

11. Religiöse Bildung als Transformationsprozess!? Wechselseitige Beleuchtung der empirischen und bildungstheoretischen Topoi transformatorischer Bildung der vorliegenden Untersuchung

Zu den zentralen Fragen dieser Arbeit zählt die Frage nach den Anlässen, Bedingungen und Verlaufsformen transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext von Religion, wobei davon ausgegangen wurde, dass insbesondere Fremdheitserfahrungen dafür geeignet sind, transformatorische Bildungsprozesse zu initiieren. Aus diesem Grunde wurden, wie bereits dargelegt, >polnischstämmige< ReligionslehrerInnen für die Interviews ausgewählt, weil zuvor angenommen wurde, dass dort mögliche Spannungen zwischen dem >polnischen< und dem >deutschen< Katholizismus zu finden sind, die Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse darstellen können. Zudem wurde angenommen, dass auch die Erfahrung von Migration oder die Wahrnehmung als MigrantIn durch Andere ebenfalls bildende Fremdheitserfahrungen beinhalten könnten. In der Summe der durchgeführten Interviews mit >polnischstämmigen< ReligionslehrerInnen, insgesamt wurden zwölf Personen befragt, waren Bildungsprozesse, in denen Krisenerfahrungen und Transformationsprozesse zu beobachten waren, jedoch streng genommen nur bei Frau Tokarczuk und Herrn Matejko zu beobachten, obwohl auch in den anderen Interviews durchaus von Spannungen zwischen dem >polnischen< und dem >deutschen< Katholizismus oder migrationsbedingten Konflikten berichtet wurde.

Es scheint als seien bei der Mehrzahl der Interviewten kulturelle und religiöse Differenzserfahrungen eher in deren bestehende Ordnung integriert worden, als dass sie ein Anders-Denken oder ein Anders-Werden bedingt hätten. Berichte über Fremdheitserfahrungen, die die eigene Ordnung aus dem Gleichgewicht gebracht haben, kommen dort kaum vor, genauso wenig wie eigene Suchbewegungen in Richtung anderer Ordnungen oder Weltzugänge. Die zu Beginn der Arbeit formulierte Annahme, die Erfahrung von Migration und zweier verschiedener, sich teilweise widerstreitender Formen des Katholizismus, würden eine fruchtbare Grundlage für Fremdheitserfahrungen und Transformationsprozesse bilden, hat sich daher nur in den o.g. Fällen bestätigt. Die

anderen Interviews scheinen eher zu zeigen, dass Fremdheitserfahrungen allein nicht notwendigerweise in transformatorischen Bildungsprozessen münden. Möglicherweise lassen die Erfahrungen von Migration eine konservative Grundhaltung entstehen, die danach sucht, die gegebene Ordnung zu bewahren als zu transformieren. Denkbar ist es auch, dass die Erfahrung fremd zu sein, zu Anpassung führt und die Bereitschaft, anders zu denken, anders zu sein und dadurch möglicherweise von der Norm abzuweichen, hemmt. Dies muss jedoch im Bereich der Spekulation verbleiben, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, die Ursachen hierfür zu erörtern und die Interviews wenige Anhaltspunkte dafür geben. Für die Theorie transformatorischer Bildung mag es jedoch von Bedeutung sein, dass es scheinbar eine Art Transformationsresistenz zu geben scheint und Fremdheitserfahrungen alleine noch keine Transformationsprozesse nach sich ziehen. Es wäre zu untersuchen, inwiefern sich das Phänomen der Transformationsresistenz auch unabhängig von migrationsbedingten Anpassungsbestrebungen als wirksam erweist. Waldenfels' Analyse der Umgangsweisen mit dem Fremden verdeutlicht jedoch, dass eine Abwehr gegen das Fremde offensichtlich ein allgemeines Phänomen zu sein scheint, wenn er etwa beschreibt, wie das Fremde durch Aneignung vom Leib gehalten wird, dadurch, dass es »auf Eigenes zurückgeführt« wird oder man es gar nicht an die eigene Ordnung herantreten lässt.¹ Unter der Mehrzahl der befragten >polnischstämmigen< ReligionslehrerInnen scheint eine konservative Grundhaltung dominant zu sein, die die eigene Ordnung zu bewahren sucht und eine Abwehrhaltung gegen dasjenige entwickelt, was die eigene Ordnung in Frage stellt. Transformatorische Bildungsprozesse erfordern jedoch zumindest eine zeitweise Unterbrechung dieser bewahrenden Haltung, die sowohl extrinsisch als auch intrinsisch bedingt sein kann.

Wenn bei Frau Tokarczuk und Herrn Matejko Transformationsprozesse stattgefunden haben, so stellt sich die Frage, durch welche Faktoren dies bedingt wurde? Welche Rolle spielten dabei die >polnische Herkunft< oder Migrationserfahrungen im Hinblick auf Fremdheitserfahrungen und transformatorische Bildungsprozesse? Welche Rolle spielten hierbei Krisenerfahrungen?

Man kann sagen, dass die Faktoren >polnische< Herkunft, >polnischer< Katholizismus oder auch Migrationserfahrung in beiden Biographien auf unterschiedliche Art und Weise in Erscheinung treten. Bei Herrn Matejko ist es der polnische Akzent, der bei der Aussprache des >Rs< aufscheint und dadurch seine Herkunft für andere hörbar werden lässt, wodurch, zumindest während der Schulzeit, dessen Wahrnehmung durch Andere und dadurch insbesondere das Selbst- und Fremdverhältnis geprägt worden ist. Frau Tokarczuk sieht und hört man ihre >polnische< Herkunft nicht an, außer an ihrem Namen, den sie aber in ihrer Art, diesen auszusprechen, dem Deutschen angleicht. Sie wird von den Anderen nicht als >Polin< wahrgenommen und sie selbst fühlt sich in ihrem Selbstverständnis eher als Kosmopolitin, die ihr Selbstverständnis nicht an eine bestimmte Nation oder Kultur knüpft. Was den Migrationshintergrund angeht, so wirkt dieser bei beiden in Gestalt des sozio-ökonomischen Status ihrer Familien in deren Biographien hinein. Beide beschreiben diesen eher als gering, wobei Frau Tokarczuk in dem Interview an mehreren Stellen betont, dass die ökonomische Situation der Familie häufig sehr schlecht war. Dies mag ein sekundäres Resultat der Migration sein, wenn die

1 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 49.

Eltern in Deutschland etwa nicht denselben Beruf ausüben konnten wie im Herkunftsland. In dem Interview mit Frau Tokarczuk wird an mehreren Stellen sichtbar, dass ihre Eltern ein recht hohes kulturelles Kapital aufweisen, was etwa in der Auswahl der Lektüren für die Kinder und ihrem Interesse an Literatur oder Kunst deutlich wird.

Bezüglich des Topos >polnischer Katholizismus< muss noch einmal daran erinnert werden, dass es den >polnischen< Katholizismus nicht gibt, sondern dieser unterschiedliche Erscheinungsweisen hat. In dem Interview mit Herrn Matejko zeigt sich, dass der Katholizismus, den er während seiner Besuche in Polen wie auch in seinem Elternhaus erfahren hat, eine autoritäre und konformistische Gestalt hatte, die für ihn ein Hindernis für seinen Glauben darstellte. Zugleich wurde deutlich, dass die Religion des Elternhauses ein prägender Faktor bezüglich seiner Bildungsprozesse war, dadurch dass es an einigen Stellen in seiner Biographie zu Spannungen mit der elterlichen Religion gekommen ist, wie etwa hinsichtlich des Gottesbildes, wobei es ihm gelungen ist, sich von der Religion des Elternhauses zu emanzipieren. Bei Frau Tokarczuk findet der Einfluss des >polnischen Katholizismus< nicht so unmittelbar statt wie bei Herrn Matejko, sie selbst kann mit dem Begriff des >polnischen Katholizismus< nichts verbinden. Ein autoritärer und konformistischer Katholizismus, wie ihn Herr Matejko zuhause erfahren hat, ist Frau Tokarczuk fremd, vielmehr erfährt sie Religion zuhause als etwas Schönes und Innerliches. Dies mag aber auch daran liegen, dass ihre Mutter sich zuvor von rein äußerlichen und konformistischen Formen der Religion, die sie in ihrer Familie in Polen erlebt hat, gelöst und einen eigenen, inneren Zugang zu dieser gefunden hat, den sie an ihre Kinder, frei von Angst und Druck, weitergegeben hat. Ob die Formen der religiösen Praxis von Frau Tokarczucks Mutter typisch polnisch sind, lässt sich nicht eindeutig sagen, da das Rosenkranzgebet, das Aufhängen von Kreuzen oder Heiligenbildern in der Wohnung, Gebete in Kirchen und Kapellen nichts exklusiv Polnisches sind. Jedoch sind diese Praktiken in Polen sehr verbreitet, wie im Interview mit Frau Hartwig deutlich wurde, sodass man durchaus sagen kann, dass die Religiosität im Elternhaus von Frau Tokarczuk durchaus >polnische< Prägungen aufweist, was für Frau Tokarczuk aber keinen Gegenstand religiöser Krisen dargestellt, vielmehr ihr dabei geholfen hat, existenzielle Krisen zu bewältigen. Die Krisenerfahrungen von Frau Tokarczuk und Herrn Matejko beschränkten sich keineswegs nur auf das Gebiet der Religion, jedoch zeigt sich bei beiden, dass Religion auch bei der Bewältigung der nicht-religiösen Krisen, eine wichtige Rolle gespielt hat.

Es wurde deutlich, dass und wie ein existenzieller Zugang zur Religion Bildungsprozesse, die über den Bereich der Religion hinausgehen, anstoßen kann. In beiden Biographien wird erkennbar, dass die Beschäftigung mit existenziellen Fragen, hier auch insbesondere im Zusammenhang mit Religion, zu Transformationsprozessen des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses führen und dadurch eine bildende Wirkung entfalten kann. In beiden Biographien zeigt sich auch, wie Krisenerfahrungen, etwa bezüglich des Selbst- oder Fremdverhältnisses, eine andere Wendung durch Perspektiven der Religion erhalten, wie sich neue Denk- und Seinsräume eröffnen, mit deren Hilfe die Begrenzungen des Ausgangszustands überschritten und ein Zuwachs an Freiheit, wie auch Transformationen des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses erreicht werden können. Ihre Biographien verdeutlichen zudem, dass in beiden Fällen Krisenerfahrungen den Transformationsprozessen vorausgegangen waren. Nach der

Krisenerfahrung folgte eine Zeit des Suchens nach Antworten, die nicht aus der eigenen Ordnung stammten. Hierbei wurden weniger eigene Antworten hervorgebracht, vielmehr griffen beide auf bereits vorhandene Antworten aus dem Bereich der Geisteskultur, wie etwa der Religion, zurück, die für die zuvor gegebene Ordnung ebenfalls fremd waren, jedoch dabei geholfen haben, eine neue Ordnung zu schaffen und den Zustand der existenziellen Beunruhigung zu überwinden. In den Interviews zeigt sich ferner, dass das Fremde sowohl als bedrohlich wie auch als faszinierend erfahren wurde. Bedrohlich, weil es die bisherige Ordnung außer Kraft gesetzt, faszinierend, weil es neue Sichtweisen und Seinsmöglichkeiten eröffnet hat. Bei Frau Tokarczuk war schon vor den Krisenerfahrungen eine Faszination für das Fremde gegeben und die Bereitschaft, die eigene Ordnung zu hinterfragen oder sogar zu verändern, vorhanden, was in der Krise intensiviert worden ist. Es ist auffällig, dass in den Biographien von Frau Tokarczuk und Herrn Matejko, in denen Transformationsprozesse stattgefunden haben, deren Bildungsprozesse nicht bloß auf der Ebene der Biographie verblieben, sondern es zu einer »De-zentralisierung und Universalisierung des Weltbezugs« durch Verknüpfung ihrer Biographien mit »hochkulturelle[n] Inhalte[n]«² gekommen ist. Ferner ist es auffällig, dass bei den anderen Interviewteilnehmern, trotz eines Hochschulstudiums, solche Verknüpfungen nicht oder kaum festzustellen waren. In ihren biographischen Erzählungen ist nicht zu erkennen, dass irgendein theologisches oder anderes kulturelles Werk für sie existenziell relevant geworden wäre und die eigene Ordnung herausfordert oder verändert hätte. Trotz der vielfach sehr guten Studienabschlüsse der Interviewteilnehmer, scheinen die Inhalte in Schule und Studium bei den meisten eher in der Art des Lernens als in der Art transformatorischer Bildungsprozesse erfolgt zu sein. Eine existenzielle Auseinandersetzung mit diesen Inhalten oder eine Verinnerlichung derselben scheint kaum stattgefunden zu haben.

Bis auf Frau Tokarczuk und Herrn Matejko konnte kaum ein Interviewteilnehmer eine Theorie, ein Werk oder eine Persönlichkeit aus dem Bereich der Theologie oder der Geisteskultur im Allgemeinen benennen, die sie geprägt oder zum Anders-Denken angeregt hätten. Dies mag als ein Hinweis darauf gesehen werden, dass Bildung als Transformationsprozess ein Desiderat in der gegenwärtigen Bildungslandschaft darstellt und dass selbst unter Studierenden eher der Modus des Lernens verbreitet zu sein scheint.

Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts macht deutlich, dass »Seinsvergessenheit« durchaus auch im Bereich religiöser Bildungsprozesse in Erscheinung treten kann, wenn eben das, was er als »existenzielle Relevanz« bezeichnet, marginalisiert wird und Verknüpfungen zwischen Subjekt, Welt und Religion nicht mehr oder nicht deutlich genug hergestellt werden. In Anknüpfung an Werbick kann man hier auch von einer »neutralisierten« Religion sprechen. Dies zeigt, dass bezüglich einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die Frage gestellt werden muss, mit »welchen pädagogischen Mitteln und Herangehensweisen«³ sich transformatorische Bildungsprozesse initiieren lassen. Wenn Begegnungen mit dem Fremden allein nicht ausreichen, um Transformationsprozesse auszulösen, bedarf es offensichtlich einer Alteritätskompetenz, die durch einen produktiven und bildenden

2 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 61.

3 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 66.

Umgang mit Fremdem vermittelt werden müsste. In institutionellen Bildungsprozessen kann es nicht das Ziel sein, bei den Educanden ständig Krisenerfahrungen zu evozieren, jedoch könnten die Bildungsprozesse so angelegt sein, dass deren Ordnungen irritiert und herausgefordert und so die bisherigen Perspektiven erweitert oder verändert werden. Die Interviews mit Frau Tokarczuk und Herrn Matejko deuten darauf hin, dass dies durch eine existenzielle Auseinandersetzung mit »akademischen, d.h. wissenschaftlichen und hochkulturellen Inhalten« gelingen kann« und weniger durch die Beschäftigung mit »alltagstrivialen« Gegenständen, was Stojanovs Bestimmung von Bildung als Kontexttranszendierung zu bestätigen scheint.⁴ Die existenzielle Relevanz der Bildungsgegenstände muss, wie in der Biographie von Frau Tokarczuk deutlich wird, sich für die Educanden zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht immer in ihrer ganzen Fülle zeigen, sondern kann unter Umständen auch erst im weiteren Verlauf der Biographie eine umfassendere Bedeutung gewinnen. Dies bedeutet, dass die Bildungsgegenstände auch hinsichtlich einer potenziellen Relevanz ausgewählt werden sollten, auch wenn sie den Educanden möglicherweise zunächst in einem gewissen Grad fremd erscheinen mögen. Die ersten Begegnungen Frau Tokarczuks mit dem östlichen Denken in der Kampfkunstschule oder den Texten von Dorothee Sölle oder Jean-Paul Sartre im Religionsunterricht, von denen sie im Interview spricht, waren wahrscheinlich nicht mit ihrem damaligen Horizont kongruent und nahmen vermutlich erst im Verlauf ihrer Biographie und vor dem Hintergrund der dort aufgetretenen Herausforderungen an Bedeutung zu.

Eine alteritätsorientierte Didaktik, wie sie von Grümme vertreten wird, kann eine sinnvolle Zugangsweise für transformatorische Bildungsprozesse darstellen, da diese zwar die Anknüpfung an die Erfahrungswelten der Educanden als notwendig erachtet, zugleich aber vor einer »Verschmelzungshermeneutik« warnt, durch welche alles Andersartige und Fremde eingeebnet wird, um sich in den Erfahrungshorizont der SchülerInnen geschmeidig einzufügen. Lernprozesse müssen folglich so angelegt sein, dass solch ein Umgang mit dem Fremden kultiviert wird, in dem dieses nicht als Gefahr, sondern als Chance wahrgenommen wird. Solch eine Offenheit bezüglich diesem und die Bereitschaft, das eigene ggf. zu überdenken oder zu überschreiten, ist nur möglich, wenn SchülerInnen die Erfahrung machen können, dass die Anstrengungen im Umgang mit dem Fremden zu einem Zuwachs an Freiheit und neuen Seinsmöglichkeiten führen. Möglicherweise vermag dies die bereits erwähnten Bewahrungstendenzen und Transformationsresistenzen bezüglich der eigenen Ordnung zu minimieren. Ein Unbehagen in der eigenen bisherigen Ordnung, das sich bis zu einer Krise steigern kann, erweist sich in den Biographien von Frau Tokarczuk und Herrn Matejko als eine Grundlage für transformatorische Bildungsprozesse. Ein transformatorisches Bildungsverständnis schließt aber auch ein Bewahren-Können nicht aus, da nicht jede Wandlung einen Bildungsprozess darstellen muss. Ein transformatorisches Bildungsverständnis muss auch die Möglichkeit beinhalten, einen Standpunkt beizubehalten, wenn der Transformationsprozess zu einer Verminderung von Freiheit und Autonomie führen würde. Dieser darf nicht als Zweck an sich gelten.

4 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 60f.

Im bildungstheoretischen Teil dieser Arbeit wurde ebenfalls die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden erörtert, wobei in Rückbezug auf Grümmes und Waldenfelds kreative Prozesse, etwa in Form von Metaphernbildung, als eine solche Möglichkeit aufgezeigt wurden. In den o.g. biographischen Erzählungen wurde deutlich, dass trotz vorhandener Fremdheitserfahrungen das Hervorbringen metaphorischer Sprache jedoch kaum zu finden war. Hierfür kommen mehrere Erklärungsmöglichkeiten in Frage. Einerseits ist es denkbar, dass metaphorische Sprachformen in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Fremdheitserfahrung hervorgebracht worden sind und zum Zeitpunkt des Interviews bereits wieder verblasst waren. Andererseits erscheint es als plausibel, dass die Subjekte von Bildungsprozessen vor dem Hintergrund von Fremdheitserfahrungen nicht zwangsläufig selbst neue sprachliche Artikulationsformen hervorbringen müssen, um ein Ankommenkönnen des Fremden zu ermöglichen, sondern auf bereits vorhandene sprachliche Artikulationen zurückgreifen können, etwa in Form von literarischen Werken, theologischen Schriften, Weisheitsgeschichten, Märchen usw., um so eigene Fremdheitserfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Man kann daher diese alteritätstheoretische Annahme mithilfe des empirischen Materials dahingehend erweitern, dass nicht zwangsläufig ein Erfinden neuer sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten für das Ankommenkönnen des Fremden notwendig ist, sondern deren Finden hierfür ausreichen kann. Insbesondere bei Frau Tokarczuk zeigte sich, dass religiöse Schriften, insbesondere spiritueller Art, Literatur, Dichtung oder etwa Kunst zu ihren geistigen Grundnahrungsmitteln gehörten und von ihr auch in Krisenzeiten intensiv konsultiert worden sind, wobei sie dort sprachliche Ausdrucksformen gefunden hat, um ihre bisherige Ordnung zu transformieren und andere bzw. fremde Perspektiven in dieser ankommen lassen zu können. Dabei wird auch hier erneut deutlich, dass Bildung als >Kultur von der Seite ihrer subjektiven Zueignung< (Adorno) für die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden wie auch für transformatorische Bildungsprozesse insgesamt sich als bedeutend erwiesen hat. Diese dient in den untersuchten Biographien nicht als Distinktionsmittel, als äußerer Ausweis von Bildung, sondern als inneres Zwiegespräch. Für religiöse Bildungsprozesse wird hier die Bedeutung der >Geschichten von der anderen Seite< (Roebben), aber auch die Entwicklung eines symbolischen Sehnsinns (Halbfas) in Bezug auf biblischen Geschichten, Mythen, Legende usw. deutlich. Bei Herrn Matejko war insbesondere Karl Rahner der Stichwortgeber für seine transformatorischen Bildungsprozesse, mit dessen Hilfe ein Ankommenkönnen des Fremden möglich wurde.

Die hier untersuchten Interviews scheinen an einigen Stellen aber auch die Position von Marotzki und Koller zu bestätigen, Bildung und Biographie zusammen zu denken und erstere von einem hochkulturellen Kanon abzulösen. So zeigt sich an manchen Passagen der untersuchten Biographien, dass Bildung im Sinne von Transformationsprozessen ihren Ort in der Biographie haben kann und losgelöst von kulturellen Gütern, manchmal unvorhergesehen und nicht intendiert, erfolgt, man denke beispielsweise an Frau Tokarczucs Beichtgespräch in Taizé oder Herrn Matejkos Rückwendung zum Glauben. In vielen Situationen überwogen die biographischen Herausforderungen und Krisen gegenüber der Beschäftigung mit hochkulturellen Gütern und stellten den Schrittmacher der Transformationsprozesse dar. Und dennoch verdeutlichen die hier interpretierten Interviews an anderen Stellen wiederum, dass Bildung nicht allein auf biographische Wandlungsprozesse zu reduzieren ist und eine Differenzierung zwischen

biographischer und kultureller Bildung, wofür etwa Theodor Schulze plädiert, sinnvoll erscheint. Es wurde bereits dargelegt, dass Schulze sich nicht für diese Differenzierung ausspricht, weil er beide Bereiche für unvereinbar hält, sondern im Gegenteil, weil es immer wieder Überschneidungen und Verbindungen zwischen beiden Bereichen gibt, die erst eine begriffliche Differenzierung zwischen Bildung und Biographie sichtbar macht. In den Interviews zeigte sich, wie biographische Krisenerfahrungen dadurch bewältigt werden konnten, dass sie u.a. in einen weiteren Horizont von Geisteskultur, wie etwa die theologischen Schriften Karl Rahners, buddhistische Texte, Werke der Literatur oder auch der Bibel, gestellt wurden, wodurch neue Sichtweisen auf sich selbst, auf die Welt, auf Andere, aber auch auf Gott möglich wurden. Biographie und Bildung als Geisteskultur im Sinne einer subjektiven Zueignung gingen in den untersuchten Biographien nicht selten ein reziprokes Verhältnis ein. Krisenerfahrungen führten zu Suchprozessen nach Antworten im kulturellen Reservoir, wobei Biographie und >hochkulturelle Inhalte<, hier insbesondere aus dem Bereich der Religion und Theologie, miteinander verwoben wurden und so Wandlungsprozesse möglich wurden. Es wurde ferner deutlich, dass Geisteskultur eine nicht zu unterschätzende Quelle für Transformationsprozesse sein, ein hohes emanzipatorisches Potenzial beinhalten und einen Beitrag zur Überwindung >herkunftsbedingter Limitierungen< (Stojanov) leisten kann. Daraus kann man für eine Praxis transformatorischer Bildung schlussfolgern, dass (religiöse) Bildung von ihrer institutionellen Seite her eine Vielzahl an unterschiedlichen Perspektiven auf Welt, verschiedene Weltzugänge und Sprachformen vermitteln sollte, die, alteritätstheoretisch gesprochen, sich nicht nur an die gegenwärtigen Horizonte und Lebenswelten der Educanden anpassen, sondern den Stachel des Fremden und Andersartigen behalten und zu anderen Perspektiven herausfordern sollten. Solch ein Verständnis von Bildung beschränkt sich nicht nur auf die aktuelle Situation der Lernenden, sondern bedenkt jenes mit, was für die zukünftigen biographischen Verläufe und Wendungen bedeutsam sein könnte. Ein Bildungsverständnis, das Bildung als Transformationsprozess begreift, muss nicht darauf abzielen, Transformationsprozesse im Unterricht zu initiieren, sondern dort eine Vielzahl an Möglichkeiten und Perspektiven aufzuzeigen, die es ermöglichen, sich selbst, die Welt, andere, aber auch Gott anders zu denken, anders zu werden, auch wenn dies erst unter Umständen zu einem späteren Zeitpunkt in der Biographie existenziell relevant werden kann.

Konkret für religiöse Bildungsprozesse verdeutlichen die untersuchten Biographien, dass die Vielfalt religiöser Erfahrung und Sprache wie auch die Vielfalt religiöser Weltzugänge weder im Religionsunterricht noch im Studium auf das aktuell Relevante minimiert werden sollte, sondern auch solche Seiten religiöser Weltzugänge zu thematisieren sind, die vom theologischen Zeitgeist vielleicht als unzeitgemäß und überholt angesehen werden, für die jüngeren Generationen möglicherweise aber Bedeutendes enthalten können, wie etwa die Tradition der Mystik und der damit verbundenen Aspekt der Selbsttranszendierung, um einen Topos aus den Interviews zu nennen. Kulturelle Bildung im Sinne von Geisteskultur kann dabei helfen, partikuläre Erfahrungsräume durch größere Kontexte zu überschreiten, andere Sichtweisen auf sich selbst, auf andere und auf die Welt, aber auch ein breiteres Reservoir sprachlich-kreativer Artikulationsmöglichkeiten zu gewinnen, mit deren Hilfe ein Ankommenkönnen des Fremden möglich wird. Dazu gehört auch religiöse Sprache. Wie gezeigt wurde, sind für (religiöse) Bildungsprozesse

nicht allein spezifische Themen und Gegenstände bedeutsam, sondern auch die Art und Weise, wie diese ausgedrückt werden, wobei etwa symbolische Ausdrucksformen und bildhafte Sprache bedeutsam sein können. In der Biographie von Frau Tokarczuk zeigt sich, wie die >Fülle der Sprache< und die >Fülle des Seins< (Ricoeur) zusammenhängen können, wo die >Geschichten von der anderen Seite< (Roebben) mit ihrer häufig bildhaften und metaphorischen Sprache, das Selbst-, Welt- und Fremdverständnis erweitern und die existenzielle Relevanz metaphorischer Sprache verdeutlichen. Bei Frau Tokarczuk, welche dank ihrer Mutter von klein auf mit solchen symbolischen Ausdrucksformen groß geworden ist, zeigt sich, dass der frühe Umgang mit religiöser Sprache zu einem symbolischen Sehsinn, zu einer Art >drittem Auge< (Halbfas) geführt hat, was scheinbar einen bruchlosen Übergang von der ersten zur zweiten Naivität ermöglicht hat. Der stete Umgang mit >Geschichten von der anderen Seite<, mit symbolischen Ausdrucksformen in Märchen, Sagen und Legenden, der Kunst, aber auch in der Liturgie hat bei Frau Tokarczuk den symbolischen Sehsinn gefördert. Dies ermöglichte ihr einen Zugang zur Religion zu finden, der sich nicht nur auf das Kognitive beschränkt, sondern auch die Tiefenschichten der Persönlichkeit integriert. Die Fülle religiöser Sprach- und Ausdrucksformen kann einen umfassenderen Weltzugang eröffnen und sich so als bildend, aber auch als tragend erweisen, wie am Beispiel von Frau Tokarczuk deutlich wurde.

Die Interviews mit Frau Hartwig und Frau Konopnicka verdeutlichen in diesem Zusammenhang zudem, welche Bedeutung einer religiösen Partizipationskompetenz für religiöse Bildungsprozesse zukommt und wo deren Fehlen zu Schwierigkeiten führen kann, einen inneren Zugang zur religiösen Praxis zu erlangen. Insbesondere das Beispiel von Frau Hartwig zeigt, dass es scheinbar Traditionsabbrüche innerhalb der Tradierung von Religion zu geben scheint, wobei Religion zwar immer noch intellektuell nachvollziehbar bleibt, jedoch nicht mehr so leicht mit der alltäglichen Existenz verknüpft werden kann und auf den Ebenen unterhalb des Intellekts klanglos bleibt. Wie kann jedoch Religion existenziell relevant werden, wie kann sie transformatorisch wirken, wenn auch an Religion interessierten Menschen Zugänge zu manchen Bereichen von Religion verwehrt bleiben? Es zeigt sich, dass existenzielle Relevanz von Religion, die Englert im gegenwärtigen Religionsunterricht bemängelt, nicht allein anhand von einer intellektuellen Beschäftigung mit Religion hergestellt werden kann, sondern es Ergänzungen auf den Ebenen der religiösen Erfahrung und Sprache bedarf, um eine religiöse Partizipationsfähigkeit zu ermöglichen, die über eine rein kognitive Beschäftigung mit Religion hinausgeht. Ein Beispiel für den Zusammenhang zwischen religiöser Erfahrung und religiöser Sprachfähigkeit lässt sich bei Herrn Matejko im Hinblick auf das Numinose feststellen, wo der Eindruck entsteht, dass die Begrifflichkeiten, welche Rudolf Otto oder Mircea Eliade für die unterschiedlichen Qualitäten des Heiligen herausgearbeitet haben, nicht mehr zwangsläufig zum Repertoire des heutigen Theologen gehören, was als eine Limitierung des Feldes religiöser Erfahrung bezeichnet werden kann.

Bei den hier genannten Beispielen religiöser Zugangsweisen handelt es sich um Erfahrungsbereiche des Onirischen, um es mit Ricoeur auszudrücken, der nächtlichen Tiefenschichten, im Gegensatz zu den taghellen Bezirken, die nur einen rein rationalen Zugang zur Religion ermöglichen. Wenn, wie Ricoeur sagt, nichts, was zum In-der-Welt-Sein gehört, aus dem Bereich des Denkens ausgeschlossen werden sollte, so wäre es ein Desiderat für religiöse Bildungsprozesse an Schule und Universität, auch das teilweise

fremdartige Vokabular religiöser Weltzugänge zu vermitteln, es auch der Reflexion zu unterziehen, ohne diesem dadurch das Fremdartige zu nehmen, ohne deren onirische Seiten im »grelle[n] Licht der Überprüfbarkeit« (Adorno) zu zerstören. Wie gezeigt wurde, kann die Kenntnis einer Vielfalt von Weltzugängen und damit verbundenen sprachlichen Ausdrucksformen, dabei helfen, Welt, aber auch sich selbst besser zu verstehen und dadurch Limitierungen zu überwinden. Hier kann eine Brücke zu Humboldt geschlagen werden, der Bildung als »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« versteht.⁵

In den Interviews mit Frau Tokarczuk und Herrn Matejko taucht ein Topos auf, der im gewissen Sinne eine Ähnlichkeit zu den von Stojanov geprägten Begriffen der Kontexttranszendierung und Universalisierung aufweist, im Gegensatz zu diesen jedoch als ein spezifisch religiöser Topos bezeichnet werden kann. Es handelt sich hierbei um den Topos der Selbsttranszendenz, welcher häufig in der Religion, insbesondere in deren mystischen Traditionen anzutreffen ist, wenn das »Ich« des Subjekts durch eine Relation zum Göttlichen überschritten bzw. »ge-lassen« wird und dadurch ein anderes Selbst-, Welt-, Fremd-, aber auch Gottesverhältnis erlangt. Dieser Topos wurde in dieser Arbeit bereits im Zusammenhang mit der Tradition der christlichen Mystik, insbesondere Meister Eckharts, herausgearbeitet. In der Pädagogik war es Theodor Ballauff, welcher diesen Faden der »Bildungstradition« wieder aufgegriffen hat. Es wurde bereits dargelegt, warum die Idee einer Dezentrierung des »Ichs« nicht nur im Rahmen religiöser Bildungsprozesse von Bedeutung sein kann, sondern diesem auch eine allgemeine Relevanz zukommt, wenn es etwa um die Idee der Solidarität mit den künftigen Generationen und die Bewältigung der Herausforderung der Menschheit geht, was ein zentrales Thema bei Helmut Peukert darstellt.

Der Topos der Dezentrierung des Ichs bzw. der Selbsttranszendenz war in beiden Biographien zu finden, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Bei Herrn Matejko war in dieser Hinsicht Karl Rahner der Bezugspunkt, der, bezogen auf dessen Biographie, retrospektiv das Vokabular für die bereits vor der Rahnerlektüre begonnenen Selbsttranszendierungsprozesse gab und anschließend zum geistigen Mentor wurde.

Man kann sagen, dass bei Herrn Matejko das neu erworbene Gottesverhältnis, dem Emanzipationsprozesse von dem in seiner Familie vermittelten Gottesbild vorausgegangen waren, eine Überwindung bzw. Transformation des bisherigen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses ermöglicht hat, dadurch, dass diese vor dem Hintergrund eines größeren Maßstabs gesehen wurden. Ihm ist es gelungen, sich von dem Bild, das sich andere von ihm gemacht haben, zu emanzipieren und diesem einen eigenen Entwurf seiner Existenz entgegenzustellen. Anders als bei Sartre, nicht allein aus sich selbst heraus, sondern aus der dialogischen Beziehung zum Göttlichen. Die Erfahrung der versagten Anerkennung, die er in der Schule gemacht hat, erfuhr einen Kontrast in der Erfahrung der bedingungslosen Annahme durch Gott, was ein bedeutender Faktor für die Transzendenz des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses wurde. Hier zeigt sich also wie ein spezifisch religiöser Topos sich nicht bloß auf den Bereich der Religion beschränkt, sondern auch darüber hinaus emanzipatorisch und befreiend wirkt. Man kann an dieser

5 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, S. 235f.

Stelle von einer Dialektik der Freiheit sprechen, wenn das Sich-Lassen, die Selbsttranszendierung des Subjekts als eine Art >passiver Aktivität<, dem Subjekt Freiheitsräume ermöglicht. Auch wenn in der Biographie von Frau Tokarczuk Karl Rahner keine Rolle gespielt zu haben scheint, so wurde deutlich, dass dessen Diktum, >der Fromme von Morgen wird ein Mystiker sein, einer der etwas erfahren hat oder er wird nicht mehr sein< einen zentralen Aspekt ihrer Religiosität charakterisiert, der bei ihr in dem Interesse an östlicher Spiritualität, etwa dem Buddhismus, in Erscheinung tritt. Am Beispiel von Frau Tokarczuk, die sich selbst als katholisch bezeichnet, zeigt sich, dass bestimmte Stränge der spirituellen Tradition des Christentums scheinbar nicht mehr zum geistigen Repertoire der Kirche zu gehören scheinen, was bei ihr teilweise zu spirituellen Migrationsprozessen geführt hat. An ihrem Beispiel wird aber deutlich, wie existenziell relevant Spiritualität zu werden vermag, wenn es darum geht, Krisenerfahrungen zu bewältigen und ein neues Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis zu erlangen. Die Krisenerfahrungen in den Biographien von Frau Tokarczuk und Herrn Matejko beziehen sich überwiegend auf das Selbst-, Fremd- und Gottesverhältnis. In der Bestimmung des transformatorischen Bildungsbegriffes durch Helmut Peukert spielen jedoch nicht nur die existenziellen Herausforderungen des Einzelnen, sondern auch die der gesamten Menschheit eine Rolle, deren Bewältigung eine Transformation des Bewusstseins notwendig macht. Lassen sich aus den analysierten Interviews Erkenntnisse für diesen Aspekt transformatorischer Bildungsprozesse gewinnen? Für Frau Tokarczuk waren Solidarität und gesellschaftliches Engagement bereits vor ihren Krisenerfahrungen und Transformationsprozessen bedeutsam, wobei die Quellen dieser Einstellung sich anhand des Interviews nicht rekonstruieren lassen. Ihre Zuwendung zur östlichen Spiritualität hat, entgegen Metz' These von der >Spiritualität der geschlossenen Augen<, dem keineswegs einen Abbruch getan, es lässt sich aber auch hier nicht schlussfolgern, inwiefern der Topos des Sich-Lassens, welcher sowohl für die östliche wie auch die westliche Mystik konstitutiv ist, Frau Tokarczuks solidarische Grundhaltung geprägt hat. In dem Interview mit Herr Matejko zeigt sich, dass er seinen Wunsch, sich gesellschaftlich zu engagieren, erst äußert, nachdem sich sein Selbst-, Fremd- und Gottesverhältnis transformiert und stabilisiert hat, worin ein Unterschied zu Frau Tokarczuk liegt. Inwiefern der Topos des Sich-Lassens, der in den Traditionen der Mystik auch mit einer Art der Distanzierung von den Selbstverständlichkeiten der Welt einhergeht, einen Beitrag zur Lösung der gegenwärtigen Menschheitsprobleme beitragen kann, lässt sich anhand der durchgeführten Interviews nicht beantworten. Es ist aber durchaus vorstellbar, dass das aufgezeigte Emanzipations- und Freiheitspotenzial dieses Topos im Hinblick auf das Selbst-, Fremd- und Gottesverhältnis sich auch als Quelle von Widerstand gegenüber Ungerechtigkeit und Ausbeutung von Menschen und Natur erweisen kann.

Es gilt noch einmal, die Frage nach dem Verhältnis von transformatorischen Bildungsprozessen und der Versachkundlichungstendenz im Religionsunterricht aufzugreifen und dabei die Rolle von Transformationsprozessen auf die gelehrte Religion zu beleuchten. Im bildungstheoretischen Teil der Arbeit wurde bereits aufgezeigt, dass eine Bestimmung von religiöser Bildung als Transformationsprozess einer Sachkunde Religion diametral entgegensteht. Bildungsprozesse, die andere Sichtweisen auf das Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis anbieten, ein anders Denken anregen wollen, haben existenziellen Charakter. Religiöse Bildung, die sich nur auf einer infor-

mierenden Sachebene abspielt, kann kaum ein transformatorisches Potenzial entfalten. Religiöse Bildung in einem transformatorischen Bildungsverständnis muss das Subjekt der Bildung in seiner existenziellen Situation des >In-der-Welt-Seins< treffen und dessen Ordnung herausfordern. Die Interviews mit Herrn Matejko und Frau Tokarczuk verdeutlichen, wie existenzielle Relevanz von Religion konkret aussehen kann. Sie erlauben es aber auch, diesen Aspekt aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Welches Verständnis von Religionsunterricht haben ReligionslehrerInnen, in deren Biographien Transformationsprozesse stattgefunden haben? Fließen die Erfahrungen der eigenen Transformationsprozesse in die gelehrte Religion ein? In den Interviews mit Frau Tokarczuk, Herrn Matejko, aber auch Frau Konopnicka wurde deutlich, dass sie einen Religionsunterricht als Sachkunde dezidiert ablehnen und es ihnen stattdessen wichtig ist, die existenzielle Relevanz von Religion aufzuzeigen, weil diese für sie selbst existenziell relevant geworden ist und Möglichkeiten, anders zu denken wie auch anders zu sein, eröffnet hat. Es fällt auf, dass sie vieles, was ihnen selbst bedeutsam wurde, ihren SchülerInnen im Religionsunterricht weitergeben möchten, ohne dabei missionierend wirken zu wollen. Man könnte vor diesem Hintergrund die Vermutung äußern, dass sich die Erfahrung existenzieller Relevanz von Religion in einer Präferenz für einen Religionsunterricht äußert, der ebenfalls existenziell relevant ist. Kann man daraus schlussfolgern, dass eine eher sachkundliche Ausrichtung des Religionsunterrichts möglicherweise daraus resultiert, dass sich vielen ReligionslehrerInnen die existenzielle Relevanz von Religion nicht erschlossen hat oder sie Religion nur als einen Gegenstand der Reflexion oder gar Qualifikation für den Lehrerberuf kennengelernt haben? Diese Frage lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten, jedoch muss bezweifelt werden, dass es hierfür eine monokausale Erklärung gibt.

Die biographische Erzählung von Frau Hartwig zeigt auf, dass die gelebte Religion nicht immer in die gelehrte Religion einfließen muss, wofür sie etwa äußere Faktoren wie curriculare Vorgaben, Prägungen durch das Referendariat oder das Schulklima benennt.

Was lässt sich nun für einen Transfer von der Theorie zu einer Praxis transformatorischer Bildungsprozesse schlussfolgern? Möglicherweise ist es zunächst die Einsicht, dass sich transformatorische Bildungsprozesse in einem gewissen Grad einer intentionalen Verfügbarkeit und Operationalisierbarkeit entziehen. In den untersuchten Biographien wird deutlich, dass sich diese häufig jenseits der institutionellen Bildungswege ereignen und nicht selten durch biographische Krisen oder zufällige Ereignisse initiiert werden. Und auch dort, wo Transformationsprozesse in einem institutionellen Rahmen ihren Ausgang nehmen, wie etwa im Fall von Herr Matejkos Konflikt zwischen seiner Marienfrömmigkeit und der von einem seiner Professoren vertretenen Auffassung zur Jungfrauengeburt, war die Wirkung, die diese Position auf ihn ausübte, nicht intendiert und ging zeitlich über den Rahmen eines Seminars bzw. einer Vorlesung hinaus. Erscheint das Plädoyer für religiöse Bildung als Transformationsprozess vor diesem Hintergrund nicht als wenig sinnvoll? Dies wäre zu bejahen, wenn der Erfolg transformatorischer Bildung in Form von Transformationen des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses stets mess- und operationalisierbar sein müsste. Der Begriff des Prozesses weist jedoch auf eine zeitliche Ausdehnung hin, so dass ein Erfolg dieses Ansatzes nur bedingt zu messen ist und sich in einem gewissen Grad eher retrospektiv im Ver-

lauf einer Biographie feststellen lässt, so dass die bekannte Formulierung >non scholae, sed vitae discimus< die Reichweite transformatorischer Bildungsprozesse auf den Punkt bringt. Dies bedeutet aber nicht, dass sich der Ansatz transformatorischer Bildung einer Leistungsbewertung gänzlich entziehen müsste. Es ist möglich, etwa die Reflexion der Educanden von fremden Perspektiven im Hinblick auf die eigene Ordnung zu bewerten, ihre Fähigkeit, mit fremden Sichtweisen umzugehen, andere Sichtweisen auf sich selbst, auf andere, auf die Welt oder auf Gott zu antizipieren, alternative Handlungs- und Seinsoptionen für sich wie auch die Gesellschaft zu entwerfen, zu beurteilen. Dies setzt die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven, Weltzüge und Sprachformen voraus, die Verknüpfungen dieser mit der eigenen Biographie ermöglicht, diese existenziell relevant werden lässt und dadurch Transformationsprozesse bedingen kann.