Schreiben fordert dazu auf, zu reflektieren und zu explizieren. Die Flüchtigkeit des Geschehens wird fixiert und lässt sich so unter einer anderen zeitlichen Logik der Verlangsamung erschließen. Eine solche Vorgehensweise ermöglicht tiefgehende Analysen, welche mit der Arbeit an Theorien verknüpft wird, wodurch Prozesse des Denkens in Möglichkeiten und Alternativen angeregt werden. Bei der Verschriftlichung des Beachteten und des Erfahrenen kommt es zu einem Wechsel zwischen Komplexitätsreduktion durch Fokussierungen und zugleich zur Produktion von Komplexität durch Weitung.⁴⁰ Als „Brillen“ im Sinne von Strukturierungs-, Seh- und Analyseinstrumenten können Theorien neue Zugänge und Perspektiven eröffnen und damit ‚ursprüngliche‘ Deutungen irritieren. Dabei lässt sich nicht nur Empirie durch Theorie irritieren, sondern Theorien können auch durch Empirie in Frage gestellt und herausgefordert werden.⁴¹

5. Praktische Umsetzung

5.1 Das Projekt „Leben! Freiheit! Gott!“

Mit der als Teil meiner Habilitationsschrift durchgeführten autoethnografischen Untersuchung wurde das Ansinnen verfolgt, in exemplarischer Manier meine eigenen spirituellen Entwicklungen im Kontext meiner Profession als Religionslehrkraft nachzuzeichnen, collagenhaft darzustellen und hieraus Schlüsse zu ziehen, die für die Bildung von Lehrkräften relevant sind. Hierbei sollte es zunächst vor allem um die Ergründung dessen gehen, was der besagte Reflexionsprozess für mich persönlich und für meine professionelle Praxis bedeuten und welche Ausdrucksmittel ich diesbezüglich zur Anwendung bringen würde. Impressionen meiner für andere in weiten Teilen unsichtbaren spirituellen Erkundung verlangten nach sprachlicher Expression in konkreter textlicher Form. Aufgrund der Komplexität meiner Erfahrungen und ihrer Verschiedenheit entschied ich mich bewusst für unterschiedliche Textarten, weil diese am ehesten mein Erfahrungsspektrum widerspiegeln konnten. So ist in einem Zeitraum von ca. sechs Monaten eine Sammlung collagenartiger Texte entstanden, die unterschiedliche the-

40 Vgl. KELLE, Helga: Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 1997, 204.

41 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER / PANAGIOTOPOULOU 2010 [Anm. 22], 301–321.

matische Bereiche und verschiedene Phasen bzw. besondere Wendepunkte meines spirituellen Lebens- und Berufsweges berühren. Hierzu gehören diverse Gedichte (Anzahl 15), erzählende Gedichte in Form episodenhaft-synekdochaler Beschreibungen⁴² (3), retrospektive Tagebucheinträge (5), rückblickende Tagebucheinträge bezüglich von Schulerfahrungen (2), fiktive Briefe (3), ein Gebet und eine Erzählung sowie Gedanken (1), Fotos mitsamt Bericht über deren Entstehung (1) sowie leitfadengestützte Interviews mit entsprechenden Transkriptionen (2). Des Weiteren habe ich in einem Tonstudio vier Lieder gesänglich interpretiert.⁴³ Dies geschah in der Absicht, einen zusätzlichen Vorstoß in die Wirklichkeit außerhalb von Sprache zu unternehmen, um dem Ausdruck zu verleihen, was zu Beginn dieses Beitrags als das eigentlich Unsagbare bzw. das über empirische Fassbarkeit Hinausgehende – wozu das Spirituell-Religiöse gehört – beschrieben wurde.

Im nachfolgenden Text wird beispielhaft eine Szene im Tonstudio beschrieben, welche zugleich das formelle Ende meiner autoethnografischen Selbstreflexion darstellt. Diese Reflexion dient dazu, die möglichen Auswirkungen auf das spirituelle Selbst aufzuzeigen:

Mittlerweile waren alle vier Stücke im Kasten. [...] Allerdings würde am Ende des Tages noch etwas folgen, vor dem ich immer schon Angst hatte: Ich musste meinen eigenen Gesang mit anderen zusammen anhören. [...] Solche Situation hatte ich bislang erfolgreich gemieden. [...] Da saßen wir nun vor dem Mischpult und ich hatte ein flaves Gefühl im Magen, meine Kehle schnürte sich langsam zu. Plötzlich erklang meine Stimme wie aus dem Nichts, sie kam diesmal nicht aus mir selbst heraus, sondern wurde von außen eingespielt. Ich war überrascht, wie kräftig sie war, wie tief das Timbre und wie spielend und sanft die Höhe. Da war nun meine Stimme, sie war nicht höher, nicht tiefer. Sie war genau das. Eine andere würde ich nicht bekommen. Doch das alles war nicht so schrecklich, wie ich es mir immer ausgemalt hatte, im Gegenteil: In diesem Augenblick habe ich mich verändert, meine Einstellung zu mir selbst, zu meiner Musik. Ich nahm mich selbst als Mensch an und wahr, weil ich meine Stimme und hiermit meine Seele lieben konnte, genauso wie sie sind! [...] Ich war über mich selbst hinausgewachsen, weil ich mein sonst allzu selbstkritisches eigenes Ich überwinden konnte, zumindest in diesem Augenblick. Das war wie ein Geschenk. Da war eine zusätzliche Stimme von anderswo her. Diese sagte zu mir: „Es ist gut.“ Im

42 Vgl. BREIDENSTEIN³2020 [Anm. 30], 117.

43 Das hierbei entstandene Datenkorpus ist Teil von zwei separaten bzw. begleitenden Publikationen zum besagten Habilitationsprojekt, welche nach Abschluss der empirischen Reflexion im Zuge der Einlagerung des so entstanden Text- und Tonmaterials beim Forschungsdatenzentrum Qualiservice der Universität Bremen hinterlegt wurden.

Nachhinein habe ich diesen Augenblick nicht nur als Begegnung mit meinem Ich gedeutet, sondern auch als eine mit meinem Schöpfer.⁴⁴

Die in der Textpassage beschriebenen Aspekte wie Selbstakzeptanz, innerer Frieden und Begegnung mit dem Selbst und Gott illustrieren das Konzept des ‚Unverfügbaren‘ aus Kapitel 2 und zeigen, wie dieses durch den autoethnografischen Selbstreflexionsprozess näher gefasst werden kann. Die Passage führt auch vor Augen, wie im Grunde alltägliche Situationen in einem spirituellen Kontext interpretiert werden können, was von Bedeutung ist, wenn es um die Erlangung spiritueller Kompetenzen geht bzw. eine diesbezügliche Sensibilität geschult werden soll. Schließlich kann der persönliche Zugang zum Glauben der Lehrkraft eine bedeutsame Quelle für den Unterricht darstellen, da er aufgrund seiner persönlichen Relevanz eine besondere Ansprechbarkeit bei den Schüler*innen hervorrufen kann. Dies gilt nicht nur für die theologischen Vorstellungen, sondern insbesondere für die individuelle Art und Weise, wie die Lehrkraft ihren Glauben lebt und erfährt.

Mit Blick auf die Konzeption des Moduls ist zu sagen, dass verschiedene Möglichkeiten denkbar wären, eine solche Textpassage, wie die zuvor angeführte, zu nutzen, wie etwa gemeinsames Lesen, Schreiben eigener Texte über Dreh- und Angelpunkte im (spirituellen) Leben, welche zu einer vertieften Reflexion über die persönliche Spiritualität der Lehrkraft führen können. Bei diesen Reflexionsprozessen können folgende Fragen leitend sein: Wo nähere ich mich meinem eigenen Ich? Wo kann ich Gott begegnen? Weiterführend möglicherweise aber auch: Inwiefern fördert meine Spiritualität Innovationsgeist? Wie beeinflusst meine Rolle innerhalb des Schulsystems meine persönliche Entfaltung bzw. Selbstwertung (und die von anderen)? Wodurch wird diese unterstützt oder auch begrenzt? Diesbezügliche Reflexionen sind grundlegend emanzipatorisch, weil sie z. B. eigenes Rollenverhalten bewusst machen und zudem eine kritische Reflexion im Hinblick auf die befreiende Kraft des christlichen Glaubens ermöglichen (siehe Kapitel 1.2).

5.2 Generalisierung

Mit Hilfe der aus dem autoethnografischen Reflexionsprozess hervorgehenden Analysen⁴⁵ konnte beispielhaft und in authentifizierter Art und Weise gezeigt werden, dass persönliche wie berufliche Biografie als gelebtes Leben, als steti-

⁴⁴ DOMSEL 2023 [Anm. 5], 331.

⁴⁵ Eine ausführliche Darstellung entsprechender Forschungsmethoden würden den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Diese kann hier nachgelesen werden: DOMSEL 2023 [Anm. 5], 331, 299–324.

ger Weg mit immer neuen Erlebnissen und deren Verarbeitung begriffen werden kann. Dieses Erleben will reflektiert werden, um dann zur Erfahrung werden zu können: „Lebenserfahrungen sind nur über die Erinnerung zugänglich. [...] Erst in der nachträglichen Besinnung kommt [...] zu Bewusstsein, was geschehen ist, wird der Inhalt einer Erfahrung erkennbar. [...] Das bedeutet: Nur über die Rekonstruktion von Erinnerungen lassen sich Lebenserfahrungen [und Glaubenserfahrungen] erfassen“⁴⁶, bestimmte Verläufe erkennen, Sinnmuster rekonstruieren.⁴⁷ Diesbezügliche Prozesse können durch je eigene Zugangswege, wie durch die künstlerische Auseinandersetzung oder kreatives Schreiben etc. angeregt und unterstützt werden. Trotz der notwendigerweise eingenommenen Retrospektive manifestiert sich hier keine rückwärtsgewandte Intention, vielmehr erfolgt eine Ausrichtung auf das Zukünftige hin. Das Ziel des gesamten Reflexions- und Verarbeitungsprozesses besteht darin, Möglichkeiten zur spirituellen Öffnung und zur Etablierung spiritueller Identität zu identifizieren.

Im Rahmen des vorliegenden autoethnografischen Projekts wurde das Bewusstsein über die eigene spirituelle Identität gestärkt. Dies geschah durch die Offenlegung von Prägungen, die beispielsweise aus eigenen Schulerfahrungen resultieren. Diese Erkenntnisse bieten Antwortperspektiven auf die Frage, inwiefern die persönliche (spirituelle) Biografie die Arbeit als Religionslehrkraft beeinflusst.

Hinsichtlich der Bedeutung des autoethnografischen Zugangs für die Religionslehrer*innenbildung ist anzumerken, dass die Absicht, Erkenntnisse aus einem spezifischen Einzelfall zu verallgemeinern, herausfordernden Charakter besitzt und ein sensibles Vorgehen erfordert. Dies liegt daran, dass der autoethnografische Ansatz eine bewusst subjektive Dimension aufweist und vom jeweiligen Kontext beeinflusst wird. So ist meine eigene spirituelle Selbstreflexion stark von performativ-künstlerischen Zugängen geprägt, die in Verbindung mit einer spirituell-religiösen Dimension stehen. Indes birgt dieses scheinbar sehr individuelle Phänomen gleichzeitig eine verallgemeinerbare Einsicht, die auch auf viele (zukünftige) (Religions)lehrende zutrifft: Im spirituellen Bereich ist die Suche nach je eigenen Zugängen unerlässlich, die die jeweiligen Bedürfnisse und Präfe-

46 SCHULZE, Theodor: Interpretation von autobiographischen Texten, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 1997, 325. Vgl. KALTHOFF, Herbert: Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung, in: Zeitschrift für Soziologie 32/1 (2003), 78.

47 Vgl. JAKOB, Gisela: Das narrative Interview in der Biographieforschung, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München: Juventa 1997, 447.

renzen berücksichtigen.⁴⁸ Daher ist es wichtig, diese zunächst bewusst wahrzunehmen und zu erforschen. Auf diese Weise kann das Individuelle über sich selbst hinausweisen und verallgemeinerbare Erkenntnisse hervorbringen.

Generell sollte es sich hier um ein ‚niederschwelliges‘ und gut umsetzbares, übersetzbares wie übertragbares Angebot handeln, welches stärkend und unterstützend wirkt, Potenziale der Reflexion weckt und auf keinen Fall eine zusätzliche Belastung darstellt. Das Vorgehen soll mikrologisch sein, d. h. die Komplexität und Vielschichtigkeit des Einzelfalls anerkennen. Im Anschluss sollen die Erkenntnisse durch Kurzpräsentationen, Diskussionen über Themenfelder, die sich während der Reflexionsphasen ergeben haben, oder gemeinsame Schreibwerkstätten geteilt werden. Dies dient der Perspektiverweiterung und dem kollektiven Austausch, welcher wiederum die Professionalisierung (künftiger) Religionslehrender durch den Erfahrungsaustausch und die Bewältigung von Herausforderungen in einem unterstützenden Umfeld fördert etc. Für angehende Religionslehrende geht es dabei vor allem um die Entdeckung entsprechender Orientierungspunkte. Für diejenigen, die bereits im Beruf tätig sind, auch um das Erkennen des verändernden und emanzipatorischen Potenzials, das neue Wege aufzeigen kann. Dies ermöglicht (Neu)orientierung im persönlichen sowie im beruflichen Bereich und bietet Perspektiven, um mit herausfordernden Fragen umzugehen, wie z. B.: Wie gehe ich als Christ*in persönlich mit der Klimakrise oder dem Spannungsfeld zwischen Pazifismus und Krieg um?

Insgesamt ist nach dem genauen Ort(en) der Verankerung des Moduls zu fragen: Mehr der universitäre Bereich und/oder jener der geistlichen Begleitung von Religionslehrenden beispielsweise im Kontext des Mentorats? Bezüglich dieser Frage ist zu bedenken, dass sich mögliche Limitationen daraus ergeben, dass eine spirituelle Identität sich jeglicher Beurteilung entzieht, weil sie zumindest partiell im Bereich des Privaten bzw. Unverfügbaren anzusiedeln ist. Gleichzeitig ist es wichtig, gerade Theologiestudierenden Orientierungspunkte und Begleitung hinsichtlich einer Etablierung bzw. Pflege spiritueller-religiöser Identität in Verknüpfung mit dem Erwerb fachlicher Expertise zu bieten, da ein solcher Bezug – wie eingangs angemerkt – auch für diese Personengruppe keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt. In diesem Spannungsfeld befindet sich das Modul. Diesbezüglich gilt es, praktikable Lösungen zu finden.

48 Vgl. ROEBBEN, Bert / DOMSEL, Maika Maria / NIEDERMANN, Barbara / VLOEBERGS, Sander: Colliding worlds in the religious education classroom. Performative teacher education in times of transition, in: Berglund, Jenny/ Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer (Wissenschaft und Lehrerbildung 9), Bonn: V&R 2023, 37–55.

6. Konklusion und Ausblick: Die Entwicklung eines „Spiritualitäts-Moduls“

Das Modul soll angehenden Religionslehrenden eine strukturierte und begleitete Möglichkeit bieten, ihre eigenen spirituellen Ressourcen zu entdecken, zu fördern und zu entwickeln. Basierend auf Erkenntnissen aus autoethnografischer Selbstreflexion soll das Modul auch Raum für den Austausch mit anderen bereitstellen, um das persönliche und professionelle Selbst zu bilden. Zu diesen Kriterien könnten beispielsweise Selbstreflexion, Identitätsentwicklung, Zielsetzung und Handlungsplanung gehören. Mit dem Modul wird das Ziel verfolgt, Lehrkräfte zu stärken, theologisches Wissen zu verinnerlichen und mit der eigenen Biografie zu verknüpfen und Ressourcen freizulegen etc. Schließlich sind nur gestärkte Lehrer*innenpersönlichkeiten dazu in der Lage, langfristige berufliche Zufriedenheit zu erlangen.

Das Modul soll die Chance bieten, dass sich angehende Religionslehrende als Lernende vor der alle Menschen verbindenden Aufgabe und Chance des bildenden Umgangs mit der unverfügbaren, ja, unsagbaren Geheimnisdimension des Daseins erfahren.

Zum Zwecke der konkreten Umsetzung gilt es, idealiter gemeinsam mit Studierenden und Lehrkräften und weiteren (religions)pädagogischen Expert*innen passende Formate zu gestalten und diese inhaltlich zu füllen. Diese gemeinsame Arbeit betrachte ich vor dem Hintergrund der geplanten praktischen Umsetzung der Erkenntnisse aus dem Habilitationsprojekt als zukünftige Aufgabe.