

1. Einleitung

1.1 Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Hermeneutik und Empirie

Wer sich mit Bildung befasst, muss zunächst klären, was er darunter versteht, welche Aspekte dieses vielschichtigen Begriffes sein Bildungsverständnis beinhaltet und von welchen Bedeutungsebenen er sich distanziert, was an der »Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs« liegt¹, von dem es keine standardisierte Definition gibt. Neben der Notwendigkeit der Begriffsklärung ist zudem die Darlegung der Zugangsweise zum Gegenstand der Bildung erforderlich, ob man sich mit diesem etwa bildungstheoretisch-hermeneutisch oder empirisch befasst, wobei sich seit den 1960er Jahren zunehmend ein Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Zugängen entwickelt hat.²

Manfred L. Pirner spricht davon, dass »sich in Deutschland ein *empirical turn* in der Bildungstheorie und -politik wahrnehmen« lässt, »der eine Art *pragmatic turn* in der Bildungstheorie und -politik nach sich zog,³ wobei sich in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Religionspädagogik »eine Dominanz des Operationalisierbaren und Messbaren etabliert zu haben« scheint.⁴ Dadurch drohen, so Pirner weiter, »weniger leicht fassbare Bildungsziele leicht ins Hintertreffen oder gleich ganz aus dem Blick [zu] geraten.«⁵

So gesehen werden nicht mehr die in der Bildungstheorie entwickelten Begrifflichkeiten für die Beschäftigung mit Bildung maßgebend, stattdessen bestimmt die empirische Methodik zunehmend die Terminologie und die Inhalte von Bildungsforschung.

-
- 1 Vgl. Kropač, Ulrich: Religiöse Bildung, in: Ders./Riegel, Ulrich (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, S. 17–29, S. 19.
 - 2 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012, S. 10. Im Folg. zit. als: Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken.
 - 3 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, in: Kropač, Ulrich, Riegel, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, S. 44–50, S. 44. Im Folg. zit. als: Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs.
 - 4 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, S. 45.
 - 5 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, S. 45.

»Mit dem Einzug der zuerst außeruniversitär platzierten Bildungsforschung in die Universitäten ist auch die Fokussierung auf bildungstheoretische Reflexionen, die bis dahin durchaus als das Zentrum der Pädagogik angesehen wurden, bisweilen gänzlich aufgegeben und der Bildungsbegriff wegen seiner Herkunft und seiner mangelnden >Empiriefähigkeit< durch so genannte >theoretische Äquivalente< (Hansmann 1988), d.h. durch psychologische und soziologische Begriffe wie Lernen, Identität, Qualifikation oder auch durch Personalisation und insbesondere Sozialisation zu ersetzen versucht worden.«⁶

Die empirische Wende stellt somit nicht bloß einen Perspektivwechsel auf den Bereich der Bildung dar, sondern verändert zugleich den zu erforschenden Gegenstand selbst. In den so genannten klassischen bildungstheoretischen Konzepten geht es dagegen verstärkt darum, dem Subjekt der Bildung verschiedene Weltzugänge zu eröffnen und diesem dazu zu verhelfen, mehr Subjekt zu werden, andere Seinsmöglichkeiten und neue Sichtweisen auf sich, auf die Welt und auf Andere zu erschließen und sich ggf. von den aktuellen Gegebenheiten zu distanzieren und zu emanzipieren. Solch ein Bildungsverständnis, das z.B. mit dem Namen Wilhelm von Humboldts in Verbindung gebracht werden kann⁷, ist in der Vergangenheit u.a. durch die Empirisierung der Bildungsforschung, aber auch durch eine zunehmende Einflussnahme der Wirtschaft auf die Bildungspolitik immer mehr in den Hintergrund getreten.⁸ Bezogen auf die Religionspädagogik bedeutet dies, dass die hermeneutischen Zugänge zur religiösen Bildung wie auch die >Klassiker< der Theologie und Religionspädagogik für die Erforschung religiöser Bildungsprozesse an Bedeutung verlieren.

1.2 Bildung anders denken – Das Programm transformatorischer Bildung als Möglichkeit der Überwindung der Kluft zwischen Hermeneutik und Empirie?

Derzeit ist in Teilen der Erziehungswissenschaften jedoch diesbezüglich ein Paradigmenwechsel zu beobachten, wenn etwa Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller in ihrer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, an den klassischen Bildungsbegriff Humboldts anknüpfend, Bildung als Transformation des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses bestimmen und so diese von Lernen, Sozialisation oder Qualifikation unterscheiden.⁹ Das Neuartige, ja Paradigmatische an der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller ist nicht allein die Bestimmung

6 Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld 2011, S. 14. Im Folg. zit. als: Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie.

7 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, unter Mitarbeit von Klaus König, Stuttgart 2019, S. 209f. Im Folg. zit. als: Kropač, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur.

8 Vgl. Schambeck, Mirjam sf: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H 1, S. 249–263, S. 249.

9 Vgl. Koller-Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 15ff.

von Bildung als Transformationsprozess, denn dies findet man bereits zuvor schon bei Helmut Peukert. Neuartig ist vielmehr dabei die Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. Man kann den Ansatz von Marotzki und Koller als eine Antwort auf »die Vernachlässigung von bildungstheoretischen Tiefendiskursen zugunsten eines empiristischen Verständnisses von Bildung«¹⁰ verstehen. Diese Antwort mündet jedoch nicht in einer Abwendung von der empirischen Bildungsforschung, sondern in einer Neuausrichtung derselben, die darin besteht, Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung in eine konstruktive Wechselbeziehung zu bringen. Empirische Untersuchungen von Bildung, welche auf einem bildungstheoretisch soliden Fundament erfolgen, wirken so begrifflichen Verformungen und Reduzierungen von Bildung auf das Mess- und Operationalisierbare entgegen. Andererseits wirken die Erkenntnisse der empirischen Untersuchungen wiederum auf die Theoriebildung zurück.

1.3 Die Theorie transformatorischer Bildung als Desiderat im aktuellen religionspädagogischen Diskurs

Wenn die Erziehungswissenschaft eine der Bezugswissenschaften der Religionspädagogik darstellt, ist zu fragen, welche Rolle die Theorie transformatorischer Bildung und die damit einhergehende Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung dort spielt? Blickt man auf die Darstellungen der gegenwärtigen Bildungsdiskurse in der Religionspädagogik, so fällt auf, dass der transformatorische Bildungsbegriff in diesen fast gar nicht vorkommt.¹¹

Im Handbuch der Religionsdidaktik von Ulrich Kropač und Ulrich Riegel findet der transformatorische Bildungsbegriff in einem Beitrag von Manfred L. Pirner lediglich auf wenigen Zeilen Erwähnung, wobei dort nur auf den Ansatz von Helmut Peukert eingegangen wird. Die erziehungswissenschaftlichen Diskurse zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse finden dort dagegen keine Erwähnung. Das Kapitel ist mit der Überschrift »Bildungstheoretische Gegenbewegungen und -positionen« betitelt, was noch einmal die Randstellung der Theorie Transformatorischer Bildung innerhalb der Religionspädagogik unterstreicht.¹²

10 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, S. 46.

11 Vgl. diesbezüglich etwa: Kumlehn, Martina: Bildung, religiöse, in: WiReLex: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung-religioese/ch/eccc7354f86216bd9cc9c04a5b9c46ab/#h4>, (erstellt: Jan. 2015). Letzter Abruf: 18.07. 2021; Vgl. Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. Auflage der 1. Auflage, München 2006;

Vgl. Kropač, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule; Dressler, Bernhard: Bildungstheorie, in: WiReLex: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildungstheorie/ch/8c2f0354c634bfddaa8001d126496a8f/> (erstellt: Feb. 2017) Letzter Abruf: 18.07.2021.

12 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, S. 46.

Es wird dort aber prägnant verdeutlicht, warum der transformatorische Bildungsbegriff zugleich für allgemeine wie auch religiöse Bildungsprozesse von Bedeutung ist. Bildung müsse angesichts der existenziellen Bedrohungen der Menschheit »eine Transformation des Bewusstseins und des Handelns bewirken.«¹³

Man könnte hier durchaus auch ergänzen, dass neben den existenziellen Bedrohungen der Menschheit auch existenzielle Krisen und Herausforderungen des Einzelnen durchaus eine Transformation des Denkens und Handelns notwendig machen können. Pirner fasst das Anliegen transformatorischer Bildung nach Peukert wie folgt zusammen:

»Um eine solche transformatorische Bildung zu realisieren, ist es nach Peukert eine Anstrengung wert, im pädagogischen Handeln >Traditionen darauf abzuhorchen, was von ihren Verheißungen noch nicht eingelöst ist, mit seinem ganzen Dasein auszugreifen auf etwas, was noch nicht ist und nicht einfach in unserer Macht steht<, und sie im Dialog zwischen den Generationen produktiv weiterzuschreiben.«¹⁴

Für Peukert spielt dabei Religion, insbesondere die jüdisch-christliche Tradition, eine bedeutende Rolle, wie noch zu zeigen sein wird. Trotz dieser gewichtigen Begründung der Relevanz eines transformatorischen Bildungsbegriffes, scheint dieser Ansatz, Bildung als ein Andersdenken und Anderswerden, Bildung als eine Transformation des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses zu betrachten, in der aktuellen Religionspädagogik kaum aufgegriffen zu werden genauso wenig wie das Anliegen, Bildungstheorie und Empirie zusammenzuführen. Es wird noch zu zeigen sein, dass es in der Religionspädagogik und der Theologie dennoch, teils explizite, teils eher implizite, Ansätze eines transformatorischen Bildungsbegriffes gibt. Es ist daher ein Desiderat, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über den transformatorischen Bildungsbegriff in der Religionspädagogik zu verankern und mit den bereits vorhandenen Konzepten in der Theologie und Religionspädagogik ins Gespräch zu bringen.

1.4 Die Rolle von Religion in transformatorischen Bildungsprozessen als Desiderat einer Theorie transformatorischer Bildung

In der Theorie transformatorischer Bildung nach Marotzki und Koller wie auch deren empirischen Untersuchungen ist hingegen die Bedeutung von Religion für transformatorische Bildungsprozesse unbeleuchtet. Die Frage, welche Rolle etwa religiösen Weltzugängen oder religiösen Deutungen von Selbst- und Welt für transformatorische Bildungsprozesse zukommt, lässt sich dort nicht finden. Es ist folglich ein weiteres Desiderat, den allgemeinpädagogischen Diskurs um diesen Aspekt zu erweitern.¹⁵

13 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, S. 46.

14 Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, S. 46.

15 In den umfassenden Ausführungen zu einer Theorie transformatorischer Bildung von Helmut Peukert wird die Bedeutung von Religion für transformatorische Bildungsprozesse ausführlich thematisiert (Vgl. diesbezüglich Kapitel 4.1 in dieser Arbeit), jedoch fehlt bei Peukert die Verbindung von Theorie und Empirie.

Die Unterscheidung zwischen religiösen und allgemeinen Bildungsprozessen soll nicht suggerieren, dass es sich dabei um zwei voneinander streng getrennte Bereiche handelt. Religiöse Bildung ist nicht als ein isolierter Bezirk von Bildung zu begreifen, in welchem es beispielsweise nur um das Verhältnis des Einzelnen zum Göttlichen oder zur Transzendenz geht und dem keine Relevanz für allgemeine transformatorische Bildungsprozesse zukäme. Religiöse Bildungsprozesse erfolgen nicht abseits der Welt, sondern im Modus des In-der-Welt-Seins, so dass anzunehmen ist, dass die Transformation des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses, sich auch auf >religiöse< Bildungsprozesse auswirken kann, wie auch umgekehrt.

So gesehen, kann religiöse Bildung auch als Erweiterung allgemeiner Bildung betrachtet werden, so dass auch die Frage nach der Bedeutung von Religion für transformatorische Bildungsprozesse im Allgemeinen gestellt werden kann.

1.5 Die Frage nach der pädagogisch-didaktischen Seite transformatorischer Bildungsprozesse

Ein Gesichtspunkt, der im Ansatz von Marotzki und Koller ebenfalls keine Berücksichtigung findet, ist die didaktisch Seite transformatorischer Bildungsprozesse. Inwiefern bzw. auf welche Weise Bildung als Transformationsprozess pädagogisch vermittelt und etwa in institutionalisierte Bildungsprozesse integriert werden kann, wird dort nicht erörtert. In der vorliegenden Arbeit soll dagegen eine didaktische, insbesondere die religionsdidaktische Perspektive auf transformatorische Bildungsprozesse Berücksichtigung finden. Einen wichtigen Bezugspunkt spielt dabei Rudolf Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts, die in einen Zusammenhang mit der Theorie transformatorischer Bildung gestellt werden kann.¹⁶ Die Versachkundlichung des Religionsunterrichts geht nach Englert mit einem Mangel an existenzieller Relevanz in religiösen Bildungsprozessen einher. Wenn die existenzielle Relevanz religiöser Weltzugänge im Religionsunterricht zu Gunsten von Sachwissen über Religion immer weniger ins Spiel gebracht wird, wie Englert feststellt, so kann man daraus schlussfolgern, dass die Präferenz für einen sachkundlichen Religionsunterricht in Spannung bzw. in einem Widerspruch zu einem Konzept religiöser Bildung als Transformationsprozess steht. Wo liegen die Ursachen für solch Präferenzen? Wird die existenzielle Relevanz von Religion im Religionsunterricht nur dann ins Spiel gebracht, wenn diese in den Biographien der LehrerInnen zuvor selbst relevant geworden ist? Lässt sich auch unter den ReligionslehrerInnen, in deren Biographien Transformationsprozesse sichtbar werden, eine Präferenz für einen sachkundlichen Religionsunterricht beobachten oder spiegeln sich Erfahrungen transformatorischer Bildungsprozesse im Verständnis und der Praxis von Religionsunterricht wider? Des Weiteren kann die Analyse von Biographien Einblicke in konkrete Verläufe religiöser Bildungsprozesse geben, so dass einerseits die theoretischen Vorannahmen zu transformatorischen Bildungsprozessen durch das empirische Material vielschichtiger betrachtet werden können, andererseits sich dort möglicherweise Phänomene religiöser Bildung zeigen, die zuvor gar nicht auf der theoretischen Landkarte

16 Vgl. diesbezüglich Kapitel 5 in dieser Arbeit.

eingezeichnet waren und dennoch für die Theorie religiöser Bildungsprozesse erhellend sein können, so dass hier von einem heuristischen Potenzial gesprochen werden kann.

Welche Erkenntnisse und Impulse für religiöse Bildungsprozesse lassen sich aus Biographien gewinnen, in denen Transformationsprozesse stattgefunden haben. Welche Rolle spielen dort religiöse Weltzugänge, religiöse Denkformen oder Traditionen, welche Bedeutung kommt diesen für die »Verbindung von Weltdeutung und Daseinshermeneutik«¹⁷ zu und in welcher Gestalt treten sie in Erscheinung? Sachwissen über Religion allein kann kaum eine Grundlage für die Transformation des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses darstellen, kann kaum existenzielle Relevanz in einer Biographie entfalten. Dabei ist es nicht nur bedeutsam darauf zu schauen, auf welche Formen und Gestalten von Religion in den jeweiligen Biographien zurückgegriffen wird, sondern auch auf das, was an religiösen Weltzugängen und Zugängen zur Religion in den jeweiligen Biographien nicht vorhanden ist, was nicht vermittelt oder tradiert wurde, was folglich eine Leerstelle bildet.

1.6 Die Notwendigkeit eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen Bildungstheorie und Empirie – Die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs als theoretische Grundlage einer empirischen Forschungsmethodik

Wie bereits erwähnt, stellt die bildungstheoretische Klärung des transformatorischen Bildungsbegriffes die Grundlage für die empirische Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse dar, welche wiederum das theoretische Feld erweitern sollen. Den Gegenstand des Interesses von Marotzki und Koller stellen Erkenntnisse hinsichtlich der Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen von Bildung in Biographien dar. Dass solch ein Verständnis von empirischer Bildungsforschung nicht mit quantitativen Forschungsmethoden realisiert werden kann, ist evident, da kaum eine bildungstheoretisch relevante Fragestellung allein zahlenmäßig erfasst werden kann.

In empirischen Untersuchungen, welche sich auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beziehen, fällt die Wahl daher auf qualitative Forschungsmethoden, welchen biographische Erzählungen zugrunde liegen.

Auch wenn »in Forschungszusammenhängen der Biographieforschung« die Narrationsanalyse des Soziologen Fritz Schütze »rege Verwendung«¹⁸ findet und auch teilweise Eingang in Marotzkis Methodik der Analyse biographischer Erzählungen gefunden hat, so wird sie von diesem so modifiziert, dass ein Zusammenhang zwischen seiner theoretischen Grundlage und der empirischen Methodik gegeben ist. Da seine bildungstheoretischen Grundlagen u. a. auf der Existenzphilosophie Jean-Paul Sartres fußen, in der die Individualität und Freiheit des Subjekts eine zentrale Rolle spielen, verzichtet Marotzki in der Analyse der von ihm untersuchten Biographien auf die in den Sozialwissenschaften häufig üblichen Typologisierungen und konzentriert sich stattdessen auf die

17 Vgl. Dressler, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologischen Beobachtungen, in: ZPT 2/12, S. 121–135, S. 121.

18 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 264.

Auslegung des Einzelfalls. Marotzki verdeutlicht damit, dass die empirische Methode nicht bloß an die Bildungstheorie angehängt und nicht willkürlich ausgewählt werden darf, sondern ein Zusammenhangsverhältnis zwischen beiden bestehen muss. Dieses Zusammenhangsverhältnis darf sich nicht bloß auf die Frage beschränken, ob eine quantitative oder eine qualitative Forschungsmethode zu wählen ist, sondern es muss dabei berücksichtigt werden, auf welchen theoretischen Prämissen eine empirische Methode aufbaut, welches Welt- und Menschenbild, welche erkenntnistheoretischen Grundlagen ihr zugrunde liegen.

Auch in der Religionspädagogik wird, wie noch konkret zu zeigen sein wird, an verschiedenen Stellen auf die Notwendigkeit solch eines Zusammenhangsverhältnisses hingewiesen. Bernhard Grümme mahnt etwa an, in der empirischen Forschung »die hermeneutische Rahmung« nicht »in einem affirmativen Positivismus außer Acht« zu lassen.¹⁹

Die Notwendigkeit einer kritischen Grundlagenreflexion empirischer Forschungsmethoden in der Religionspädagogik muss auch in der Frage münden, ob empirische Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften ohne Weiteres mit einer theologischen und religionspädagogischen Hermeneutik kompatibel und für die Untersuchung religiöser Bildungsprozesse geeignet sind. Stehen die Verallgemeinerungen und Typologisierungen von Einzelfällen, welche in den sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden üblich sind, nicht etwa im Widerspruch zu einem »alteritätstheoretisch begründete[n] Subjektbegriff«, welcher auf einer theologischen Anthropologie basiert?²⁰ Müssen die hermeneutischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen einer bildungstheoretisch orientierten empirischen Bildungsforschung nicht auch bezüglich der Wahl und Reflexion der empirischen Forschungsmethodik angewandt werden, um ein Zusammenhangsverhältnis zwischen Theorie und Empirie herzustellen? Solch eine Perspektive ist in der aktuellen empirischen Bildungsforschung in der Religionspädagogik nur peripher zu finden, worin sich zugleich ein weiteres Desiderat zeigt. In der empirischen Forschung in der Religionspädagogik herrschen sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden vor, wobei eine Problematisierung dieses Sachverhalts von Seiten der empirischen Forscher kaum stattfindet.

In ihrem Beitrag über das »Format fachdidaktischer Forschung« geben Ulrich Riegel und Martin Rothgangel einen Überblick über religionsdidaktische Forschung in der Religionspädagogik, wobei Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodik Berücksichtigung finden. Die Autoren stellen fest, dass man im Bereich der empirischen Forschung sich in der Religionspädagogik »vor allem sozialwissenschaftlicher Verfahren« bediene.²¹ In demselben Artikel erörtern die Autoren, ob es nicht sogar sinnvoll wäre,

19 Vgl. Grümme, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i.Br., 2021, S. 402. Im Folg. zit. als: Grümme, Bernhard: Praxeologie.

20 Vgl. Grümme, Bernhard: Praxeologie, S. 403.

21 Vgl. Riegel, Ulrich, Rothgangel, Martin: Das »Format fachdidaktischer Forschung« als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020), H. 1, S. 2–16, S. 10. Im Folg. zit. als: Riegel, Ulrich, Rothgangel, Martin: Das »Format fachdidaktischer Forschung«.

»die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften einerseits und die empirische Bildungsforschung andererseits eigens als Bezugswissenschaften der Religionsdidaktik zu bedenken«, weil »sich diese Tendenz auch in anderen Fachdidaktiken zeigt und sich institutionell in der Aufspaltung zwischen DGFE und GEBG widerspiegelt.«²²

Hier zeigt sich, dass der Ansatz Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung, konkret auch die Forschungsmethodik, in Beziehung zueinander zu stellen, bisher kaum Resonanz in der empirischen Religionspädagogik gefunden hat. Eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der Verwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden fehlt ebenfalls häufig. Dieses Phänomen spiegelt sich etwa auch in methodischen Handbüchern zur empirischen Forschung wider. In dem Werk »Empirisch forschen in der Religionspädagogik« von Manfred L. Pirner und Martin Rothgangel werden beispielsweise ausschließlich aus den Sozialwissenschaften stammende Methoden vorgestellt, wobei eine kritische Metareflexion derselben aus einer theologischen Perspektive fehlt.²³

Dass sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für bestimmte Fragestellungen sinnvoll sind, soll nicht in Abrede gestellt werden, dennoch scheint deren gegenwärtige Vorherrschaft in der Religionspädagogik fragwürdig. Die sozialwissenschaftlich-orientierten empirischen Forschungsmethoden werden scheinbar wie ein neutrales Messinstrument betrachtet, vergleichbar mit einem Mikroskop, mit welchem sich objektive Erkenntnisse über die Wirklichkeit gewinnen lassen, wobei gefragt werden muss, ob empirische Forschungsmethoden dem zu erforschenden Gegenstand wirklich immer neutral gegenüberstehen können?

Ein genauerer Blick auf empirische Untersuchungen zeigt nicht selten, dass die scheinbar sicheren Erkenntnisse durchaus verschiedene Interpretationen zulassen, ja sogar interpretationsbedürftig sind.²⁴ In quantitativen Befragungen können etwa die jeweiligen Items von den Befragten unterschiedlich verstanden werden, ohne dass deren Verständnishorizont in den Ergebnissen berücksichtigt wird, was auch durch die Verknüpfung mit qualitativen Methoden nur begrenzt möglich ist.

Auch qualitative Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften, die, ausgehend von Einzelfällen, darauf abzielen, Typologien zu generieren und mit aufwendiger Methodik die Subjektivität des Forschers auszuschließen, erfordern bei genauerer Betrachtung ebenfalls eine Interpretation der Ergebnisse.

Bernhard Dressler merkt diesbezüglich an:

»Die Ergebnisse hermeneutisch-rekonstruktiver Forschung sind selbst wieder hermeneutisch unscharf und deshalb umstritten, als Dateninterpretation unvermeidlich selbst wieder erheblich interpretationsbedürftig.«²⁵

22 Vgl. Riegel, Ulrich, Rothgangel, Martin: Das »Format fachdidaktischer Forschung«, S. 6.

23 Vgl. Pirner, Manfred L., Rothgangel Martin (Hgg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart 2018.

24 Vgl. diesbezüglich Kapitel 5.2 – 5.4

25 Dressler, Bernhard: Hermeneutisch-rekonstruktive Religionsforschung in pädagogisch-theologischem Interesse: Von der Person zur Kommunikation, in: ZPT 1/15, S. 14–27, S. 23. Im Folg. zit. als: Dressler, Bernhard: Hermeneutisch-rekonstruktive Religionsforschung.

Die Diskussion bezüglich der erkenntnistheoretischen und anthropologischen Grundlagen sozialwissenschaftlich orientierter empirischer Forschungsmethoden und deren Grenzen wie auch deren Auswirkungen auf das zu erforschende Feld, etwa das der religiösen Bildungsprozesse, müssten innerhalb der empirisch forschenden Religionspädagogik daher intensiver geführt werden, die Erkenntnisgrenzen deutlicher benannt werden. Grümme verweist auf die Notwendigkeit einer kritischen Selbstreflexion der Religionspädagogik, die »objektivistische Verfahren überschreitet.«²⁶

Eine Verlagerung eines Großteils der Forschungsressourcen auf das sozialwissenschaftlich geprägte empirische Feld, eine Tendenz, nur dem Beachtung zu schenken, was »empirisch belegt« ist, droht, die Religionspädagogik zu enttheologisieren und ihr kritisches und emanzipatorisches Potenzial, ihren an der biblischen Botschaft orientierten »befreiende[n] Maßstab«²⁷ einzubüßen.

Jürgen Habermas zufolge »hält sich die Soziologie, wo sie ihre Wissenschaftlichkeit als Wertfreiheit versteht, in Besinnungslosigkeit gerade darüber, daß der Absolutismus der quantifizierenden Methoden einerseits und die funktionalistischen Grundlagen ihrer Hypothesen- und Theoriebildung andererseits ein harmonisiertes Modell des Bestehenden bereits voraussetzen, weshalb das, was ist, eben weil es ist, von ihr kritisch nicht mehr transzendiert werden kann.«²⁸

Grundsätzlich sind die Sozialwissenschaften dem cartesischen Rationalismus verpflichtet, welcher das, was nicht zu dem Bereich des »Ich denke« gehört aus dem Bereich des zu Bedenkenden ausschließt. Das Schöpferische und Kreative, das Intuitive und das Vieldeutige, die ebenfalls zum In-der-Welt-Sein gehören, finden so keinen Einlass in die Wissenschaft. Das, was nicht objektiv und präzise messbar ist, fällt durchs Raster und ist quasi nicht existent. Die Sorge um das kritische Potenzial der Religionspädagogik kann um die Sorge bezüglich der existenziellen Relevanz derselben erweitert werden, wenn empirische Messbarkeit zunehmend die Grenzen des Denk- und Sagbaren markiert und so das existenziell relevante eines religiösen Weltzugangs nicht mehr ausreichend in den Blick genommen werden kann.

Johann Baptist Metz merkt an, dass wissenschaftliche Reinheit selten die Grundlage für theologische Errungenschaften war.

»Dabei ist zu vergegenwärtigen, daß die wichtigsten Errungenschaften in der Theologie und Kirchengeschichte allemal einer wissenschaftlich »unreinen« Theologie entstammen, in welcher Biographie, Phantasie, akkumulierte Erfahrung, Konversionen, Visionen, Gebete unlöslich ins »System« verwoben sind.«²⁹

26 Vgl. Grümme, Bernhard: Praxeologie, S. 401.

27 Vgl. Grümme, Bernhard: Praxeologie, S. 403.

28 Vgl. Habermas, Jürgen: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt a.M. 1969, S. 79f. Zitiert nach: Grümme, Bernhard: Praxeologie, S. 402.

29 Metz, Johann Baptist: Theologie als Biographie, in: Concilium 12 (1976), S. 311–315, S. 312.

Bernhard Dressler spricht von »unscharfen Rändern« als konstitutivem Merkmal religiöser Kommunikation.³⁰ Die Mehrdeutigkeit religiöser Sprache, die Teil dieser unscharfen Ränder ist, dürfe »nicht durch Vereindeutigung ausgelöscht werden.«³¹

»Und es ist zu erwarten, dass eine konstitutiv von >unscharfen Rändern< lebende religiöse Kommunikation in einen begrifflichen Reflexionshorizont rückt, ohne dass die dabei ins Spiel gebrachten Begriffe sich von der metaphorischen Mehrdeutigkeit, von der die Religion lebt, so weit entfernen, dass sie sich mit der Eindeutigkeit und Gegenständlichkeit von Sachverhaltsbezeichnungen verwechseln.«³²

Es ist daher ebenfalls ein Desiderat der Religionspädagogik, im Bereich der empirischen Erforschung religiöser Bildungsprozesse einen methodischen Zugang zu finden, welcher den >konstitutiven Merkmalen< religiöser Kommunikation gerecht wird und zugleich deren Reflexion und Analyse ermöglicht. Hierfür ist es notwendig, ein theoretisches Fundament zu finden, das wieder stärker Bezug auf die Tradition philosophischer und theologischer Hermeneutik nimmt. Der Bereich einer vernunftorientierten Reflexion darf dabei nicht verlassen werden, es muss jedoch bedacht werden, auf welche Weise die Begrenzungen des >Cogito< erweitert werden können.

An dieser Stelle wird die Bedeutung des bereits aufgezeigten Desiderates eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen der theoretischen Grundlage und der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen deutlich.

Die hier vorgetragene Kritik an einer sozialwissenschaftlich orientierten Empirie innerhalb der Religionspädagogik erfolgt bewusst zugespitzt, um auf blinde Flecken und Schwachstellen hinzuweisen. Zu dieser Zuspitzung gehört etwa die Rede von >der sozialwissenschaftlich orientierten Empirie<, obwohl dem Verfasser bewusst ist, dass es unter diesem Sammelbegriff eine Vielfalt unterschiedlicher Zugänge gibt. Man wird vielleicht einwenden, dass es auch in der sozialwissenschaftlich orientierten Empirie zahlreiche Methoden gibt, die sich der Hermeneutik verpflichtet fühlen und davon ausgehend Verfahren zur Interpretation von Texten wie etwa biographischer Erzählungen entwickelt haben. Es kann jedoch mit Theodor Schulze die Frage gestellt werden, ob die lange Tradition der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik genügend Berücksichtigung in der qualitativen Sozialforschung findet. An dieser Stelle sei auf Kapitel 7.2 dieser Arbeit verwiesen, in welchem eine Auseinandersetzung mit Schulzes Reflexiver Hermeneutik erfolgt und wo erörtert wird, welche Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik für die Interpretation von Texten wie z.B. biographischen Erzählungen zukommen kann.

Dass sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für bestimmte Fragestellungen sinnvoll sind, soll nicht in Abrede gestellt werden. Die hier formulierte Kritik zielt nicht auf eine Abkehr von einer sozialwissenschaftlich orientierten Empirie ab, sondern ist als ein Plädoyer für eine Erweiterung des empirischen Forschungstableaus um Methoden

30 Vgl. Dressler, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität, S. 134.

31 Vgl. Dressler, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität, S. 127.

32 Vgl. Dressler, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität, S. 134.

aus der hermeneutischen Tradition der Geisteswissenschaften zu verstehen. Das Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlich und geisteswissenschaftlich orientierten empirischen Forschungsmethoden in der Religionspädagogik muss komplementär und nicht alternativ sein, da auch die aus der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik stammende Methodik ebenfalls ihre blinden Flecken hat, was noch zu zeigen ist. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen empirischen Forschungsmethoden wäre eine Bereicherung für die Religionspädagogik, da so mehr Fragen und Themen auf der religionspädagogischen Landkarte auftauchen könnten, welche den jeweils anderen Methoden möglicherweise entgegen würden.

Nicht die Abkehr von der sozialwissenschaftlich orientierten Empirie ist das Ziel dieser Ausführungen, jedoch eine Diskussion bezüglich der Selbstverständlichkeit und der Dominanz ihrer Anwendung innerhalb der Religionspädagogik.

Die theoretischen Eckpunkte der vorliegenden Arbeit bilden Theorien transformatorischer Bildungsprozesse aus dem Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Theologie und der Religionspädagogik, ferner die Alteritätstheorie Bernhard Grümmer und die Theorie des Fremden von Bernhard Waldenfels, sowie die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs. Letztere nimmt dabei eine exponierte Stellung ein, da Ricoeur in seinem Konzept von Hermeneutik eine erkenntnistheoretische Grundlage entwickelt, welche explizit Bezug auf die Tradition theologischer Hermeneutik nimmt und die es erlaubt, die zentralen Stränge der theoretischen Grundlage dieser Arbeit zusammenzuführen.³³ Ricoeur fühlt sich zwar dem cartesischen Credo des Cogito wie auch der kantischen Philosophie verpflichtet, sieht aber zugleich die Notwendigkeit, diese um all das zu erweitern, was zum In-der-Welt-Sein gehört, wie z.B. den Bereich von Gefühl und Emotion sowie symbolischer Ausdrucksformen, etwa aus Religion, Dichtung, Kunst oder dem Mythos.

Denken und Erkennen, wie auch das Subjekt der Erkenntnis, werden bei Ricoeur nicht mehr allein auf die Ratio reduziert. Erkenntnisprozesse sind Ricoeur zufolge durchaus auch als schöpferische Akte zu begreifen, deren Resultate nicht zwangsläufig eindeutig, sondern auch polyvalent sein können und es dennoch oder gerade deshalb ermöglichen, Wissen zu schaffen und Erkenntnisse generieren zu können.

Ricoeurs Reflexionsphilosophie, die dessen Hermeneutik und Narratologie umfasst, stellt, wie gesagt, einen zentralen Knotenpunkt für die vorliegende Arbeit dar, in welchem mehrere Stränge des theoretischen Grundgerüsts zusammenlaufen wie etwa die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden oder nach den Möglichkeiten und Wegen von Erkenntnis über den cartesianischen Rationalismus hinaus. Ausgehend von der Notwendigkeit eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen Theorie und Empirie, muss daher für die vorliegende Arbeit eine empirische Forschungsmethode gewählt werden, die mit Ricoeurs Reflexionsphilosophie korrespondiert und Anschlussmöglichkeiten an die weiteren theoretischen Grundlagen dieser Arbeit bietet.

33 Vgl. zur Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs, Kapitel 6.4 dieser Arbeit.

1.6.1 Die Methode der Reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze als Verknüpfungsmöglichkeit von geisteswissenschaftlicher Hermeneutik und Empirie

Es soll hier dargelegt werden, inwiefern der Ansatz der >Reflexiven Hermeneutik< des Erziehungswissenschaftlers Theodor Schulze, welcher in der hermeneutischen Tradition der Geisteswissenschaften gründet, mit der theoretischen Grundlage dieser Arbeit korrespondiert.³⁴ Ein zentrales Instrument der >Reflexiven Hermeneutik< ist dabei die Toposanalyse. Schulze versteht diese als ein Instrument, mit dem nach >markanten Orten< in Biographien gesucht werden kann. Gegenstand der Reflexiven Hermeneutik Schulzes sind folglich biographische Erzählungen. Diese sind zwar auch Grundlage vieler sozialwissenschaftlich geprägter empirischer Forschungsmethoden, jedoch distanziert sich Schulze ausdrücklich von deren Zugangsweisen, da dort das Besondere in jeder Biographie hinter einer verallgemeinernden Typologisierung verschwindet. Das Besondere in jeder Biographie wird dort so lange Destillationsprozessen unterzogen, bis das übrig bleibt, was sich als ein allgemeiner Typus bezeichnen lässt.

Schulze verzichtet auf solch eine Typologisierung, um das Besondere einer Biographie nicht zu nivellieren und auch die Eigenheit und Freiheit der Subjekte der Biographien zu würdigen, anstatt etwa deren Handeln als durch einen bestimmten Habitus determiniert zu betrachten. Man kann hier durchaus sagen, dass dieser Zugang mit der Alteritätstheorie Grümme's korrespondiert, wenn dieser davon spricht, dass eine religionspädagogische Praxeologie »in hinreichender Form die Andersheit des Anderen und damit das irreduzible Eigenrecht der Subjekte in ihrer Fremdheit und – gleichwohl stets fluiden – Identität angemessen zu würdigen« habe.³⁵

Anstatt einer Typologisierung spricht Schulze von dem >besonderen Allgemeinen<.

In einer biographischen Erzählung können sich markante Stellen, die so genannten Topoi, finden lassen, welche nicht nur für das jeweilige Subjekt der Biographie bedeutsam sind, sondern von allgemeiner Relevanz sein können, ohne dass diese zuvor auf der theoretischen Landkarte verzeichnet sein müssten, wodurch das theoretische Feld erweitert werden kann. Bei der Toposanalyse wird der subjektive Erfahrungshorizont des Forschers nicht ausgeklammert, sondern explizit einbezogen. Schulze greift bei der Analyse biographischer Erzählungen auf die Methode der Assoziation aus der freudschen Psychoanalyse sowie auf die Methode der Amplifikation aus der analytischen Psychologie Carl Gustav Jungs zurück. Die assoziativ-kreativen Formen des Erkenntnisprozesses werden immer wieder durch den Forscher selbst reflektiert und dadurch kontrolliert.

Hierbei sind Parallelen zu Ricoeurs Hermeneutik erkennbar, in welcher Intuition und rationale Reflexion in eine Wechselbeziehung treten und so zu einem Zuwachs an Verständnis führen sollen. Es ist offensichtlich, dass Schulzes reflexive Hermeneutik nicht darauf abzielt, den Gütekriterien der empirischen Forschung wie Objektivität, Validität und Reliabilität zu entsprechen und dennoch erhebt er den Anspruch der Wissenschaftlichkeit.

34 Vgl. zur reflexiven Hermeneutik Theodor Schulzes Kapitel 7.2 dieser Arbeit.

35 Vgl. Grümme, Bernhard: Praxeologie, S. 403.

Schulzes Interpretationsmethode ist stark von dem Erfahrungshorizont, den biographischen, theoretischen, literarischen, ästhetischen usw. Prägungen des Forschers abhängig, sie kann nie den Moment der Abgeschlossenheit und Endgültigkeit für sich beanspruchen und dennoch kann das, was zwischen der Begegnung des Forschers mit einer biographischen Erzählung entsteht, neue Sicht- und Verständnisweisen, etwa auf religiöse Bildungsprozesse, ermöglichen. In der vorliegenden Untersuchung wird die Toposanalyse Schulzes dahingehend modifiziert, dass die im Theorieteil herausgearbeiteten Topoi transformatorischer Bildungsprozesse für die Analyse der biographischen Erzählungen, als eine Art Theoriebrille, herangezogen werden, obwohl Schulzes Methodik in ihrer Grundform auf eine theoretische Vorbearbeitung eines bestimmten Bereichs verzichtet. Schulze geht rein heuristisch vor, die Theoriebildung erfolgt bei ihm im Anschluss an den Interpretationsprozess. Der heuristische Aspekt der Toposanalyse soll in der vorliegenden Arbeit beibehalten werden, so dass neben den im Theorieteil herausgearbeiteten Topoi transformatorischer Bildungsprozesse auch Topoi religiöser Bildungsprozesse in den biographischen Erzählungen herausgearbeitet werden können, welche zuvor nicht im Theorieteil aufgetaucht sind und sich möglicherweise auch nicht auf der gegenwärtigen religionspädagogischen Landkarte finden lassen. Die reflexive Hermeneutik distanziert sich bewusst und reflektiert von der sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Forschung und ist sich auch der eigenen Möglichkeiten und Grenzen bewusst. Die Adaption von Schulzes Methodik für empirische Untersuchungen in der Religionspädagogik vermag es jedoch möglicherweise stärker die theologischen und religionspädagogischen Denkformen zu würdigen, an hermeneutische Traditionen der Theologie anzuknüpfen und dadurch ein Zusammenhangsverhältnis zwischen Bildungstheorie und Empirie herzustellen.

Bernhard Dressler betont, dass die Erkenntnisreichweite hermeneutisch-rekonstruktiver Forschung ihre Grenzen hat und dennoch gewinnbringend sein kann:

»Damit sind Grenzen bezeichnet, vor allem Grenzen der erreichbaren Präzision und der Operationalisierbarkeit des durch hermeneutisch-rekonstruktive Forschung erzeugten Wissens: Es können ja nur (möglichst) plausible Vermutungen über Bedeutungen angestellt werden. Zudem werden diese Vermutungen bewertet und erst dann können aus ihnen erklärende Schlüsse gezogen werden. Die Beschreibungen, die Deutungen und die Schlussfolgerungen bleiben prinzipiell unvollständig und >in hohem Maße anfechtbar<. Dennoch gibt es Kriterien zur Unterscheidung zwischen guten und schlechten Beschreibungen. Deren >Trifftigkeit< bemisst sich allerdings stärker an der Imaginationskraft der Beobachter (und deren Beobachter), als dass sie am Forschungsmaterial unmittelbar >dingfest< zu machen wäre. Mehr kann man nicht erwarten. Aber im klugen Umgang mit diesem Wenigen ist viel zu gewinnen.«³⁶

Auch das, was die >Reflexive Hermeneutik< an Erkenntnissen generieren kann, mag vielleicht wenig erscheinen, dennoch kann diese >wissenschaftlich unreine< (Metz) Methode möglicherweise zu Erkenntnissen beitragen, die einem >präziseren< Zugang

36 Dressler, Bernhard: Hermeneutisch-rekonstruktive Religionsforschung in pädagogisch-theologischem Interesse, S. 20f.

entgehen würden. Es ist eine der Aufgaben dieser Arbeit, diese in der Religionspädagogik bisher nicht angewandte Methode hinsichtlich ihrer Eignung für die Untersuchung religiöser, insbesondere transformatorischer Bildungsprozesse zu prüfen, um ein Zusammenhangsverhältnis zwischen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und deren empirischer Untersuchung herzustellen.

1.7 Fremdheitserfahrungen als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse?

In dieser Arbeit sind biographische Erzählungen >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen Grundlage der empirischen Untersuchung. Dabei soll es hier gar nicht darum gehen, typische Verläufe von Bildungsprozessen >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen oder eine Typologie ihrer religiösen und professionellen Überzeugungen herauszuarbeiten. Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Untersuchung liegt auf transformatorischen Bildungsprozessen, ihren Bedingungen und Verlaufsformen. Die Entscheidung, die Biographien >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen zu untersuchen, ist in der Annahme Rainer Kokemohrs begründet, dass Fremdheitserfahrungen den Ausgangspunkt transformatorischer Bildungsprozesse darstellen können, weil die bestehende Ordnung des Subjekts durch diese in Frage gestellt wird und es so zu einer Wandlung der bisherigen Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse kommen kann.³⁷ Der Verfasser dieser Arbeit, welcher selbst >polnischstämmig< ist, konnte sich im Verlauf seiner eigenen Biographie von der Unterschiedlichkeit der Ausprägungen des Katholizismus in Deutschland und Polen überzeugen, etwa im familiären Umfeld in Polen, während eines Studienaufenthaltes in Krakau oder im Rahmen der Partnerschaft zwischen der Ruhr-Universität Bochum und der Johannes – Paul II. – Universität in Krakau.

Auch wenn es nicht den deutschen und den polnischen Katholizismus gibt, sondern man stattdessen in beiden Ländern unterschiedliche und vom Milieu abhängige Formen findet, kann man dennoch insgesamt von einem teilweise stark differierenden Verständnis und einer sich unterscheidenden Praxis des Glaubens sprechen, was im weiteren Verlauf der Arbeit noch ausführlicher dargestellt wird. Es ist daher, Kokemohr folgend, zu fragen, ob und wie das Aufeinandertreffen des >polnischen< und des >deutschen< Katholizismus in den Biographien >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen bildende Fremdheitserfahrungen befördert.

Neben den möglichen Fremdheitserfahrungen im Bereich der Religion sind durchaus auch migrationsbedingte Fremdheitserfahrungen denkbar, die vielleicht ebenfalls relevant für transformatorische Bildungsprozesse sein können. Die ReligionslehrerInnen, deren biographische Erzählungen im Rahmen dieser Arbeit analysiert werden, sind entweder in Deutschland geboren oder während ihrer Kindheit nach Deutschland gekommen, so dass ihre schulische Bildung und religiöse Sozialisation hier stattgefunden hat. Wenn also in dieser Arbeit von Bildungsprozessen >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen die Rede ist, so ist der Ort dieser Bildungsprozesse zum größten Teil

37 Vgl. diesbezüglich Kapitel 6.1 dieser Arbeit.

das deutsche Bildungssystem, der Religionsunterricht und die kirchliche Katechese in Deutschland. Es ist daher anzunehmen, dass durch die biographischen Erzählungen dieser ReligionslehrerInnen, die durch einen anderen kulturellen Kontext geprägt wurden, ein anderer Blick, eine neue Perspektive auf religiöse Bildungsprozesse in Deutschland ermöglicht wird.

1.8 Die Frage nach einem Zusammenhang zwischen transformatorischen Bildungsprozessen und den Zielvorstellungen und Gestaltungsweisen des Religionsunterrichts

Auch wenn an dieser Stelle also die Biographien einer recht speziellen Gruppe von ReligionslehrerInnen hinsichtlich transformatorischer Bildungsprozesse untersucht werden, so ist das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung von einem allgemeinen Charakter bezüglich der Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen transformatorischer Bildungsprozesse bestimmt. Dadurch dass es sich bei den Interviewten um praktizierende oder angehende ReligionslehrerInnen handelt, kann zudem untersucht werden, inwiefern etwaige transformatorische Bildungsprozesse in deren Biographien sich auf die Zielvorstellungen und die Gestaltungsweisen ihres Religionsunterrichts auswirken. Wird dem Aspekt der existenziellen Relevanz hinsichtlich der Zielvorstellungen für den Religionsunterricht größere Bedeutung beigemessen, wenn in den Biographien der LehrerInnen Transformationsprozesse stattgefunden haben, wenn Religion biographisch relevant geworden und dadurch etwa neue Sichtweisen auf sich selbst, auf andere, auf die Welt oder auf Gott oder vielleicht sogar neue Seinsmöglichkeiten erschlossen wurden? Verändern sich die Sichtweisen auf den >gelehrten Glauben<, wenn etwa das eigene Verständnis von Religion durch Krisenerfahrungen herausgefordert oder verändert worden ist? Welche Erkenntnisse für religiöse wie auch allgemeine Bildungsprozesse birgt der Blick auf die Schnittstellen zwischen Biographie und Religion? Wann und wie wird Religion in den untersuchten Biographien existenziell relevant? Lassen sich Stellen in den Biographien erkennen, an denen Religion keine existenzielle Relevanz entwickelt? Wo wirkt sie sich transformatorisch auf die jeweiligen Biographien aus, wo wird sie selbst transformiert? Das von Englert benannte Problem der Versachkundlichung des Religionsunterrichts wird in der vorliegenden Arbeit somit in einem anderen Kontext betrachtet.

Es wäre auch denkbar, ReligionslehrerInnen aus Deutschland oder einem anderen Land für die Untersuchung heranzuziehen, jedoch liegt der Entscheidung für >polnischstämmige< ReligionslehrerInnen die Annahme zugrunde, dass in dieser Gruppe von LehrerInnen, aus den bereits genannten Gründen, Fremdheits- und Krisenerfahrungen und somit auch transformatorische Bildungsprozesse in verdichteter Form zu finden sein können. Die Entscheidung für >polnischstämmige< ReligionslehrerInnen resultiert auch aus der Erfahrung des Verfassers, dass es an der katholisch-theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum bereits zur eigenen Studienzeit als auch zu der Zeit, in der er dort als Dozent tätig war, eine recht hohe Zahl >polnischstämmiger< StudentInnen wie auch wissenschaftlicher MitarbeiterInnen gab, so dass anzunehmen war, dass es

leichter sein würde, Interviewteilnehmer aus dieser Personengruppe zu finden als etwa aus Italien stammende ReligionslehrerInnen.

Im Folgenden soll nun auf der Grundlage von Theorien transformatorischer Bildungsprozesse an Biographien >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen untersucht werden, inwiefern religiöse Bildung als Transformationsprozess in Erscheinung tritt, welche Topoi der Theorien transformatorischer Bildung aus Erziehungswissenschaft, Philosophie, Theologie und Religionspädagogik unter welchen Bedingungen, in welchen Gestalten und Verlaufsformen sich in den jeweiligen Biographien zeigen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei aber auch auf der Bedeutung von Religion für allgemeine transformatorische Bildungsprozesse, wobei hier zu untersuchen ist, welche Wechselwirkungen es zwischen Biographie und Religion gibt und an welchen Schnittstellen möglicherweise Transformationsprozesse ereignen. Welche Rolle spielen religiöse Überzeugungen auf die Biographie, wie wirkt sich diese wiederum auf religiöse Überzeugungen aus, in welchem Verhältnis stehen allgemeine und religiöse Bildung. Schließlich ist zu fragen, inwiefern sich daraus Erkenntnisse für eine Theorie und Praxis transformatorischer Bildung gewinnen lassen, wie kann also das, was als Bildung bestimmt worden ist, praktisch realisiert werden und inwiefern können die empirischen Befunde die Theorie bestätigen, korrigieren oder erweitern?

1.9 Zusammenfassung der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

- Lässt sich das Programm transformatorischer Bildung von Marotzki und Koller auf den Bereich religiöser Bildungsprozesse anwenden und auf die Religionspädagogik übertragen?
- Gibt es in der Religionspädagogik und Theologie Anknüpfungspunkte zu diesem?
- Welche Topoi transformatorischer Bildung lassen sich in der Theologie und Religionspädagogik finden?
- Inwiefern muss das Programm transformatorischer Bildung im Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse modifiziert und erweitert werden?
- Welche Rolle spielt Religion bzw. ein religiöser Weltzugang für allgemeine transformatorische Bildungsprozesse?
- Kann eine theologisch-religionspädagogische Perspektive auf transformatorische Bildungsprozesse die Sichtweise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf diese erweitern?
- Inwiefern kann die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs eine theoretische Grundlage für eine empirische Methodik zur Untersuchung von transformatorischen Bildungsprozessen in biographischen Erzählungen und zugleich eine Alternative zu sozialwissenschaftlich orientierten Zugängen darstellen?
- Kann die Methode der reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze den Hiatus zwischen Hermeneutik und Empirie in der aktuellen Religionspädagogik überwinden und ein Zusammenhangsverhältnis zwischen der theoretischen Grundlage und der empirischen Untersuchung ermöglichen?

- Wie gestalten sich transformatorische Bildungsprozesse im Zusammenhang von Religion, wie gestaltet sich religiöse Bildung als Transformationsprozesse in biographischen Erzählungen?
- Welche Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen lassen sich hierbei identifizieren?
- Stellen Fremdheitserfahrungen besondere Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse dar und lassen sich solche in den Biographien >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen finden?
- Lassen sich ausgehend von dieser Untersuchung Erkenntnisse und Impulse für die Realisierung transformatorischer Bildungsprozesse in der pädagogischen Praxis gewinnen?

