

12. Abschließende Reflexionen des Verhältnisses von Bildungstheorie und Empirie

Es wurde bereits dargelegt, dass es sich bei dieser Untersuchung um keine repräsentative Studie handelt, dennoch kann man mit Theodor Schulze sagen, dass hier durchaus Topoi religiöser Bildung in Erscheinung treten, die das Besondere der jeweiligen Biographie überschreiten und zum besonderen Allgemeinen gezählt werden können. Jenseits von Zahlen und Typologien zeigen sich in den untersuchten Biographien mit Hilfe der Methode der Amplifikation mit Topoi aus Theologie, Religionspädagogik, Pädagogik, Philosophie und Literatur Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen transformatorischer Bildungsprozesse, die Aufschluss darüber geben können, wie religiöse Bildungsprozesse gestaltet werden können, die eine Transformation des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses anregen möchten. Die Tatsache, dass das Konzept transformatorischer Bildung und einer bildungstheoretisch orientierten Empirie von Marotzki und Koller kaum Eingang in den gegenwärtigen religionspädagogischen Bildungsdiskurs gefunden hat, könnte zu der Annahme führen, dass der transformatorische Bildungsbegriff an religiöse Bildungsprozesse nicht anschlussfähig ist. Diese Annahme konnte jedoch im ersten Teil der Arbeit anhand der Untersuchung ausgewählter theologischer wie auch religionspädagogischer Ansätze widerlegt werden, wobei deutlich wurde, dass es dort durchaus implizite wie auch explizite theoretische Überlegungen zu transformatorischer Bildung im Zusammenhang mit Religion gibt, wie etwa bei Fritz Oser, Helmut Peukert, Jürgen Werbeck und Bert Roebben. Eine Verknüpfung von Bildungstheorie und Empirie, die zentraler Bestandteil des Ansatzes von Marotzki und Koller ist, lässt sich bei den genannten Autoren jedoch nur bei Fritz Oser finden, wobei dieser in seinen empirischen Untersuchungen den Fokus nur auf die Transformation von Urteilsstrukturen angesichts von Dilemmageschichten richtet. Man kann daher feststellen, dass ein Programm einer bildungstheoretisch orientierten empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse in der Religionspädagogik bisher als nicht realisiert bezeichnet werden kann. Die Analyse der theologischen und religionspädagogischen Theorien zur transformatorischen Bildung verdeutlichen auch, dass der Ansatz von Marotzki und Koller nicht einfach auf das Feld religiöser Bildungsprozesse zu übertragen ist. Es zeigen sich Unterschiede in der inhaltlichen Bestimmung des transformatorischen Bildungsbe-

griffes, was u.a. daraus resultiert, dass die Grundierung von Marotzkis und Kollers Theorie eher postmodern geprägt ist, die theologischen und religionspädagogischen Ansätze hingegen von einem jüdisch-christlichen Gottes- und Menschenbild bestimmt sind. Daraus folgt, dass in der theologischen und religionspädagogischen Beschäftigung mit transformatorischer Bildung der Bildungsbegriff anders bestimmt wird und dort Aspekte wie Freiheit, Emanzipation oder Solidarität mehr Gewicht erhalten. Eine grundlegende Kategorie für transformatorische Bildung innerhalb der Theologie und Religionspädagogik, die bei Marotzki und Koller überhaupt nicht vorkommt, ist das Gottesverhältnis, welches zu dem Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis hinzukommt und in eine Wechselbeziehung mit diesen treten kann.

Ferner ist es der spezifische Weltzugang der Religion, welcher Erweiterungen des transformatorischen Bildungsbegriffes von Marotzki und Koller notwendig macht, um diesen auf religiöse Bildungsprozesse angemessen anwenden zu können, wie beispielsweise die Besonderheiten religiöser Sprache und deren Verständnismöglichkeiten, wozu etwa die Unterscheidung zwischen der 1. und der 2. Naivität oder die Ausbildung eines symbolischen Sehnsinnes zu nennen wären. Religionspädagogische und theologische Theorien transformatorischer Bildung erfordern daher zwangsläufig eine Erweiterung der Terminologie und der Perspektiven im Vergleich zu einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz. Es wäre falsch zu sagen, dass die Konzentration auf religiöse Bildungsprozesse im Lebenslauf einen isolierten Spezialbereich von Bildung in den Blick nimmt, sodass die Frage nach Bildung als Transformationsprozess und die Frage nach religiöser Bildung als Transformationsprozess zwei voneinander unabhängige Phänomene wären, weil religiöse Bildung sich etwa nur auf das Gottesverhältnis beschränken würde. Diese Annahme wird durch eine Theorie religiöser Bildung als Transformationsprozess widerlegt. Fritz Oser macht zwar deutlich, dass es in religiöser Bildung durchaus um das Verhältnis des Subjekts zum Ultimativen geht, dass es in diesem Bereich zu einem Zuwachs an Wissen, Erfahrung und Urteilsfähigkeit sowie zur Transformation der Erkenntnisstrukturen des Subjekts im Hinblick auf das Ultimate kommen kann, jedoch verdeutlicht Oser auch, dass Transformationsprozesse im Bereich der Religion sich nicht nur auf diese beschränken, sondern zu einem komplexeren Zugang zur Realität insgesamt führen.¹ Auch Helmut Peukert zeigt auf, dass es einen Zusammenhang zwischen allgemeinen transformatorischen Bildungsprozessen und Religion gibt.² Wenn Marotzki und Koller transformatorische Bildungsprozesse als Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen bestimmen, so gilt dies auch für transformatorische Bildungsprozesse in religiösen Kontexten. Das Verhältnis zum Ultimativen bzw. zu Gott wie auch das Verständnis von Fragen im Zusammenhang mit Religion können auf das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis wirken, genauso wie diese auf das Gottesverhältnis Wirkung ausüben können.

Die Frage nach der Bedeutung von Geisteskultur für transformatorische Bildungsprozesse, wie etwa von Philosophie, Religion, Literatur, Kunst oder Musik, scheint in den

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

2 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, S. 55.

Überlegungen von Marotzki und Koller nicht gestellt zu werden. Humboldt spricht davon, dass Bildung aus den Tiefen des Geistes herausgeschafft werden müsse.³ Muss eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die den Bildungsbegriff nicht auf Qualifikation und Ausbildung reduziert wissen möchte, sondern ein Anders-Denken, ein Anders-Werden zum Ziel hat, nicht auch der Frage nachgehen, welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit Geisteskultur für transformatorische Bildungsprozesse hat? Zwar basiert Kollers und Marotzkis Bildungsbegriff zum großen Teil auf philosophischen Ansätzen, inwiefern aber beispielsweise Philosophie selbst von existenziell relevanter Bedeutung für Bildungsprozesse sein kann, wird von Marotzki und Koller jedoch nicht erörtert.

Als ein Desiderat für die Religionspädagogik wurde zu Beginn dieser Arbeit das Zusammenhangsverhältnis zwischen der (bildungs-)theoretischen Grundlage und der empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse benannt, wobei der überproportionale Rückgriff auf sozialwissenschaftlich-orientierte Forschungsmethoden problematisiert wurde, welcher der Tradition der theologischen, aber auch philosophischen Hermeneutik nur begrenzt gerecht werden kann. Es wurde die Frage aufgeworfen, ob empirische Forschung in der Religionspädagogik nicht auch auf ein anderes theoretisches Fundament gestellt werden müsste als das der Sozialwissenschaften, um den Spezifika religiöser Weltzugänge gerecht werden zu können, ohne den Rückgriff auf Rationalität und Reflexion aufzugeben. In diesem Zusammenhang wurde im Theorieteil dieser Arbeit gezeigt, dass die Reflexionsphilosophie von Paul Ricoeur ein alternatives theoretisches Fundament für empirische Untersuchungen religiöser Bildungsprozesse bilden und zugleich den o.g. Ansprüchen gerecht werden kann. Ricoeur fühlt sich dem cartesianischen Cogito verpflichtet, erweitert jedoch zugleich dessen Grenzen um all das, was zum Dasein gehört, wie etwa auch den Bereich von Emotionen und Gefühlen, er stellt neben das Taghelle der Ratio auch das Onirische des Traumes, neben die Klarheit des Begriffes, die Polyvalenz symbolischer Ausdrucksformen. Die darauf aufbauende Hermeneutik ermöglicht es dadurch die o.g. Bereiche des Daseins in die Reflexion einzubeziehen, ohne ihnen weder den Stempel des Defizitären aufzudrücken noch diese in der Eindeutigkeit einer cartesianischen Rationalität aufzulösen. Polyvalenz, wie sie etwa in religiöser Sprache, aber auch in der Kunst und Literatur zu finden ist, wird von Ricoeur nicht mehr als Defizit angesehen, sondern als wertvolles Erkenntnisinstrument. Obwohl Ricoeur sich in seinem hermeneutischen Ansatz auf die Interpretation literarischer Texte konzentriert, spricht nichts dagegen, diesen auch auf die Interpretation biographischer Erzählungen anzuwenden.

Infolgedessen galt es, eine empirische Forschungsmethode zu finden, die in einem Zusammenhangsverhältnis zu Ricoeurs Hermeneutik gestellt werden kann. Auch wenn Theodor Schulze in seinen Schriften nur beiläufig auf Ricoeur rekurriert, konnte gezeigt werden, dass Schulzes Ansatz der >Reflexiven Hermeneutik< und die damit im Zusammenhang stehende Toposanalyse mit Ricoeurs hermeneutischen Ansatz korrespondiert. Dies wird u.a. in Schulzes Rückgriff auf die Methode der Assoziation und Amplifikation

3 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 106.

deutlich. Zudem konnte gezeigt werden, dass Schulzes Figur des >Besonderen Allgemeinen< einer alteritätstheoretisch orientierten Anthropologie gerecht wird, dadurch dass sie das Besondere jeder Biographie ernst nimmt und nicht den Anspruch erhebt, über das Subjekt der Biographie hinweg, dieses feststellen oder es auf einen Typus reduzieren zu können.

Da Schulzes Methode der Toposanalyse auf eine theoretische Vorarbeit eines zu erforschenden Gegenstandes verzichtet und erst im Anschluss an die Analyse der biographischen Erzählungen Theorien generiert, war es notwendig, dessen Methodik zu modifizieren, um sie für eine bildungstheoretisch orientierte Untersuchung von Biographien, wie sie von Marotzki und Koller konzipiert wurde, fruchtbar zu machen. Diese Aufgabe wurde in dieser Untersuchung dadurch gelöst, dass einerseits bildungstheoretische Topoi transformatorischer Bildung im Kontext von Religion herausgestellt wurden, mit deren Hilfe die Biographien fokussierter analysiert werden konnten, und andererseits Topoi aus den untersuchten Biographien herausgearbeitet wurden, die in den theoretischen Vorüberlegungen nicht auftauchten. Diese Erweiterung der Toposanalyse von Schulze hat sich als sinnvoll erwiesen, da auf diese Weise die Biographien vielschichtiger interpretiert werden konnten, ohne dass die theoretische Vorarbeit der heuristischen Intention Schulzes entgegengewirkt hätte. Diese modifizierte Form der reflexiven Hermeneutik von Schulze ermöglicht es, Empirie stärker mit theologischen und philosophischen Denkformen zu verknüpfen und eine Verbindung zwischen der bildungstheoretischen wie auch der theologischen Grundlage transformatorischer Bildungsprozesse und deren empirischer Erforschung zu schaffen. Dies schärft den Blick für die biographischen Topoi und vertieft bzw. revidiert zugleich die theoretischen Grundlagen anhand von Biographien, sodass eine produktive Wechselwirkung zwischen Empirie und Theorie entstehen kann. Angesichts der Enttheologisierungstendenzen in der gegenwärtigen empirischen Religionspädagogik, kann die Reflexive Hermeneutik von Theodor Schulze eine Möglichkeit darstellen, die hermeneutische Tradition der Theologie und Philosophie mit empirischer Forschung zu verknüpfen. Das Plädoyer für eine hermeneutische Ausrichtung der empirischen Religionspädagogik soll hier als eine Ergänzung der an den Sozialwissenschaften orientierten Religionspädagogik verstanden werden und nicht als Alternative. Dennoch handelt es sich hierbei aus der Sicht des Verfassers um eine notwendige Ergänzung, da durch das Netz einer rein sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Religionspädagogik das >besondere Allgemeine< religiöser Bildungsprozesse, das >existenziell Relevante< an diesen, verloren zu gehen droht. Daneben ist jedoch auch auf die Grenzen der reflexiven Hermeneutik als empirische Methode zu verweisen. Vom Standpunkt des Wissenschaftsverständnisses der Sozialwissenschaften aus betrachtet kann diese keine wissenschaftlich reinen Ergebnisse hervorbringen, die den Anspruch auf Objektivität, Reliabilität und Validität erheben könnten.

Die Verknüpfung bzw. Amplifikation von relevanten Topoi in den biographischen Erzählungen mit etwa theologischen oder literarischen Topoi ist zudem stark von den Kontexten und Prägungen des Forschers abhängig, was eine Unabschließbarkeit der Deutungen nach sich zieht und auch Erweiterungen bzw. Revidierungen der jeweiligen Deutungen durch andere Interpreten der biographischen Erzählungen möglich macht. Diese Polyvalenz einer biographischen Erzählung ist jedoch Ricoeurs Hermeneutik zufolge weniger als Mangel, sondern vielmehr als Möglichkeit in Bezug auf Erkenntnisgewinn

zu betrachten, da das, was eindeutig >hinter< einem Text wie der biographischen Erzählung gefunden werden kann, oftmals weniger ist als das, was sich zwischen dem Interpretieren und einem Text befindet. Dieser >unreine< Zugang, um noch einmal die Wendung von Metz zu gebrauchen, ermöglicht aber etwas, dem in der gegenwärtigen empirischen Forschung in der Religionspädagogik immer weniger Bedeutung beigemessen wird: Die Verknüpfung von Empirie, konkret Biographie, mit den >großen< Themen und Fragen der Theologie, Religionswissenschaft, Philosophie, Kunst und Literatur, man könnte auch von Klassikern oder klassische Themen sprechen. Dabei ist ein Klassiker nicht einfach aufgrund der Bekanntheit eines Namens oder der Zugehörigkeit zu einem Kanon ein Klassiker, sondern aufgrund der Relevanz seiner Fragen.

»Wir beschäftigen uns mit den Problemen der Klassiker, weil sie die Klassiker unserer Probleme sind.«⁴

Die Methode der reflexiven Hermeneutik ermöglicht ein Zwiegespräch zwischen den Erfahrungen heutiger Menschen und der sich dort manifestierenden Topoi mit den Topoi der Klassiker wie auch gegenwärtiger DenkerInnen.

Ferner gilt es zu bedenken, dass Bildungsforschung nicht nur Bildungsprozesse misst, sondern ihre Ergebnisse eine normative Wirkung auf Bildungsprozesse selbst entfalten können, dass also die Untersuchung eines Gegenstandes und die Art und Weise wie dies erfolgt, den untersuchten Gegenstand verändern können. Man könnte die Vermutung aufstellen, dass die Dominanz einer sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Religionspädagogik, die nur das misst, was sich zahlenmäßig oder typologisch abbilden lässt, den Nährboden für einen Religionsunterricht bildet, der sich immer mehr auf das Messbare und Eindeutige beschränkt. Die Methode der reflexiven Hermeneutik kann daher eine sinnvolle Ergänzung zu der sozialwissenschaftlich dominierten empirischen Bildungsforschung in der Religionspädagogik darstellen, um liegengelassene Fäden religiöser Bildung aufzugreifen, ohne sich einem empirischen Zugang zu verschließen. Dadurch können möglicherweise Themen und Fragen auf der religionspädagogischen Landkarte auftauchen, die sowohl dem Radar einer sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Bildungsforschung als auch einer rein hermeneutischen Religionspädagogik entgehen könnten.

12.1 Über die Möglichkeit eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung

Angesichts der bereits dargelegten Notwendigkeit der Überwindung des Grabens zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung sowie der Herstellung eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen beiden Dimensionen muss die grundsätzliche Frage gestellt werden, inwieweit Bildungstheorie und Bildungsforschung überhaupt zusammenführbar sind. Wie kann die Überwindung der Kluft zwischen diesen beiden Bereichen verstanden werden? Bedeutet dies eine Verschmelzung von Bildungstheorie und Empirie zu einer Einheit hin?⁵ Die Aufhebung der Differenz zwischen Bildungstheorie

4 Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 107.

5 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 396.

und Empirie würde die Grundidee einer bildungstheoretisch orientierten Empirie ad absurdum führen, da es hier gerade die Zusammenführung zweier verschiedener Zugänge zur Bildung ist, die zu einem komplexeren Verständnis derselben führen soll. Man kann also auch hier im alteritätstheoretischen Sinne von einer bildenden Kraft des Fremden sprechen, wenn die Differenz dieser beiden differenten Zugangsweisen nicht eingeschmolzen, sondern als produktive Kraft gesehen wird. Eine Verschmelzung von Bildungstheorie und Empirie ist aber nicht nur nicht wünschenswert, sondern auch unmöglich, da beide Bereiche zwei nicht substituierbare Zugangsweisen zur Bildung darstellen.

»Denn pädagogische Gegenstandsentwürfe – wie etwa Bildungstheorien – sind durch empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschungen nicht hervorzubringen. Empirische Befunde wiederum können durch Theorien nicht vorweggenommen werden.«⁶

Wenn also von Überwindung der Kluft die Rede ist, kann dies daher nicht als Einebnung der Differenz verstanden werden, sondern vielmehr als eine Verbindung zweier unterschiedlicher Perspektiven, die in ihrer wechselseitigen Bezugnahme eine neue Perspektive auf Bildungstheorie und -empirie ermöglichen können. An dieser Stelle sei noch einmal auf Kants Diktum verwiesen, »Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.«⁷ Hierbei muss betont werden, dass die Empirie nicht als eine >ancilla theoriae< verstanden werden darf, die lediglich zur empirischen Veranschaulichung eines theoretischen Konzeptes dienen soll. Zwar bestimmt im Konzept einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung die theoretische Grundlegung den Blick auf das empirische Material, als eine Art Sehhilfe, mittels derer das, was zuvor als Bildung oder zur Bildung gehörig definiert wurde, in konkreten Bildungsprozessen entdeckt und beschrieben werden kann und sie legt zugleich fest, was nach dieser Lesart dort nicht als Bildung zu verstehen ist, jedoch können diese Vorannahmen durch empirische Erkenntnisse in Frage gestellt werden. Die Bezugnahme auf konkrete Bildungsprozesse kann so als Korrektiv der bildungstheoretischen Annahmen fungieren, was sich auch in der vorliegenden Arbeit zeigt. Empirie kann dadurch verhindern, dass Theoriebildung in einer Art Elfenbeinturm erfolgt und so etwa die Berührung zu realen Bildungsprozessen verliert. Die bildungstheoretische Reflexion kann wiederum abwenden, dass empirische Untersuchungen von impliziten, nicht artikulierten theoretischen Annahmen geleitet werden oder empirische Sachverhalte unreflektiert eine normative Wirkung entfalten. Sie bietet zudem »einen begrifflichen und theoretischen Rahmen«, mit dessen Hilfe, das empirische Material interpretiert werden kann.⁸

Wenn nun nicht nur der Graben zwischen Empirie und Theorie überwunden werden soll, sondern ein Zusammenhangsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Methode herzustellen ist, gilt es zu bedenken, an welchen Stellen hierfür Brücken geschlagen werden können. Dabei zeigt sich, dass der Graben zwischen Theorie

6 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 397.

7 Vgl. Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, 98, B76, 77, A 52.

8 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung, S. 45.

und Empirie nicht an allen Stellen gleich groß ist und durchaus bereits Verbindungslinien bestehen können, weil es sich bei Bildungstheorie und Empirie nicht um monolithische Gebilde handelt. Hinter beiden Begriffen verbirgt sich eine Vielfalt unterschiedlicher Ansätze und Zugänge, wovon die jeweiligen Abstände und Verbindungsmöglichkeiten zwischen Theorie und Empirie abhängen. Diese Verbindungslinien liegen jedoch nicht immer an der Oberfläche, sondern müssen häufig erst freigelegt werden, um ein Auffinden von geeigneten Anschlussstellen zur Herstellung eines Zusammenhangsverhältnisses von Theorie und Empirie zu ermöglichen. Dabei muss bis zur Fundamentalebene vorgedrungen werden, die sich in der Gestalt der erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Grundlage von Bildungstheorie und Empirie zeigt. Eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung beschränkt sich nämlich nicht nur auf die Frage, was Bildung ist und wie Bildung möglich wird, sondern muss sich auch mit den ihr zugrunde liegenden erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Annahmen befassen und diese offenlegen. Dies gilt genauso für die Empirie. Will man die Forderung nach einem Zusammenhangsverhältnis von Bildungstheorie und Empirie realisieren, so muss dies auch im Bereich der Empirie über jene Ebene des erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Fundaments erfolgen. Dessen Offenlegung und Reflexion kann in verschiedenen Intensitätsgraden geschehen, wovon die Größe des Zusammenhangsverhältnisses zwischen Empirie und Theorie abhängig ist. Die Entscheidung für eine qualitative Forschungsmethode für die empirische Untersuchung religiöser Bildungsprozesse folgt etwa der erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Einsicht, dass komplexe Phänomene wie Bildung besser mit qualitativen als mit quantitativen Methoden erfasst werden können, sodass ein Zusammenhang zwischen einem bestimmten Begriff von Bildung und einer empirischen Zugangsweise hergestellt wird. Bei der Entscheidung für eine konkrete qualitative Forschungsmethode, wie etwa die gegenwärtig populäre Dokumentarische Methode, wird die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Erkenntnisgegenstand und Methode vor dem Hintergrund der erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Grundlage implizit gestellt. Im Fall der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack stellt die Wissenssoziologie Karl Mannheims das erkenntnistheoretisch-hermeneutische Fundament dar, auf dem die empirische Methodik aufbaut.

Man muss bei der aktuellen Präferenz der empirischen Religionspädagogik für sozialwissenschaftlich orientierte Forschungsmethoden jedoch die Frage stellen, ob der Zusammenhang zwischen religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschungsmethode auf diese Weise immer ausreichend hergestellt werden kann, und ob eine sozialwissenschaftliche Perspektive, religiöse Bildungsprozesse, Denkformen und Weltzugänge umfassend genug in den Blick nehmen kann. Es gilt daher zu bedenken, ob in einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung in der Religionspädagogik das Zusammenhangsverhältnis von Theorie und Empirie nicht durch eine erkenntnistheoretisch-hermeneutische Grundlage vergrößert werden könnte, die zugleich anschlussfähig an theologisch-religionspädagogische Denkformen und Begriffe wie auch einen empirischen Zugang wäre. Auch wenn die Sozialwissenschaften eine exponierte Position innerhalb der empirischen Forschung einnehmen, wäre es möglicherweise in manchen Fällen gewinnbringender, andere erkenntnistheoretische und hermeneutische Traditionen als Bindeglied zwischen Theorie und Empirie ins Spiel zu bringen. Paul Ricoeurs Reflexionsphilosophie, deren erkenntnistheoretische und hermeneutische Fun-

damente auf Ansätzen aus Philosophie, Narratologie und biblischer Hermeneutik basieren, kann solch ein Bindeglied darstellen, das ein geeignetes Zusammenhangsverhältnis zwischen der empirischen Methode der Reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze und einer religionspädagogischen Theorie transformatorischer Bildung herzustellen vermag. In dieser Konstellation zeigen sich Zusammenhangsverhältnisse auch auf solch elementaren Ebenen wie der Frage, >Was ist der Mensch?<, >Wie sind Erkenntnisse von Selbst, Welt, Anderen, Gott oder allgemein von Wirklichkeit möglich?< und wie lassen sich Erkenntnisse davon gewinnen, ohne das Besondere einer Biographie in einer Typologie oder einer Zahl aufgehen zu lassen? Welche Bereiche von Wirklichkeit oder welche sprachlichen Ausdrucksformen können für religiöse Bildungsprozesse wie auch für eine Bildungstheorie bedeutsam sein?

Es zeigt sich ferner, dass auf der Grundlage der Reflexionsphilosophie Ricoeurs in die theoretische wie auch empirische Auseinandersetzung mit transformatorischen Bildungsprozessen in Zusammenhang mit Religion, deren Denk- und Ausdrucksformen wie auch ihre Zugangsweisen zur Wirklichkeit einbezogen werden. Gleichzeitig erlaubt Schulzes Methode der Reflexiven Hermeneutik eine Modifikation der theoretischen Annahmen durch unvorhergesehene Perspektiven der empirischen Befunde. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung kann man sagen, dass die im Theorieteil entwickelte >Theoriebrille<, in die auch Topoi religiöser Bildung eingearbeitet worden sind, »sich als geeignet erwiesen hat, in individuellen Lebensgeschichten Konflikte bzw. Konfliktpotentiale ausfindig zu machen und genauer zu beschreiben [...], die als Herausforderung und Anlaß für Bildungsprozesse verstanden werden können.«⁹ Andererseits verdeutlicht die empirische Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse, dass die theoretischen Vorannahmen in einer biographischen Erzählung anders oder gar nicht in Erscheinung treten können. Die bildungstheoretische Grundlage einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung bestimmt nicht nur die Interpretation des empirischen Materials, sondern entfaltet zudem eine normative Kraft hinsichtlich der Auswahl der zu analysierenden biographischen Erzählungen.

Es wurden in dieser Untersuchung nur solche biographischen Erzählungen ausgewählt, die insgesamt dem transformatorischen Bildungsbegriff entsprechen oder relevante Topoi für eine Theorie transformatorischer Bildung enthalten, während die biographischen Erzählungen, die dieser theoretischen Grundlage nicht entsprochen haben, verworfen wurden. Dies ist aus einer forschungspraktischen Perspektive legitim, wenn transformatorische Bildungsprozesse untersucht werden sollen, es gilt jedoch im Geiste der negativen Dialektik zu bedenken, dass ein Begriff zugleich etwas entdecken und verbergen kann, sodass möglicherweise relevante Aspekte von Bildung jenseits eines zuvor bestimmten Bildungsbegriffs auf diese Weise verdeckt werden können. Möglicherweise lohnt sich daher ein zweiter Blick auf das verworfene Material, um zu prüfen, ob dort nicht Impulse für mögliche Erweiterungen des zugrundeliegenden Bildungsbegriffs enthalten sind. Dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung auf der Grundlage von Theodor Schulzes >Reflexiver Hermeneutik< und Ricoeurs >Reflexionsphilosophie< vermag es, die hermeneutische Tradition mit Empirie zusammen zu bringen, d.h. theologische, religions-

9 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit, S. 277.

pädagogische, philosophische und religionswissenschaftliche Theorien aber auch Werke aus Literatur und Kunst für empirische Untersuchungen von Bildung fruchtbar zu machen. Dies bedeutet auch, dass das, was man als >Klassiker< bezeichnet, in dieses Zusammenhangsverhältnis einbezogen wird. Nicht als »Klassikerpflege«¹⁰, sondern aufgrund der Überzeugung, dass diese relevante Sichtweisen auf (religiöse) Bildung enthalten, die das Verständnis von dem, was Bildung ist und wie Bildung möglich werden kann, erweitern können.

Wenn Bildung im >grellen Licht der Überprüfbarkeit verdirbt< (Adorno), so ist möglicherweise das Dämmerlicht eines onirisch geprägten Erkenntnisweges im Sinne Ricoeurs, wie er hier als Alternative zum sozialwissenschaftlich orientierten Weg aufgezeigt wurde, ein fruchtbarer Boden für die Erhellung des Diskurses um religiöse Bildungsprozesse, in dem Bildung als die Möglichkeit, anders zu denken und anders zu werden, begriffen wird.

10 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung, S. 45.

