

4. Religiöse Bildung als Transformationsprozess?

Der transformatorische Bildungsbegriff in Theologie und Religionspädagogik

Wie bereits erwähnt, ist die Zusammenführung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung nur ein Teil der Bildungstheorie von Marotzki und Koller. Der andere ist die Bestimmung von Bildung als Transformationsprozess. Ist solch ein Bildungsverständnis auch anschlussfähig für religiöse Bildungsprozesse? Für Jean Piaget ist es geradezu ein Kennzeichen von Religion, dass der Glaube das Leben der Gläubigen transformiere, für ihn »gibt es keinen religiösen Glauben ohne eine gesamte Transformation des Lebens des Gläubigen, das heißt ohne diese Erfahrung der inneren, von allen Religionen beschriebenen Wandlung.«¹

Blickt man in die Religionsgeschichte, so findet man zahlreiche Beispiele für Transformationsprozesse, man denke etwa an Bekehrungserlebnisse von Paulus, Augustinus, Franziskus oder auch Siddharta Gautama, um nur einige wenige Beispiele zu nennen, in denen sich eine grundlegende Wandlung der bisherigen Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse vollzogen hat, bei denen aber auch diese selbst von Bedeutung für die jeweilige Transformation waren wie z.B. die Begegnung mit Armut und Leid oder das Leiden an den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen. Dabei gingen die Transformationsprozesse in den o.g. Beispielen mit Krisenerfahrungen einher. Das bisherige Welt- und Selbstverhältnis wurde brüchig und bedurfte einer neuen Ausrichtung. Die Aufzählung bekannter Persönlichkeiten soll hier keinesfalls suggerieren, dass religiöse Transformationsprozesse lediglich einigen wenigen Auserwählten vorbehalten wären. William James hat in seinem Werk »Die Vielfalt religiöser Erfahrungen« dem Thema Bekehrung zwei Kapitel gewidmet, in denen Bekehrungserlebnisse »gewöhnlicher« Menschen vorgestellt und diskutiert werden, auch wenn die von James gewählten Beispiele teilweise einen spektakulären Charakter aufweisen.² Man findet Krisenerfahrungen und Trans-

1 Vgl. Piaget, Jean: Immanentismus und religiöser Glaube, in: Ders.: Theologie und Reformpädagogik, Stuttgart 2015, S. 45–87, S. 75f.

2 Vgl. James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrungen, Frankfurt a.M. 1997, S. 209–273. Im Folg. zit. als: James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung.

formationsprozesse im religiösen Bereich nicht nur in der Begegnung zwischen unterschiedlichen Weltzugängen, sondern auch innerhalb des religiösen Weltzugangs selbst, in welchem man Formen des Widerstreits vorfinden kann. Geht man beispielsweise von Paul Ricoeurs Unterscheidung zwischen der 1. und 2. Naivität als zwei unterschiedlichen Sichtweisen auf den Mythos aus oder von James Fowlers Theorie der Glaubensstufen, wo es zu Konflikten zwischen einem mythisch-wörtlichem Glauben und einem individuierend-kritischem Glauben kommen kann, genauso wie zwischen diesem und dem verbindenden Glauben, wo es nach einer Phase der Entmythologisierung zu einer Neuentdeckung des Mythos kommen kann, so könnte man auch von sich widerstreitenden Diskursarten innerhalb eines religiösen Diskurses sprechen und damit auch von religionsimmanenten Anlässen für Transformationsprozesse.³ Solche Momente können für die Untersuchung von religiösen Bildungsprozessen von Bedeutung sein, wenn sich zeigt, wie die jeweiligen Personen mit solchen Formen von Krise und Widerstreit umgehen.

Auch wenn sich Anknüpfungspunkte zwischen Kollers und Marotzkis Theorie transformatorischer Bildung und religiösen Bildungsprozessen zeigen und es durchaus plausibel scheint, auch religiöse Bildung als Transformationsprozess zu bestimmen, so soll die erziehungswissenschaftlichen Bestimmungen von Bildung im Radius der Theorie von Marotzki und Koller keinesfalls unkritisch und ohne Modifizierungen auf den Bereich religiöser Bildungsprozesse übertragen werden. Hierzu wird es erforderlich sein, den philosophisch-erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff mit einem »bildungs-theologischen« Begriff ins Gespräch zu bringen, auch wenn dies, wie Godwin Lämmermann anmerkt, zunächst »gewöhnungsbedürftig oder fremdartig« anmutet.⁴ Die Kategorien des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses müssen notwendigerweise um das Verhältnis zu Gott oder einem transzendenten Bezugspunkt erweitert werden, da man ohne diesen nicht von religiösen Bildungsprozessen sprechen kann. Keinesfalls darf die Untersuchung religiöser Bildungsprozesse auf einen bildungs-theologischen Bildungsbegriff verzichten, aus Sorge, die Anschlussfähigkeit an den pädagogischen Bildungsdiskurs zu verlieren. »Das wäre eine Selbstdomestizierung und -versklavung der Religionspädagogik, die sie zum Appendix der Pädagogik statt zur konstruktiv-kritischen Gesprächspartnerin macht.«⁵

Die Theorie transformatorischer Bildung ist kein Proprium der Erziehungswissenschaft, sondern lässt sich auch in der Theologie und der Religionspädagogik finden. Im Folgenden sollen daher Theorien aus diesem Gegenstandsbereich vorgestellt und diskutiert werden, um zu einer bildungs-theologischen Bestimmung transformatorischer Bildungsprozesse zu gelangen, in welcher Topoi transformatorischer Bildung herausgearbeitet werden sollen, die als Grundlage für die empirische Untersuchung von Bil-

3 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*, Freiburg/München 1971, S. 396. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*; Vgl. Fowler, James: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991, S. 198f. Im Folg. zit. als: Fowler, James: *Stufen des Glaubens. Zwischen Ricoeurs Theorie der 1. und 2. Naivität und den o.g. Stufen bei Fowler lässt sich eine gewisse Analogie feststellen*.

4 Vgl. Lämmermann, Godwin: *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005, S. 16. Im Folg. zit. als: Lämmermann, Godwin: *Religionsdidaktik*.

5 Vgl. Lämmermann, Godwin: *Religionsdidaktik*, S. 17.

dungsprozessen dienen sollen. Es werden dabei gezielt nur diejenigen Bildungstheorien aus Theologie und Religionspädagogik ausgewählt, die man einem transformatorischen Bildungsbegriff zuordnen kann. Dabei werden die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf transformatorische Bildungsprozesse mit denjenigen der Theologie und Religionspädagogik in ein konstruktiv-kritisches Gespräch gebracht. Hier gilt es ebenfalls, die gegen die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller vorgetragene Kritikpunkte, wie etwa die zu starke Fokussierung auf Selbstverhältnisse oder die normative Unterbestimmung ihres Bildungsbegriffes aufzugreifen und nach Lösungsansätzen zu suchen. Es ist davon auszugehen, dass Bestimmungen von religiöser Bildung als Transformationsprozess sich nicht bloß auf das Selbstverhältnis beschränken können, weil dies dem Selbstverständnis von Religion widersprechen würde. Welt-, Fremd- und Gottverhältnis sind unbedingt einzubeziehen.

4.1 Der transformatorische Bildungsbegriff bei Helmut Peukert

Helmut Peukert gehört, wie Marotzki und Koller, zu den Vertretern eines transformatorischen Bildungsbegriffes. In der theoretischen Konzeption des transformatorischen Bildungsbegriffes können zwischen Peukert, Marotzki und Koller einige Berührungspunkte, einige Akzentverschiebungen, aber auch deutliche Unterschiede gefunden werden. Ein wesentlicher Unterschied ist, dass Peukerts Überlegungen zum Bildungsbegriff nicht auf eine empirische Untersuchung von Bildungsprozessen abzielen wie bei Marotzki und Koller, die Bildungstheorie und Empirie in Wechselbeziehung bringen wollen. Peukerts Ausführungen zum transformatorischen Bildungsbegriff bleiben auf einer theoretischen Ebene. Weitere Unterschiede werden im Folgenden noch dargestellt. Zunächst gilt es jedoch, den Blick auf die Gemeinsamkeiten zu richten.

4.1.1 Transformatorische Bildung als Selbstbestimmung in Solidarität

Eine Gemeinsamkeit zwischen dem Ansatz von Peukert und Marotzki und Koller stellt der kritische Rückgriff auf klassische Bildungsansätze des 18. und 19. Jahrhunderts dar, wie etwa auf den Bildungsbegriff Humboldts, wobei für Peukert auch Schleiermacher immer wieder einen Bezugspunkt darstellt. Die Rückbesinnung auf solche Klassiker resultiert nicht aus Rückwärtsgewandtheit oder Nostalgie, sondern aus der Überzeugung, dass diese für die Gegenwart von Bedeutung sind.

»Wir beschäftigen uns mit den Problemen der Klassiker, weil sie die Klassiker unserer Probleme sind.«⁶

Ein solches Problem stellt für Peukert etwa die Gefahr der Objektivierung bzw. der Vergegenständlichung der Welt wie auch des Einzelnen dar, etwa durch die zunehmende Dominanz einer szientistischen Sichtweise, aber auch Vereinnahmungsversuche des

6 Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 100–117, S. 107. Im Folg. zit. als: Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung.

Einzelnen durch ökonomische und gesellschaftliche Ansprüche. Darin sieht Peukert zugleich den Ausgangspunkt des klassischen Bildungsbegriffs.

»Man kann die Entstehung des klassischen Bildungsdenkens auch als einen Versuch ansehen, gegen den *objektivierenden* Zugriff der Wissenschaften einen radikalen Begriff des sich jedem Objektivierungsversuch entziehenden kreativen, sich selbst bestimmenden *Subjekts* zu entwickeln, das auch den Zwängen der neuen Wirtschaftsgesellschaft nicht einfach unterworfen ist, sondern sie überschreiten kann.«⁷

Der Rückgriff auf den klassischen Bildungsgedanken ist für Peukert nur dann möglich, wenn sowohl dessen Grenzen erkannt als auch die Entwicklungen in den Blick genommen werden, die zu einer Verschärfung der o.g. Problematik geführt haben.

»Was von den Vertretern dieser Konzeption unterschätzt oder nicht gesehen wurde, wohl aber auch noch gar nicht gesehen werden konnte, sind die Folgen der Dynamik, die aus dem Zusammenspiel von modernen Wissenschaften und Ökonomie entstand und die im Wesentlichen in unsere Situation geführt hat, mag man diese als hoch-, spät- oder postmodern bezeichnen oder von einer zweiten Moderne reden.«⁸

Es sind Begriffe wie »Ausgesetztheit«, »Entfremdung« oder auch »Verletzbarkeit des Subjekts«, welche diese Situation Peukert zufolge charakterisieren.⁹ Es ist der Zuwachs an Beanspruchung und Überbeanspruchung des Einzelnen durch die Gesellschaft, ein Zuwachs an Komplexität bei gleichzeitigem Schwinden von stabilen Orientierungsmöglichkeiten, wenn etwa »geschichtlich erarbeitete kulturelle Hintergrunderorientierungen ihre Selbstverständlichkeit ebenso verlieren wie die verfügbaren Sprachen der Wirklichkeitsinterpretation ihre innere Konsistenz.«¹⁰

»Die spezifische Dynamik moderner Gesellschaften wird ja gerade dadurch entfesselt, daß in ihnen Konkurrenzsituationen zwischen Interaktionspartnern, die sich nicht unmittelbar zu kennen brauchen, fest etabliert werden. [...] In den komplexer werdenden, anonymen, sich intern beschleunigenden modernen Handlungssystemen wachsen jedoch die Möglichkeiten, die Regeln solcher Institutionen, die allen Beteiligten gleiche Chancen zugestehen und sichern sollen, für die eigenen Interessen auszubeuten oder zu unterlaufen.«¹¹

Die rasant schnell erfolgende technische Entwicklung, welche Peukert als »die dritte wissenschaftlich-technische Revolution« bezeichnet, führt zu einer Steigerung dieser Dynamik moderner Gesellschaften und bewirkt dadurch »eine Beschleunigung der

7 Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 34.

8 Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 35.

9 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 104f.; vgl. auch: Ders.: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 40.

10 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 39.

11 Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 35.

Beschleunigung«. ¹² Die Kritik an dem Ansatz von Koller und Marotzki, sich zu stark auf das Selbstverhältnis in Bildungsprozessen zu konzentrieren und dadurch den Blick auf Fremd- und Weltverhältnisse zu vernachlässigen, trifft demnach auf Peukerts Bildungskonzept nicht zu. Auch die bildungstheoretischen Ansätze von Marotzki und Koller sind eingebettet in eine Analyse der Situation des (post-)modernen Menschen und die Ergebnisse stimmen insgesamt mit den Situationsanalysen Peukerts überein, etwa bezüglich der Komplexitätssteigerung sowie der »Kontingenzsteigerung« ¹³ Der Aspekt des Weltverhältnisses findet sich auch in Marotzkis Bildungsbegriff wieder, wird dort aber vor dem Maßstab des Subjekts als Weltanschauung verstanden, die dessen Interpretationsrahmen darstellt. Bewirkt dieser Rahmen eine »Erfahrungsblockade und bewirkt, daß Arbeits- und Genußfähigkeit eingeschränkt werden«, so muss sich das Subjekt in einen »Bildungsprozeß hineinbegeben, aus dem er selbst als ein anderer herauskommen wird, als er hineingegangen ist.« ¹⁴ Formal gesehen besteht zwischen Peukert, Marotzki und Koller eine Übereinstimmung in der Bestimmung von Bildung als Transformationsprozess: Das Subjekt geht als ein Anderes aus dem Bildungsprozess hervor, wobei der Bildungsprozess mehr ist als nur die Anhäufung von Wissen. Auch Peukert unterscheidet diesbezüglich zwei Arten des Lernens:

»Die eine Art ist eher ein additives Lernen, d.h. im Rahmen eines schon gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen.« ¹⁵

Eine zweite Weise des Lernens, die Peukert als Bildungsprozess bezeichnet ¹⁶, zeichnet sich durch »eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses« aus. ¹⁷ Auch hier sind es Krisenerfahrungen, welche »unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen und unsere Verarbeitungskapazität überschreiten«. ¹⁸

»Entwicklungserfahrungen sind verschärfte Erfahrungen von Kontingenz *und* von Freiheit, von Beschränkung *und* von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muss und durch die man über sich hinaus »proviziert«, hervorgelockt und begeistert werden kann.« ¹⁹

12 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 109.

13 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 25–29.

14 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 42f.

15 Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: Religionspädagogische Beiträge H 49, 2002, S. 49–66, S. 50. Im Folg. zit. als: Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung.

16 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 50.

17 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 50.

18 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 50.

19 Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 59.

In Anlehnung an Piaget spricht Peukert davon, dass es in Bildungsprozessen darum gehen müsse, »einen Ausweg aus >egozentrischem Denken< finden [zu] können«.²⁰ Dieser Gedanke spiegelt sich bei Peukert auch in dessen Ausführungen zum Welt- und Fremdverhältnis in Bildungsprozessen wider. Der Bezugspunkt von Bildungsprozessen ist bei Peukert demnach nicht nur allein das Subjekt und dessen Transformationsprozesse, sondern diese müssten, mit Karl Rahner ausgedrückt, vielmehr im »Bewußtsein der Menschheit von ihrer radikalen Gefährdetheit« erfolgen.²¹ Diese »Gefährdetheit« umfasst sowohl die Gefahr von Ausbeutung und Selbstaussbeutung, von Machtsteigerung und Machtmissbrauch oder von Objektivierung des Einzelnen in der Gegenwart als auch in Bezug auf »zukünftiges Leben«.²² Wenn das Handeln der gegenwärtigen Generation auch die Zukunft der nachfolgenden Generationen auszubeuten vermag, kann Selbstbezüglichkeit nicht mehr den Hauptreferenzpunkt von Bildungsprozessen darstellen. Vielmehr müsse »die Konzeption einer neuen Lebensform von >umfassender Solidarität aller endlichen Wesen<« Teil eines gegenwärtigen Bildungsbegriffes werden.²³ Auch bei Peukert geht es darum, dass der Einzelne durch Bildungsprozesse »zu sich selbst findet«²⁴, dass er sich »jedem Objektivierungsversuch« entzieht und sich zum selbstbestimmten Subjekt entwickelt.²⁵ Der Zuwachs an Freiheit dürfe aber nicht die Freiheit der gegenwärtigen wie auch der zukünftigen Anderen bedrohen, sondern müsse diese anerkennen und gleichfalls zu ermöglichen versuchen.²⁶

»Es geht offensichtlich um *eine neue Stufe einer reflexiven Kultur*, um eine Reflexion, die danach fragt, wie ein neues Selbstverständnis und eine *Transformation* der gegenwärtigen Verfaßtheit der Gesellschaft erreicht werden kann, so daß insgesamt Überleben möglich erscheint, ohne daß einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenzform verweigert wird. Dürfte dann nicht nur ein Wissen und Können, das auch mit solcher Reflexion verbunden ist, Anspruch auf den Titel *Bildung* erheben können?«²⁷

Dieses Zitat verdeutlicht zugleich, dass bei Peukert der transformatorische Bildungsbegriff nicht nur auf die Transformation des Subjekts abzielt, sondern zugleich die Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse mitbedenkt sowie auch Widerstand gegen die-

-
- 20 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 111.
- 21 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, S. 51–93, S. 65. Im Folg. zit. als: Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik.
- 22 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 35ff.
- 23 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 64.
- 24 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 54.
- 25 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 35.
- 26 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 41.
- 27 Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 110f.

se beinhaltet und folglich dadurch eine politische Dimension erhält.²⁸ Im Horizont der Herausforderungen einer globalen Gesellschaft spricht Peukert in Anlehnung an Kant sogar von einer kosmopolitischen Dimension von Bildung.²⁹ Die normativen Implikationen von Peukerts Bildungsbegriff fußen zum einen auf Kants Ethik, insbesondere dessen Menschheitszweckformel.

»Wenn der kategorische Imperativ, der fordert, den anderen als Person, die sich Zwecke setzen kann, in seiner Würde, als Zweck in sich selbst, zu achten, ganz erfüllt werden soll, dann muß ich nach Kant soweit als überhaupt möglich die Zwecke des anderen auch zu *meinen* Zwecken machen.«³⁰

Peukert schlussfolgert daraus, dass solch ein Verständnis von Ethik sich nicht bloß auf »Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit« beschränken dürfe, sondern versteht diese als eine »Ethik der Teilnahme und der Fürsorge«, die »universalisierend und individuierend zugleich« ist.³¹ Man könnte sagen, dass Bildungsprozesse angesichts der »Gefährdetheit« des Menschen nicht nur das Selbstverhältnis fokussieren und auch nicht nur formal bestimmt werden können, sondern im Educanden auch das Bewusstsein dafür wecken sollten, »im eigenen produktiven Handeln anderen zu eigenständiger, kreativer Entfaltung zu verhelfen.«³²

4.1.2 Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses vor dem Hintergrund des Gottesverhältnisses

Zum anderen fußen die ethischen Implikationen seines Bildungsbegriffes in der jüdisch-christlichen Tradition, die für Peukert Gerechtigkeit und »unbedingte Solidarität als zentrales Motiv« aufweist.³³ Dabei bringt die jüdische und christliche Tradition eine weitere Dimension der menschlichen Existenz ein, die Peukert in Anlehnung an Emmanuel Lévinas und Karl Rahner als das Kommende bezeichnet, welches nach dem Tod zu erwarten ist. Das Kommende wird hier als Kontrast zu Heideggers »Vorläufigkeit des Todes« skizziert. Während bei Heidegger das Bewusstwerden der eigenen Vergänglichkeit aus einem Zustand der Uneigentlichkeit herausruft, führt das Nachdenken über den Tod in der jüdisch-christlichen Tradition über den Tod hinaus, wovon die Existenz im Diesseits ebenfalls nicht unberührt bleibt. So ist für Lévinas Zeit »nicht nur die endgültige Besiegung unserer Endlichkeit«, sondern, wie er in seiner letzten Vorlesung

28 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 112.

29 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 81.

30 Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 113.

31 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 113.

32 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 116.

33 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 80.

über >Gott, der Tod und die Zeit< formulierte, »die Explosion des *Mehr* des Unendlichen im *Weniger*.«³⁴

Rahner spricht davon, »daß diese ungeheure schweigende Leere, die wir als Tod empfinden, in Wahrheit erfüllt ist von dem Urgeheimnis, das wir Gott nennen, von seinem reinen Licht und seiner alles nehmenden und alles schenkenden Liebe, und wenn uns dann auch noch aus diesem weiselosen Geheimnis das Antlitz Jesu, des Gebenedeiten, erscheint und uns anblickt, und diese Konkretetheit die göttliche Überbietung all unserer wahren Annahme der Unbegreiflichkeit des weiselosen Gottes ist, dann, dann so ungefähr möchte ich nicht eigentlich beschreiben, was kommt, aber doch stammelnd andeuten, wie einer vorläufig das Kommende erwarten kann, in dem er den Untergang des Todes selbst schon als Aufgang dessen erfährt, was kommt.«³⁵

Peukerts Ethik der umfassenden Solidarität ist daher nicht allein vor einem menschlichen Maßstab zu sehen, sondern ist mit der Frage nach Gott verknüpft, das Diesseitige ist nicht das Endgültige, sondern steht unter einem eschatologischen Vorbehalt, der erlaubt, das Gegebene von einem anderen Blickwinkel zu betrachten und zu diesem eine kritische Distanz einzunehmen. Für Peukert ist Religion nicht nur ein wesentlicher Bestandteil der ethischen Implikationen seines Bildungsbegriffes, sondern er sieht zugleich einen Zusammenhang zwischen transformatorischen Bildungsprozessen und Religion.

4.1.3 Die Bedeutung von religiöser Tradition für transformatorische Bildungsprozesse

Im Gegensatz zu den transformatorischen Bildungsansätzen von Marotzki oder Koller setzt Peukert religiöse Traditionen und Transformationserfahrungen in Beziehung zueinander. Peukert stellt die Frage, inwieweit »gerade die religiösen Traditionen der Menschheit etwas mit solchen fundamentalen Erfahrungen des Umbruchs, der Erschütterung und des Überschreitens von Gegebenem ins Unbegangene« zu tun haben und ob es »einen elementaren Zusammenhang von transformatorischen Bildungsprozessen und Religion« gebe.³⁶ Er kommt zu der Schlussfolgerung, dass Bildung unvollständig sei »ohne die Konfrontation mit jenen menschheitlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes »es muss doch mehr als alles geben«, welches die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt.«³⁷ Eben diese zum Wesen der Religion gehörenden Erfahrungen besitzen transformatorisches Potenzial, vermögen das Gegebene zu hinterfragen und zu überschreiten, können bisherige Strukturen des Weltzugangs irritieren, neue Zugänge initiieren und sollten nach Peukert deshalb nicht aus der

34 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 79.

35 Rahner, Karl: Erfahrungen eines katholischen Theologen, in: Raffelt, Albert (Hg.): Karl Rahner in Erinnerung, Düsseldorf 1994, S. 134–148, S. 148.

36 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 51.

37 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 65.

Frage nach Bildung ausgeklammert werden. Bezüglich der Frage nach der Zukunft religiöser Bildung kann es für Peukert dabei nicht um den Glauben selbst gehen, da dieser stets »ein Moment freier Entscheidung« beinhalte, sondern eher um die Entwicklung »religiöse[r] Urteilskraft«. ³⁸ Darunter versteht er die Fähigkeit, zu beurteilen, inwieweit »religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen und Ambivalenzen gerecht werden oder ob sie entweder diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern oder nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten.« ³⁹ Vor dem Hintergrund von Peukerts transformatorischen Bildungsbegriff und der Rolle, die Religion dabei spielt, wird die Problematik der Versachkundlichung von Religionsunterricht noch schärfer erkennbar. Nach Peukerts Bestimmung von Bildung dürften auch religiöse Bildungsprozesse sich nicht bloß auf Informationen über Religion beschränken, sondern müssten die Educanden existenziell herausfordern und Transformationen ermöglichen, indem der Schüler »über sich hinaus ›provoziert‹, hervorgelockt und begeistert werden kann«. ⁴⁰ Peukert selbst zeigt auf, warum allein die Vermittlung von Informationen über Religion als auch eine Funktionalisierung von Religion für gesellschaftliche Anforderungen, dem Anspruch seines Bildungsverständnisses nicht gerecht wird. Das Verständnis von Bildung als Transformationsprozess stellt, Peukert zufolge, eine Herausforderung für Theologie und Religionspädagogik dar, christliche Tradition nicht bloß als einen musealen Gegenstand zu vermitteln, sondern auch ihr transformatorisches Potential herauszustellen, denn in Bildungsprozessen gehe es »nie nur um die eindimensionale Reproduktion einer überlieferten kulturellen Lebensform [...], sondern auch um deren Dekonstruktion und zugleich um die kritische, verändernde Rekonstruktion aus der Perspektive von Heranwachsenden, die beim Aufbau einer gemeinsamen Welt, eigene Lebensmöglichkeiten erkunden müssen.« ⁴¹

4.1.4 Der Zusammenhang zwischen Individuation und Enkulturation in Bildungsprozessen

Welche Bedeutung misst Peukert der Vermittlung von Kultur, auch Geisteskultur, in seinem Bildungsverständnis bei? Enkulturation und Individuation stehen bei Peukert in keinem konträren Verhältnis. Das transformatorische Potential von Geisteskultur, in der Möglichkeiten des Anders-Seins und Distanz zum Gegebenen aufscheinen, in welcher »der Vorschein eines anderen, befreiten Lebens sichtbar werden kann« ⁴², ist jedoch nur dann möglich, wenn Educanden nicht »dem Zwang tradierten Wissens« ausgesetzt wer-

38 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 65.

39 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 66.

40 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, S. 59.

41 Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 86.

42 Vgl. Peukert, Helmut: Bildung und Kultur, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 70–83, S. 75. Im Folg. zit. als: Peukert, Helmut: Bildung und Kultur.

den, sondern in eine lebendige Wechselbeziehung mit der Geisteskultur treten.⁴³ Peukert verdeutlicht, dass nicht allein die Wahl der kulturellen Gegenstände für Bildungsprozesse bedeutsam ist, sondern auch die Art und Weise ihrer Vermittlung. Bei Enkulturation darf es nicht bloß Stoffanhäufung oder Vermittlung von Wissen über Kultur gehen. Peukert macht aber auch zugleich auf die Gefahr des affirmativen Charakters geistiger Kultur aufmerksam, wenn etwa der »Anspruch auf Versöhnung, der in ihr aufbewahrt ist, [wird] verinnerlicht und privatisiert« wird und dadurch »der Verschleierung und verschleierte Affirmation der zerstörerischen Mechanismen« diene, eine Gefahr, vor der auch Religion nicht gefeit ist.⁴⁴ Dies bedeutet aber nicht, dass Kultur und Religion nur dann ihre Legitimität in Bildungsprozessen erhalten, wenn sie nach außen wirken, äußerlich werden und einer politisch-ethischen Dimension funktional untergeordnet werden, denn Peukert spricht sich gegen eine Funktionalisierung von Bildung aus. Diese kann »nur dann funktional sein, wenn sie nicht *nur* funktional ist.«⁴⁵ Dieses Diktum lässt sich auch auf Geisteskultur und Religion anwenden. Diese vermögen nur dann nach außen zu wirken, wenn sie nicht nur nach außen wirken müssen, wenn sie nicht allein auf den Bereich der Ethik reduziert werden.⁴⁶ Für Peukert ist Enkulturation ein notwendiger Bestandteil von Bildung, ohne den Individuation nicht möglich ist, da diese nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern nur im Verhältnis zu einer gegebenen Kultur erfolgen kann. Dabei beschränkt sich Peukerts Kulturbegriff nicht nur auf Geisteskultur, sondern wird in einem weiteren Sinne verwendet als Ort der »Auseinandersetzung mit der materiellen Welt, eingebettet in eine symbolische Deutung der Wirklichkeit, deren sprachliche Grundstruktur es erlaubt, sowohl ein individuelles Selbstverständnis wie kommunikative Beziehungen zu anderen aufzubauen und Regeln für das Zusammenleben und gemeinsames Handeln zu entwickeln.«⁴⁷ Wenn Individuation aber in einem Verhältnis zur Enkulturation zu sehen ist, dann ist fraglich, ob auf »eine traditionelle inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs« verzichtet werden kann, wie es etwa Marotzki tut.⁴⁸

An dieser Stelle wird ein weiterer Unterschied zwischen Peukerts Bildungsbegriff und einem rein strukturalen Bildungsbegriff, wie etwa bei Marotzki und Koller, deutlich. Zwar wird Bildung auch bei Peukert als Transformation des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses verstanden, jedoch ist dies bei Peukert nicht losgelöst von einem Zuwachs des Selbst-, Welt- und Fremdverständnisses zu sehen. Kann es einen Zuwachs an Freiheit, kann es Auswege aus der Entfremdung geben, wenn »die Erkenntnis der eigenen Situa-

43 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 111.

44 Vgl. Peukert, Helmut: Bildung und Kultur, S. 78.

45 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 34.

46 Diesen Zusammenhang verdeutlicht etwa Dorothee Sölle in ihrem Werk »Mystik und Widerstand«, wenn Sie Mystik als einen persönlichen, inneren Weg zu Gott und zugleich als Quelle von Widerstand darstellt. Vgl. Sölle, Dorothee: Mystik und Widerstand, 3. Aufl. München 2000.

47 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 100.

48 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 42.

tion behindert wird.«⁴⁹ Wenn Bildung als »eine Auseinandersetzung mit einer überlieferten Kultur« verstanden wird, wodurch »eine eigene Lebensform und dabei ein individuelles Selbstverständnis« gefunden werden soll, so ist dies nur möglich, wenn zumindest ein elementares Verständnis dieser überlieferten Kultur und deren Wirkungskreise gegeben ist, wobei auch hier Kultur in einem weiteren wie auch in einem engeren Verständnis als Geisteskultur verstanden werden kann.⁵⁰ Gleichwohl versteht Peukert unter Enkulturation nicht bloß eine Weitergabe von Kultur, die passiv zu empfangen wäre, vielmehr spricht er von »Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur.«⁵¹

»Sie [die Sollbruchstellen, Ergänzt. d. Verf.] bedeuten immer Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von ganzen Gesellschaften verschränkt ist.«⁵²

Dies kann so verstanden werden, dass die Weitergabe von Kultur einerseits zu einem Zuwachs der Erkenntnis der eigenen Situation beitragen kann, andererseits aber auch zu deren Transformation und einem Zuwachs an Emanzipation von dieser. Dabei stellt sich die Frage nach der Auswahl konkreter Inhalte und Gegenstände anhand derer Enkulturation erfolgen kann, ohne diese einem funktionalistischen Diktat zu unterstellen. Wählt man solche Inhalte und Gegenstände aus, von denen man glaubt, dass sie Antworten auf Fragen und Herausforderungen der Gegenwart bieten, besteht die Gefahr, dass diejenigen Gegenstände wegfallen, die möglicherweise Antworten auf die Herausforderungen der Zukunft bereithalten. Wird die Auswahl der Gegenstände für die nächste Generation von dem Urteil der jetzigen abhängig gemacht, besteht wiederum die Gefahr der Bevormundung und des Ausschlusses von bestimmten Weltzugängen. Navid Kermani beschreibt die Schwierigkeiten, die er als Heranwachsender hatte, um einen Zugang zu Hölderlins Werk zu finden, was er u.a. darauf zurückführt, dass seine schulische Bildung von einem Schulsystem geprägt war, »das in der Folge von Achtundsechzig der humanistischen Bildung den Kampf angesagt hatte« und was seine »Generation die humanistische Bildung gekostet hat.«⁵³

Die Auswahl der (kulturellen) Gegenstände und Themen für Enkulturationsprozesse ist niemals losgelöst vom Zeitgeist und den subjektiven Standpunkten derjenigen, die eine solche Auswahl für Educanden treffen. Man muss darauf achten, dass Bildung als »Objektivierungsprozess«, um es noch einmal mit Stojanov zu sagen, nicht von den Prägungen der Lehrenden limitiert wird oder anders ausgedrückt, dass Bildungsprozesse so angelegt sind, dass sie über die subjektiven oder auch zeitlich bedingten Prägungen der

49 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 105.

50 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 33.

51 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 33.

52 Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 33.

53 Vgl. Kermani, Navid: Nachwort zu seiner Auswahl von Werken und Briefen Friedrich Hölderlins, in: Hölderlin, Friedrich: Bald sind wir aber Gesang. Eine Auswahl von Navid Kermani, München 2020, S. 251.

Lehrenden hinausgehen, polyvok sind und eine Vielzahl an verschiedenen, sich auch widerstreitenden Weltzugängen anbieten, ohne homogenisiert zu werden. So können die Educanden auch die Möglichkeit erhalten, eigene Entdeckungen zu machen und auch vergessene oder kaum bekannte Fäden kultureller Traditionen aufzugreifen.

Enkulturation ist Peukert zufolge jedoch niemals ein abschließbarer Prozess, durch den eine Kultur jemals gänzlich erfasst und vermessen werden könnte, denn Wirklichkeit ist an sich niemals gänzlich objektivierbar, was nach Peukert ebenfalls für den Aspekt der Selbst- und Fremderkenntnis gilt. Wenn von einem Zuwachs an Selbst- und Fremdverständnis durch Bildung die Rede ist, dann nicht im Sinne eines *γνώθι σεαυτόν*.

»Die humanwissenschaftlichen Innovationen seit dem 19. Jahrhundert, also seit der Rekonstruktion der Genealogie des Selbstbewußtseins des Subjekts etwa bei Schelling, Kierkegaard, Nietzsche und Freud, zeigen nicht nur das Scheitern des Projekts vollständiger Selbstreflexion, sondern auch die mindestens zeitweilige Unvermeidbarkeit von Projektionen und Selbsttäuschung.«⁵⁴

Folglich entwickelt Peukert einen anderen Weg von Selbst-, Fremd- und Weltverständnis, der nicht das Ziel der Identität zwischen einem Erkennenden und einem zu Erkennenden verfolgt, sondern »die Ungreifbarkeit des anderen«, aber auch von einem selbst achtet.⁵⁵ Verständnis, sei es nun Verständnis von sich selbst oder des anderen, ist für Peukert ein kreativ-dynamischer Akt, der deutliche alteritätstheoretische Züge enthält, aber auch Bezüge zur Hermeneutik Paul Ricoeurs aufweist, worauf noch im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

»Verstehen eines Anderen in sprachlich-symbolischer Interaktion unterscheidet sich elementar von der einfachen Rezeption sensorischer Daten und reflexartiger Reaktion darauf. Verstehen eines Anderen verlangt die Rekonstruktion seiner Weltkonstruktion in ihrem Sinn für ihn und ist nach allem, was wir aus der linguistischen Analyse von Dialogverläufen wissen, ein notwendig kreativer Akt, in dem ich versuchen muss, gerade die unaufhebbare Andersheit des Anderen aus seiner Weltperspektive so zu rekonstruieren, dass ich sie nicht durch mein Vorverständnis mir angleichend nivelliere. Wenn ich dem Anderen im Gespräch mein Verstehen wiederum zurückspiegeln kann, kann ihm dies neue Verständnismöglichkeiten erschließen, und das *kooperative* Gespräch kann so gegenseitig kreative Erweiterungsprozesse in Gang setzen.«⁵⁶

In Bezug auf Individuation geht Peukert nicht von einem Selbst aus, das bereits vorhanden ist und durch die Überwindung von entfremdenden Verhältnissen an die Oberfläche geholt werden könnte, sondern von einem werdenden, noch zu schaffenden Selbst, das im Bildungsprozess »sich wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen und die aufgegebene Freiheit zu

54 Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 38.

55 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 68.

56 Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 69f.

realisieren« hat.⁵⁷ Diese produktive Kraft zeigt sich, und hier bezieht sich Peukert explizit auf Humboldt und Schleiermacher, am stärksten in der Sprache, die in schöpferischen Akten über sich selbst hinaus gehen und dadurch zu neuen Verständnismöglichkeiten führen könne.⁵⁸

»Transformationen sind also dadurch gekennzeichnet, dass wir in ihnen nicht auf Bekanntes zurückgreifen können; vielmehr müssen wir die neuen Orientierungen und uns selbst finden, ja erfinden.«⁵⁹

Es wird deutlich, dass das Verständnis von Bildung als Transformationsprozess nicht nur auf die Wandlung des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses beschränkt werden kann, sondern der nicht abschließbare Zuwachs an Selbst-, Fremd- und Weltverständnis mitgedacht werden muss.

»In Bildungsprozessen geht es also darum, sich immer wieder selbst ins Offene zu überschreiten und zu neuen Interpretationen der sachhaften Wirklichkeit, der Anderen und seiner selbst zu gelangen.«⁶⁰

Es zeigt sich erneut, dass Peukerts transformatorischer Bildungsbegriff nicht nur formal gekennzeichnet, sondern normativ bestimmt ist. Die Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdbezügen ist für ihn zwar eine notwendige Bedingung für Bildungsprozesse, jedoch geht seine Bestimmung von Bildung über diese hinaus. Es reicht nicht, bloß eine Transformation der Erkenntnisstrukturen des Subjektes zu initiieren, vielmehr sind diese nach Peukert an Aspekte wie Freiheit, Selbstbestimmung, Solidarität und Humanität geknüpft. Hierbei misst Peukert der Religion einen hohen Stellenwert bei und lehnt dabei eine funktionalistische Bestimmung von Religion ab, welche diese bloß auf die Übernahme der von einer rationalisierten Welt nicht zu erbringenden Funktionen wie Kontingenzbewältigung reduziert. Stattdessen sieht Peukert in der Religion, insbesondere jüdisch-christlicher Prägung, die Möglichkeit, »eine sinnvolle Grundlage für ihre [der Heranwachsenden; Anm. d. Verf.] eigene Lebensgestaltung sowie ein zukunftsträchtiges Zusammenleben mit den Anderen zu erblicken«, wenngleich dies auch die Möglichkeit einer begründeten Ablehnung beinhaltet.⁶¹

4.1.5 Religiöse Bildung als Transformation – eine religionspädagogische Adaption bei Norbert Mette

Eine Adaption des transformatorischen Bildungsbegriffes Helmut Peukerts auf die Religionspädagogik hat Norbert Mette vollzogen. »Mit Blick auf die je individuelle Dimension legt es sich nahe, den Beitrag religiöser Erziehung und Bildung als >lebensbegleitend-

57 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 40.

58 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse, S. 106.

59 Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 54.

60 Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: Religionspädagogische Beiträge H 49, 2002, S. 59.

61 Vgl. Peukert, Helmut: Grenzfragen der Erziehungswissenschaft, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 258–289, S. 289.

transformatorisch< zu bestimmen und zu konzipieren«. ⁶² Unter Verweis auf Peukert spricht Mette von der Aufgabe der Religionspädagogik, den Menschen zu helfen, »sich selbst, andere und die Wirklichkeit insgesamt zu verstehen und sich zu all diesem in ein verantwortliches praktisches Verhältnis zu setzen [...], um angesichts vielfältiger Krisen >ein humanes Überleben zu sichern und den Sinn ihrer Existenz zu bestimmen<.« ⁶³

Religiöse Bildung habe eine existenzielle Aufgabe, indem Sie dazu ermutigen soll, »den nächsten Schritt zu tun, auch wenn die Folgen noch nicht absehbar sind.« ⁶⁴

»Transformatorisch ist sie insofern, weil es sich bei solcher religiöser Erziehung und Bildung nicht um einen Lernprozess im Sinne der zunehmenden Akkumulation von Wissen und Verbesserung von Können handelt, sondern er durch existenzielle Erfahrungen ausgelöst wird, die im Rahmen der bisher erworbenen Orientierungen und Verhaltensweisen nicht bearbeitet werden können, diese vielmehr sprengen und ein neues Niveau des Umgangs mit der Wirklichkeit und des eigenen Selbstverständnisses dringlich werden lassen (biblisch gesprochen: Umkehr)«. ⁶⁵

Die »Befähigung zur Identität in universaler Solidarität« wird von Mette als ein zentrales Kriterium religiöser Bildung vorgestellt. ⁶⁶ Er betont dennoch, dass religiöse Bildung nicht bloß auf »gesellschaftsethische Konsequenzen des Glaubens« zu begrenzen sei, sondern dass vielmehr »Politik und Mystik«, das Eintauchen in das Geheimnis Gottes und das solidarische Handeln zusammen zu denken sind und sich wechselseitig konstituieren. ⁶⁷ Auch andere Dimensionen religiösen Lernens wie etwa die Symboldidaktik, um nur ein Beispiel zu nennen, werden von Mette in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse hervorgehoben.

»Sie [die Symboldidaktik; Ergänzt. des Verfassers] hat es mit der Erhaltung bzw. Schaffung von Räumen der Mitmenschlichkeit zu tun, wo in der Art des symbolisch vermittelten Umgangs miteinander eine Ahnung davon entstehen kann, >daß Menschen sich einander zuwenden können, sich gegenseitig zu unterstützen in der Lage sind, daß sie sich verzeihen können und gemeinsam darauf vertrauen, daß alles gut enden wird<.« ⁶⁸

62 Mette, Norbert: Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Bitter, Gottfried, Engler, Rudolf u.a. (Hgg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 31–36, S. 34. Im Folg. zit. als: Mette, Norbert: Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen.

63 Vgl. Mette, Norbert: Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, S. 34.

64 Vgl. Mette, Norbert: Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, S. 34.

65 Mette, Norbert: Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, S. 34f.

66 Vgl. Mette, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, S. 131 und 139. Im Folg. zit. als: Mette, Norbert: Religionspädagogik.

67 Vgl. Mette, Norbert: Religionspädagogik, S. 259.

68 Mette, Norbert: Religionspädagogik, S. 256. Dieses Zitat enthält ein Zitat von L. Krappmann: Als schiene wieder die Sonne. Erfahrungen im Alltag, die über sich hinausweisen, in: WdK 65, 1987, S. 203.

4.1.6 Zwischenfazit für die empirische Untersuchung von Transformationsprozessen im Kontext religiöser Bildung angesichts des transformatorischen Bildungsbegriffes von Helmut Peukert

Wie bereits ausgeführt, erfordern Bildungstheorie und die empirische Erforschung von Bildungsprozessen, wie sie von Marotzki und Koller konzipiert werden, der wechselseitigen Bezugnahme. Es muss zuvor theoretisch bestimmt werden, was unter Bildung verstanden wird, bevor Bildungsprozesse in Biographien untersucht werden können und zugleich müssen die Erkenntnisse der empirischen Untersuchungen mit den bildungstheoretischen Überlegungen ins Gespräch gebracht werden. Die oben ausgeführten theoretischen Bestimmungen von Bildung Helmut Peukerts erweisen sich für die empirische Untersuchung von Transformationsprozessen im Kontext religiöser Bildung als eine tragfähigere Grundlage als jene von Marotzki und Koller, weil einerseits den formalen Kennzeichnungen und »der inneren Struktur von Bildungsprozessen«⁶⁹ wie Krise und Transformation des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses Rechnung getragen wird, andererseits dessen Netz der inhaltlichen Bestimmung von Bildung enger und feinmaschiger ist und die Bedeutung von Religion in transformatorischen Bildungsprozessen explizit einbezogen wird. Peukert erweitert das Spektrum transformatorischer Bildungsprozesse um Aspekte wie Solidarität mit den vorherigen, gegenwärtigen und künftigen Generationen, um Grenzerfahrungen des Daseins, auch vor dem Hintergrund einer eschatologischen Dimension, um Distanzierungspotentiale gegenüber Objektivierungsversuchen durch Ökonomie und Wissenschaft oder gesellschaftlichen Vereinnahmungen, aber auch um den Aspekt der Bedeutung von Enkulturation für Bildungsprozesse. Man kann sagen, dass der Einwand gegenüber der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, dass dort das Welt- und Fremdverhältnis vernachlässigt werde, nicht auf Peukerts Bestimmung von Bildung zutrifft.

Dieses Theorienetz schärft den Blick für vielfältige Aspekte religiöser Bildungsprozesse in den Biographien der interviewten ReligionslehrerInnen. Auch wenn Peukerts Überlegungen zum Bildungsbegriff rein theoretisch bleiben, so verweist Peukert dennoch auf die Notwendigkeit empirischer Ergänzungen.

»Wenn sich diese Entwicklung nicht als stetiges Wachstum vollzieht, sondern als Wechsel von Stabilitätsperioden mit kritischen Phasen struktureller Transformation, dann wäre es entscheidend, die *Interaktionsweisen* zu klären, die gerade *die krisenhaften Übergänge ermöglichen*.«⁷⁰

Die empirische Erforschung von Bildungsprozessen kann dabei helfen, nicht nur die Interaktionsweisen zu klären, sondern auch Bedingungen und Verläufe von transformatorischen Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen und dadurch das Theoriegerüst zu erweitern oder zu revidieren. Von großer Bedeutung ist an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen Bildung als Prozess und als das »Ergebnis eines Prozesses«.⁷¹

69 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 39.

70 Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 40.

71 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 39.

Diese Unterscheidung befreit von der Erwartung, die theoretisch herausgearbeiteten Aspekte von Bildung in Reinform in den untersuchten Biographien identifizieren zu müssen. Die theoretischen Bestimmungen von Bildung können dabei helfen, bestimmte Aspekte von Bildung in den Biographien sichtbar zu machen, genauso ist es aber auch möglich, dass manche dieser Aspekte in den empirischen Untersuchungen gar nicht zu finden sein werden, da Peukerts Bildungsbegriff teilweise stark von der Zielperspektive von Bildung bestimmt ist. Grundlage für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen und die Auswahl der zu analysierenden Interviews wird daher zunächst das Vorhandensein struktureller Merkmale von transformatorischen Bildungsprozessen wie Krise und Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen sein, die dann auf weitere mögliche Aspekte von Bildungsprozessen hin untersucht wird. Zuvor soll jedoch das theoretische Netz transformatorischer Bildungsprozesse um weitere theologische bzw. religionspädagogische Perspektiven religiöser Bildung erweitert werden, die einem transformatorischen Bildungsbegriff zugerechnet werden können.

4.2 **Glaubenlernen als >Lernprozess Umkehr<: Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Glauben und Lernen bei Jürgen Werbick**

Jürgen Werbick befasst sich aus einer fundamentaltheologischen Perspektive mit Bildungsprozessen, die er als Umkehrprozesse bestimmt. Werbick selbst verwendet den Begriff des Lernens, anstatt von Bildung zu sprechen, wobei sein Lernbegriff formal gesehen, dem transformatorischen Bildungsbegriff ähnelt. Seine fundamentaltheologischen Überlegungen zum Lernen münden in einer religionspädagogischen Perspektive, in der sowohl Wege als auch Ziele religiöser Bildung aufgezeigt werden. Zentrale Aspekte von Werbicks Ansatz des >Lernprozesses Umkehr< sind die existenzielle Relevanz von Religion in religiösen Bildungsprozessen, Transformationen des Weltverhältnisses sowie Freiheit und Emanzipation als Kriterien gelungener Bildung.

4.2.1 **Eine Verhältnisbestimmung von Glauben und Bildung**

Werbick geht zunächst der Frage nach, inwiefern es überhaupt legitim ist, den Bildungsbegriff auf das Feld der Religion zu übertragen. Ist es angebracht, im Kontext von Religion von Lernen zu sprechen, wenn damit Religion nicht nur als Teil von Allgemeinbildung im Sinne eines Wissens über Religion betrachtet wird, sondern von Bildung zur Religion bzw. Bildung in der Religion die Rede sein soll, im Sinne von »Glauben können«. Zeigt sich hier nicht eine Spannung, die in »der Unverfügbarkeit und dem Gnadencharakter der personalen Glaubensentscheidung des einzelnen« begründet ist?⁷² Die grundlegenden Fragen, denen Werbick zunächst nachgeht, sind, ob Glauben erlernbar, Lernprozesse für das Glauben notwendig oder sie aufgrund der Gnadenhaftigkeit des Glaubens obsolet sind.

72 Vgl. Englert, Rudolf: Artikel Bildung IV. Religionspädagogisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche 2, 1994, S. 454f.

»Alle Versuche, den Glauben als Lernprozeß zu beschreiben, setzen sich dem Vorwurf aus, sie machten aus dem Gnadenereignis des Glaubens eine menschliche (Lern-)Veranstaltung.«⁷³

Die Gefahr einer solchen Sichtweise, Glauben bloß als menschliche Lernveranstaltung zu sehen liegt in der Vorstellung, der unverfügbare Gott, könnte didaktisch operationalisierbar und verfügbar gemacht werden. Der Gnadencharakter des Glaubens könnte hier zu Gunsten einer planbaren und berechenbaren Herstellung von Glauben verloren gehen. Eine mögliche Zuspitzung autonomer Lernprozesse im Glauben sieht Werbick in Lessings Werk »Erziehung des Menschengeschlechts«, in welchem der »Gott der Offenbarung zugunsten einer sich selbst in Lernprozessen aufgeklärten Rationalität auflöse[n]« und anstelle der Offenbarungsreligion und eines übernatürlichen Gottes eine Religion der Vernunft trete.⁷⁴ Der Gegenpol zu einer »Didaktik des Glaubens« lässt sich eher in der protestantischen Theologie finden, wie Werbick anmerkt.⁷⁵ Dort gibt es Strömungen, z.B. diejenigen, die von Kierkegaard beeinflusst sind oder unter den Vertretern der dialektischen Theologie, die »jede »Pädagogisierung« oder »Didaktisierung« des Glaubens« ablehnen.⁷⁶

»Der Glaube tritt in Gegensatz zur prozessualen (Selbst-)Entfaltung des Menschen. Er ist das unverfügbare, unvermittelte *Ereignis* des Gehorsams, das Gott selbst im Glaubenden wirkt. Dieses Ereignis steht außerhalb aller Bedingungsfolgen, auf die der Mensch planend und bestimmend Einfluß nehmen kann; es vollzieht sich in einer »Tiefe«, die von Entwicklungs- und Lernprozessen nicht mehr erreicht wird.«⁷⁷

In solch einem Ansatz, den Werbick als »Exterritorialität«⁷⁸ bezeichnet, wären Bildung oder Lernen obsolet. Glauben bräuchte demnach keine Bildung, wäre von dieser losgelöst zu betrachten. Werbick versucht, in seiner Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen einerseits die Unverfügbarkeit von Glauben und dessen Gnadencharakter zu würdigen, andererseits die Legitimität von Bildung bzw. Lernen für den Glauben aufzuzeigen.

»Lernprozesse sind notwendige, nicht aber hinreichende Bedingungen der Glaubensgewißheit. Glaubensgewißheit ereignet sich wie jede Art von Gewißheit – als Geschenk; sie ist nicht erzwingbar, ja nicht einmal direkt intendierbar. Und doch

73 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr: Reifung im Glauben, in: Katechetische Blätter 102. Jahrgang 1977, S. 120–129, S. 120. Im Folg. zit. als: Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr.

74 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: Baumgartner, Konrad (Hg.): Glauben lernen – leben lernen: Beitrag zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. Erich Feifel zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Mitarbeitern, St. Ottilien 1985, S. 3–18, S. 4ff. Im Folg. zit. als: Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?

75 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 6.

76 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 6 und 10.

77 Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 10.

78 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 10, FN 12.

ereignet sie sich nur, wo Menschen sich zum Weg des Glaubens herausfordern lassen und das heißt: Die Wahrheit des Glaubens bei sich ins Spiel bringen.«⁷⁹

Zwar ist es für Werbick auch möglich, dass Glauben sich im Sinne »einer plötzlichen, überwältigenden Bekehrungs- oder Erweckungserfahrung« zusammenziehe, jedoch müsse die Fundamentaltheologie auch anerkennen, dass Glauben sich in Lernprozessen vollziehen könne.⁸⁰ Die Entscheidung zum Glauben könne »niemals in einem universalen, emanzipatorischen Lernprozeß auf die sich selbst durchschauende und begründende Vernunft hin eingeholt« werden, sondern wird durch die »Gnadengabe des Geistes« ermöglicht, welche wiederum aber »in, mit und unter vielfältigen Lernprozessen, die den Glauben für den Menschen *relevant* werden lassen« geschieht.⁸¹ Während Peukert die Bedeutung von Religion für Bildungsprozesse aufzeigt, beleuchtet Werbick die Relevanz von Bildung für die Entwicklung und Entfaltung des Glaubens. Bezüglich der Frage, inwiefern Werbicks Bestimmung des Verhältnisses von Glauben und Lernen dafür geeignet ist, den Begriff religiöser Bildung zu legitimieren, muss noch einmal betont werden, dass Werbick den Begriff Bildung nicht verwendet und stattdessen dem Lernbegriff den Vorzug gibt, den er jedoch differenziert verwendet. Auch wenn der Begriff der Transformation von Werbick nicht verwendet wird, soll im Folgenden verdeutlicht werden, dass das, was er als >Lernprozess Umkehr< bestimmt, zahlreiche Übereinstimmungen mit den zuvor herausgearbeiteten Bestimmungen eines transformatorischen Bildungsbegriffs aufweist.

4.2.2 Die existenzielle Relevanz von Religion als Grundlage für Freiheit und Emanzipation

Auch für Werbick dürfen sich Lernprozesse nicht bloß auf die Vermittlung von Qualifikationen beschränken, vielmehr sieht er deren primäre Aufgabe in Freiheits- und Emanzipationsprozessen und der Entwicklung von Identität.⁸² Werbick geht nämlich davon aus, dass der Einzelne zunächst »der Überfremdung durch die vorherrschenden Plausibilitäten«, einem »System entfremdender gesellschaftlicher Orientierungen« ausgesetzt sei, von denen er sich emanzipieren müsse, um seine Freiheit und Identität zu gewinnen.⁸³ Nur die Vermittlung von Qualifikationen oder eine reine Beschränkung auf »Stoff- und Zielorientierung«⁸⁴ kann Werbick zufolge dieser emanzipatorischen Aufgabe von Lernprozessen nicht gerecht werden. Bis zu diesem Punkt kann man Umkehr als eine Transformation des Selbstverhältnisses im Sinne einer Emanzipation von entfremdeten und entfremdenden Weltverhältnissen verstehen. Wodurch kann derlei befreiende Distanzierung nun aber möglich werden? Für Werbick ist es die Religion, welche dies vermag, genau genommen eine verinnerlichte Form von Religion. Es geht Werbick dabei nicht um eine äußere Zugehörigkeit zu einer Glaubensinstitution, nicht bloß um die

79 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 120.

80 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 17.

81 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 13.

82 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 124f.

83 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 121 und S. 125.

84 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 125.

äußerliche Übernahme einer Glaubenswahrheit, sondern um eine Verinnerlichung des Glaubens auf einer existenziellen Ebene.

»Natürlich kann der Mensch die Überzeugungskraft des Evangeliums nicht begründen, aber er kann ihr im Kontext seines Lebens Geltung verschaffen, indem er sich auf die Lernprozesse einläßt, die das Wort Gottes auslösen will, indem er das Experiment eines Lebens wagt, das die Wahrheit des Glaubens nicht nur äußerlich übernimmt, sondern >ins Spiel bringt< und damit zugleich >aufs Spiel setzt<.«⁸⁵

Für Werbick ist der Lernprozess Umkehr ein innerer, geistiger Prozess, Glauben lernen heißt zu lernen, von innen heraus, sich zum Äußeren, zur Welt verhalten zu lernen und ermöglicht es, zu dieser eine kritische Distanz zu entwickeln. Hier wird deutlich, dass Werbicks Lernprozess Umkehr, sich nicht bloß auf das Selbstverhältnis des Subjekts beschränkt, sondern eindeutig auch das Weltverhältnis und das Gottverhältnis mitdenkt.

»Der von der Wahrheit in Anspruch genommene Mensch macht Erfahrungen mit der lösenden und versammelnden Kraft des Geistes; der Geist führt in die Lebensform des Glaubens.«⁸⁶

Verinnerlichung des Glaubens geht einher mit einer »Vergegenwärtigung des Glaubens«, wobei die Glaubenswahrheit »den herrschenden Plausibilitäten je neu abgerungen werden« müsse.⁸⁷ Vergegenwärtigung des Glaubens bedeutet für Werbick, zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten, Zwängen, Mechanismen der Unfreiheit und Unterdrückung eine kritische Distanz durch den Glauben zu entwickeln und diese »durchzuarbeiten«.⁸⁸ Für ihn ist es eine »Glaubenserfahrung«, wenn sich »die Inhalte des Glaubens als erlösende Wahrheit erweisen, in denen – vorsichtiger formuliert – die Wahrheit des Glaubens als heilsame Alternative zu den herrschenden Plausibilitäten einleuchten kann.«⁸⁹ Dabei ist Glaubenswahrheit nicht als »Mitteilung eines fertigen Lösungswissens« zu verstehen, sondern als »Einführung in die unabschließbaren Möglichkeiten der göttlichen Liebe«.⁹⁰ Der »existenzbestimmende Charakter des Glaubens« könne nicht in einem Lernbegriff aufgehen, der »Lernprozesse einseitig an geplanten und überprüfbaren *Verhaltensänderungen* festmache und sich jeder Aussage über die »existentielle« Dimension des Lernens enthalte[n]«.⁹¹ Vielmehr müsse zunächst auch die Religion selbst >durchgearbeitet< werden, die oftmals zu einer »neutralisierten Religion« geworden sei. Für Werbick ist Religion dann >neutralisiert<, wenn »Symbole und Wahrheiten des Glaubens in einer Weise von einem über sie entscheidenden (gesellschaftlichen) Kontext um ihre originären Intentionen gebracht werden«.⁹² Werbick zufolge ist das Leben des heutigen Menschen durch eine Orien-

85 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 121.

86 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 121.

87 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 121.

88 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 122ff.

89 Vgl. Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, S. 62. Im Folg. zit. als: Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung.

90 Vgl. Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung, S. 75.

91 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 11.

92 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 122.

tierung an Marktmechanismen und Konsum bestimmt, von denen auch das heutige Wesen der Religion geprägt ist.

»Wenn es gelingt, die grundlegenden Inhalte und Kategorien des Glaubens aus ihrem gesellschaftlichen Mißbrauch – aus ihrer Unterwerfung unter Markt- bzw. Konsum-Orientierung – zu befreien, dann bieten sie sich als Lernanweisungen für eine verheißungsvolle Identitätsentwicklung dar.«⁹³

4.2.3 Die Bedeutung symbolischer Ausdrucksformen für religiöse Bildungsprozesse

Die befreienden Wahrheiten des Glaubens sind nicht nur in Gestalt einer Formel oder des Glaubensbekenntnisses zu finden, sondern auch in Gestalt von Symbolen und Traditionen des Glaubens.⁹⁴ Diese haben jedoch Werbick zufolge in einer neutralisierten Religion ihr emanzipatorisches Potential eingebüßt.

»Aus lebendigen Glaubenssymbolen, die die verheißungsvolle und bis in die Tiefe heilsame Wahrheit des Glaubens in den signifikanten Erfahrungen der Menschheit zur Geltung bringen, sind die funktionellen Klischees einer >neutralisierten Religion< (Adorno) geworden.«⁹⁵

In Anlehnung an Eugen Drewermann spricht Werbick symbolischen Ausdrucksformen die Möglichkeit zu, die Wahrheit des Glaubens nicht nur auf der Ebene des Wortes im Sinne des Logos zu begreifen. Er ist der Auffassung, dass das Symbol auch »jene Schichten der Psyche anspricht, >in denen die Erzählungen, Visionen, Aussagen der Bibel mitgeträumt, mitgeschaut und mitvernommen werden müssen, um zwischen Angst und Glauben das eigene Leben in einem absoluten Sinne zu umgreifen und zu seinem Ursprung hin zu öffnen.<«⁹⁶

Ähnlich wie bei Humboldt hat auch bei Werbick Sprache einen hohen Stellenwert für Bildungs- bzw. Lernprozesse, wobei er ein besonderes Augenmerk auf die Wiederbelebung symbolischer Ausdrucksformen legt.⁹⁷ Denn erst, wenn die Glaubenssymbole aus ihrem neutralisierten Zustand befreit werden, können sie ihre inspirierende und emanzipatorische Kraft entwickeln, etwa von dem Leistungsprinzip einer Marktorientierung.

»Zu sich selbst gebrachte Glaubenssymbole inspirieren den Menschen, sich aus unreifen Rückversicherungen seines Identitätsgefühls zu lösen und die grundlegenden Glaubenswahrheiten als Elemente einer identitätsverbürgenden Lebensform einzuüben: Umkehrend erfährt der Glaubende, dass Vergebung nichts zu tun hat mit weich-

93 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 123.

94 Vgl. Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung, S. 63.

95 Vgl. Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß?, S. 15.

96 Vgl. Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung, S. 149f.

97 Vgl. diesbezüglich auch: Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, Freiburg im Br., 2. Aufl. 2000, S. 420–423. Im Folg. zit. als: Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten.

licher Nachsicht, mit demütiger Unterwerfung unter den Vergebenden, dass der Glaube an Vergebung vielmehr Gott allein – und nicht dem leistungsorientierten >Publikum< – das Recht zur Beurteilung eines gelebten Lebens zuspricht.«⁹⁸

Der Lernprozess Umkehr muss folglich auch eine Symboldidaktik beinhalten, die über eine Symbolkunde hinausgeht, wenn Glauben emanzipatorisch und identitätsstiftend sein soll.

4.2.4 Der Lernprozess Umkehr als Transformation des Weltverhältnisses

Diese aus dem Glauben entwickelte Identität zeichnet sich durch Subjektwerdung und Freiheit gegenüber gesellschaftlichen Determinismen und Anforderungen der dominierenden Einstellungen aus und wird aus dem Glauben gespeist, dass »Vergebung, Freiheit, Gnade und Erfüllung« von Gott und nicht von gesellschaftlichen Instanzen zugesprochen werden.⁹⁹ »Umkehr führt nicht – ängstlich besorgt – die bekannten Wege«. ¹⁰⁰ Vielmehr geht es darum, diese Wege auch verlassen zu können.

»Der Lernprozeß Umkehr zielt nicht nur auf Verhaltensänderungen, sondern auf die Veränderung determinierender Einstellungen ab. Er überwindet die Fixierung der Selbstidentität auf dem Niveau beengender Orientierung und ermöglicht freie, balancierende Identität.«¹⁰¹

Die Distanzierung von entfremdenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Determinismen erfolgt bei Werbick auch vor dem Hintergrund eines Gottverhältnisses, wenn Religion aber selbst von solchen gesellschaftlichen Mechanismen durchzogen ist und einen neutralisierten Zustand erreicht hat, kann es erforderlich sein, dass der Lernende ein neues Gottverhältnis finden muss, das nicht von den vorherrschenden Prinzipien überformt ist.¹⁰²

Wie ist nun aber das Verhältnis zwischen Gnade und Initiative beim Lernprozess Umkehr? Es gibt hier Bereiche, »worin Gott allein am Menschen handelt« und dies »ergibt sich ja außerhalb aller Lernprozesse«, wenn etwa der Einzelne »vom verheißungsvollen Wort des Evangeliums« betroffen wird.¹⁰³ Damit der Einzelne aber von der Botschaft des Evangeliums betroffen werden kann, damit »die Impulse der Verkündigung tatsächlich wirksam werden«, bedarf es Lernprozesse und folglich auch Initiative des Lernenden.¹⁰⁴ Es wird deutlich, dass sich Werbicks Lernbegriff nicht auf die Anhäufung von Wissen oder eine Qualifizierung für gesellschaftliche Anforderungen beschränkt, sondern um eine Umkehr, welche bisherige Sichtweisen auf sich selbst, auf die Welt, auf Andere auf Religion und auf Gott, überwindet, vielleicht sogar transformiert, wenn er

98 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 124.

99 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 123 und 125f.

100 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 124.

101 Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 124.

102 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 126.

103 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 126.

104 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 122.

davon spricht, dass der Lernprozess Umkehr »die Richtung des Lebens« verändere.¹⁰⁵ Dass die Relevanz von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen, zu denen noch das Verhältnis zu Gott hinzukommt, bei Werbicks Begriff des *religiösen Lernens* von Bedeutung ist, müsste deutlich geworden sein, da es ihm um die Distanzierung und Emanzipation von vorherrschenden Weltverhältnissen durch die Perspektive eines nicht neutralisierten Glaubens geht. Auch zum Begriff der Krise lässt sich eine Analogie bei Werbick finden. Umkehr bedeutet für ihn, »den von Gott selbst in Szene gesetzten Enttäuschungsprozess an den Möglichkeiten der Welt aushalten, reif werden für Gottes unverfügbare, alleinwirksame Gnadenat.«¹⁰⁶

Man kann die Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen im Kontext religiöser Bildung auch als Umkehr von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen durch den Glauben, auf den Glauben hin und im Glauben selbst bezeichnen.

4.2.5 Abschließende Überlegungen hinsichtlich der Relevanz des Lernprozesses Umkehr für eine Theorie religiöser Bildung als Transformationsprozess

Jürgen Werbick verdeutlicht in seinen Ausführungen zum Lernprozess Umkehr das transformatorische und emanzipatorische Potenzial von Religion in Lern- bzw. Bildungsprozessen. Zugleich macht er deutlich, dass Religion über dieses nur dann verfüge, wenn sie und ihre symbolischen Sprachformen nicht selbst von gesellschaftlichen Vereinnahmungen neutralisiert werden. Religion kann in Lernprozessen folglich nur dann emanzipatorisch sein, wenn diese Neutralisierung überwunden wird. Hierfür sind jedoch religiöse Lernprozesse notwendig, in denen sich dem Educanden das befreiende Potenzial von Religion erschließt. Werbick verdeutlicht, welche Bedeutung Religion und Glauben für transformatorische Bildungsprozesse haben können, aber auch die Bedeutung von Lernen und Bildung für die Entfaltung von Glauben. Für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen im Kontext dieser Arbeit ergibt sich daraus, nicht nur die Rolle von Religion hinsichtlich transformatorischer Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen, sondern auch der Frage nachzugehen, inwiefern in den zu untersuchenden Biographien Entneutralisierungsprozesse von Religion zu neuen Verständnisweisen von Traditionen und symbolischen Ausdrucksformen oder auch zu Veränderungen bezüglich des gesellschaftlich überformten Gottesbildes geführt haben? War dies existenziell relevant und führte zu einer Wandlung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses? Es soll untersucht werden, inwieweit es durch einen >Lernprozess Umkehr< zu einer Umwertung gesellschaftlicher Werte, aber auch Werte des Umfelds gekommen ist und inwiefern dies mit etwaigen Emanzipationsprozessen einherging. Ein weiterer zu untersuchender Aspekt wäre das Verhältnis von Selbstwert und Leistung, wodurch das Selbst- und Fremdverhältnis hinsichtlich deren Bedeutung für transformatorische Bildungsprozesse in den Blick genommen würden, wenn etwa der Selbstwert des Einzelnen sich nicht mehr primär an dem Leistungsprinzip und der Bewertung der Anderen orientieren würde, sondern an Gott, was Gegenstand vieler

105 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 124.

106 Vgl. Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr, S. 126.

neutestamentlicher Gleichnisse ist. Der japanische Psychotherapeut Yasumare Watanabe stellte fest, dass ein häufiges Problem seiner Patienten darin bestünde, ihren Selbstwert durch permanente Leistungen erhöhen zu wollen. Watanabe erkannte, dass viele Gleichnisse Jesu, wie etwa das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, Mt 20, 1–16, einen Ausweg aus dieser Problematik aufzeigen, da dort der Wert des Menschen nicht von seiner Leistungsfähigkeit abhängt, sondern diesem ein unbedingter Wert beigemessen wird.¹⁰⁷ Lassen sich solche Emanzipationsprozesse von der Bewertung durch Andere im Zusammenhang mit einem >Lernprozess Umkehr< in den zu untersuchenden Biographien entdecken? Wenn ja, welche Anlässe und Verlaufsformen gehen mit diesen einher?

4.3 Religiöse Bildung als spiritueller Transformationsprozess bei Bert Roebben

Das Konzept religiöser Bildung von Bert Roebben kann ebenfalls zu einem transformatorischen Bildungsverständnis gezählt werden, auch wenn hier auf den Begriff der Transformation nur an einigen Stellen ausdrücklich Bezug genommen wird. Dort bezieht Roebben sich in seinem Verständnis transformatorischer Bildungsprozesse auf Helmut Peukert. Wie Peukert kritisiert auch dieser rein kumulative Formen des Lernens, in welchem bloß Wissen angesammelt wird, ohne dass es zu einer Veränderung der Lernenden komme.¹⁰⁸ Roebben spricht nicht von einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses durch subsumptionsresistente Erfahrungen, welche zu Krisen führen, wie es beispielsweise Koller tut. Wenn er aber davon spricht, dass religiöse Bildungsprozesse dazu befähigen sollen, »einen mentalen Umweg zu machen, um ihre [der jungen Menschen; Ergänz. d. Verf.] Perspektive zu erweitern« und eine »dynamische[n] Spannung zwischen verfügbarem Wissen und neu präsentierten Deutungsansätzen« zu erzeugen¹⁰⁹ oder wenn Schüler Impulse erhalten sollen, ihre bisherigen »Gewissheiten« hinter sich zu lassen,¹¹⁰ um »neue Einsichten (pädagogisch) und ein neues Leben (theologisch) zu gebären«, so werden die Bezugspunkte zu einem transformatorischen Bildungsverständnis deutlich.

Was die Ziele transformatorisch-religiöser Bildungsprozesse angeht, so nehmen Subjektwerdung und Selbstbestimmung eine zentrale Stellung bei Roebben ein, ebenso Sinnentdeckung und Vertiefung des Lebens.¹¹¹

Roebbens Bestimmung von Bildung erhält zudem eine didaktische Perspektive, in der neben der Frage nach der Zielperspektive von Bildungsprozessen auch der Weg mitbedacht wird, wobei er Geschichten und Erzählungen eine bedeutende Rolle beimisst.

107 Vgl. Watanabe, Yasumare: Selbstwertanalyse und christlicher Glaube, in: Evangelische Theologie, 40. Jahrgang, 35. Jahrgang der neuen Folge, hgg. von Hans-Georg Geyer und Manfred Josuttis, München 1980, S. 58–75, S. 67.

108 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster 2011, S. 77. Im Folg. zit. als: Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung.

109 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 90.

110 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 156.

111 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 77 und 88.

»Diese Art sinnentdeckenden Lernens gibt keine letzten Antworten, öffnet aber den hermeneutischen Raum, in welchem Suchen sinnvoll wird. Mit Hilfe von Erzählungen von gutem, tiefem Leben entdeckt der Jugendliche, dass diese Suchbereitschaft auch in seinem Leben einen Unterschied machen kann.«¹¹²

Dabei geht Roebben davon aus, dass das Aufzeigen anderer Perspektiven und Seinsweisen sowie die Befähigung zur Emanzipation, z.B. von den »großen und dominanten Texte[n] des Marktes und der Medien«¹¹³ durch die Beschäftigung mit guten Erzählungen erfolgen kann. Hier sei angemerkt, dass Erzählungen eine lange Tradition in den Religionen haben und ein Sprechen von Gott oder von religiösen Erfahrungen auf eine andere Art und Weise ermöglichen als etwa theologische Abhandlungen. Man denke hier etwa an biblische Erzählungen, die Legenda Aurea, die Erzählungen der Chassidim, Zengeschichten, Erzählungen der Sufis aus der islamischen Mystik oder die von Knud Rasmussen gesammelten Märchen und Erzählungen der Inuit, um dies nur an ganz wenigen Beispielen zu verdeutlichen. All diesen Erzählungen ist gemeinsam, dass sie nicht versuchen, abstrakt zu erklären, wie der jeweilige Glaube zu verstehen ist, vielmehr zielen sie auf eine Einübung des Glaubens ab, zeigen auf, was es konkret und praktisch heißen kann, den Glauben zu verinnerlichen und zu praktizieren, welche Hindernisse es dabei geben kann und welche Wege sich auf tun können, um diese zu überwinden. Für Günter Lange zeigt sich z.B. in der Legende vom heiligen Christopherus eine Pointierung des christlichen Glaubens.

»Man kann gar nicht genug die Glaubensfantasie und die Treffsicherheit des anonymen Legendendichters bewundern, der es verstanden hat, die Pointe des Evangeliums von der Menschwerdung Gottes in ein derart einprägsames, originelles Bild zu übersetzen.«¹¹⁴

Zugleich weist Lange darauf hin, dass die Christopheruserzählung eine tiefere Dimension enthalte, die davor warne, »Religion mit Moral in eins zu sehen und den Unterricht zu einer Ansammlung von bloßen Appellen und zersplitterten Informationen verkommen zu lassen. Es gibt eine theologische Tradition vom inneren Lehrer, in der diese Sicht zum Zuge kommt; Erlösungsordnung und Schöpfungsordnung sind dabei anscheinend nicht strikt voneinander zu trennen.«¹¹⁵ In diesem Zusammenhang wäre Jürgen Werbicks Begriff von der Arbeit am »Innenraum« anzuführen.¹¹⁶ In der Religionspädagogik war es Hubertus Halbfas, der schon sehr früh auf die religionspädagogische Bedeutung von »guten« Geschichten von den Religionen der Welt aufmerksam gemacht hat und eine Sammlung solcher zusammengestellt hat.¹¹⁷

112 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 88.

113 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 89.

114 Lange, Günter: Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München 2002, S. 301. Im Folg. zit. als: Lange, Günter: Bilder zum Glauben.

115 Vgl. Lange, Günter: Bilder zum Glauben, S. 296.

116 Vgl. Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung, S. 146.

117 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das Welthaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch, 3. Aufl., Stuttgart Düsseldorf 1985.

4.3.1 Die Dimension der Tiefe als Ausgangspunkt für Transformationsprozesse

Eine emanzipatorische Konzeption des Religionsunterrichts geht davon aus, »dass junge Menschen ein Recht darauf haben, Einsichten in die Vielfalt und Komplexität des religiösen Phänomens zu gewinnen – was Religion mit Menschen macht und was Menschen mit Religion machen«¹¹⁸. Zu der Vielfalt und Komplexität von Religion zählen für Roebben nicht nur kognitive Zugänge, sondern auch die Tiefendimension der menschlichen Existenz, welche Spiritualität und religiöse Sprache umfassen.¹¹⁹ Roebben ist der Überzeugung, dass SchülerInnen ein Bedürfnis nach Spiritualität haben und der Religionsunterricht dabei helfen kann, mit Hilfe der religiösen Tradition spirituelle Erfahrungen zu ermöglichen.¹²⁰ Dahinter steht die anthropologische Annahme, »dass der Mensch radikal offen für das Mysterium (vom griech. *Musthèrion*) der Existenz« sei.¹²¹ Er übt deshalb scharfe Kritik an einem bloß informierenden, um den Terminus von Rudolf Englert anzuführen, versachkundlichenden Religionsunterricht, welcher Religion bloß auf den Bereich des Kognitiven reduziert und in dem Informationen über Religion im Vordergrund stehen.¹²²

»Solche LehrerInnen, die sich während dieser wichtigen Lernmomente nur auf ein Angebot von Information und Kommunikation beschränken, verursachen, meiner Meinung nach, ernsthaften Schaden im religiösen Lernprozess moderner junger Menschen. In der Tat bieten sie einen Überblick über den Verdauungsapparat an, sie neigen jedoch dazu, zu vergessen (oder haben Angst zuzugeben oder können den Gedanken nicht ertragen), dass junge Menschen sich nach *Seelennahrung* sehnen.«¹²³

Das Erschließen der spirituellen Dimension von Religion für die eigene Existenz der Schüler eröffnet diesen die Möglichkeit, neue Sichtweisen auf sich und die Welt zu erlangen und erweitert deren Sinnhorizont dadurch, dass sie nicht nur für offen für den Bereich des Verstandes sind, sondern auch »der eigenen Seele zu lauschen«. Spiritualität bedeutet für Roebben eine Übung in Selbstwerdung durch Selbsttranszendenz, das Erlangen von Freiheit durch die Erfahrung von Abhängigkeit gegenüber Gott, was mit der Erfahrung von Gnade und der bedingungslosen Akzeptanz einhergeht.¹²⁴

Ist solch ein Ansatz realisierbar, wenn viele Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen nicht religiös sozialisiert sind und über wenig oder überhaupt keine religiösen Erfahrungen verfügen? Lässt sich hier der Anspruch der Korrelationsdidaktik, Erfahrungen von Schülern mit der christlichen Tradition in eine Wechselbeziehung zu bringen,

118 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 83.

119 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 85.

120 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 91.

121 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 92.

122 Rudolf Englerts Diagnose von einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts wird noch im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlicher vorgestellt und diskutiert.

123 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 91.

124 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 66f.

überhaupt umsetzen? Roebben fordert deshalb eine Erweiterung des bisherigen Korrelationsbegriffes, welcher zu stark auf das Aktuelle und weniger auf das Potentielle schaut, der zu stark auf das Bewusste und nicht auf das Verborgene blickt.¹²⁵ Der oben skizzierte Anspruch von Roebben wäre kaum umsetzbar, würde man bloß die aktuell präsenten Erfahrungen der Schüler als Anknüpfungspunkt für die religiöse Tradition nehmen. Eine Korrelationsdidaktik, die die Lebenswelt der Schüler allein in der Dimension des Bewusstseins verortet, verkennt die Dimension des Unbewussten und die Tiefenschichten des Menschen. Korrelation könne sich nicht nur auf der Ebene des Bekannten und Gemeinsamen ereignen, sondern auch in der Begegnung mit dem Fremdartigen.

»Ich bin davon überzeugt, dass etwas Besonderes mit diesen Kindern passiert, wenn sie in den hermeneutisch-kommunikativen Prozess der religiösen Selbsterleuchtung hereingeholt und eingeladen werden, sich selbst mit auszudrücken bei den sinnerforschenden Geschichten >der anderen Seite<.«¹²⁶

Die Einführung in einen neuen Raum könne dazu führen, dass »so zahlreiche Fragen aufbrechen wie Wasser aus einer Quelle«.¹²⁷ Das Bedürfnis nach >Seelennahrung< ist den Schülern nicht immer bewusst, vielmehr kann man Roebben so verstehen, dass erst, einer chemischen Reaktion ähnlich, durch die Berührung mit der Andersartigkeit von Religion dieses Bedürfnis sichtbar wird, dass durch Kostproben von Seelennahrung, der Hunger nach dieser wächst bzw. bewusst wird. Hier wird auch die Nähe zur Alteritätstheorie von Bernhard Grümme deutlich, welcher vor einer Korrelationsdidaktik warnt, welche die Alterität des Göttlichen und der Religion durch ein Angleichen an eine vermeintliche Lebenswelt der Schüler einebnet.¹²⁸

4.3.2 Der Ansatz des narthikalen Lernens

Der Korrelationsbegriff muss auch deshalb neu gedacht werden, weil religiöse Erfahrungen von Schülern häufig aufgrund von mangelnder religiöser Sozialisation nicht mehr voraussetzen sind und Religion demnach zur »anderen Seite« gehört.¹²⁹ Es bedarf daher eines Zwischenraumes, in welchem junge Menschen die Gelegenheit erhalten, der anderen Seite zu begegnen. Roebben entwickelt hierfür das Konzept des narthikalen Lernens. So wie der Narthex einer Kirche, den Ort zwischen Außenwelt und dem Bereich des Sakralen markiert, so soll der Religionsunterricht narthikale Räume ermöglichen, in welchen das Alltägliche und Bekannte überschritten werden kann und das ganz Andere der Religion aufscheint. Der Narthex ist hierbei nicht räumlich zu verstehen, vielmehr ist es eine Bezeichnung, um den »unvorhersehbar lehrbaren Moment innerhalb des absichtsvoll organisierten Lernbereiches zu beschreiben«.¹³⁰ Narthikale Momente können

125 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, 90.

126 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 90.

127 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 91.

128 Die Alteritätstheorie Grümmes wird im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlicher thematisiert.

129 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 90.

130 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 93.

aus dynamischen Prozessen entstehen, welche aus dem Zusammentreffen der Suchbewegung der Lernenden und dem vom Lehrer vorgeschlagenen »mentalen Umweg« resultieren und dadurch über die Lernprozesse hinausgehen.¹³¹ In diesem Übergangsraum, der weder klar zum Bereich des Profanen noch zum Bereich des Sakralen gehört, treffen die Sehnsüchte junger Menschen auf Sinnangebote der religiösen Tradition, was »zu einer noch radikaleren Sehnsucht führen [kann], mit dem Mysterium, wer man wirklich ist (»Wo gehöre ich hin?«), heimisch zu werden«.¹³²

»Im Narthex kann man das Verständnis erlangen, dass man nicht die Quelle der eigenen Gedanken ist, dass man in seiner Suche bereits gefunden worden ist und niemals zu definitiver Sinnlosigkeit zurückfallen kann, wenn man verlorengehen oder den Weg aus den Augen verlieren könnte.«¹³³

So gesehen, kann der Narthex auch der Ausgangspunkt für eine theologische Korrelation sein, wenn Schüler die Möglichkeit erhalten, den spezifischen Weltzugang der Religion kennen zu lernen und aus diesem Zusammentreffen sich neue Perspektiven auf ihr Leben ergeben und diesbezüglich die Möglichkeit entsteht, bisher nicht ausgesprochene Fragen zu artikulieren. Für Roebben können diese Momente transformatorisch sein. Hier ist nicht mehr von einem Lernen die Rede, in dem Wissen angesammelt wird, sondern in welchen die Schüler zu einem anderen Selbst- und Weltverhältnis gelangen können. Bert Roebben spricht davon, dass die Begegnung mit der Andersartigkeit und Fremdheit der Religion und die »Spannung zwischen Immanenz und Transzendenz« Transformationsprozesse bewirken kann.¹³⁴

Das narthikale Lernen soll laut Roebben in der Haltung eines Pilgers erfolgen, die Begegnung mit der spirituellen Dimension, soll selbst in einer Art spirituellen Haltung geschehen. Kennzeichnend für diese ist hierbei nicht die Fixierung auf ein fest umrissenes Ziel, sondern die Offenheit für das Unvorhergesehene auf dem Weg. Nicht die konsumierende Haltung eines Touristen, nicht die Vorstellung, alles selbst in der Hand zu haben, zeichnet Roebben zufolge den Pilger aus, vielmehr ist es eine fruchtbare Passivität, welche es ermöglicht, zu empfangen, was man nicht gesucht hat.

»Die wahre Herausforderung des Reisens besteht jedoch aus Offenheit für alles, was sich unterwegs ergibt und das eigene Leben verändert. Wer wirklich reist, hat ein Auge für die Unterschiede, für das, was bisher nicht zum eigenen Bezugssystem gehörte. Man lässt sich ansprechen durch Menschen und Dinge, die anders sind.«¹³⁵

Diese Attitüde eines Pilgers ist bei den Schülern nicht vorauszusetzen, sie entsteht beim Unterwegs-Sein.¹³⁶

131 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 93.

132 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 95.

133 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 93.

134 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 93f. Und S. 96.

135 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 85.

136 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 94.

4.3.3 Religious literacy

Man kann in ein fremdes Land reisen, ohne die Landessprache zu beherrschen und dann mit Hilfe von Übersetzern und Ortskundigen einen Eindruck von der fremden Kultur gewinnen. Zweifelsfrei gelingt dies besser, wenn man selbst die Sprache beherrscht. Die Alterität von Religion manifestiert sich ebenfalls in der Alterität religiöser Sprache. Deshalb sei eine »religious literacy«¹³⁷ unerlässlich für das Konzept des narthikalen Religionsunterrichts. Darunter versteht Roebben sowohl religiöse Alphabetisierung als auch religiöse Mündigkeit, wobei letztere ohne erstere unvollständig bleiben muss. An dieser Stelle zeigt sich erneut eine Nähe zwischen Bert Roebben und Hubertus Halbfas, der schon in den 1960er Jahren die Bedeutung von religiöser Sprachfähigkeit für den Religionsunterricht erkannte und die Eigenheit religiöser Sprache betonte.¹³⁸

Wie Halbfas ist auch Roebben der Auffassung, dass symbolische Ausdrucksformen, zu denen Rituale, metaphorische Sprache und mythologische Rede gehören, wesentlich für die Sprache der Religion seien.¹³⁹ Darüber hinaus zeichne sich das religiöse Sprachspiel durch den Bezug »auf das, was unsystematisch, ironisch, subversiv, unendlich und in diesem Sinne offen für das Unendliche, das Unbestimmte, das Afunktionale ist.«¹⁴⁰

Ein Blick etwa in die biblischen Gleichnisse, aber auch in die spirituellen Texte der Religionen der Welt, wie z.B. die bereits erwähnten Erzählungen der Chassidim, des Sufismus oder von Zen-Meistern, machen deutlich, was damit gemeint ist. Die Notwendigkeit einer religious literacy resultiere aus dem Verlust der religiösen Sprache, sowohl der Grammatik als auch »der ›gelebten‹ oder erlebten Sprache der Religion.«¹⁴¹ Als Ursache hierfür sieht Roebben nicht nur die Folgen der Säkularisierung oder religiöser Obdachlosigkeit der Gesellschaft, sondern auch in dem Unvermögen der Kirche, religiöse Sprache in Beziehung zur spirituellen Sehnsucht sowie zu eigenen spirituellen Erfahrungen der Menschen zu setzen. Diese bleibe dann nur noch äußerlich und zugangslos.¹⁴² Ferner zeige sich laut Roebben nicht selten religiöse Sprachlosigkeit bei Religionslehrern.¹⁴³ Wenn religiöse Erfahrung und religiöse Sprache wechselseitig aufeinander verwiesen sind, wenn spirituelle Sehnsüchte artikuliert und religiöse Texte verstanden werden müssen, kommt die Frage auf, wie religiöse Sprachfähigkeit überhaupt entwickelt werden kann. Hier wählt Roebben das aristotelische Prinzip, nach welchem das Tun zum Können führt. An dieser Stelle zeigt sich eine Ähnlichkeit zu Halbfas, da Roebben vor religiöse Bildungsprozesse nicht einen Einführungskurs in die Grammatik religiöser Sprache vorschaltet, sondern durch die Begegnung mit religiöser Sprache und durch erste eigene Sprechversuche diese religiöse Sprachfähigkeit allmählich erwächst. Dies soll jedoch keinesfalls so verstanden werden als spielten die Grammatik religiöser Sprache oder deren Kontextualisierung bezüglich Entstehungsorts und -zeit keine Rolle.

137 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 83.

138 Vgl. Halbfas, Hubertus: Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Düsseldorf 2012, 12

139 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 97 und 111.

140 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 92.

141 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 84.

142 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 11 und 183.

143 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 84.

Roebben spricht sich dezidiert für einen hermeneutisch-kommunikativen Religionsunterricht aus, betont aber die Notwendigkeit, diesen weiter zu denken und dessen Möglichkeiten auszuloten, wozu das Freilegen der »ursprüngliche[n] religiöse[n] Erfahrung, die unter ihm liegt« gehört.¹⁴⁴

Zentrale Bedeutung für den Erwerb einer religious literacy stellen für Roebben erneut Erzählungen dar. Hierbei unterscheidet er, in Anlehnung an die Kindertheologie, Erzählungen »für, von und mit Kindern und Jugendlichen«, welche eine nicht hintergehbare Voraussetzung für gute Kindertheologie und deswegen für gute religiöse Bildung« sei.¹⁴⁵ Hierbei komme es auf die richtige und altersangemessene Auswahl von Erzählungen an, welche die religiöse Entwicklung, entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand, fördern. Ähnlich wie Halbfas unterstreicht auch Roebben die Bedeutung der zweiten Naivität, von der Paul Ricoeur spricht, in welcher nach einer entmythologisierenden Phase der Wert der symbolischen Ausdrucksformen erkannt wird und sich »als erneuerte Entscheidung der Erwachsenen für ein Leben in Empfänglichkeit« zeigt.¹⁴⁶

Roebben entwickelt eine Übersicht über Phasen des Verständnisses religiöser Sprache, hier expliziert am Beispiel der Arbeit mit Bibeltexten, die von der ersten in die zweite Naivität münden sollen. In der frühen Kindheit gehe es um das Hören und Erleben der Geschichten, gefolgt von einer Phase der Identitätsklärung durch Geschichten bis hin zum Verlassen der ersten Naivität durch die Entmythologisierung der Geschichten. Die zweite Naivität werde etwa um das 16. Lebensjahr durch Dekonstruktion der Erzählungen vorbereitet. Darauf folgt eine Phase, in der junge Erwachsene selbst zum Erzähler der Geschichte zwischen Sehnsucht und Vision werden und sich schließlich als Erwachsene selbst als Teil der Geschichte angesprochen fühlen und aufgefordert werden, eine Antwort zu finden.¹⁴⁷ Religionspsychologisch ließe sich die zweite Naivität in der Nähe des verbindenden Glaubens bei James Fowler zuordnen, der diese Phase in der Regel im frühen Erwachsenenalter um das 25. Lebensjahr herum ansiedelt.¹⁴⁸ Die Schlussfolgerung, die zweite Naivität sei deshalb außerhalb des Einflussbereichs des Religionsunterrichts, wäre jedoch falsch, da die Entwicklung der zweiten Naivität nicht ohne die erste Naivität möglich ist. Vor der Entmythologisierung muss ein naiver Zugang zur Religion und religiöser Sprache möglich sein, nach der Entmythologisierung müssen Zugänge zur Religion und religiöser Sprache eröffnet werden, welche ein Verständnis mit dem »dritten Auge« oder dem »Auge im Bauch« ermöglichen.¹⁴⁹ Roebben stützt sich in diesem Fall auf die Überlegungen der Kindertheologie, welche Kindern eine hohe religiöse Musikalität zuspricht, die sich beispielsweise in der »Offenheit von Kindern für die Welt des Sakralen« und »ihre[r] Unbefangenheit gegenüber anderen spirituellen Wegen« zeigt.¹⁵⁰

144 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 85.

145 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 112.

146 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 127f.

147 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 128.

148 Vgl. Fowler, James: Stufen des Glaubens, S. 198f.

149 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge, S. 123f.; Kassel, Maria: Das Auge im Bauch. Erfahrungen mit tiefenpsychologischer Spiritualität, 3. Aufl. Olten 1987, S. 26.

150 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 84.

Inwiefern wirkt sich die Förderung dieses religiösen Sinnes von der frühen Kindheit an bzw. die »Verdrängung von Spiritualität in modernen Formen der Bildung selbst in religiöser Bildung«¹⁵¹ oder ein sachkundlicher Religionsunterricht auf die Ermöglichung der zweiten Naivität aus? Roebbens Ausführungen verdeutlichen, dass die Förderung religiöser Sprachfähigkeit dazu beitragen kann, Transformationsprozesse zu initiieren, da die Übergänge von der ersten zur zweiten Naivität zu Widerstreit und Krisenerfahrungen im Sinne Kollers und durch das Finden neuer Sprachformen überwunden werden können.

4.3.4 Das narthikale Lernen als Form der Katechese?

Handelt es sich bei dem religionspädagogischen Ansatz von Roebben nicht um eine Form von Katechese? Roebben weist diese Befürchtung mit zwei Argumenten zurück. Einerseits bedürfte Katechese der Prä-Katechese, welche aufgrund der häufig mangelnden religiösen Sozialisierung nicht vorauszusetzen sei, andererseits richte sich Katechese an Menschen, welche sich für die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft entschieden haben und ihren Glauben vertiefen möchten. Das narthikale Lernen setze dagegen keine Prä-Katechese und kein Glaubensbekenntnis voraus und ziele nicht auf diese ab.¹⁵² Ausgangspunkt für Roebben sind die Sehnsüchte der Schüler, welche beim narthikalen Lernen durch die Begegnung mit Religion an die Oberfläche gelangen. Es gilt, diese ins Gespräch mit den Antwortversuchen der religiösen Tradition zu bringen und Fragen nach existentiellen Sehnsüchten zu wecken.

»Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob ein zeitgenössischer Religionsunterricht den Mut hat, diesen Raum zu kultivieren und aufzuzeigen, wie konkret religiöse Menschen und Gruppen sich für die Klärung dieses Raumes existentieller Sehnsucht engagieren.«¹⁵³

Das narthikale Lernen hat also keine katechetische Intention, Schüler in den Glauben der Kirche einzuführen und die Botschaft des Glaubens zu verkündigen. Es bestehe keine Verpflichtung zum Glauben, vielmehr gehe es darum, eine eigene Position zu beziehen.

»Der Narthex darf aus diesem Grund, im buchstäblichen Sinne des Wortes, nicht missverstanden werden als prä-katechetischer Eingangsraum, dessen Außentür verschlossen ist wie eine Reuse, sobald man den Fuß in das »Schiff« der Kirche gesetzt hat, in den intimen (liturgisch-sakramental-katechetischen) Teil der Kirche«¹⁵⁴

Roebben spricht sich für das hermeneutische Modell aus, modifiziert es jedoch dahingehend, dass es ihm nicht nur darum geht, die Bedeutung des Fremden in das eigene Verständnis zu übertragen, sondern die eigene Sprachfähigkeit der Schüler im Umgang

151 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 84.

152 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 95.

153 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 95.

154 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 95.

mit religiösen Traditionen zu schulen und die Ebene des Verstehens um die Ebene des Fühlens, der Sehnsucht, der Spiritualität und der Tiefe zu ergänzen.

»Ein guter Religionsunterricht realisiert das ursprüngliche Sprachspiel der Religion.«¹⁵⁵

Es geht dabei nicht bloß um Korrelation mit dem, was an der Oberfläche des Bewusstseins der Schüler als relevant erscheint, sondern auch mit dem, was sich unter dieser Ebene befindet, was durch Begegnung mit religiösen Traditionen und dem religiösen Weltzugang erst bewusst wird. Gemäß der Idee der zweiten Naivität kann man sagen, dass Roebben nicht die freudianische Überzeugung teilt, nach welcher das Symbolische Ausdruck eines unreifen Geistes sei und deshalb durch den Logos ersetzt und ins Bewusstsein gebracht werden müsste, vielmehr gehört für ihn die Dimension der Tiefe, des Symbols und des Unbewussten zu den Quellen religiöser Sprache. »Aber religious literacy übertrifft, meiner Meinung nach, das Ziel dieses rationalen Ansatzes.«¹⁵⁶ Für Roebben bedarf es des Mutes, um diese Räume im Religionsunterricht zu ermöglichen und einen Unterricht zu überwinden, in welchem »die kognitiven Kompetenzen in den Vordergrund gestellt« werden?¹⁵⁷ Worin besteht aber die Schwierigkeit darin? Roebben führt auf diese Frage mehrere Antworten an, die alle die Religionslehrer in den Blick nehmen. Eine mögliche Erklärung für die o.g. Frage könnte darin liegen, dass Educanden von ihren Lehrern »als schulische Individuen betrachtet [werden], die allein kognitive Modelle für Identitätsbildung aufnehmen können« und die es möglicherweise nicht wahrhaben möchten, dass diese auch ein Bedürfnis nach Seelennahrung haben.¹⁵⁸ Eine weitere Ursache für die Versachlichung des Religionsunterrichts sieht Roebben in der Angst vor Indoktrination.

»In der Angst, junge Leute zu indoktrinieren, traut man sich nicht länger, sie in religiöse Erfahrungen einzuführen, sie vertraut zu machen mit wirklich gelebtem Glauben, mit Symbolen, Ritualen und sozialer Fürsorgearbeit sowie sie zur Begegnung mit Gläubigen und Glaubensgemeinschaften zu führen.«¹⁵⁹

Darüber hinaus kann laut Roebben auch das Theologiestudium einen Anteil an der Versachkundlichung des Religionsunterrichts haben, wenn dieses losgelöst vom gelebten Glauben der Studierenden erfolgt und nicht »die professionelle Spiritualität« der künftigen Lehrer »ständig kultiviert und unterstützt«.¹⁶⁰

4.3.5 Schlussfolgerungen bezüglich der Relevanz des narthikalischen Lernens für transformatorische Bildungsprozesse

Der Ansatz des narthikalischen Lernens Roebbens zeigt weitere bedeutende Dimensionen religiöser Bildung im Kontext eines transformatorischen Bildungsbegriffes auf, wie etwa

155 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 92.

156 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 97.

157 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 97.

158 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 123 und 91.

159 Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 97.

160 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 170.

die Relevanz der spirituellen Dimension. Ausgangspunkt dafür ist unter anderem die Berücksichtigung der Tiefenschichten und Sehnsüchte, was einem erweiterten Verständnis der Korrelationsdidaktik und der hermeneutischen Religionspädagogik entspricht. In diesem Zusammenhang tritt ebenfalls die Bedeutung der religiösen Sprachfähigkeit in den Vordergrund, welche, abhängig von Alter und Reife, entwicklungsfähig ist und sich von der ersten bis zur zweiten Naivität erstreckt.

Die Fokussierung auf die o.g. Bereiche religiöser Bildung ist bei Roebben keinesfalls als Abwertung der kognitiven oder der ethischen Dimension zu verstehen, sondern resultiert aus der Annahme, dass Spiritualität, Sehnsucht und die spezifisch religiöse Sprache heutzutage eher selten im Religionsunterricht auftreten. Er teilt mit Englert die Kritik an einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts, welchem es kaum noch gelingt, die existentielle Relevanz der christlichen Religion aufzuzeigen, erweitert aber mit der Dimension seelischer Tiefenschichten den Bereich der existenziellen Relevanz. Für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen im Rahmen dieser Arbeit wäre folglich Spiritualität als ein weiterer Aspekt religiöser Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen. Lässt sich in den untersuchten Biographien ein >Hunger nach Seelennahrung< finden, wenn ja, wodurch wurde dieser geweckt oder gestillt? Spielt die Tradition von Erzählungen und der >Geschichten von der anderen Seite< dabei eine Rolle? Und wenn ja, an welchen Stellen bzw. Orten der Bildungsprozesse kamen diese ins Spiel? Wird diese Tradition noch im Religionsunterricht oder in der Gemeindekatechese gepflegt oder lässt sich hier ein Traditionsabbruch beobachten? Sind Prozesse einer >religious literacy< zu beobachten? Lassen sich Zusammenstöße zwischen Alltagserfahrungen und religiösen Weltzugängen im Sinne eines Narthex beobachten? Roebbens Ansatz ist auch deshalb von Bedeutung für einen transformatorischen Bildungsbegriff, weil das narthikale Lernen zahlreiche Anlässe für ein Andersdenken und ein Anderswerden bereithält. Dazu zählt die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen. Hier nicht im Sinne von kultureller Fremdheit, sondern im Sinne der Fremdartigkeit des religiösen Weltzugangs, insbesondere von religiöser Sprache und Erzählungen und Geschichten von der >anderen Seite<, aber auch die Fremdheit der eigenen Tiefenschichten und verborgenen spirituellen Sehnsüchte, welche durch Begegnung mit einem religiösen Weltzugang bewusst werden können. Diese Bereiche bieten durchaus Anlässe für Krisenerfahrungen im Sinne Kollers, da sie sich als subsumptionsresistent gegenüber dem bisherigen Selbst- und Weltverhältnis erweisen können. Die Begegnung zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltzugängen und Sprachspielen im Narthex kann zu Formen des Widerstreits führen, welche nicht im Sinne eines juristischen Urteils zu klären sind, sondern im Auffinden neuer Sprachformen, was mit der Entwicklung einer religious literacy korrespondiert. Dabei kann aber auch die Begegnung mit verschiedenen Sprachformen innerhalb der religiösen Sprache, wie Roebben es anhand seines Modells zur Entwicklung religiöser Sprachfähigkeit verdeutlicht hat, zu Formen des Widerstreits führen, wenn beispielsweise die erste Naivität auf Formen der Entmythologisierung oder ein entmythologisiertes Verständnis von Religion auf Formen der zweiten Naivität treffen.

Im Gegensatz zu Koller versteht Roebben die Auflösung von Widerstreit durch neue Sprachformen nicht schon als Bildungsprozess, sondern knüpft dies an Sinnerschließung, Emanzipation von den großen Erzählungen des Marktes und der Medien, Soli-

darität sowie auch religiöse Mündigkeit, was ein zentraler Aspekt von religious literacy ist.¹⁶¹ Ferner nennt Roebben Aspekte wie >Selbstwerdung durch Selbsttranszendenz<, worauf er zwar nicht ausführlich eingeht, was aber inhaltlich dem nahe kommen kann, was Peukert als >Ausweg aus egozentrischem Denken< bezeichnet hat. Damit wäre ein Aspekt religiöser Bildungsprozesse bezeichnet, in dem eine neue Qualität des Selbstverhältnisses durch Dezentrierungsprozesse des Ichs im Kontext Gottes erreicht werden kann, was zu einem Zuwachs an Freiheit führt. Folglich wäre im empirischen Teil der Arbeit zu untersuchen, inwiefern solche Dezentrierungsprozesse sich als bedeutend für transformatorische Bildungsprozesse erweisen. Zu untersuchen wäre auch, inwieweit die Inhalte des Theologiestudiums von existentieller Relevanz für die Studierenden sind, ob auch die spirituelle Dimension von Religion im Theologiestudium genügend Berücksichtigung findet und inwieweit diese Impulse für die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses beinhalten.

4.4 Religiöses Lernen als Transformationsprozess im strukturalistischen Ansatz bei Fritz Oser

Fritz Oser wendet in Anlehnung an Piaget und Kohlberg deren strukturalistischen Ansatz auf das Feld religiöser Erziehung an. Er geht davon aus, dass auch Religiosität als ein Selbst- und Weltbezug vor dem Hintergrund menschlicher Erfahrung mit einem Letztgültigem, das er auch als das Ultimate bezeichnet, nicht losgelöst von Erkenntnisstrukturen erfolgen kann, ja dass sogar religiöse Offenbarungen nicht losgelöst von diesen aufgenommen werden können. Oser nimmt an, dass es qualitative Unterschiede zwischen den jeweiligen Strukturen gibt, weshalb er diesbezüglich von Stufen spricht. Dabei setzt er Stufen mit »Tiefenstrukturen« gleich, »mit denen Menschen eine neue Situation assimilieren oder akkommodieren«.¹⁶² Unter Assimilation versteht Oser die Anpassung der Erkenntnisobjekte an die Strukturen des Erkenntnissubjektes, Akkommodation bedeutet dagegen eine Veränderung der Erkenntnisstrukturen »durch ein Ungleichgewicht, in welchem bisher plausible Begründungsformen als unzureichend erfahren werden«.¹⁶³ Der strukturalistische Ansatz besagt, dass Strukturen entwicklungsfähig und veränderbar, die Tiefenstrukturen jedoch »eine hohe Stabilität besitzen, nur schwer veränderbar« sind.¹⁶⁴ Auch hier wird dem Begriff der Krise eine zentrale Stellung beigemessen, Oser bestimmt diesen wie folgt: »Von Krise sprechen wir dann, wenn eine Dilemma-Situation ein kognitives Ungleichgewicht erzeugt. Die vorhandenen Strukturen werden dadurch aktualisiert und zugleich in Frage gestellt.«¹⁶⁵

161 Vgl. Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 66.

162 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh, 2. Auflage 1990, S. 51. Im Folg. zit. als: Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?

163 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 10.

164 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 51.

165 Fritz Oser: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 55.

4.4.1 Religiöses Lernen als Transformationsprozess

Für Oser sind Transformationen das zentrale Prinzip religiösen Lernens, wobei auch er, im Gegensatz zu Marotzki und Koller, nicht zwischen Lernen und Bildung unterscheidet. Während Marotzki und Koller Transformationsprozesse als Bildung bezeichnen, nennt Oser diese »wirkliches Lernen«, welches »die Person fundamental« verändert.¹⁶⁶ Stehen bei Marotzki und Koller das Welt- und Selbstverhältnis im Zentrum ihrer transformatorischen Bildungskonzepte, so ergänzt Oser diese um das Verhältnis zu einem Ultimaten, zu einem Letztgültigen, von dem aus sowohl Wirklichkeit als auch die Subjekte selbst erschlossen werden können.¹⁶⁷ Transformation wird für Oser zur zentralen Aufgabe religiöser Erziehung und zum religionsdidaktischen Prinzip, wobei nicht jede Art von Transformation erstrebenswert ist, sondern nur jene, welche zur Steigerung von Freiheit und Autonomie beitragen. Dabei beschränkt sich die Transformation nicht nur auf einen Zuwachs an Freiheit angesichts eines Ultimaten bzw. Letztgültigen, sondern auf einen komplexeren Zugang zur Realität, Entwicklung komplexerer Strukturen, was Oser zufolge wiederum einem Zuwachs an Freiheit und Autonomie insgesamt bewirkt.

»Veränderung der Persönlichkeit (bzw. ihrer religiösen Tiefenstruktur) meint vorerst, daß eine gleiche Realität vorher weniger adäquat gesehen wurde als nachher, daß das Verstehen dieser Realität weniger komplex war als jetzt, daß die Person mehr bedingte Freiheit, größeres bedingtes Vertrauen, eine weniger differenzierte Integration der Transzendenz mit der Immanenz gesehen hat, und vor allem, daß sie vor dem Lernprozeß den höheren Stufen einer möglichen religiösen Entwicklung weniger nahe stand.«¹⁶⁸

Das hier zugrunde liegende Freiheitsverständnis weist eine gewisse Nähe zu Paulus auf, dessen Freiheitsverständnis für Oser den beiden höchsten Stufen religiöser Entwicklung seines Schemas entspricht, da »hier wie dort [ist] das Dimensionenpaar >Freiheit vs. Abhängigkeit< in ein stabiles Gleichgewicht gebracht worden« sei.¹⁶⁹ Die den Schülern zu erschließende Freiheit sei demnach nicht eine Freiheit, die jegliche Abhängigkeiten leugne und das Subjekt zum alleinigen Bezugspunkt und Maßstab seines Handelns mache, sondern eine Freiheit, »in der das Letztgültige [wird] als transzendentaler Grund gesehen [wird; Ergänzt. d. Verf.], der a priori die Bedingungen der Möglichkeit für menschliche Begegnungen, für die Freiheit und die Soziabilität schafft«.¹⁷⁰ Freiheit bedeutet für Oser, ebenfalls im paulinischen Sinne, die Befreiung von einer Vorstellung, nach der man glaubt, sich durch Werke, die Gnade Gottes sichern zu können, was in dem Schema Osers der zweiten Stufe, der »Do-ut-des-Stufe« entspricht, was nicht bedeutet, dass gute Werke deshalb obsolet seien, sondern vielmehr der Einzelne durch die Überwindung von Werkgerechtigkeit zu guten Werken befreit sei und Verantwortung für den Anderen

166 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 65.

167 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 8f.

168 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 65.

169 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 50.

170 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 46.

zu übernehmen habe.¹⁷¹ Während Werbick das kritische Potenzial der christlichen Religion bezüglich des gesellschaftlichen Leistungsprinzips in den Blickpunkt stellte, verdeutlicht Oser noch stärker, dass zunächst das Leistungsprinzip in der Gottesbeziehung zu überwinden sei. Des Weiteren beinhaltet Osers Freiheitsbegriff eine kritische Distanz zur Gesellschaft durch die Perspektive des Glaubens.¹⁷²

Schließlich geht der Zuwachs an Freiheit mit einer Reduktion von Angst angesichts des Ultimatens einher.

»Auf jeder höheren Stufe wird der Mensch mehr und mehr von der Furcht befreit, das Letztgültige greife direkt und willkürlich in sein Leben ein. Das Verhältnis zu diesem wird von Stufe zu Stufe jeweils integrierter und differenzierter. Seine menschlichen Möglichkeiten und die Übernahme seiner vollen Verantwortung für die kommunikativen Aktivitäten sieht er zuerst noch nicht, dann unvermittelt und schließlich angesichts der Kontingenz als durch das Letztgültige vermittelt, von diesem gegeben und der vollen Entfaltung anheimgestellt. Von Stufe zu Stufe wird er durch seine jeweils andere Beziehung zu einem Ultimatens mehr Subjekt.«¹⁷³

4.4.2 Operationalisierung von Transformationsprozessen

Angesichts der relativ hohen Stabilität der Tiefenstrukturen entwickelt Oser ein didaktisches Konzept, um solche Transformationsprozesse bei Schülern zu stimulieren. Ähnlich wie bei Koller und Marotzki spielen Krisenerfahrungen hierbei eine große Rolle, nur dass diese bei Oser von einem anderen Standpunkt aus in den Blick genommen werden. Marotzki und Koller suchen nach Krisenerfahrungen in Biographien, Oser sucht nach Wegen, diese in Lernprozessen auszulösen, sodass hier der Krise eine didaktische Funktion zu Teil wird. Die so initiierten Krisen beziehen sich auf Strukturen und Denkmuster der Educanden. Dabei ist es Aufgabe des Lehrers, Wege zu finden, »wie die festgefügt religiösen Strukturen seiner Zöglinge durch das Erfahren ihrer Begründungsgrenzen erschüttert und wie neue Elemente eingebaut werden können.«¹⁷⁴

Den Anfang bildet die Konfrontierung der Schüler mit Problemen, die mit ihrer bisherigen Struktur nicht genügend bewerkstelligt werden können, was zu einem »Zustand der Desäquibration« führt.¹⁷⁵ Dieses Ungleichgewicht wird sichtbar in kognitiven Widersprüchen, Überforderung, Verunsicherung in den bisherigen Denkmustern und kann auch Abwehrmechanismen nach sich ziehen.¹⁷⁶ In einem zweiten Schritt kommt es zu einer Auflösung der bisherigen kognitiven Struktur, Suchprozesse nach neuen Lösungen werden ausgelöst, woraufhin die Educanden zu neuen Sichtweisen gelangen, welche verarbeitet werden müssen. Darauf folgt eine Transformation der bisherigen

171 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 46 und 50.

172 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 50.

173 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 47.

174 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 51.

175 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 52.

176 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch? S. 52.

Strukturen, eine Erprobung der neuen Sichtweise und schließlich ein Transfer der neuen Struktur auf andere Felder.¹⁷⁷

Diese Darstellung erfolgt hier in einer stark verdichteten Form, was nicht der zeitlichen Perspektiven eines Transformationsprozesses entspricht, da dieser sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und auch Phasen der Regression auf frühere Denkmuster beinhalten kann. Auch wenn Oser von kognitiven Strukturen spricht, bedeutet dies nicht, dass Transformationsprozesse sich nur auf einem kognitiven Feld ereignen würden, sondern auch den Bereich des Affektiven und des Handelns miteinschließen.¹⁷⁸ Er operationalisiert sein Strukturtransformationsmodell für den Bereich der religiösen Erziehung mithilfe von Dilemmaerzählungen. Dabei zeigt sich, dass hierdurch nur ein bestimmter Aspekt religiöser Bildung und damit auch nur ein bestimmter Bereich religiöser Transformationsprozesse berücksichtigt wird. Die von Oser und Gmünder aufgestellten Stufen des Glaubens und die entsprechenden Dilemmageschichten, welche dazu dienen sollen, die jeweiligen Stufen zu diagnostizieren wie auch zu stimulieren, beschränken sich streng genommen auf Stufen des moralischen Urteilens und Handelns angesichts eines Letztgültigen.¹⁷⁹

Dies führt zu einer gewissen Verengung des Blickwinkels, worauf Oser jedoch selbst hinweist.

4.4.3 Drei Stränge religiöser Bildung

In der religionspädagogischen Fachliteratur wird Osers Ansatz häufig auf seine Theorie der Glaubensstufen reduziert. Diese geht davon aus, dass die religiöse Urteilskompetenz, beispielsweise von Schülern, anhand von Dilemmageschichten sowohl diagnostiziert als auch gefördert werden kann. Es könnte leicht der Eindruck entstehen, Osers Beitrag für religiöse Bildungsprozesse bestünde lediglich darin, die Schüler durch Irritation ihrer bisherigen Urteilsstrukturen im Hinblick auf ein Ultimates zu religiösen Urteilen höherer Stufen zu stimulieren bzw. deren religiöse Entwicklung mit seinem Modell zu diagnostizieren. Wenn Freiheit, Autonomie und ein komplexerer Zugang zur Realität zu den erklärten Zielen Osers bezüglich religiöser Erziehung gehören, so würde demnach das Erlangen höherer Urteilsstufen als Reaktion auf Dilemmata zu diesem Ziel führen. Aufgabe religiöser Erziehung, auch im schulischen Kontext, ist für Oser jedoch, »zu einer je höheren Qualität der religiösen Tiefenstruktur« zu führen und zu verhindern, dass Kinder einen »religiösen Tod« sterben.¹⁸⁰ Auch wenn Oser den Fokus seiner Forschung auf religiöse Entwicklung anhand von Dilemma-Situationen legt, so betont er ausdrücklich, dass dies nur einer von insgesamt drei Strängen religiöser Erziehung sein könne. Als zweiten Strang sieht Oser den Aufbau religiösen Wissens.

177 Vgl. Oser, Fritz: *Wie viel Religion braucht der Mensch?*, S. 52f.

178 Vgl. Oser, Fritz: *Wie viel Religion braucht der Mensch?*, S. 24 und S. 53

179 Die Dilemmageschichten kreisen um Fragen wie Leid und Tod, Versagen und Schuld, Berufung und Zufall oder Nächstenliebe als religiöse Kontingenzprobleme und werden jeweils im Kontext der Stufentheorie Osers: *Deus ex machina*, *do ut des*, *Deismus*, *Stufe des Apriori* und der *Korrelation* sowie der *Stufe der religiösen Autonomie* durch unbedingte Intersubjektivität beleuchtet. Vgl. Oser, Fritz: *Wie viel Religion braucht der Mensch*, S. 45ff. und S. 88–96.

180 Vgl. Oser, Fritz: *Wie viel Religion braucht der Mensch*, S. 7f.

»Beim zweiten Strang geht es darum, Wissen einerseits über jene Religion zu erwerben, zu der sich die Schüler bekennen oder innerhalb deren Kultur sie aufgewachsen sind, andererseits Wissen über das Wesen der Religion ganz allgemein.«¹⁸¹ Hierzu zählt Oser auch analytische und hermeneutische Kompetenzen, welche dazu befähigen, »Texte selbstständig auszulegen, geschichtliche Interpretationen durchzuführen und um kultische Handlungen zu verstehen«.¹⁸²

Der dritte Strang bezieht sich schließlich auf den Bereich der Erfahrung.

»Der dritte Strang hat als Ziel, die Schüler zu befähigen, selbstständig und zugleich eingebettet in die Religion, Situationen und Erfahrungen religiös zu erschließen, dies durch Akte des Gebets, Akte der Deutung eigener Erfahrung vor dem Hintergrund der Offenbarung sowie Akte des Feierns und des Kultes.«¹⁸³

Dem Gebet misst Oser einen hohen Stellenwert bei und beklagt zugleich, dass dieses im schulischen Kontext an den Rand gedrängt wurde, da es scheinbar einem aufgeklärten Geist widerspricht. Oser weist diesen Vorwurf entschieden zurück:

»Religiöse Autonomie und religiöse innere Freiheit, wie sie auf den höheren Stufen zum Ausdruck kommen, sehen Gebet als eine Form der Selbstreflexion, die dem aufgeklärten Geist nicht widerspricht, sondern ihn transzendiert.«¹⁸⁴

Hierfür ist es nach Oser notwendig »ein Sensorium für das Religiöse bzw. die Tiefendimension der Wirklichkeit« zu schaffen, was in diesem Fall eine gewisse Parallele zu Schleiermachers Bestimmung von Religion als »Sinn und Geschmack für das Unendliche« aufweist.¹⁸⁵ Ferner lässt sich auch eine Parallele zu Jürgen Baumert ziehen, der schulische Bildung als Vermittlung unterschiedlicher Weltzugänge sieht und dabei auch Religion als einen spezifischen Weltzugang betrachtet, worauf bereits hingewiesen wurde. Demnach kann Osers Anspruch, religiöse Erfahrungen und Sinn für die religiöse Dimension von Wirklichkeit im schulischen Kontext zu ermöglichen, aus einer allgemeinbildenden Perspektive begründet werden, in der Religion nicht bloß ein Gegenstand ist, welcher aus einem szientistischen Weltzugang aus analysiert wird, über den gesprochen wird, sondern sich als eigenständiger Weltzugang auszeichnet. Dies soll keinesfalls bedeuten, dass sich dadurch eine rational-kognitive Auseinandersetzung mit Religion erübrigt. Diese ist notwendig, weshalb für Oser alle drei Stränge in den schulischen Religionsunterricht Eingang finden müssen, »um zu wirklicher religiöser Autonomie« zu führen.¹⁸⁶ Eine zu starke Gewichtung eines der Stränge in der religiösen Erziehung führe zu pathologischen Formen der Religiosität. Die Überbetonung des Wissensstrangs berge die Gefahr der religiösen Entfremdung, die Überbetonung des Erfahrungsstrangs die

181 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 58.

182 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 58.

183 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 58f.

184 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 200.

185 Vgl. Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Stuttgart 1997, S. 36.

186 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 59.

Gefahr des Fundamentalismus, während die Überbetonung des religiösen Urteils zu einer rationalistischen Religiosität führen könne.¹⁸⁷ Oser bezeichnet die Berücksichtigung des Erfahrungsstranges im schulischen Religionsunterricht als »kopernikanische Wende«.¹⁸⁸ Da religiöse Erfahrungen bei Schülern nicht mehr vorausgesetzt werden können, müssten diese zunächst im Religionsunterricht vermittelt werden, weil ansonsten jedes Sprechen über Religion ohne »eine Realitätsbasis der Betroffenen« »leer, bigott oder gar entfremdend im Sinne des Vortäuschens falscher Überzeugungen« sei.¹⁸⁹

4.4.4 Abgrenzung von Katechese und Indoktrination

Ohne konkrete empirische Belege dafür anzugeben, geht Oser davon aus, dass »in der jetzigen Zeit religiöse Erziehung als Wissensaufbau betrieben wird.«¹⁹⁰ Osers Vermutung, welche er 1989 geäußert hat, wird durch spätere empirische Untersuchungen wie etwa von Ulrich Riegel und Hans Georg Ziebertz oder von Rudolf Englert bestärkt, worauf noch im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

Die Begrenzung des Religionsunterrichts auf den Bereich des Wissens stellt für Oser jedoch »ein bescheidenes Lernziel dar[stellen]; es macht nicht einmal die Düngung des Bodens, geschweige den Boden selbst aus.«¹⁹¹

Als Ursache für die kognitive Verengung des Religionsunterrichts sieht Oser u. a. Vorstellungen wie die, dass Schule »kein Lernort für Religiosität« sei, was er als »verhängnisvoll«¹⁹² bezeichnet. Solch eine Unterscheidung zwischen »Lernen und Leben« verkenne nach Oser die Potentiale von schulischem Lernen, denn »Unterricht ist für das Kind Teil des Lebens.«¹⁹³

»Unterrichtende und Schüler haben aus ihr einen Ort der Exploration, der interpretativen Erfahrung, des Problemlösens, des kreativen Verarbeitens von Erlebnissen, der Bildung von Einstellungen zu machen.«¹⁹⁴

Oser kritisiert die Forderung, Religionsunterricht müsste von der Schule her konzipiert werden, wie sie etwa Georg Baudler formuliert hat.¹⁹⁵ Dadurch würde jedoch das Spezifikum des Religionsunterrichts, die »freimachende geistige Andersartigkeit von echter Religiosität negiert[e]«.¹⁹⁶

»Es gibt die Frechheit gelebten Gottvertrauens, die Arroganz des unbedingten Engagements am Schwächeren, die Herausforderung aufgeklärter Armut des Franz von Assisi, die Gegenbewegung gegen Sound und Disco in Meditation, den übergroßen Einsatz für den Schutz der Natur etc. Damit sind Reichtum, Grund und Boden, Geschäft,

187 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 61

188 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 192.

189 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 192.

190 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 204.

191 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 63.

192 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 194f.

193 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 195.

194 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 195.

195 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 201.

196 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 201.

Konkurrenzkampf vorerst überhaupt nicht negiert; es gibt aber durch Religiosität eine erstaunliche Haltung ihnen gegenüber, eine Einstellung, die von einer bestimmten Behaftetheit befreit, eine Distanz, die anders andersartig ist.«¹⁹⁷

Wie bereits erwähnt, wird hier eine Nähe zu Baumerts deutlich später formulierten Ansatz der spezifischen Weltzugänge augenfällig. Religiosität soll nicht auf ein schulisches Format komprimiert werden, sondern sich auch im schulischen Kontext in ihrer eigenen Art zeigen können. Die Kenntnis unterschiedlicher Weltzugänge, auch des religiösen Weltzugangs, verhindert, dass einzelne Weltzugänge verabsolutiert werden. So kann ein religiöser Weltzugang auch alternative Sichtweisen zu einer szientistischen Sichtweise bieten, Alternativen zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und ein Welt- und Selbstverhältnis erschließen, welches durch eine Beziehung zum Ultimativen geprägt ist. Hier zeigt sich eine gewisse Nähe zu Werbicks Konzept vom >Lernprozess Umkehr<. Oser wirft Baudler vor, die Unterscheidung zwischen schulischem Religionsunterricht und Katechese in absolutistischer Weise vorgenommen zu haben, in dem Sinne, dass Reflexion über religiöse Fragen losgelöst von den Glaubenserfahrungen der Lehrer und Schüler erfolgen soll und so »auf Metareflexion über die Sinnfrage reduziert« wird.¹⁹⁸ Dies bedeutet nicht, dass Oser sich für Katechese in der Schule aussprechen würde. Das Gegenteil ist der Fall. Jedoch lehnt Oser die Vorstellung ab, die Entwicklung von Religiosität, das Ermöglichen religiöser Erfahrungen sei allein Aufgabe der Katechese und dem schulischen Religionsunterricht käme lediglich der Aufbau von Wissen und die Reflexion von Religion zu. Was den schulischen Religionsunterricht von der Katechese unterscheidet, sind nicht die eben genannten Bereiche, sondern die Art des Zugangs und der Vermittlung von diesen. Wenn Religionsunterricht auf einen Zuwachs an Autonomie abzielt, so müsse dieser die Schüler als Subjekte des Lernens ernst nehmen, während eine Katechese, die bloß die Weitergabe von Glaubenswahrheiten und deren Übernahme durch die Katechumen intendiere, dem Anspruch der Autonomie entgegenstehe.¹⁹⁹

Ein transformatorisches Erziehungs- bzw. Bildungskonzept, das Educanden zu einem Andersdenken, Anderswerden stimulieren möchte oder auf die Veränderung der Persönlichkeit abzielt²⁰⁰, wie es Oser formuliert, muss sich die Frage stellen, inwiefern es sich von einem Indoktrinationsverdacht distanzieren kann. Indoktrination und Manipulation können ebenfalls zu einer Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses wie auch des Verhältnisses zu einem Ultimativen führen, ohne dass man diese als Bildungsprozess bezeichnen würde. Oser benennt ausdrücklich Kriterien transformatorischer Bildung, welche diesen von Indoktrination unterscheiden. Diese sind ein Zuwachs an Freiheit und Autonomie. Nur solche Transformationsprozesse, welche zu einem Zuwachs dieser beiden führen, sind demnach legitim.

Aus didaktischer Perspektive ist die Selbsttätigkeit der Schüler in Lernprozessen von zentraler Bedeutung. Am Beispiel des religiösen Urteilens verdeutlicht Oser, dass der

197 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 201f.

198 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 66, FN 73.

199 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 21.

200 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 65.

Lehrer die Aufgabe habe, den Unterricht so zu arrangieren, Materialien so auszuwählen, dass die Lernenden in ihren bisherigen Urteilsstrukturen herausgefordert und irritiert werden und dadurch »zur Erweiterung ihres Bewußtseins« gelangen könnten.²⁰¹ Transformationsprozesse wie Bildungsprozesse insgesamt, können nur vom Educanden selbst vollzogen werden, was bedeutet, dass diese nicht »teleologisch (strategisch)« sind, sondern von den Educanden selber erarbeitet werden müssen.«²⁰² Es geht hier also nicht darum, dass die Lernenden bestimmte Inhalte auswendig lernen, sondern die Impulse des Unterrichts mit ihren Denkstrukturen, Erfahrungen, ihrem Wissen usw. in Bezug setzen, Grenzen und Schwachstellen ihres bisherigen Welt- und Selbstzugangs sowie ihres Zugangs zum Ultimativen erkennen und zum anders Denken angeregt werden.

»Religiöser Sinn kann wie Identität niemals übernommen werden; beide werden durch neue Verknüpfungen in der Beteiligung an Interaktion von jedem Individuum in einem kreativen Akt immer wieder neu geschaffen.«²⁰³

Dies soll nicht so verstanden werden, dass Oser Lenkung seitens der Lehrperson negieren würde. Es komme dabei jedoch auf das Maß an. Fällt dieses zu gering aus, so besteht die Gefahr der Beliebigkeit oder falscher Schlussfolgerungen in Lernprozessen, ist sie zu stark, so geraten diese leicht zur Indoktrination.²⁰⁴ Oser misst deshalb der Kommunikation einen hohen Stellenwert bei und hält es für unabdingbar, dass Kinder hierfür sowohl lernen müssen, selbstständig zu argumentieren und ihrer Sichtweisen zu begründen als auch offen für neue Informationen zu sein.²⁰⁵ Wie bereits erwähnt, fokussiert Oser in seinen empirischen Untersuchungen Transformationsprozesse im Bereich des religiösen Urteils vor dem Hintergrund der Dilemmageschichten, was nicht bedeuten soll, dass er diesem Strang eine übergeordnete Stellung gegenüber den anderen beiden Strängen zuspräche, sondern diese als miteinander verknüpft ansieht. Die Berücksichtigung aller drei Stränge im Religionsunterricht verhindert »pathologische Formen religiöser Erziehung«.²⁰⁶

4.4.5 Resümee des Ansatzes von Oser hinsichtlich dessen Relevanz für die empirische Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse

Oser's transformatorischer Bildungsbegriff zeichnet sich dadurch aus, dass er den Prozess religiöser Bildung bzw. religiösen Lernens durch die Einführung von drei Strängen differenziert und somit das Feld möglicher Transformationen im Bereich religiöser Bildung erweitert und präzisiert. Eine ähnliche Differenzierung religiöser Bildungsprozesse lässt sich in den Untersuchungen von Andreas Feige und seinem Forschungsteam zur berufsbiographischen Selbstwahrnehmung von ReligionslehrerInnen finden. Dort wird zwischen folgenden »Strängen« religiöser Bildung unterschieden: Lehre, Raum, Ethos und Sprache.²⁰⁷

201 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 70.

202 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 70.

203 Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch, S. 190.

204 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch, S. 23.

205 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 79.

206 Vgl. Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch?, S. 61.

207 Vgl. Feige, Andreas, Dressler, Bernhard, Tzscheetsch, Werner: ReligionslehrerIn oder

Unter Lehre versteht Feige das, was Oser als Wissensstrang bezeichnet, der Raum beinhaltet ästhetisch-spirituelle Zugänge zu Religion, während Ethos hier selbsterklärend den Bereich der Ethik umfasst. Sprache meint hier konkret religiöse Sprache als Symbolsprache sowie religiöse Ausdrucksformen wie Rituale. Auch wenn die Reduktion religiöser Bildungsprozesse auf die Vermittlung von Sachwissen für Oser eine Fehlform religiöser Bildung darstellt, betont er dennoch, dass religiöse Bildungsprozesse ohne einen Zuwachs von Sachwissen über Religion nicht denkbar seien, so dass, bezogen auf die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen, auch die Bedeutung von Sachwissen für Transformationsprozesse zu beleuchten ist. Auch für Oser stellt Ethik eine wichtige Dimension religiöser Bildung dar, sei es im Sinne einer >andersartigen Distanz< zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten, sei es im Sinne von Soziabilität. Er verdeutlicht dennoch, dass Religion mehr sei als nur Moral und Ethik, wenn er etwa von einem Sensorium für das Religiöse spricht. Dies geht über das Sensorium für religiöse Sprache von Roebben oder Halbfas hinaus. Zu denken wäre hier etwa an ein *Sensum Religiosum*, von dem Rudolf Otto in Bezug auf das Numinose spricht.²⁰⁸

Des Weiteren hebt Oser die Bedeutung des Zuwachses an Freiheit und Autonomie als Ziel von Bildungsprozessen hervor, jedoch bestimmt er diese dabei nicht als absolut, sondern als durch die Beziehung zum Ultimaten bedingt. Man kann hier auch von Gottverhältnis sprechen. Damit einhergehend, verdeutlicht er auch die affektive Dimension religiöser Bildung, wenn er diese u.a. auch als einen Weg zur Reduktion von Angst und einem Zuwachs an Vertrauen angesichts der Ultimaten bestimmt. Dabei soll es auch zu einer Transformation des Leistungsprinzips bezüglich der Ultimaten wie auch der Gesellschaft kommen. Auffällig ist, dass alle hier vorgestellten Vertreter eines transformatorischen Bildungsbegriffes >kreativen Akten< einen hohen Stellenwert für Bildungsprozesse beimessen, so auch Oser, weshalb dieser Aspekt im empirischen Teil der Arbeit in Blick zu nehmen ist.

Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006, S. 379.

208 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München 2004, S. 5. Im Folg. zit. als: Otto, Rudolf: Das Heilige.

