

3. Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung

Der transformatorische Bildungsbegriff kann als ein Grundpfeiler des von Marotzki und Koller unternommenen Versuches, Bildung anderes zu denken, bezeichnet werden, jedoch ist es nicht dieser, der die >paradigmatische Neuerung< ihres Bildungskonzeptes darstellt, da Helmut Peukert schon 1984 einen transformatorischen Bildungsbegriff entwickelt hat, in welchem er auch bereits einige Aspekte des transformatorischen Bildungsbegriffs von Marotzki vorweggenommen hat, worauf Marotzki selbst hinweist.¹ Auf den transformatorischen Bildungsbegriff von Peukert wird im weiteren Verlauf der Arbeit eigens eingegangen werden. Das Innovative des Ansatzes von Marotzki und Koller, der von Stojanov als paradigmatisch bezeichnet wurde, ist der Versuch, »die Kluft zwischen der vorwiegend philosophisch-systematisch ausgerichteten Bildungstheorie und der empirischen Bildungsforschung zu überbrücken, indem der Bildungsbegriff als theoretische Leitlinie einer empirischen Untersuchung von biographischen Dokumenten genutzt wird.«² Daraus resultiert, dass ein qualitativ-empirischer Zugang einem quantitativen Weg vorgezogen wird, da transformatorische Bildungsprozesse und deren Bedingungen im Kontext der jeweiligen Biographie in der notwendigen Tiefe nicht mit quantitativen Methoden erfasst werden können.³

»Der traditionelle Hiatus zwischen theoretisch-philosophischen Überlegungen zum Bildungsbegriff einerseits und empirisch meist quantitativ orientierter Bildungsforschung andererseits kann im Design einer mit qualitativen Methoden arbeitenden bildungstheoretischen Biographieforschung überwunden werden.«⁴

1 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 32.

2 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit, S. 164.

3 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 17.

4 Marotzki, Winfried: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, in: Hoffmann, Dietrich, Heid, Helmut (Hgg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung, Weinheim 1991, S. 119–134, S. 128.

In Anlehnung an Kants Diktum »Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind«⁵ versuchen Marotzki und Koller Bildungsphilosophie und Empirie zusammen zu führen. Die bildungstheoretische Bestimmung des Bildungsbegriffes, die den empirischen Erkundungen vorausgeht, hat die Aufgabe, den Blick dafür zu schärfen, was überhaupt untersucht wird, wenn von Bildung die Rede ist. Andererseits können die empirischen Erkenntnisse wiederum zu einem Überdenken der theoretischen Annahmen führen und verhindern, dass Bildungstheorien keinen Bezug zur Empirie aufweisen. Wäre es nicht einfacher, auf eine theoretische Klärung des Bildungsbegriffes in der empirischen Bildungsforschung zu verzichten und stattdessen bildungsrelevante Fragen empirisch zu erforschen? Der Verzicht auf eine explizite Klärung des Bildungsbegriffes, welcher etwa in bildungspolitischen Zusammenhängen häufig, ohne näher bestimmt zu werden, verwendet wird, birgt mehrere Gefahren. Zum einen wäre es denkbar, dass ein impliziter und möglicherweise nicht reflektierter Begriff von Bildung eine empirische Untersuchung leitet und dadurch der Komplexität von Bildungsprozessen nicht gerecht wird, weil etwa zentrale Aspekte von Bildung oder Zusammenhänge, die in Kontext von Bildungsprozessen zu verorten sind, nicht gesehen werden. Dies kann dann wiederum dazu führen, dass nur einzelne Facetten von Bildung in den Blick des Forschers geraten oder Bildung auf das verkürzt wird, was sich mit einer bestimmten empirischen Methode gut erfassen lässt, sodass die Methodik den Bildungsbegriff bestimmen würde und nicht andersherum ein zuvor reflektierter Bildungsbegriff die Wahl der Methode. Diese Kritik gilt nicht nur einer quantitativen Bildungsforschung, sondern auch der qualitativen. Analysen von Bildungsprozessen in Biographien laufen ohne eine theoretische Bestimmung von Bildung Gefahr, Relevantes zu übersehen oder den Standpunkt, von dem aus auf Bildung geblickt wird, ungeklärt zu lassen. In empirischer Bildungsforschung sollte es nicht bloß darum gehen, zu erfassen und zu beschreiben, sondern auch zu deuten. Begriffe schärfen dabei die Wahrnehmungs- und Deutungswerkzeuge. Koller nennt drei Phasen in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Den Ausgangspunkt bildet die »Formulierung und Explikation eines bestimmten Bildungsbegriffs, genauer eines Begriffs biographischer Bildungsprozesse«.⁶ Diese Begriffe werden in einem zweiten Schritt mit »*ostensiven* Sätzen, die versuchen, solchermaßen gefasste Bildungsprozesse mit Hilfe bestimmter Dokumente wie z. B. biographischer Interviews empirisch zu identifizieren und näher zu analysieren«, in Beziehung gesetzt.⁷ Hier soll überprüft werden, ob sich in dem empirisch erhobenen Material Bildungsprozesse in dem zuvor theoretisch bestimmten Sinne identifizieren lassen, »welche Verlaufsformen für solche Bildungsprozesse kennzeichnend sind und durch welche Bedingungen diese Prozesse gefördert oder behindert werden«.⁸ Das empirische Mate-

5 Vgl. Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, hgg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M. 1997, 98, B76, 77, A 52. Im Folg. zit. als: Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft.

6 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Pongratz, Ludwig, Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang (Hgg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 108–124, S. 114. Im Folg. zit. als: Koller, Hans-Christoph: Das Mögliche identifizieren?

7 Vgl. Koller: Das Mögliche identifizieren?, S. 114.

8 Vgl. Koller: Das Mögliche identifizieren?, S. 114.

rial ist also zunächst vor dem Hintergrund eines »zuvor explizierten theoretischen Vorverständnisses [zu] deuten«, dieses gilt es wiederum »mit dem empirischen Datenmaterial zu erweitern, zu modifizieren oder zu revidieren«.⁹

Darüber hinaus muss eine qualitative Bildungsforschung, welche den Menschen als Subjekt seiner Bildungsprozesse ernst nimmt und diesen nicht als ein hinter Zahlen zu abstrahierendes Objekt begreift, darauf Acht geben, dass die theoretischen Rahmungen und Annahmen sich als flexibel in Bezug auf die zu untersuchenden Biographien zeigen, damit die Theorie nicht zu einem unumstößlichen Dogma wird und zu einem verengten Blickfeld hinsichtlich der Bildungsprozesse in den konkreten Biographien führt. Es ist zu bezweifeln, dass ein theoretisch entfalteter Bildungsbegriff im empirischen Material, z.B. einem biographischen Interview, in Reinform zu finden sein wird. Die Flexibilität und Vorläufigkeit des zuvor bestimmten Bildungsbegriffes ist auch deshalb notwendig, damit dieser, ausgehend von den empirischen Einsichten, sich kritisch anfragen und auch revidieren bzw. weiterentwickeln lässt. Es muss darauf geachtet werden, dass die theoretischen Bestimmungen, die sich konkret ereigneten Bildungsprozesse nicht verdecken, sondern dabei helfen, diese zu entdecken, wobei hier eine gewisse Dialektik zugrunde liegt. An dieser Stelle sei auf Helmut Peukert verwiesen, der davon spricht, dass »das Wort Bildung [bezeichnet] sowohl einen Prozeß wie das Ergebnis eines Prozesses« bezeichnet.¹⁰ Blickt man auf Bildung als einen Prozess, so kann man eher dessen allgemeine Strukturen, Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen fokussieren, etwa im Sinne von Krise und Transformation.¹¹ Nimmt man Bildung dagegen aus der Perspektive des Ergebnisses bzw. des Zieles in den Blick, so wird das formale Gerüst mit Inhalten gefüllt, denen bestimmte »ethische Implikationen« zugrunde liegen und, daraus folgend, konkrete Ziele von Bildungsprozessen benannt werden, wie etwa das der Entwicklung von »Freiheit«, »der unbedingten wechselseitigen Anerkennung von Freiheit« oder auch »einer universalen Solidarität.«, so etwa bei Peukert.¹²

Hans Gerald Hödl spricht bezogen auf die Bestimmung des Religionsbegriffes, dass je enger dieser gefasst werde, er zwar eine größere Trennschärfe, jedoch dadurch auch eine geringere Erfassungsbreite aufweise.¹³ Dies lässt sich auch auf den Bildungsbegriff übertragen. Die Verwendung eines eher formal bestimmten Bildungsbegriffes wie desjenigen von Marotzki oder Koller, hat eine relativ große Erfassungsbreite hinsichtlich biographischer Bildungsprozesse, da man bereits von Bildung sprechen kann, wenn in einer Biographie die Aspekte Krise und Transformation gegeben sind. Es bedarf prinzipiell keiner weiterer, etwa inhaltlicher Bestimmungen von Bildung, um hier von einem Bildungsprozess zu sprechen. Bestimmt man Bildung dagegen wie Peukert sowohl als Prozess als auch als Ergebnis eines Prozesses, so wird der Fokus auf Bildungsprozesse in Biographien enger, weil man dort nur dann von Bildung sprechen kann, wenn nicht nur

9 Vgl. Koller: Das Mögliche identifizieren?, S. 114.

10 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 33–44, S. 39. Im Folg. zit. als: Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs.

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

12 Vgl. Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, S. 41f.

13 Vgl. Hödl, Hans Gerald: Alternative Formen des Religiösen, in: Figl, Johann (Hg.): Handbuch der Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen, Innsbruck 2003, S. 485–524, S. 506.

die formalen, sondern auch die inhaltlichen Kriterien gegeben sind. Ein inhaltlich stärker ausgearbeiteter Bildungsbegriff kann es erlauben, Bildungsprozesse differenzierter in den Blick zu nehmen und Facetten von Bildungsprozessen zu sehen, die von einem eher formal bestimmten Bildungsbegriff nicht erfasst werden.

Da Peukerts Bestimmung von Bildung sowohl die formalen Strukturen als auch inhaltliche Bestimmungen von Bildung zusammenbringt, kann man sagen, dass sein Bildungsbegriff als Grundlage für empirische Untersuchungen von Bildungsprozessen sowohl eine große Erfassungsbreite als auch Trennschärfe ermöglicht. Es muss jedoch ein Weg gefunden werden, die Problematik des Blickwechsels zwischen Form und Inhalt zu ermöglichen.

In der vorliegenden Untersuchung soll diese Problematik durch die Methode der Toposanalyse nach Theodor Schulze, dem »Nestor der neueren erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung«¹⁴, gelöst werden, dadurch dass verschiedene inhaltliche wie auch formale Aspekte von Bildung herausgearbeitet werden, die als hinreichende, aber nicht immer notwendige Topoi von Bildungsprozessen für die Erschließung biographischer Bildungsprozesse dienen sollen. Die Methode der Toposanalyse nach Schulze hat auch Thorsten Fuchs für seine Untersuchung von Bildungsprozessen in Biographien gewählt.¹⁵ Was unter der Toposanalyse Schulzes zu verstehen ist und wie diese für die hier vorliegende Untersuchung angewendet werden soll, wird noch im weiteren Verlauf der Arbeit dargestellt.

3.1 Einzelfallanalyse als Methode der Auslegung von Bildungsprozessen in Biographien

Marotzki konkretisiert das Plädoyer für eine qualitative Bildungsforschung, indem er versucht, die Notwendigkeit einer Einzelfallanalyse zu begründen, die darauf verzichtet, anhand der Analyse einer Vielzahl von Biographieanalysen eine Typologie zu entwickeln. Ihm zufolge ist es für die Untersuchung von Bildungsprozessen aufschlussreicher, eine einzelne Biographie in den Blick zu nehmen. In Anlehnung an Sartre spricht Marotzki diesbezüglich von einem »Wissenstyp, der als nicht-instrumentelles Wissen in hermeneutischer Einstellung figuriert.«¹⁶

»Er [der Wissenstyp; Ergänzt. d. Verf.] ist deshalb für Pädagogik relevant, weil durch ihn Aussagen über einen Einzelmenschen gemacht werden können. Ein solcher Wissenstyp erhebt nicht den Anspruch auf Verallgemeinbarkeit. Er verzichtet bewußt darauf zugunsten der Fallspezifität.«¹⁷

14 Vgl. Garz, Detlef, Blömer, Ursula: Qualitative Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2002, S. 441–458, S. 447.

15 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 256f.

16 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 62.

17 Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 62.

Mit dieser Position stellt Marotzki sich gegen »das Verdikt des Repräsentations- und Verallgemeinerungsgebots«¹⁸, das Gefahr läuft, das Besondere eines biographischen Bildungsprozesses zu nivellieren.

»Die Überzeugung und Stärke einer solchen Position verdankt sich der Einsicht, daß ein verallgemeinerungsfähiges Wissen, das sogenannte wissenschaftlich abgesicherte Wissen, gerade nichts mehr über den Einzelfall aussagt. Ja, es könnte geradezu die Korrelation hergestellt werden: Je stärker das Wissen über den Einzelfall die wissenschaftliche Approbation – im konventionellen Sinne – erhält, desto weniger sagt es etwas über den Einzelfall aus. Das einzelne Subjekt wird gleichsam subsumtionslogisch verortet und damit enteignet, somit verobjektiviert, also entsubjektiviert.«¹⁹

Die empirischen Untersuchungen im Umfeld der Theorie transformatorischer Bildung von Marotzki, Koller oder auch Fuchs erfolgen mit der Methode der Einzelfallauslegung.²⁰ Einen anderen Weg schlägt diesbezüglich Arnd-Michael Nohl ein, der in seinen Untersuchungen zur Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Spontaneität an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller anknüpft, jedoch mittels der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack neun biographische Interviews auswertet und dadurch eine Typologie spontaner Bildungsprozesse entwickelt. Nohl möchte dadurch »eine bildungstheoretisch orientierte qualitative Forschung potentiell auf ein empirisches Generalisierungsniveau« führen, ohne dabei von empirischen Erfahrungen abzuheben.²¹ Trotz der Bezüge zu konkreten Biographien, muss dennoch mit Marotzki kritisch gefragt werden, ob nicht auch diese Art der Generalisierung und Typologisierung dazu führen müsse, dass am Ende der Einzelne doch wieder in ein Allgemeines eingeht.

In dieser Untersuchung soll der Einzelne im Zentrum stehen, was zu einem späteren Zeitpunkt auch noch aus einer theologischen Perspektive begründet wird. Aus diesem Grund soll daher hier ebenfalls mit der Methode der Einzelfallanalyse gearbeitet werden, wobei die Problematik bezüglich des Verhältnisses zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen mithilfe der Toposanalyse von Theodor Schulze einem anderen Lösungsweg zugeführt werden soll, worauf ebenfalls noch im weiteren Verlauf der Arbeit genauer eingegangen werden wird.

18 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 63.

19 Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, 64.

20 Vgl. diesbezüglich: Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 234; Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit, S. 187; Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 279.

21 Vgl. Nohl, Arnd-Michael: Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen, Opladen 2006, S. 23f.

3.2 Die bildungstheoretisch orientierte Auslegung von Bildungsprozessen von Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller als Grundlage für die Untersuchung religiöser Bildungsprozesse?

Zunächst muss die Frage gestellt werden, inwieweit der Ansatz einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, wie er von Marotzki und Koller konzipiert wurde, sich auf das Feld religiöser Bildungsprozesse übertragen lässt? Kann der auf Humboldt zurückgehende Bildungsbegriff mit seiner Differenzierung zwischen Selbst- und Weltverhältnis, welches noch in Fremdverhältnis untergliedert werden kann, die Bestimmung von Bildung als Transformation dieser Verhältnisse, und der Versuch Bildungstheorie anhand der Biographie mit Bildungsforschung zu verknüpfen, sich auch für religiöse Bildungsprozesse als anschlussfähig erweisen? Bei der Beantwortung der Frage nach der Anschlussfähigkeit der bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung von Marotzki und Koller für religiöse Bildungsprozesse muss zwischen der Ebene der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und der empirischen Ebene der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung unterschieden werden. Der Frage, ob bzw. warum der von Marotzki und Koller entwickelte empirische Ansatz einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, die als Einzelfallanalyse konzipiert ist, sich theologisch und religionspädagogisch begründen lässt, wird in dem Teil dieser Arbeit ausführlicher nachgegangen, der sich explizit mit der Darstellung und Begründung der Forschungsmethode befasst. Vorausgreifend kann aber schon an dieser Stelle gesagt werden, dass Bildungsforschung, die zugleich bildungstheoretisch orientiert ist, sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik nur in Ansätzen finden ist. Die empirische Bildungsforschung hat auch in der Religionspädagogik Hochkonjunktur, was Bernd Schröder als Folge eines Zugzwangs angesichts der empirischen Wende in der allgemeinen Erziehungswissenschaft ansieht, jedoch scheint dabei die Hermeneutik des Bildungsbegriffes eine untergeordnete Rolle zu spielen.

»Dieser Prozess, der durch die enorme Nachfrage nach empirisch ›gesicherten‹ Erkenntnissen über effiziente Lernwege und -erträge in der Bildungspolitik nach PISA befeuert wurde, hat den Trend zur Empirie in allen Fachdidaktiken beflügelt. Dort, wo konkrete Zusammenarbeit in Lehre oder Forschung ansteht, geraten Fachdidaktiken – und mit ihnen auch die Religionspädagogik – geradezu in einen Zugzwang zur empirischen Forschung.«²²

Schröder bewertet diesen Zugzwang einerseits positiv, weil die empirische Forschung in der Religionspädagogik, trotz des beachtlichen Zuwachses empirischer Arbeiten, nach wie vor »als ausbaubedürftig anzusehen ist.«²³ Andererseits sieht Schröder den Zuwachs der empirischen Forschung in der Religionspädagogik kritisch, »wenn damit Gering-schätzung oder Ausblendung anderer Arbeitsweisen verbunden ist (wie es mir in der

22 Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59. Jg., Heft 2, Gütersloh 2014, S. 94–109, S. 95. Im Folg. zit. als: Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik.

23 Vgl. Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik, S. 95.

Erziehungswissenschaft aufs Ganze gesehen der Fall zu sein scheint): der historischen etwa, der vergleichenden oder der systematisch-hermeneutischen Theoriebildung.«²⁴

Schröder weist auf eine Gefahr empirischer Forschung in der Religionspädagogik hin, die auch Marotzki und Koller in der Erziehungswissenschaft aufgezeigt haben, den Verlust der hermeneutischen Tradition, den Verlust einer bildungstheoretischen Fundierung empirischer Bildungsforschung. Kollers scharfe Kritik an einer quantitativen Bildungsforschung, die es sich aufgrund eines politischen und gesellschaftlichen Klimas der Wertschätzung empirischer Ergebnisse erlauben kann auf theoretische Klärungen des zu erforschenden Gegenstandes zu verzichten, lässt sich so nicht unmittelbar auf die empirische Bildungsforschung in der Religionspädagogik übertragen. Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer weisen darauf hin, dass die empirische Forschung in der Religionspädagogik, »eine theologisch-hermeneutische Grundlegung mit empirischer Analyse und kritischer Reflexion« verschränke.²⁵ Dieser Anspruch an die empirische Forschung schließt eine rein zahlenmäßige Vermessung von Bildung, ohne kritische Reflexion und ohne theologisch-hermeneutische Grundlagen aus. Schreiner und Schweitzer betonen die Notwendigkeit, Hermeneutik und Empirie nicht voneinander zu trennen:

»Hermeneutik ohne Ideologiekritik läuft Gefahr, Ideologie zu produzieren; Hermeneutik ohne Empirie läuft Gefahr, die Wirklichkeit aus dem Blick zu verlieren, Empirie ohne Hermeneutik läuft Gefahr, positivistisch verstanden zu werden, und Empirie ohne Ideologiekritik kann dazu führen, Faktenwissen unkritisch zu übernehmen oder als Herrschaftswissen einzusetzen.«²⁶

Daraus folgt, dass es in empirischen Untersuchungen »jeweils einer klaren Beschreibung der zu erforschenden Fragestellung bzw. des Problems, das bearbeitet werden soll, geeigneter Kategorien und adäquater Methoden« bedarf.²⁷ Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass in der empirischen Bildungsforschung in der Religionspädagogik eine derart umfassende bildungstheoretische Bestimmung des Bildungsbegriffes wie im Ansatz von Marotzki und Koller notwendig ist. Dies wird durch folgende Aussagen von Schreiner und Schweitzer verdeutlicht.

»Der Bildungsbegriff wird dabei, dem derzeitigen, aufgrund seiner Unschärfe allerdings nicht immer unproblematischen Gebrauch folgend, in einem sehr weiten Sinne verstanden. Er schließt Aspekte der Sozialisation und der Entwicklung, der Erziehung sowie des Lehrens und Lernens ein. Insofern bezeichnet er einen Gegenstandsbereich, ohne ihn – wie es bei klassischen Bildungstheorien der Fall war – zugleich in eine bestimmte, theoretisch gehaltvolle Perspektive zu rücken.«²⁸

24 Vgl. Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik, S. 95.

25 Vgl. Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, wie und warum, in: Dies. (Hgg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster, New York 2014, S. 17–32, S. 17. Im Folg. zit. als: Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen.

26 Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, S. 25.

27 Vgl. Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, S. 17.

28 Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, S. 11.

Schreiner und Schweitzer betonen zwar, dass solche eine gehaltvolle Perspektive auf Bildung als »Horizont für alle religionspädagogischen Bereiche und Handlungsfelder präsent« gehalten werden sollte, jedoch in empirischen Untersuchungen von »Bildung« dieser Horizont nicht ausführlich entfaltet werden muss.²⁹ Schaut man sich die von Schreiner und Schweitzer benannten Aufgaben und Ziele der Erforschung religiöser Bildung an, so wird deutlich, dass hier eher Erkenntnisse für die Praxis als für die Theorie von Bildungsprozessen im Vordergrund stehen. Genannt werden folgende Ziele: »Die Praxis wahrnehmen, Transparenz und Sichtbarkeit, Wirksamkeit und Optimierung.«³⁰ Es zeigt sich, dass hier der Schwerpunkt auf der Erhebung gesicherter Erkenntnisse über die Praxis des Religionsunterrichts und der an diesem beteiligten Akteure liegt, die hermeneutische Tradition der Bildungstheorie als Bezugspunkt zwar vorhanden ist, aber eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Dies bedeutet nicht, dass die empirischen Untersuchungen in der Religionspädagogik ohne Theoriebezug stattfänden oder dass die Perspektive der Theorieentwicklung hier nicht vorhanden wäre. Schweitzer und Schreiner verweisen etwa darauf, dass bezüglich der Erforschung religiöser Bildung keine Dominanz quantitativer Methoden festzustellen sei, dass in manchen Bereichen sogar die qualitativen Zugänge überwiegen, die stärker die Subjekte von Bildungsprozessen in den Blick nehmen und eher theoriegenerierend ausgerichtet sind, auch wenn es unter diesen mittlerweile auch Ansätze gibt, die nach verallgemeinbaren Erkenntnissen streben wie etwa die dokumentarische Methode.³¹

Der Ansatz von Koller und Marotzki, Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung auf Augenhöhe und in Wechselbeziehung zusammen zu bringen, lässt sich in der Religionspädagogik derzeit kaum finden.

Dabei erlaubt der Ansatz von Marotzki und Koller, die von Schröder bemängelte Spaltung zwischen empirischer Forschung und hermeneutischer Tradition zu überwinden.

Empirische Untersuchungen wie die von Andrea Lehner-Hartmann zum religiösen Lernen, in denen der zu erforschende Gegenstand, das Lernen, zunächst ausführlich und unter Berücksichtigung theologischer, religionspädagogischer, religionsphilosophischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurse erfolgt, sind eher eine Ausnahmeerscheinung in der empirischen Religionspädagogik.³² Auch wenn Andrea Lehner-Hartmann Bezug auf die Theorie transformatorischer Bildung von Koller und Marotzki nimmt, so verfolgt sie im empirischen Teil ihrer Arbeit einen anderen Weg. Sie analysiert nicht Lern- oder Bildungsprozesse in Biographien, sondern befragt Betreuungspersonen von Referendaren hinsichtlich ihrer »Subjektiven Theorien« vom Lernen, was gemäß der gleichlautenden Methode der »Subjektiven Theorie« erfolgt. Die Ergebnisse werden anschließend mit den zuvor herausgearbeiteten theoretischen Überlegungen zum Lernen diskutiert.³³

29 Vgl. Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, S. 11.

30 Vgl. Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, S. 18–21.

31 Vgl. Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen, S. 26f.

32 Vgl. Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014, S. 15–130. Im Folg. zit. als: Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen.

33 Vgl. Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen, S. 177–201 und 287–307.

Es ist kein Anliegen dieser Arbeit, empirische Arbeiten, die auf eine intensive Wechselbeziehung zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung verzichten, zu diskreditieren. Empirische Forschung, die »objektive« Einblicke in den Ist-Zustand in Zusammenhang mit religiösen Bildungsprozessen, etwa zu Einstellungen von SchülerInnen oder LehrerInnen zu bestimmten Themen, zur Wirksamkeit bestimmter Lernarrangements usw., kann durchaus erhellende Einsichten für die Religionspädagogik beinhalten. Das Plädoyer für eine Erforschung von Bildungsprozessen unter wechselseitiger Bezugnahme von Bildungstheorie und Empirie, versteht sich hier als eine Ergänzung zu der vorherrschenden Bildungsforschung. Dennoch sei an dieser Stelle auf Martin Heinrichs Anmerkung zu einer empirischen Bildungsforschung verwiesen, die den Anspruch hat, ohne bildungstheoretische Begriffsklärungen, den Ist-Zustand von Bildung abzubilden. Heinrich weist darauf hin, dass dieser scheinbar objektive, neutrale und von normativen Ansprüchen befreite Bildungsforschung, dennoch normativ wirkt.

»Denn die empirische Bildungsforschung der letzten Jahre ist in ihrer »Praxis«– also nicht in ihrer »Selbstbeschreibung« bereits höchst normativ.«³⁴

Dadurch »werden diese Untersuchungen performativ als Effekt der »Forschungs-Handlung« zum höchst normativen Akt«.³⁵ Heinrich weist darauf hin, dass dies nicht nur bei einer quantitativen Bildungsforschung festzustellen sei, sondern auch in qualitativen Ansätzen.

»Aus meiner Sicht ist es besorgniserregend, wie stark die qualitative empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren genau jene Fehler der quantitativ operierenden empirischen Bildungsforschung reproduziert, wenn sie jetzt von sich behauptet, nunmehr ebenfalls nicht mehr normativ zu sein.«³⁶

Heinrich beobachtet hierbei den Versuch, »den empirischen Gegenstand als rein objektive, nicht durch subjektive Deutungen beeinflusste und im positivistischen Sinne einfach existierende Entität darzustellen.«³⁷

Vor dieser Gefahr ist auch die empirische Forschung innerhalb der Religionspädagogik nicht geschützt, die sich im Fahrwasser der empirischen Forschung der Erziehungswissenschaft bewegt. Es bedarf daher auch in der Religionspädagogik einer breiteren Zuwendung zu einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung. Bezüglich der Frage nach der Anschlussfähigkeit der bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung für die Religionspädagogik sollte auch die Wahl der empirischen Methode theologisch begründet werden. Dies erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt. Zunächst soll es aber um die Anschlussfähigkeit des transformatorischen Bildungsbegriffes von Marotzki und Koller für religiöse Bildungsprozesse gehen.

34 Heinrich, Martin: Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer »humanistischen Wende« der Empirischen Bildungsforschung, in: Prinz, Doren, Schwippert, Knut (Hgg.): Der Forschung, der Lehre, der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung, Münster/New York 2016, S. 43–56, S. 45. Im Folg. zit. als: Heinrich, Martin: Sieben Thesen.

35 Vgl. Heinrich, Martin: Sieben Thesen, S. 45.

36 Heinrich, Martin: Sieben Thesen, S. 51.

37 Vgl. Heinrich, Martin: Sieben Thesen, S. 51.

