

MARCIN MORAWSKI

RELIGIÖSE BILDUNG UND TRANSFORMATION

BILDUNGSTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN
AUF BIOGRAPHISCHE ERZÄHLUNGEN
POLNISCHSTÄMMIGER
RELIGIONSLEHRER*INNEN

[transcript]

RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 4

Marcin Morawski
Religiöse Bildung und Transformation

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das **Bundesministerium für Bildung und Forschung**, den **Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** und ein **Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken** zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Freiburg

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Heidelberg

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Zürich

Bibliotheks- und Informationssystem der
Carl von Ossietzky Universität *Oldenburg*

DIPF I Leibniz-Institut für Bildungs-
forschung und Bildungsinformation
Frankfurt a.M.

Fernuniversität *Hagen* / Universitätsbibliothek

Freie Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek

Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek –
Niedersächsische Landesbibliothek
Hannover

Hochschulbibliothek der Pädagogischen
Hochschule *Karlsruhe*

Humboldt-Universität zu *Berlin* / Universitätsbibliothek

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) *Zürich*

IU Internationale Hochschule GmbH
Erfurt

Justus-Liebig-Universität *Gießen* / Universitätsbibliothek

Landesbibliothek *Oldenburg*

Leuphana Universität *Lüneburg*

Pädagogische Hochschule *Thurgau* / Campus-Bibliothek

RPTU *Kaiserslautern-Landau* / Universitätsbibliothek

Technische Informationsbibliothek (TIB)
Hannover

Technische Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek

Technische Universität *Braunschweig*
Universität der Bundeswehr *München*

Universität *Mannheim* / Universitätsbibliothek

Universitäts- und Landesbibliothek *Darmstadt*

Universitäts- und Landesbibliothek
Münster

Universitäts- und Stadtbibliothek Köln –
im Auftrag der Universität zu Köln

Universitätsbibliothek *Augsburg*

Universitätsbibliothek *Bayreuth*

Universitätsbibliothek *Bochum*

Universitätsbibliothek der LMU *München*

Universitätsbibliothek *Dortmund*

Universitätsbibliothek *Duisburg-Essen*

Universitätsbibliothek *Eichstätt-Ingolstadt*

Universitätsbibliothek *Erlangen-Nürnberg*

Universitätsbibliothek *Graz*

Universitätsbibliothek *Greifswald*

Universitätsbibliothek *Hildesheim*

Universitätsbibliothek Johann Christian
Senckenberg / *Frankfurt a.M.*

Universitätsbibliothek *Kassel*

Universitätsbibliothek *Marburg*

Universitätsbibliothek *Passau*

Universitätsbibliothek *Potsdam*

Universitätsbibliothek *Regensburg*

Universitätsbibliothek *Rostock*

Universitätsbibliothek *Vechta*

Universitätsbibliothek *Würzburg*

Universitätsbibliothek *Wuppertal*

Marcin Morawski

Religiöse Bildung und Transformation

Bildungstheoretische Perspektiven auf biographische
Erzählungen polnischstämmiger Religionslehrer*innen

[transcript]

Zugl. Diss. an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. Eingereicht unter dem Originaltitel: Religiöse Bildung als Transformationsprozess?! Eine bildungstheoretisch orientierte Untersuchung ausgewählter Biographien ›polnischstämmiger‹ ReligionslehrerInnen im Hinblick auf die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für transformatorische Bildungsprozesse mittels der Methode der reflexiven Hermeneutik, Bochum 2023.

Kapitel 1.6 enthält Erläuterungen hinsichtlich der Haltung des Verfassers zur Verwendung von sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Forschungsmethoden innerhalb der Religionspädagogik, welche in der ursprünglichen Form der Dissertation nicht enthalten waren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Marcin Morawski**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839472705>

Print-ISBN: 978-3-8376-7270-1

PDF-ISBN: 978-3-8394-7270-5

Buchreihen-ISSN: 2942-3252

Buchreihen-eISSN: 2942-3260

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Meiner Mutter Krystyna gewidmet.

Inhalt

Danksagung	13
------------------	----

I. Theoretischer Grundlagenteil

1. Einleitung	17
1.1 Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Hermeneutik und Empirie	17
1.2 Bildung anders denken – Das Programm transformatorischer Bildung als Möglichkeit der Überwindung der Kluft zwischen Hermeneutik und Empirie?	18
1.3 Die Theorie transformatorischer Bildung als Desiderat im aktuellen religionspädagogischen Diskurs	19
1.4 Die Rolle von Religion in transformatorischen Bildungsprozessen als Desiderat einer Theorie transformatorischer Bildung	20
1.5 Die Frage nach der pädagogisch-didaktischen Seite transformatorischer Bildungsprozesse	21
1.6 Die Notwendigkeit eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen Bildungstheorie und Empirie – Die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs als theoretische Grundlage einer empirischen Forschungsmethodik	22
1.6.1 Die Methode der Reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze als Verknüpfungsmöglichkeit von geisteswissenschaftlicher Hermeneutik und Empirie	28
1.7 Fremdheitserfahrungen als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse?	30
1.8 Die Frage nach einem Zusammenhang zwischen transformatorischen Bildungsprozessen und den Zielvorstellungen und Gestaltungsweisen des Religionsunterrichts	31
1.9 Zusammenfassung der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit	32
2. Bildung anders denken. Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Rahmen einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund möglicher Anknüpfungspunkte für die Religionspädagogik	35
2.1 Krisenerfahrungen als Anlässe für Bildungsprozesse	38

2.2	Die Frage nach dem Verhältnis von Form und Inhalt im transformatorischen Bildungsbegriff	41
2.3	Bildung als Reflexion der Lebensvoll- und -bezüge?	45
2.4	Bildung als Überwindung von Partikularität durch Universalisierung bei Krassimir Stojanov	46
3.	Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung	51
3.1	Einzelfallanalyse als Methode der Auslegung von Bildungsprozessen in Biographien	54
3.2	Die bildungstheoretisch orientierte Auslegung von Bildungsprozessen von Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller als Grundlage für die Untersuchung religiöser Bildungsprozesse?	56
4.	Religiöse Bildung als Transformationsprozess? Der transformatorische Bildungsbegriff in Theologie und Religionspädagogik	61
4.1	Der transformatorische Bildungsbegriff bei Helmut Peukert	63
4.1.1	Transformatorische Bildung als Selbstbestimmung in Solidarität	63
4.1.2	Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses vor dem Hintergrund des Gottesverhältnisses	67
4.1.3	Die Bedeutung von religiöser Tradition für transformatorische Bildungsprozesse..	68
4.1.4	Der Zusammenhang zwischen Individuation und Enkulturation in Bildungsprozessen	69
4.1.5	Religiöse Bildung als Transformation – eine religionspädagogische Adaption bei Norbert Mette	73
4.1.6	Zwischenfazit für die empirische Untersuchung von Transformationsprozessen im Kontext religiöser Bildung angesichts des transformatorischen Bildungsbegriffes von Helmut Peukert	75
4.2	Glaubenlernen als >Lernprozess Umkehr<: Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Glauben und Lernen bei Jürgen Werbick	76
4.2.1	Eine Verhältnisbestimmung von Glauben und Bildung	76
4.2.2	Die existenzielle Relevanz von Religion als Grundlage für Freiheit und Emanzipation	78
4.2.3	Die Bedeutung symbolischer Ausdrucksformen für religiöse Bildungsprozesse	80
4.2.4	Der Lernprozess Umkehr als Transformation des Weltverhältnisses	81
4.2.5	Abschließende Überlegungen hinsichtlich der Relevanz des Lernprozesses Umkehr für eine Theorie religiöser Bildung als Transformationsprozess	82
4.3	Religiöse Bildung als spiritueller Transformationsprozess bei Bert Roebben	83
4.3.1	Die Dimension der Tiefe als Ausgangspunkt für Transformationsprozesse	85
4.3.2	Der Ansatz des narthikalen Lernens	86
4.3.3	Religious literacy	88
4.3.4	Das narthikale Lernen als Form der Katechese?	90
4.3.5	Schlussfolgerungen bezüglich der Relevanz des narthikalen Lernens für transformatorische Bildungsprozesse	91
4.4	Religiöses Lernen als Transformationsprozess im strukturgenetischen Ansatz bei Fritz Oser	93
4.4.1	Religiöses Lernen als Transformationsprozess	94

4.4.2	Operationalisierung von Transformationsprozessen	95
4.4.3	Drei Stränge religiöser Bildung	96
4.4.4	Abgrenzung von Katechese und Indoktrination	98
4.4.5	Resümee des Ansatzes von Oser hinsichtlich dessen Relevanz für die empirische Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse	100
5.	Religiöse Bildung als Transformationsprozess vor dem Hintergrund von Rudolf Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts	103
5.1	Ursachenforschung	104
5.2	Religionspädagogische Antwortversuche	106
5.3	Das Problem der Versachkundlichungstendenz im Kontext einer Theorie transformatorischer Bildung	108
5.3.1	Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz – How teachers in Germany teach religion	109
5.3.2	Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt von Uta Pohl-Patalong et al.	110
5.3.3	Versachkundlichungstendenz im RU – Empirisch nicht feststellbar? Eine Untersuchung evangelischer ReligionslehrerInnen aller Schultypen im Gebiet der evangelischen Kirche im Rheinland von Martin Rothgangel et al.	130
5.3.4	Kritik an der Versachkundlichung von Religion – (k)ein neues Phänomen?	132
5.4	Der Einfluss religiöser Bildungsprozesse von ReligionslehrerInnen auf ihre Unterrichtspraxis und ihre Zielvorstellungen? Versachkundlichung im Kontext des Verhältnisses von gelebter und gelehrter Religion	134
5.4.1	Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion in den Untersuchungen von Andreas Feige et al.	135
6.	Die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen?	139
6.1	Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden bei Rainer Kokemohr	139
6.2	Die Topographie des Fremden bei Bernhard Waldenfels	141
6.2.1	Der Begriff des Fremden bei Waldenfels	141
6.2.2	Reaktionsweisen auf das Fremde	143
6.2.3	Die Erweiterung des Subjekts als Grundlage der Zugänglichkeit des Unzugänglichen	146
6.2.4	Die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen	148
6.3	Die Bedeutung des Fremden für religiöse Bildungsprozesse – Die Alteritätstheorie Bernhard Grümmer	149
6.3.1	Die Bestimmung des Fremden bei Grümmer im Kontext einer alteritätstheoretischen Religionsdidaktik	150
6.3.2	Asymmetrische Dialogizität als Möglichkeit zur Erweiterung der Korrelationsdidaktik	152
6.3.3	Asymmetrische Dialogizität im Kontext der Negativen Dialektik Adornos	157
6.3.4	Die Relevanz der Alteritätstheorie für transformatorische Bildungsprozesse	159
6.3.5	Die Bedeutung der Alteritätstheorie für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse	161
6.4	Symbolische Formen als Zugang zum Fremden? Die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs ...	162

6.4.1	Problemaufriss.....	162
6.4.2	Der Subjektbegriff bei Ricoeur	164
6.4.3	Ricoeurs Hermeneutikbegriff	169
6.4.4	Symbole geben zu denken	174
6.4.5	Die Aktualität des Mythos.....	178
6.4.6	Das Ankommenkönnen des Fremden im Kontext von Ricoeurs Narratologie	187
6.4.7	Ricoeurs Reflexionsphilosophie als Knotenpunkt einer empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext von Fremdheitserfahrungen? ..	189
7.	Bildungstheorie und Empirie in einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Plädoyer für ein Passungsverhältnis von Theorie und Empirie	193
7.1	Bildung und Versagung – empirische Forschung im Kontext des Aspekts der Unverfügbarkeit des Anderen – Bildungstheologische Überlegungen	198
7.2	Der Ansatz der >Reflexiven Hermeneutik< bei Theodor Schulze als Grundlage einer Verknüpfung von Hermeneutik und Empirie?	204
7.2.1	Das besondere Allgemeine in der Biographie	209
7.2.2	Toposanalyse als Zugang zum besonderen Allgemeinen	216
7.2.3	Das Verhältnis von Bildung und Biographie	220
7.2.4	Toposanalyse und bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung? Adaption der Toposanalyse Theodor Schulzes bei Thorsten Fuchs	223
7.2.5	Topoi von Transformationsprozessen	226
8.	Vorüberlegungen zur Untersuchung von Biographien >polnischstämmiger ReligionslehrerInnen<	231
8.1	Begründung der Entscheidung für die Wahl >polnischstämmiger ReligionslehrerInnen<	231
8.1.1	Umriss des >polnischen< Katholizismus	232
8.1.2	Zur Komplexität des Begriffs >Polen< in Deutschland	238
8.1.3	Fremdheitserfahrungen angesichts von Stereotypen?	240
 II. Empirischer Teil		
9.	Zum Design der Untersuchung.....	247
9.1	Aufbau des Interviewleitfadens.....	247
9.2	Begründung der Auswahl der analysierten Interviews	250
9.3	Übersicht der verwendeten Transkriptionsregeln	251
10.	Analysen biographischer Erzählungen.....	253
10.1	Analyse des Lebenslaufs von Hannah Tokarczuk vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Topoi	253
10.1.1	Biographische Eckdaten.....	253
10.1.2	Topoi der Eingangserzählung	254
10.1.3	Der Topos der Fremdheitserfahrung	258
10.1.4	Der Topos des Zur-Ruhe-Kommens	260

10.1.5	Der Topos östliche Denkwege – Geschichten von der anderen Seite	262
10.1.6	Der Topos >Buddhismus hilft<	268
10.1.7	Der Topos der Mystik der offenen Augen – Die Bedeutung des östlichen Denkens für eine Transformation des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses	274
10.1.8	Das religiöse Selbstverständnis von Frau Tokarczuk – Der Topos der inneren Stimmigkeit und der existenziellen Relevanz des Christseins in der Begegnung mit dem Anderen	278
10.1.9	Der Topos der religiösen Früherziehung im Elternhaus von Frau Tokarczuk	283
10.1.10	Belesenheit als Topos (religiöser) Bildungsprozesse	288
10.1.11	Symbole geben zu denken – Schulung des symbolischen Sehnsinns als Topos in der religiösen Früherziehung von Frau Tokarczuk	293
10.1.12	Der Topos der spontanen Transformation des Selbst- und Fremdverhältnisses am Beispiel von Taizé	296
10.1.13	Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religiosität bei Frau Tokarczuk	301
10.1.14	Abschließende Betrachtungen	306
10.2	Analyse biographischer Topoi im Lebenslauf von Robert Matejko vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Topoi	309
10.2.1	Biographische Eckdaten	309
10.2.2	Topoi der Anfangserzählung	309
10.2.3	Der Topos >Bildung im Kontext versagter Anerkennung< – Das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bildungsprozessen	313
10.2.4	Der Topos der Transformation des Gottesverhältnisses als Grundlage der Transformation des Selbst- und Fremdverhältnisses	321
10.2.5	Der Topos Glaubenskrisen und Emanzipation	322
10.2.6	Der Topos des >authentischen< Glauben-Könnens	325
10.2.7	Der Topos >religiöse Suchprozesse und existenzielle Wendungen<	327
10.2.8	Der Topos der Selbsttranszendierung als Transformationsprozess	330
10.2.9	Der Topos des religiösen Bekehrungserlebnisses	332
10.2.10	Produktive Beunruhigungen des Glaubens im Studium – Der Topos des Bildungsprozesses als Standpunktbestimmung	335
10.2.11	Produktive Beunruhigungen des Glaubens – Der Topos der Unabschließbarkeit transformatorischer Bildungsprozesse am Beispiel des Kommunionempfangs ...	339
10.2.12	Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religiosität bei Herrn Matejko	347
10.2.13	Abschließende Zusammenfassung	350
10.3	Die Problematik der Partizipationsfähigkeit in religiösen Bildungsprozessen am Beispiel von Frau Anna Hartwig, geborene Szymborski und Frau Wanda Konopnicka	353
10.3.1	Die Biographische Erzählung von Frau Anna Hartwig, geborene Szymborski	354
10.3.1.1	Biographische Eckdaten – der >polnische Background<	354
10.3.1.2	Begegnungen mit >polnischer< Religiosität und die Problematik religiöser Partizipation	356
10.3.1.3	Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion	361
10.3.2	Die biographische Erzählung von Frau Wanda Konopnicka	363
10.3.2.1	Biographische Eckdaten	363
10.3.2.2	Religiöse Erziehung im Kontext von Traditionsabbrüchen	363
10.3.2.3	Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion bei Frau Konopnicka	367

10.3.3	Die Relevanz religiöser Partizipationskompetenz für religiöse Bildungsprozesse . .	368
11.	Religiöse Bildung als Transformationsprozess!? Wechselseitige Beleuchtung der empirischen und bildungstheoretischen Topoi transformatorischer Bildung der vorliegenden Untersuchung	371
12.	Abschließende Reflexionen des Verhältnisses von Bildungstheorie und Empirie	383
12.1	Über die Möglichkeit eines Zusammenhangsverhältnisses zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung	387
13.	Kernthesen	393
14.	Literatur	397

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen meiner Tätigkeit als abgeordneter Studienrat im Hochschuldienst entstanden und wurde von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum als Dissertation angenommen.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich auf diesem Weg unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Bernhard Grümme für die Betreuung meiner Arbeit, seine wertvollen Anregungen und die akademische Freiheit, die er mir gewährt hat.

Des Weiteren danke ich Prof. Dr. Joachim Wiemeyer, dem Zweitgutachter meiner Arbeit, für seine Hilfsbereitschaft und gewinnbringenden Impulse.

Ferner bedanke ich mich bei den Lehrer*innen, die sich bereit erklärt haben, an den Interviews teilzunehmen und mir Einblick in ihre Biographien zu geben.

Herrn Philipp Goldt möchte ich meinen Dank für die Transkription der meisten Interviews aussprechen, wie auch der Graduate School of Educational Studies der Ruhr-Universität Bochum (GSoES), die mir dafür Forschungsmittel gewährt hat.

Danken möchte ich schließlich meiner Frau und meinen beiden Kindern für ihre liebevolle und vielfältige Unterstützung.

I. Theoretischer Grundlagenteil

1. Einleitung

1.1 Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Hermeneutik und Empirie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Die Theorie transformatorischer Bildung als Desiderat im aktuellen religionspädagogischen Diskurs

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

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

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

11 Vgl. diesbezüglich etwa: Kumlehn, Martina: Bildung, religiöse, in: WiReLex: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung-religioese/ch/eccc7354f86216bd9cc9c04a5b9c46ab/#h4>, (erstellt: Jan. 2015). Letzter Abruf: 18.07. 2021; Vgl. Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. Auflage der 1. Auflage, München 2006;
Vgl. Kropač, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule; Dressler, Bernhard: Bildungstheorie, in: WiReLex: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildungstheorie/ch/8c2f0354c634bfddaa8001d126496a8f/> (erstellt: Feb. 2017) Letzter Abruf: 18.07.2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Die Frage nach der pädagogisch-didaktischen Seite transformatorischer Bildungsprozesse

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

16 Vgl. diesbezüglich Kapitel 5 in dieser Arbeit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bernhard Dressler merkt diesbezüglich an:

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

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

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

24 Vgl. diesbezüglich Kapitel 5.2 – 5.4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.7 Fremdheitserfahrungen als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse?

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

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

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

37 Vgl. diesbezüglich Kapitel 6.1 dieser Arbeit.

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

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

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

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

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

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

1.9 Zusammenfassung der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

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

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

2. Bildung anders denken. Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Rahmen einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund möglicher Anknüpfungspunkte für die Religionspädagogik

In der Pädagogik, die eine Bezugswissenschaft der Religionspädagogik darstellt, lässt sich gegenwärtig eine Strömung beobachten, welche, unter Bezugnahme auf den klassischen Bildungsbegriff Wilhelm Humboldts, den Versuch unternimmt, »Bildung anders zu denken«.¹

Nachdem der klassische Bildungsbegriff seit den 1960er Jahren durch die verstärkt empirisch ausgerichtete Pädagogik an den Rand gedrängt und »durch vermeintlich anschlussfähigere Termini wie ›Qualifikation‹, ›Identität‹ oder ›Autopoiesis‹« ersetzt wurde, erlebt er heute in Teilen der Pädagogik, insbesondere in der Nische der biographieorientierten Bildungsforschung, eine Art »Renaissance«.² Es muss jedoch betont werden, dass diese Renaissance sich nicht in der gesamten Bildungsforschung widerspiegelt. Andreas Poenitsch merkt etwa kritisch an, dass die Hauptströmungen empirischer Bildungsforschung aufgrund ihres hohen politischen Status, spätestens seit der PISA-Studie, und der großen gesellschaftlichen Wertschätzung für Zahlen und Fakten es sich erlauben können, Bildungsforschung zu betreiben, ohne den Bildungsbegriff theoretisch zu bestimmen.

»Die empirische Bildungsforschung dürfte es zur Zeit – etwas provokant formuliert – kaum nötig haben, sich von bildungstheoretischer Kritik ausdrücklich und ausführlich abzugrenzen, weil ihr faktischer politischer Stellenwert, ob nun disziplinintern oder in

1 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 10.

2 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 10.

weiten Teilen der Öffentlichkeit, ein Selbstbewußtsein erzeugt hat, das Vorbehalten, Defizitdiagnosen und Kritik gegenüber einigermaßen resistent sein kann.«³

Die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung unternimmt den Versuch Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung zusammen zu führen.

Winfried Marotzki hat als einer der ersten versucht, die Kluft zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden und gehört nach der Auffassung von Krassimir Stojanov mit Hans-Christoph Koller zu den »vielleicht momentan prominentesten Vertreter[n] der biographischen Bildungsforschung.«⁴ Ihren »Bildungsbegriff, der im Rahmen der bildungsbezogenen Biographieforschung entwickelt wird« hält Stojanov sogar »für eine echte paradigmatische Neuerung in der Bildungstheorie insgesamt.«⁵ Er bezeichnet die bildungsphilosophischen Reflexionen Kollers als »beeindruckendes Zeugnis« der Verknüpfung von bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Forschung.⁶

Das hier beschriebene Konzept einer Zusammenführung von klassischer Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, wie er im Ansatz des transformatorischen Bildungsbegriffes entwickelt wurde, ist in der Erziehungswissenschaft insgesamt positiv aufgenommen worden und war und ist, zwar mit teilweise anderen Schwerpunkten und Modifizierungen, Grundlage weiterer Arbeiten. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Rezeption der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und der damit im Zusammenhang stehenden bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in seiner Gänze widerzugeben, sodass hier auf die Arbeit von Thorsten Fuchs verwiesen sei, der in seiner Dissertation »Bildung und Biographie« die Rezeption des o.g. Ansatzes in Detail ausgewertet hat.⁷

Der von Marotzki und Koller im Rahmen ihres Konzepts einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung entwickelte Bildungsbegriff orientiert sich hinsichtlich mehrerer Facetten am klassischen Bildungsbegriff Humboldts, wie etwa der Entwicklung eines freien und selbstbestimmten Subjekts, was durch gesellschaftliche oder ökonomische Anforderungen und Beanspruchungen bedroht ist. Bildung nur auf eine Qualifizierung für die Anforderungen von Gesellschaft oder der Berufswelt zu reduzieren, wie sie etwa von der OECD als »function well in this world«⁸ bestimmt wird, wird von den o.g. Vertretern einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung als Verkürzung angesehen.

3 Poenitsch, Andreas: Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2004, S. 442–455, S. 448.

4 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien, in: Pongratz, Ludwig, Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang: Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 66–87, S. 74. Im Folg. zit. als: Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung.

5 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

6 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 68.

7 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 85–191.

8 Vgl. OECD: The definition and selection of key competencies. Executive summary, S. 4, 2005, URL: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Zugriff: 27.06.2020]

Nach Humboldt soll es bei Bildung des Menschen u.a. um »die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« gehen.⁹ Da dies aber nur in Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt erfolgen kann, ist der Aspekt der Subjektivierung in Bildungsprozessen »allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« zu sehen.¹⁰ Diese Wechselwirkung impliziert bei Humboldt eine normative Dimension, die einerseits die Entfaltung des Selbst durch die Auseinandersetzung mit Welt fordert, andererseits zur Veränderung der Welt durch dieses selbst hin zu mehr »Freiheit und soziale[r] Gerechtigkeit« führen soll.¹¹ In Anlehnung an Humboldt sollen nun bei dem Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung ebenfalls die Selbst- und Weltverhältnisse ins Zentrum der Bestimmung des Bildungsbegriffes rücken. Dies bedeutet, dass die Bildungsprozesse der jeweiligen Subjekte nicht losgelöst von ihren Verhältnissen zu sich selbst, zur Welt, und dies impliziert auch das Verhältnis zum Anderen, betrachtet werden können.¹² Bildung wird hier nicht bloß auf die Akkumulation von Wissen oder Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen reduziert, sondern wird als Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen verstanden, was diese hier von einem Lernen unterscheidet, in welchem Wissen generiert wird, ohne dass es bei dem Subjekt des Lernens zu den o.g. Transformationen kommt oder diese gar nicht erst angestrebt werden. Marotzki sucht daher, in Anlehnung an die Theorie von Gregory Bateson, »jenen Punkt zu markieren, an dem menschliches Lernen in einen Prozeß umschlägt, der als Bildungsprozeß angesprochen werden kann.«¹³

»In informationstheoretischer Terminologie formuliert, lässt sich Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert.«¹⁴

-
- 9 Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Ders. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, Bd. I, S. 56–233, S. 64.
 - 10 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Ders. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, Bd. I, S. 234–241, S. 235f. Im Folg. zit. als: Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen.
 - 11 Vgl. Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung, 5. Aufl. Darmstadt 2013, S. 70.
 - 12 Bei Koller umfasst der Begriff des Weltverhältnisses auch das Fremdverhältnis im Sinne des Verhältnisses zu Anderen, jedoch verzichtet Koller auf diese Formulierung der einfacheren Ausdrucksweise wegen. Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 17, FN 6.
 - 13 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim 1990, S. 32. Im Folg. zit. als: Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie.
 - 14 Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 15.

Es ist möglich, Wissen zu erwerben oder Fähigkeiten zu erlernen, ohne dass sich das Verhältnis zu einem Selbst und/oder zur Welt verändert. Der transformatorische Bildungsbegriff spricht dagegen erst dann von Bildung, wenn Bildungsprozesse zu einer grundlegenden Veränderung der o.g. Verhältnisse führen. Bei Bildungsprozessen im transformatorischen Sinne geht es folglich nicht bloß darum, »den Bildungsbegriff anders zu denken als bisher, sondern auch, das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen.«¹⁵

»Von Bildung zu sprechen, sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt.«¹⁶

Dies soll nicht bedeuten, dass durch solch einen Bildungsbegriff der Begriff des Lernens obsolet würde. Wie bereits dargestellt, sind transformatorische Bildungsprozesse Marotzki zufolge, höhere Formen des Lernens.

Man kann daher sagen, dass es Bildung ohne Lernen nicht geben kann, wohl aber Lernen ohne Bildung.

2.1 Krisenerfahrungen als Anlässe für Bildungsprozesse

Humboldt selbst verwendet den Begriff der Transformation nicht, jedoch geht es auch ihm, wie bereits erwähnt, um eine »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt«¹⁷ durch Bildung. Ein Punkt, an dem sich der Ansatz von Marotzki und Koller von Humboldt unterscheidet, liegt in der Frage nach den Anlässen von Bildungsprozessen. Humboldt bestimmt das Subjekt von Bildungsprozessen als eines, das von sich aus, sofern es die Möglichkeit dazu hat, nach Bildung im Sinne von Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses mit dem Ziel der Selbstvervollkommenung und »Veredlung des Menschen« strebt.¹⁸

»Die Entwicklung aller Keime aber, die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, nicht gerade das Glück.«¹⁹

In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gehen Marotzki und Koller dagegen von Krisenerfahrungen als Anlässen von Bildungsprozessen aus. Krise wird hier

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

16 Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie*, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hgg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, S. 13–69, S. 21. Im Folg. zit. als: Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden*.

17 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 16.

18 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, Freiburg i.Br. und München 1970, S. 509. Im Folg. zitiert als: Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: *Pädagogik*, Bd. II.

19 Humboldt, Wilhelm: *Brief an Charlotte Diede vom 28. Juni 1832*, in: Menze, Clemens: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen 1965, S. 125.

bestimmt als »Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist.«²⁰

»Anders als bei Humboldt, der von einem gleichsam natürlichen Bestreben des Menschen nach Entfaltung seiner Kräfte bzw. nach Erweiterung seiner Weltansicht auszugehen scheint, ist es hier also ein Scheitern oder ein krisenhaftes Ereignis, welches den Anstoß für Bildungsprozesse gibt.«²¹

Marotzki und Koller messen Krisenerfahrungen in Bildungsprozessen deshalb einen so hohen Stellenwert bei, weil sie diese als ein Symptom hochkomplexer bzw. postmoderner Gesellschaften ansehen. Die theoretische Grundierung ihrer Theorien und empirischen Untersuchungen geht von der Überzeugung aus, dass es keine verbindlichen und universellen Wahrheiten und Normen mehr gebe und vielmehr die einzelnen Subjekte die Aufgabe der je subjektiven und stets vorläufigen Wahrheitsfindung zu übernehmen haben.

»Die These der Kontingenzsteigerung besagt im Kern, daß eine Pluralitätsexpansion derart stattfindet, daß eine – wie auch immer geartete – Einheit sie nicht mehr aufzufangen in der Lage ist.«²²

Marotzki geht es darum, lebensgeschichtliche Bildungsprozesse in hochkomplexen Gesellschaften zu analysieren, in denen »vorgegebene Weltbilder, konventionelle Normen- und Orientierungssysteme ihre Integrations- und Legitimationsfunktion für immer mehr Mitglieder der Gesellschaft verloren haben.«²³ Diesen Verlust bezeichnet Marotzki sowohl als Ursache von Krisenerfahrungen wie auch als Chance. Die Chance bestehe darin, dass der Einzelne selbst zum Subjekt seiner Biographie wird, worin aber gleichzeitig eine Gefahr bestehen kann, dass »durch die Dynamik und das Tempo des Individualisierungsprozesses«²⁴ das Individuum dazu gezwungen werde, seine Lebensentwürfe selbst zu konzipieren und diese im Verlauf der Biographie mehrfach zu verwerfen und neu zu gestalten, was als »drohende Dauerstrapazierung psychischer und kognitiver Ressourcen [...] immer häufiger zum Krisenauslöser« werde.²⁵ Marotzki geht es nun darum, Bildungsprozesse in diesem postmodernen Kontext in Biographien zu untersuchen und davon ausgehend, Schlussfolgerungen für Bildungsprozesse in hochkomplexen Gesellschaften zu ziehen. Er geht davon aus, dass solche Lern- und Bildungsprozesse notwendig sind, welche ein »kreatives, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt« ermöglichen und dadurch zu einem souveränen Umgang mit Krisen führen.²⁶

Auch bei Koller geht es darum, Bildungsprozesse im Kontext der Postmoderne zu untersuchen, wobei er dabei dem Begriff des Widerstreits, welcher von Jean-Francois Lyotard geprägt wurde, einen hohen Stellenwert beimisst. Hierbei handelt es sich um die

20 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 16.

21 Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 16.

22 Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28.

23 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28f.

24 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28.

25 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28.

26 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 49.

Annahme, dass seit dem Verlust eines »universellen Metadiskurses« es zu einer »radikalen Pluralität der Sprachspiele oder Diskursarten« gekommen sei.²⁷ Der Konflikt zwischen zwei oder mehreren Diskursarten wird als Widerstreit bezeichnet, der nicht zu schlichten ist, da im Gegensatz zum Rechtsstreit »keine Schiedsinstanz vorhanden [ist], die es erlauben würde, den Konflikt zu schlichten«, sodass kein Urteil zu Gunsten einer der Konfliktparteien gesprochen werden kann.²⁸

Ein Widerstreit kann dann zu einem Rechtsstreit werden, wenn eine Diskursart sich gegenüber einer anderen durchsetzt.²⁹ Koller dagegen plädiert für eine »Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten« und ein »Offenhalten des Widerstreits (d.h. der Versuch zu verhindern, dass er in einen Rechtsstreit verwandelt wird)«. ³⁰ Darüber hinaus geht es ihm aber auch darum, »nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann«³¹ Dies geht Koller zufolge mit Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses einher, da diese durch neue sprachliche Ausdrucksformen, durch neue Diskursarten in Gang gebracht werden können. Ein Widerstreit ist für Koller nämlich aufgrund der »konflikthaften Grundstruktur« der darin enthaltenen »radikalen Pluralität der Diskursarten« einerseits ein Faktor, der Bildungsprozesse herausfordert bzw. initiiert, andererseits stellt dieser einen zentralen Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesses selbst dar, da Koller diese als Entwicklung neuer »Artikulationsmöglichkeiten« begreift, »die einem Widerstreit gerecht werden.«³²

So kommt Koller zu dem Schluss, Bildung »als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist. Auf eine Formel gebracht, lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.«³³

Ob eine Krisenerfahrung wirklich eine notwendige Bedingung von Bildungsprozessen darstellt, wird beispielsweise von Gila Brandt-Hermann skeptisch gesehen. Sie ist der Auffassung, dass Bildungsprozesse nicht nur durch Krisenerfahrungen, sondern wie im Sinne Humboldts, aus eigenem Antrieb initiiert werden können.³⁴ Der Faktor Zeit erschwert hierbei jedoch die Trennschärfe und die Beantwortung dieser Frage, da einem scheinbar selbst motivierten Suchen nach Veränderungen frühere Krisenerfahrungen und Brüche zu Grunde liegen können. Genauso ist es möglich, dass eine Krisenerfahrung in dem hier skizzierten Sinn, sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und keinen punktuellen, sondern einen linearen Charakter aufweist, wobei der Krisenmodus

27 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 89f.

28 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 96.

29 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 92.

30 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 94 und 97.

31 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit*, S. 152f.

32 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 97, FN 35.

33 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 97

34 Brandt-Herrmann, Gila: *Typische Biographien untypischer Informatiker. Bildungsprozesse in Berufsbiographien von Informatikern*, Münster 2008, S. 69.

des Selbst- und Weltverhältnisses zu einer Grundhaltung wird, dessen Schmerz erträglich ist und dennoch Bildungsprozesse anstachelt. Humboldt selbst sieht etwa in »der Befriedigung der inneren Unruhe« einen Anlass oder Antrieb zur Bildung.³⁵

Ein eigenständiges, aktives Suchen nach Überschreitung des eigenen bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses muss nicht zwangsläufig ausschließen, dass es hierbei zu Krisenerfahrungen kommt, andererseits bleibt offen, ob jedes Scheitern des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses in der Konfrontation mit neuen Problemlagen von jedem Menschen als krisenhaft erfahren wird und zu Transformationsprozessen führt.

Denkbar sind auch intellektuelle oder auch gerade nicht intellektuelle Abwehrmechanismen, welche z.B. kognitive Dissonanzen verdrängen oder betäuben, sofern eine Assimilation nicht möglich ist und dadurch Bildungsprozesse verhindern.

2.2 Die Frage nach dem Verhältnis von Form und Inhalt im transformatorischen Bildungsbegriff

Wenn Marotzki und Koller »auf eine traditionelle inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs« zugunsten einer »formale[n] Kennzeichnung« von Bildung verzichten, dann muss auch die Frage gestellt werden, ob wirklich jede Transformation des bisherigen Selbst- und Weltbezuges als Bildungsprozess bezeichnet werden kann, wie Krassimir Stojanov anmerkt.³⁶

»Können wir wirklich jede innovative Artikulation von Diskurssträngen und -verkettungen als Bildung bezeichnen? Ist diese Artikulation also nicht nur als eine notwendige, sondern auch als hinreichende Bedingung für Bildungsprozesse zu verstehen?«³⁷

Nach solch einer Bestimmung von Bildung wären die Konversionen »des bekannten Rechtsanwaltes [...], der in seinen jungen Jahren bei der ostdeutschen FDJ aktiv war, sich dann an den gewalttätigen Aktivitäten der RAF beteiligte, um sich heute als einer der profundesten Vertreter rechtsextremer und nationalistischer Ideologien zu profilieren« als Bildungsprozess anzusehen, »da er im wesentlichen aus einem ständigen Finden und Erfinden von Diskursformen besteht, die stets Widerstreit zu den basalen Konventionen der demokratischen Grundordnung hervorbringen.«³⁸

Thorsten Fuchs äußert sich ebenfalls kritisch zu einem Bildungsbegriff, welcher nur den Wandlungsprozess mit Bildung gleichsetzt.

»Zweitens hat das Bildungsverständnis nicht nur über einen formalen Charakter zu verfügen, sondern es muss gerade inhaltliche Relationen und gegenstandsspezifische Topoi bereithalten, sodass mit >Bildung< mehr bezeichnet ist als ein Wandlungsprozess bzw. eine Transformation von Lebensorientierungen.«³⁹

35 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235.

36 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung S. 76f.

37 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

38 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

39 Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 210.

Koller geht auf diese Kritik ein und präzisiert seinen Bildungsbegriff, indem er aufzeigt, »dass mit Lyotard auch eine Antwort auf die Frage nach den normativen Implikationen des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse möglich ist.«⁴⁰ Demnach würden solche Transformationsprozesse, »in denen die radikale Pluralität von Diskursarten und Orientierungsmustern verleugnet oder unterdrückt wird« nicht als Bildungsprozesse bezeichnet werden können.⁴¹ Trotz dieser normativen Konkretisierung seines Bildungsbegriffs, kann man sagen, dass Kollers Bestimmung von Bildung dennoch einen eher formalen Charakter aufweist und so etwas wie »eine universelle Idee der Menschlichkeit«, auf die hin Bildungsprozesse ausgerichtet sein könnten, fehlt.⁴²

Jürgen Straub bemängelt das Fehlen konkreter inhaltlicher Kriterien solch eines Bildungsbegriffes wie »Mitleidsfähigkeit, Gemeinschaftssinn, Altruismus, Verantwortung oder Solidarität.«⁴³ Darüber hinaus fokussiere Koller sich dermaßen auf die Identifizierung von Fällen des Widerstreits und der Entwicklung neuer Sprachformen, dass er dabei den Bezug zu den Subjekten des Bildungsprozesses vernachlässige und so »Bildung als ein vollständig *entpersonalisiertes Sprachgeschehen*, als ein nicht zuletzt von biographisch kontinuierlichen, jedenfalls zusammenhängenden und narrativ repräsentierbaren [...] Lernprozessen entkoppeltes Ereignis« erachte.⁴⁴ Straub geht noch weiter und wirft Koller Dogmatismus vor. »Was der Begriff nicht faßt, fällt nicht nur durch sein Raster, sondern wird auch mit normativen Argumenten disqualifiziert und aus dem Bereich eines Denkens, das legitimes pädagogisches Sprechen und Handeln anzuleiten vermag, ausgegrenzt.«⁴⁵

Dies ist eine Konsequenz der postmodernen Grundierung Kollers Bildungstheorie, denn wenn es im Konzept der Postmoderne keine übergeordneten Urteilsregeln, keine Metadiskurse, keine großen Erzählungen mehr gibt oder geben kann, muss gefragt werden, inwieweit ein Bildungsbegriff in solch einem Kontext normativ sein kann und soll.

»Wie können die normativen Implikationen des Bildungsbegriffs im Rahmen solcher Forschung angemessen berücksichtigt werden? Ist es möglich, sich dabei auf einen rein deskriptiven Begriff von Bildung(sprozessen) zu beschränken, oder sollte(n) Bildung(sprozesse) darüber hinaus auch als *wünschenswerte* Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses in einem näher zu bestimmenden Sinn qualifiziert werden?«⁴⁶

An dieser Stelle muss ebenfalls kritisch gefragt werden, ob das zentrale Anliegen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller, Bildung nicht

40 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 97, FN 35.

41 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 97, FN 35.

42 Vgl. Stojanov, Krassimir: *Philosophie und Bildungsforschung*, S. 77.

43 Vgl. Straub, Jürgen: Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? *Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen*, in: *Handlung, Kultur, Interpretation* 11, 2002, S. 154–190, S. 187. Im Folg. zit. als: Straub, Jürgen: *Was ist ein Widerstreit?*

44 Vgl. Straub, Jürgen: *Was ist ein Widerstreit?*, S. 172.

45 Straub, Jürgen: *Was ist ein Widerstreit?*, S. 187.

46 Koller, Hans-Christoph, Wulfstange, Gereon: *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Bildungsforschung*, Bielefeld 2014, S. 9. Im Folg. zit. als: Koller, Hans-Christoph, Wulfstange, Gereon: *Lebensgeschichte als Bildungsprozess?*

als Qualifizierung für gesellschaftliche Anforderungen zu sehen, sondern die Ermöglichung einer Subjektwerdung und eine kritische Distanz zu diesen zu ermöglichen mit einem formalen Bildungskonzept zu realisieren ist. Kann ein Bildungsbegriff von solch minimalen ethischen Implikationen und normativen Zielvorstellungen und ohne Bestimmung von konkreten Inhalten und Wegen von Bildung einen Distanzierungsmodus zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten entwickeln oder besteht hier nicht sogar die Gefahr, dass solch ein Bildungsbegriff geradezu gesellschaftlichen Vereinnahmungsbestrebungen des Subjekts in die Hände spielt? Kann Marotzkis Ziel, zu einem souveränen Umgang mit Krisen zu führen, nicht dazu beitragen, dass gerade die gesellschaftlichen Verhältnisse, die zur Dauerstrapazierung des Einzelnen führen, stabilisiert werden und krisenresistente Arbeitskräfte hervorbringen, anstatt die Veränderung dieser Verhältnisse anzustreben? Bei Humboldt ist es beispielsweise der Gedanke der Humanität, der seinem Bildungsbegriff inhärent ist, welcher ein Distanzierungspotential enthält.

»Daher wird bei Humboldt Humanität höchste Maßgabe und Wegweisung. Auch Humboldt spricht eine >Anweisung zum glückseligen Leben< aus. – Schließlich wendet sich Humanität gegen den Barbarismus, in welcher Gestalt und auf welchem Gebiet er auch angetroffen werden mag, ob in der Sprache oder im Umgang, ob in der Politik oder in der Kunst.«⁴⁷

Ferner erfolgt bei Humboldt die >wechselseitige Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt< nicht nur in Bezug auf die empirisch feststellbare Welt, sondern umfasst auch Geisteskultur, dabei war für Humboldt insbesondere das geistige Erbe der Antike bedeutsam, in denen andere Seinshorizonte auftauchen und vor deren Hintergrund eine Distanz zu gesellschaftlichen Vereinnahmungsversuchen entstehen kann.

»Denn wir sehen offenbar das Altertum idealistischer an, als es war, und wir sollen es, da wir ja durch seine Form und Stellung zu uns getrieben werden, darin Ideen und Wirkung zu suchen, die über das, auch uns umgebende Leben hinausgeht.«⁴⁸

Auch Religion kann solch eine Distanz zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und Gegebenheiten ermöglichen und Anlässe zum anders denken geben.⁴⁹ Ein weiterer Einwand, der gegen Marotzki und Kollers Bestimmung von Bildung erhoben wird, ist die zu starke Fokussierung auf das Selbstverhältnis auf Kosten des Weltverhältnisses.⁵⁰ Lothar Wigger kritisiert einerseits den formalen Charakter des Bildungsbegriffes bei Marotzki und Koller, den er als normativ unterbestimmt bezeichnet, andererseits seien diese ihrem bildungstheoretischen Anspruch nicht gerecht geworden, da in ihren Untersuchungen die Selbstverhältnisse zu stark fokussiert würden, die Weltverhältnisse

47 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 508.

48 Humboldt, Wilhelm: Rezension von Goethes zweitem römischen Aufenthalt, in: Ders.: Werke in fünf Bänden, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. II, Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik, Darmstadt 1961, S. 395–417, S. 415.

49 Dies soll nicht verkennen, dass Religion auch einen affirmativen Charakter haben kann.

50 Vgl. Koller, Hans-Christoph, Wulftange, Gereon: Lebensgeschichte als Bildungsprozess?, S. 9.

dagegen nicht ausreichend berücksichtigt seien.⁵¹ Wigger wirft Koller vor, das Potenzial der von ihm herangezogenen Bildungstheorien nicht ausgeschöpft zu haben, da er seinen Bildungsbegriff zu stark auf die subjektive Anerkennung des Widerstreits und der Entwicklung neuer Diskursarten bezüglich desselben verengt habe.⁵²

Arnd-Michael Nohl bezeichnet Marotzkis Bildungsbegriff ebenfalls als formal, differenziert jedoch zwischen zwei Arten von Bildungsprozessen, einerseits sieht er »Bildung als Subjektivierung durch das Wechselverhältnis von Mensch und Welt« und andererseits »Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen«, was in hohem Maße von gesellschaftlichen Faktoren geprägt ist. Die erste Art entspreche dem klassischen Bildungsbegriff, wonach das Subjekt der Bildungsprozesse in Freiheit und im Wechselverhältnis mit der Welt sich bilde. Nach Nohl entspreche dieser Weg eine Verbindung aus formalen und materiellen Bildungstheorien. Die zweite Art sei dagegen Ausdruck einer formalen Bildungstheorie, in die sich auch der Ansatz von Marotzki einordnen lasse.⁵³ Da es eben die gesellschaftlichen Faktoren sind, welche das Subjekt zur Transformation des Selbstverhältnisses bewegen, schließt sich Nohl der Kritik Wiggers nicht an, dass die Weltverhältnisse nicht berücksichtigt seien.⁵⁴

Krassimir Stojanov bemängelt, trotz der grundsätzlichen Bejahung des Ansatzes, ebenfalls eine zu starke Fokussierung auf die Selbstverhältnisse bei Marotzki und Koller und plädiert dafür, das Fremdverhältnis stärker zu fokussieren. Er argumentiert von einer anerkennungstheoretischen Position aus und betont dabei die Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungsqualitäten für Bildungsprozesse. »Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung« sind seiner Auffassung nach, die Grundlage für (transformatorische) Bildungsprozesse, sodass eine bildungstheoretisch fundierte Bildungsforschung solche Kategorien des Weltverhältnisses berücksichtigen müsse.⁵⁵

»Somit erscheint der strukturbildende Gedanke des anerkennungstheoretischen Paradigmas sehr nahe an dem zu sein, was im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs allgemein mit ›Bildung‹ im engeren Sinne gemeint ist: nämlich parallele Transformation von Selbst- und Weltbezügen.«⁵⁶

An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Einwand, das Selbstverhältnis auf Kosten des Welt- und Fremdverhältnisses zu vernachlässigen, auch bereits gegen Humboldts Bildungsbegriff erhoben wurde. Zwar versteht Humboldt Bildung als eine Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, wie oben bereits dargestellt wurde, jedoch liegt für Humboldt

51 Vgl. Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2004, S. 478–493, S. 486 und 489. Im Folg. zit. als: Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung.

52 Vgl. Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung, S. 489.

53 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 107f.

54 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 108.

55 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung, Wiesbaden 2012, S. 223. Im Folg. zit. als Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung.; Vgl. auch: Ders.: Philosophie und Bildungsforschung, S. 81ff.

56 Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung, S. 108.

»der Primat bei der individuellen Selbstgestaltung«⁵⁷, während die Welt oder der Andere so »nur als >mein Gegenüber< erscheinen, an dem ich mich in meine Individualität einsetze und dergestalt >bilde<«, weshalb Humboldt ein »Bildungsegoismus« vorgeworfen wurde.⁵⁸

»Das Ego sucht im Umweg über Welt sich selbst, und zwar als ein Selbst, als gebildete Individualität.«⁵⁹

Die bereits erwähnte Idee der Humanität, die zu Humboldts Bildungsbegriff dazugehört, ist nach Humboldt zunächst durch Arbeit an sich selbst, im Sinne einer »inneren Verbesserung und Veredlung« zu verstehen.⁶⁰

»Man darf die Wahrheit des humboldtschen Gedankens nicht überhören, jeder solle zunächst einmal bei sich selbst anfangen. Nur so steht zu erwarten, daß der Einzelne auch das rechte Verhältnis zum anderen findet. Trotzdem wird man zugestehen müssen, daß eine Mitmenschlichkeit im strengen Sinn, die sich der schon erörterten Bildungsreflexivität entschlägt, bei Humboldt nicht anzutreffen ist.«⁶¹

Hier zeigt sich auch ein wesentlicher Unterschied zu einem Bildungsverständnis, das in der jüdisch-christlichen Tradition verortet ist. Dies liegt nicht in der Idee der Arbeit an sich selbst, denn solche Aspekte findet man auch in der Tradition der Wüstenväter oder der Mystik. Der Unterschied liegt darin, dass dort gerade nicht das Ich der Primat von Bildungsprozessen sein kann, sondern der Bezug zu Gott und zum anderen maßgeblich ist. Man findet auch in der christlichen Tradition Momente der Abkehr von der Welt, etwa im Eremitentum oder der Kontemplation, die jedoch nicht Ich-orientiert sind. Man könnte Humboldts Ansatz als eine säkulare Form der Vergeistigung ansehen, in welcher das Ich oder das Selbst die Stelle Gottes eingenommen hat.

Im Umkreis der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gibt es aber auch Versuche, Bildung nicht nur formal, sondern auch inhaltlich zu bestimmen.

2.3 Bildung als Reflexion der Lebensvoll- und -bezüge?

Thorsten Fuchs, der in seiner Arbeit zum Thema >Bildung und Biographie< auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller Bezug nimmt, bestimmt Bildung etwa als Fähigkeit, »Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und Wahrnehmungen, Auffassungen, Deutungen oder auch Handlungen unter dem Aspekt ihrer Konsistenz und Konsequenz zu problematisieren.«⁶² Ferner gehören für Fuchs auch noch »etwa die Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die Infragestellung der generationalen erzieherischen Ordnung, die kritische Beschäftigung mit dem Sein

57 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 507.

58 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 502 und 505.

59 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 502.

60 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235.

61 Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 505.

62 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 259.

und Sollen oder auch die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit.«⁶³ Solch eine Art der »Reflexion der eigenen Lebensvoll- und -bezüge in *intentio obliqua* kann dabei auch neue Blickweisen, Praktiken und Möglichkeitsräume eröffnen und die alten Denkmuster überwinden.«⁶⁴ Hier muss kritisch angemerkt werden, dass diese normative Konkretisierung des Bildungsbegriffs dennoch kritische Rückfragen aufwirft. Eine Reflexion der eigenen Sichtweisen, Prägungen und Einflüsse, die damit möglicherweise verbundene Eröffnung neuer Möglichkeiten und Denkräume muss nicht bedeuten, dass die neu erlangten Perspektiven ebenfalls kritisch reflektiert werden können oder dass die neu erlangten Lebensvoll- und -bezüge nicht auch von Fremdbestimmung geprägt sind und limitierend wirken. Auch wenn die Eröffnung neuer Möglichkeiten und Denkräume durch die Reflexion der bisherigen Lebensbezüge als ein bedeutender Aspekt von Bildungsprozessen bezeichnet werden muss, so könnte man auch hier die Frage stellen, ob solch eine Bestimmung von Bildung nicht auch noch stärker inhaltlich bestimmt werden müsste, um das Erreichen neuer Denkräume und Möglichkeiten wirklich als Bildung zu qualifizieren. Man könnte auch hier die Frage stellen, ob schon jedes Erreichen neuer Möglichkeiten und Denkräume, denen die kritische Reflexion der vorherigen Lebensbezüge vorausgegangen ist, als Bildung bezeichnet werden kann. Sind die Erkenntnis und Überwindung eines bisherigen Kontextes schon automatisch als ein Bildungsprozess zu bezeichnen oder muss hier nicht noch ein weiterer Horizont gefunden werden, vor dessen Hintergrund ein Maßstab für das Neue sichtbar wird, vor dessen Hintergrund beurteilt werden kann, ob der neu erlangte Zustand nicht zugleich eine neue Limitierung bedeutet. Man denke etwa an Heideggers Ausspruch in *Sein und Zeit*: »Wir ziehen uns aber auch vom >großen Haufen< zurück, wie *man* sich zurückzieht;«⁶⁵

Es muss die Frage gestellt werden, wie sich hier verhindern lässt, dass etwa neue Orientierungen und Sichtweisen die Wahrnehmung von Selbst- und Welt nicht auch limitieren. Genauso muss gefragt werden, wie oder ob verhindert werden kann, dass allein die biographischen Erfahrungen und die dort vom Subjekt des Bildungsprozess erlangten Sichtweisen zum alleinigen Bezugspunkt von Bildungsprozessen werden.

2.4 Bildung als Überwindung von Partikularität durch Universalisierung bei Krassimir Stojanov

Man kann die oben gestellte Frage mit Krassimir Stojanovs Bestimmung von Bildung und der dort artikulierten Forderung nach der Überwindung von Positionalität folgendermaßen zuspitzen: Gibt es Maßstäbe oder Horizonte, die verhindern, »dass sich jede Deutung von Welt und Selbst aus einer bestimmten Position heraus vollzieht, die in einem partikularen sozialen Kontext eingebettet ist.«⁶⁶ Jeder Bildungsprozess, verstanden

63 Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 390.

64 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 263.

65 Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, 18. Aufl., Tübingen 2001, S. 127. Im Folg. zit. als: Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*.

66 Vgl. Stojanov, Krassimir: *Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität. Heterogenität als notwendige Bedingung von Bildungsprozessen*, in: Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas,

als Welterschließung durch ein Individuum, erfolgt stets aus einem bestimmten Kontext heraus, beginnt an einem bestimmten Standort, jedoch kann man Stojanov zufolge nur dann von Bildung sprechen, wenn diese Kontexte transzendiert werden.⁶⁷

»Pointiert ausgedrückt beinhaltet Bildung die Überwindung des Gebunden-Seins des Individuums an den sozialen Ort, in dem es hineingeboren wurde, und in dem sich sein habitualisiertes Alltagsleben abspielt.«⁶⁸

Man kann sagen, dass Stojanovs Bildungsbegriff bis zu diesem Punkt mit Fuchs' Bestimmung von Bildung übereinstimmt.

Stojanov bleibt bei seiner Bestimmung von Bildung jedoch nicht bei der Überwindung von Positionalität stehen. Er zeigt nicht nur auf, was zu überwinden sei, sondern auch woraufhin und wodurch Bildung erfolgen sollte. So ergänzt er das Kriterium der »Kontexttranszendierung« durch das Kriterium der »Universalisierung des eigenen Weltbezugs«.⁶⁹ Damit ist gemeint, dass ein konkreter partikularer Standort des Einzelnen, etwa bezogen auf ein Milieu, einen bestimmten Kulturkreis oder auch eine bestimmte Zeit auf einen Maßstab hin überwunden werden muss, der das Partikulare überschreitet. Wie ist dies zu realisieren? Auch Stojanov knüpft an Humboldts Bildungsbegriff an. Humboldt zufolge ist es eine Aufgabe von Bildung, »dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich zu verschaffen«.⁷⁰ Bildung überschreitet somit den Aspekt des Selbstverhältnisses und kann sich nicht nur auf die Maßstäbe des Subjekts von Bildung begrenzen. Möglich wird dies »allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.«⁷¹ Weder bei Humboldt noch bei Stojanov ist unter Welt nur die alltägliche Welt des Subjekts zu verstehen, sondern die Beschäftigung mit Sprachen, mit Wissenschaft und dem, was man als Hochkultur bezeichnet.

»Vor dem Hintergrund dieser Konzeption vom Wissenserwerb als Teilnahme an einer universalistisch ausgerichteten Argumentations- und Interpretationsgemeinschaft wird es vollkommen plausibel, dass Schulunterricht sich vor allem an akademischen, d.h. wissenschaftlichen und hochkulturellen Inhalten – und nicht alltagstrivialen Beschäftigungen – orientiert. Denn wissenschaftliche Wahrheiten und hochkulturelle Werke transzendieren eben alle lokalen Kontexte und haben einen universalistischen Geltungsanspruch.«⁷²

Dies ist nicht im Sinne einer reinen Stoffvermittlung zu verstehen. Vielmehr müssten sich die SchülerInnen diesen »Wahrheiten und Werken« interpretierend und unter Einbezug von ihren »lebensweltlichen Erfahrungen und Vorkenntnissen; mit ihren Idealen

Ricken, Norbert (Hgg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021, S. 57–67, S. 57. Im Folg. zit. als: Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität.

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

68 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 63.

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

70 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235.

71 Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235f.

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

und Wertvorstellungen« nähern.⁷³ Es muss hier angemerkt werden, dass Stojanov unter den Bildungstheoretikern im Kontext des transformatorischen Bildungsbegriffes eher eine Ausnahme bildet, wenn er den Blick auch auf die didaktische Dimension von Bildung richtet. Humboldt misst in seinem Bildungskonzept der sprachlichen Bildung einen hohen Stellenwert bei und Stojanov verdeutlicht, dass sich dies nicht bloß auf den Erwerb von Vokabeln und Grammatik beschränke, sondern dass der bildende Aspekt des Erwerbens von Sprachen in neuen Weltzugängen zu sehen ist.

»Daher bedeutet eine Sprache erlernen, sich neue Weltdeutungsmechanismen oder einfacher ausgedrückt: neue Weltansichten anzueignen. Dies trifft nicht nur auf Nationalsprachen zu, sondern auch auf Fachsprachen (etwa die Sprache der Mathematik) und zumindest teilweise auf Alltagssprachliche Jargons oder Slangs, insofern sie einen eigenständigen Apparat von spezifischen Termini und Regeln aufweisen.«⁷⁴

Man könnte hier auch aus theologischer Perspektive religiöse Sprachformen ergänzend hinzufügen, etwa symbolische Ausdrucksformen, deren Bedeutung Hubertus Halbfas immer wieder hervorgehoben hat.⁷⁵

Es wurde bereits die Frage gestellt, ob die Theorie transformatorischer Bildung von Marotzki und Koller überhaupt einen Distanzierungsmodus gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen und Selbstverständlichkeiten aufweisen kann. In Stojanovs Ansatz ist es »die Einnahme von ursprünglich fremdkulturellen Perspektiven« auf die Welt, die »eine Überschreitung der Grenzen der kulturellen und sozialen Umwelt, in die man hineingeboren und sozialisiert wurde«, ermöglicht.⁷⁶ Es ist deutlich geworden, dass es erhebliche Unterschiede in der Bestimmung von Bildung zwischen dem Ansatz von Marotzki und Koller und dem Ansatz Stojanovs gibt, etwa darin, dass Stojanov seinen Bildungsbegriff normativ bestimmt und auch der Hochkultur einen bedeutenden Stellenwert beimisst. Bei Marotzki und Koller »wird der Bildungsbegriff zunächst einmal von demjenigen eines hochkulturellen Kanons abgekoppelt. Bildung lässt sich nach Marotzki und Koller eben nicht als >Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung< (Adorno) beschreiben, sondern als praktische Hervorbringung von neuen Diskursarten bzw. von neuen Selbst- und Weltreferenzen der Individuen.«⁷⁷ Dennoch sieht Stojanov sein Bildungskonzept nicht prinzipiell in Opposition zu Marotzki und Koller stehen, sondern er schließt sich diesem an.⁷⁸ Wie ist dies zu verstehen? Stojanov sieht die Ansätze von Marotzki und Koller und seinen Ansatz in einem komplementären Verhältnis, als zwei sich ergänzenden Perspektiven auf Bildung.

»Die Strategie einer solchen Auflösung, die sich an den Ansatz Kollers und Marotzkis orientieren kann, würde darin bestehen, dass man in einem ersten Schritt versuchen

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

74 Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 63.

75 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 5. Aufl. 1992, S. 84f. Im Folg. zit. als: Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge.

76 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 63.

77 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

78 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

würde, die genannte >Leistung des Subjekts<, den Bildungsvorgang also und seine Mechanismen, an sich und unabhängig von der Frage der pädagogischen Kulturvermittlung zu beschreiben. Erst dann im Rahmen eines zweiten Schrittes kann man die Frage aufgreifen, wie pädagogische Interaktionen beschaffen sein sollen, damit sie diesen Bildungsvorgang ermöglichen, initiieren und unterstützen können.«⁷⁹

Für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen bedeutet dies, dass sich eine formale und eine normativ-inhaltliche Bestimmung von Bildung als theoretische Grundlage für die empirische Bildungsforschung nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr erlauben, mehr zu sehen, was im Folgenden noch verdeutlicht werden soll.

79 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 75.

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.

4. Religiöse Bildung als Transformationsprozess?

Der transformatorische Bildungsbegriff in Theologie und Religionspädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Der transformatorische Bildungsbegriff bei Helmut Peukert

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

4.1.1 Transformatorische Bildung als Selbstbestimmung in Solidarität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3 Die Bedeutung von religiöser Tradition für transformatorische Bildungsprozesse

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

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

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

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

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

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

4.1.4 Der Zusammenhang zwischen Individuation und Enkulturation in Bildungsprozessen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.1 **Eine Verhältnisbestimmung von Glauben und Bildung**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Die Bedeutung symbolischer Ausdrucksformen für religiöse Bildungsprozesse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.4 Der Lernprozess Umkehr als Transformation des Weltverhältnisses

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Religiöse Bildung als spiritueller Transformationsprozess bei Bert Roebben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.1 Die Dimension der Tiefe als Ausgangspunkt für Transformationsprozesse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.2 Der Ansatz des narthikalen Lernens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.3 Religious literacy

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.4 Das narthikale Lernen als Form der Katechese?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.5 Schlussfolgerungen bezüglich der Relevanz des narthikalen Lernens für transformatorische Bildungsprozesse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Religiöses Lernen als Transformationsprozess im strukturalistischen Ansatz bei Fritz Oser

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

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

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

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

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

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

4.4.1 Religiöses Lernen als Transformationsprozess

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.2 Operationalisierung von Transformationsprozessen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.3 Drei Stränge religiöser Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.4 Abgrenzung von Katechese und Indoktrination

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Religiöse Bildung als Transformationsprozess vor dem Hintergrund von Rudolf Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts

Rudolf Englert untersuchte mit seinem Forschungsteam etwa hundert Stunden Religionsunterricht in den Klassen 4 und 10 an Schulen in Essen.¹

Eine Erkenntnis dieser Untersuchung war die zunehmende Versachkundlichung des Religionsunterrichts, womit er eine Tendenz zur Vermittlung objektiver Informationen über Religion zu Lasten des Aufzeigens einer existentiellen Relevanz von Religion bezeichnet.

»Versachlichung« heißt: Man informiert sich, man tauscht sich aus, selbstverständlich auch über religiöse Zeugnisse unterschiedlichster Art, aber man fragt immer weniger noch nach der Bedeutung all dessen für sich persönlich oder gar »für alle«. Das heißt, die Frage nach der Relevanz oder Nachvollziehbarkeit religiöser Perspektiven steht nicht mehr im Zentrum des Religionsunterrichts.«²

Für Englert stellt Relevanz jedoch eine notwendige Bedingung für jegliche Realisierungsversuche von Korrelation dar. In seinen empirischen Untersuchungen identifizierte Englert vier unterschiedliche Umgangsweisen bezüglich des Aspektes der Relevanz der Tradition. Eine Umgangsweise ist laut Englert das Ausblenden bzw. Vermeiden der Relevanzfrage im Unterricht, dadurch dass man beispielsweise lebenskundliche Themen zu Lasten »religiöser Traditionen« in den Vordergrund stellt.³ Daneben stellt Englert aber

1 Vgl. Englert, Rudolf, Hennecke, Elisabeth, Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, S. 159.

2 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?, in: Ders., Kohler-Spiegel, Helga, Naurath, Elisabeth, Schröder, Bernd, Schweitzer, Friedrich (Hgg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30 (2014), S. 215. Im Folg. zit. als: Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?

3 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«?, S. 214.

auch fest, dass die Relevanzfrage religiöser Traditionen auch dann ausgeblendet werden kann, wenn diese explizit Gegenstand des Unterrichts sind, dadurch dass »ein sachkundlich-informativer Bearbeitungsmodus gewählt« wird.⁴ Die dritte Umgangsweise ist durch eine Relativierung der Bedeutung religiöser Traditionen charakterisiert, dadurch dass »die Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen [...] strikt als individuell zu beantwortende Frage behandelt« wird.⁵ Dies bedeutet, dass die Lehrkraft gar nicht versucht, die Aktualität und Bedeutung religiöser Tradition für seine Schüler zu plausibilisieren und christliche Perspektiven auf das Leben heutiger Menschen explizit als Alternative zu manchen gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten aufzuzeigen. Die Ursache hierfür mag in einem Wandel des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte liegen, welches Englert während seiner Untersuchungen beobachtet hat. Dieses habe sich »im Laufe der Zeit vom Zeugen für eine Botschaft bzw. vom Experten für eine Sache zum Moderator eines Prozesses gewandelt«.⁶ Diese Neutralisierungstendenz macht Englert u. a. daran fest, dass in den untersuchten Religionsstunden LehrerInnen kaum »bekenntnishaft bzw. aus eigenem Erleben von ihren religiösen Erfahrungen oder ihren religiösen Überzeugungen gesprochen hätten, aber auch daran, dass die Relevanz religiöser Fragen immer seltener im Religionsunterricht kontrovers diskutiert würde.«⁷

Neben dem oben skizzierten Vermeidungsverhalten gegenüber der Relevanzfrage findet Englert auch Beispiele, in denen diese bewusst thematisiert und vom Lehrer »frontal« erschlossen oder demonstriert wird, jedoch nicht immer erfolgreich, da dies manchmal zu Überforderung der Schüler führe.⁸ Englert resümiert seine empirischen Untersuchungen mit der Diagnose einer »deutliche[n] Tendenz zur Vermeidung oder Abschwächung der Relevanzfrage«.⁹

5.1 Ursachenforschung

Versachkundlichung des Religionsunterrichts ist für Englert kein neues Phänomen und auch nicht prinzipiell problematisch, vielmehr zeige sich gegenwärtig jedoch eine neue Qualität dieser Erscheinung. Die Ursprünge einer ersten Versachkundlichungstendenz sieht Englert im Übergang vom kerygmatischen zum hermeneutischen Religionsunterricht, da sich dort das Verständnis von Religion hochgradig geändert habe. Hier habe sich ein Wandel von einer »Präsenz-« zu einer »Sinnkultur« vollzogen.¹⁰ Der kerygmatische Religionsunterricht, der einer Präsenzkultur zuzuordnen sei, gehe davon aus, dass die religiöse Tradition einer Glaubensgemeinschaft von Gott geoffenbart wurde, sich das Göttliche dort selbst zeige und diese somit heilig sei, wodurch deren Wahrheitsanspruch nicht durch das Urteil der Vernunft begründet und durch Erfahrungen plausibilisiert werden müsse, sondern aufgrund ihres göttlichen Ursprungs zu glauben

4 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

5 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

6 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

7 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214f.

8 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

9 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 214.

10 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 207.

sei.¹¹ Der Religionsunterricht einer Sinnkultur, zu dem nach Englert alle postkerygmatischen Konzepte wie der hermeneutische, der problemorientierte oder der korrelierende Religionsunterricht zählen, gehe dagegen nicht mehr von Wahrheitsansprüchen a priori aus, sondern mache diese »zum Gegenstand historischer Reflexion und kritischer Prüfung«.¹² Die Relevanz der christlichen Tradition wird hier nicht mehr vorausgesetzt, sondern muss immer wieder durch Transfer, Interpretation und Begründung aufgezeigt werden.¹³ Englert spricht diesbezüglich von Überführung, worunter er »die Intention, Schülerinnen und Schüler mit den religiösen Traditionen christlichen Glaubens so zu konfrontieren, dass deren Relevanz und Geltung aufscheinen« versteht.¹⁴ Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass religiöse Tradition und biblische Texte »existenzerhellend« erschlossen werden oder »die Bedeutung religiöser Traditionen für den Umgang mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart« aufgezeigt wird oder aber Lernende und religiöse Tradition so ins Gespräch gebracht werden, dass es »sowohl zu einem tieferen Verständnis der Sache (der Tradition) als auch der Subjekte (der Schülerinnen und Schüler) kommt«.¹⁵

Der Übergang von einem Religionsunterricht einer Präsenzkultur zu einem Religionsunterricht einer Sinnkultur, für den die Absicht der Überführung charakteristisch ist, stellt für Englert bereits eine Form von Versachkundlichung und die erste große religionsdidaktische Transformation dar.

»Eine Versachkundlichung geschieht hier insofern, als man die Zeugnisse aus ihrer Aura der >Heiligkeit< herausrückt und sie kritischen Rückfragen zugänglich macht.«¹⁶

Gestützt auf empirische Ergebnisse aus seinen Untersuchungen, spricht Englert von einem enormen Rückgang der Überführungsbemühungen zwischen der christlichen Tradition und den Schülerinnen und Schülern des Religionsunterrichts.

»Meine These ist nun, dass diese Überführungsentention im Laufe der Zeit schwächer geworden ist und mittlerweile fast ganz zum Erliegen gekommen ist – und dass sich eben genau darin eine zweite große religionsdidaktische Transformation abzeichnet.«¹⁷

Durch diese religionsdidaktische Transformation wird das transformatorische Potential von Religion verkannt, dadurch dass Religion auf einen Gegenstand reduziert wird, über den man informieren kann, jedoch die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern andere Sichtweisen auf sich selbst, auf die Welt und auf Gott wie auch andere Seinsmöglichkeiten aufzuzeigen, scheinbar ausgeblendet wird. Es wird bereits deutlich, dass ein überwiegend sachkundlicher Religionsunterricht einem transformatorischen Verständnis von religiöser Bildung widerspricht.

11 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 207f.

12 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 208.

13 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

14 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

15 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

16 Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

17 Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

Auf die Frage, nach den Ursachen des Relevanzverlustes des gegenwärtigen Religionsunterrichts, richtet Englert den Blick auf die heutige Theologie, gegen die er den Vorwurf erhebt, »sich von starken Wahrheitsansprüchen mehr oder weniger stillschweigend zu verabschieden«.¹⁸ Wenn die Theologie keine eindeutige Position bezüglich religiös relevanter Fragen wie z. B. der Frage, was nach dem Tode kommt, bezieht, könne man nicht von den Religionslehrern erwarten, dies zu tun. Daneben spricht Englert von einem zunehmenden Verlust der konfessionellen Bindung unter den Gläubigen, insbesondere unter den Jugendlichen. Darunter versteht er auch hier explizit die Spannung zwischen den als verbindlich angesehenen Wahrheitsansprüchen einer Konfession und einer Haltung der Beliebigkeit und Selektivität, welche es ablehnt, sich in religiösen Fragen festzulegen. Symptomatisch hierfür ist laut Englert die Vorstellung, religiöse Fragen seien Fragen der Anschauung.¹⁹

»Unübersehbar scheint mir, dass die Tendenz zur Versachkundlichung auch als eine Reaktion auf die religiöse Gegenwartssituation und insbesondere auf die Situation der Theologie zu sehen ist.«²⁰

5.2 Religionspädagogische Antwortversuche

Im Gegensatz zu dem vorausgehenden Problemaufriss und dessen Analyse, fällt Englerts Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Konzepten vor dem Hintergrund der Versachkundlichungsfrage relativ knapp aus. So benennt Englert ästhetische, konstruktivistische oder semiotische Konzepte als symptomatisch für einen sachkundlichen Religionsunterricht, denen es genüge, »wenn Schüler/innen diese Materialien >interessant< finden und damit >etwas anfangen< können«.²¹ Dabei verkennt Englert u. a. die Potentiale und das Anliegen der Bilddidaktik, einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts entgegenzuwirken, dadurch, dass SchülerInnen auf einer metakognitiven Ebene Gelegenheit bekommen, die Relevanz der Tradition für die eigene Existenz zu erschließen. Kunst lässt sich zwar aufgrund ihrer Polyvalenz nicht einfach in Sprache übersetzen und auch nicht eindeutig interpretieren, was jedoch nicht bedeutet, dass hier Interpretationen beliebig sein müssen oder dass die Beschäftigung mit Kunst im Religionsunterricht nur auf die Frage des Gefallens oder Missfallens zu begrenzen wäre. Ähnliches gilt für die Symboldidaktik von Hubertus Halbfas, deren Anliegen es ist, den SchülerInnen ein Verständnis für symbolische Ausdrucksformen zu vermitteln, wie sie etwa in Mythen, Legenden, Märchen, Kunst und Dichtung zu finden sind, eine Art drittes Auge zu entwickeln, um einen Zugang zur religiösen Sprache zu finden, welcher nicht bloß die Frage nach der historischen Wahrheit kennt. Die Ansätze der Bild- und Symboldidaktik können an dieser Stelle nur skizziert werden, jedoch soll hier verdeutlicht werden, dass das Problem der Versachkundlichung nicht nur an der Relevanzfrage, sondern

18 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 213.

19 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 211.

20 Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 216

21 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 216f.

auch an der Frage des sprachlichen Zugangs festgemacht werden muss. Kann die Relevanz religiöser Tradition aufgezeigt werden, welche sich häufig bilderreich und symbolisch äußert, wenn zuvor keine religiöse Sprachlehre erfolgt ist? Kann man der Versachkundlichung entgegenwirken, wenn die Relevanzfrage der Tradition ausschließlich in der Sprachform des Logos erfolgt? Diese Fragestellungen werden im weiteren Verlauf der Arbeit noch zu vertiefen sein, jedoch sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die zuvor dargestellten Theorien transformatorischer Bildungsprozesse aus dem Bereich der Theologie und der Religionspädagogik der Bedeutung symbolischer Sprachformen und bildhafter Theologie große Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse beimessen. Möglicherweise ist Englerts Kritik an der Bild- oder Symboldidaktik nur auf ihre Fehlformen bezogen, denn gewiss kann die Beschäftigung mit Kunst oder bildhaften Texten im Religionsunterricht auch so reduziert erfolgen, dass über deren theologische und existenzielle Bedeutung gar nicht mehr tiefer nachgedacht wird.

Religionsdidaktischen Konzepten wie etwa dem mystagogischen Lernen nach Mirjam Schambeck, dem alteritätstheoretischen Ansatz von Bernhard Grümme oder dem Ansatz des performativen Lernens spricht Englert dagegen das Potential zu, »der Versachkundlichungstendenz entgegenwirken« zu können, auch wenn er bezweifelt, dass diese Tendenz aufgehalten werden könne.²² Eine genauere Begründung für diese Auswahl bleibt Englert jedoch schuldig. Diese wird jedoch vor dem Hintergrund seiner Ausführungen zu den religionsdidaktischen Transformationen verständlich. Englert zufolge hat die erste religionsdidaktische Transformation, der Wandel von einer Präsenz- zu einer Sinnkultur die zweite religionsdidaktische Transformation und das Problem der Versachkundlichung mitbewirkt. Wenn man im Religionsunterricht der Sinnkultur »die Zeugnisse aus ihrer Aura der >Heiligkeit< herausrückt und sie kritischen Rückfragen zugänglich macht« wird aus der Heiligen Schrift »ein Stück Literatur«, wird »das Numen [wird] zu einer Sache«.²³ Auch wenn Grümme's alteritätstheoretisches Konzept, auf das im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen wird, sich der hermeneutischen Tradition verpflichtet sieht, so gehört zu ihren zentralen Anliegen, die Alterität Gottes wie auch der jüdisch-christlichen Tradition zu betonen und auch in religiösen Lernprozessen zu bewahren. Grümme weist auf die Gefahr hin, dass manche religionsdidaktischen Konzepte, wie z.B. die Korrelationsdidaktik, Gefahr laufen können, aus dem ganz Anderen, dem nie gänzlich Erfassbaren, dem den Verstand Überschreitenden, etwas Greifbares, Bekanntes und Gegenständliches zu machen. Aus dem Göttlichen kann leicht ein Objekt werden, das seine Andersartigkeit verliert, was im weiteren Verlauf der Arbeit auszuführen sein wird. Diese Gefahr betrifft nicht nur die Korrelationsdidaktik, sondern wie Englert gezeigt hat, auch die anderen postkerygmatischen Konzepte. Auch der mystagogische Ansatz von Mirjam Schambeck versucht die Gottesfrage von einer Vergegenständlichung zu befreien, indem der Geheimnischarakter Gottes unterstrichen wird.²⁴

22 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 217.

23 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, S. 210.

24 Vgl. Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 4. Auflage, München 2015, S. 406. Im Folg. zit. als: Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen.

Schambeck geht es darum, »Gott nicht nur als Begriff kennenzulernen, sondern sich seiner Wirklichkeit anzunähern« und auch im Religionsunterricht »Räume und Zeiten für Gotteserfahrung aufzutun«, wobei sie nicht der Auffassung ist, Gotteserfahrung könnte man didaktisch herstellen, was dem Gnadencharakter des Glaubens und der Unverfügbarkeit Gottes widerspräche,²⁵ vielmehr geht es Schambeck darum, Schüler dafür zu »sensibilisieren, sich auf Suchprozesse für den lebendigen Gott einzulassen«²⁶. Bezeichnenderweise betont Schambeck die Nähe des mystagogischen Lernens zum ästhetischen Lernen und benennt dieses ausdrücklich als »Ausdrucks- und Erkenntnisweise der Gottesfrage«²⁷, was von Englert hingegen als Symptom für Versachkundlichung angesehen wird. Auch wenn Englert dies nicht explizit so formuliert, könnte die Wahl der Alteritätstheorie und des mystagogischen Lernens als mögliche Gegenpole zur Versachkundlichung und als ein Versuch der Minderung der Nebenwirkungen einer Sinnkultur gesehen werden, ohne dabei die Sinnkultur preiszugeben. Man könnte diese Ansätze als Versuch deuten, Hermeneutik und Kritik mit der Aura des ganz Anderen zu verbinden, zu dem auch ganz andere Ausdrucks- und Erkenntnisweisen der Gottesfrage wie beispielsweise das ästhetische Lernen und die Symboldidaktik gehören können, auch wenn Englert dies anders zu bewerten scheint.

5.3 Das Problem der Versachkundlichungstendenz im Kontext einer Theorie transformatorischer Bildung

Es ist evident, dass die von Englert diagnostizierte Versachkundlichungstendenz in Spannung zu einem transformatorischen Verständnis von Bildung stehen muss. Ein Religionsunterricht, der nur sachkundlich über Religion informiert oder sogar explizit religiöse Themen meidet, kann kaum ein anderes Selbst-, Fremd-, Welt- oder Gottesverhältnis oder gar Transformationsprozesse initiieren. Die zuvor herausgearbeiteten Aspekte religiöser Bildung als Transformationsprozess wie Emanzipation von gesellschaftlichen Plausibilitäten im Kontext der religiösen Tradition, Zuwachs an Freiheit, Erschließung anderer Seinsmöglichkeiten, Integration metakognitiver Bewusstseinschichten, die Beschäftigung mit der Frage nach dem Sinn des Seins, aber auch Aspekte wie Solidarität, Widerstand gegenüber lebensfeindlichen Tendenzen und Möglichkeiten gesellschaftlicher Transformation können im Modus der Versachkundlichung nicht ansatzweise angebahnt werden. Religion kann so gar nicht ihr kritisches Potential entfalten und ihre existenzielle Relevanz aufzeigen und ihr droht dadurch, rein affirmativ und bedeutungslos zu werden. Wenn aber nun Versachkundlichungstendenzen transformatorischen Bildungsprozessen im Wege stehen können, so sollte das Thema Versachkundlichung auch bei den empirischen Untersuchungen religiöser Bildungsprozesse berücksichtigt werden. Konkret bedeutet dies, dass bei der Untersuchung der Biographien im Hinblick auf Transformationsprozesse nicht nur die formalen Aspekte der Transformation bedeutsam ist, sondern bei der Frage nach Anlässen und

25 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Mystagogisches Lernen*, S. 406 und 414.

26 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Mystagogisches Lernen*, S. 403.

27 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Mystagogisches Lernen*, S. 407.

Verlaufsformen von Transformationsprozessen, auch zu untersuchen ist, inwiefern, unter welchen Umständen, auf welche Weise und wo, bestimmte Inhalte des religiösen Weltzugangs bzw. der religiösen Tradition existenziell relevant wurden. Dadurch wird die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung um eine didaktische Ebene erweitert. Im Folgenden soll Englerts These von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts anhand weiterer Positionen zu diesem Thema weiter untersucht werden.

5.3.1 Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz – How teachers in Germany teach religion

Im Rahmen der empirischen Studie >How Teachers in Europe Teach Religion<, in welcher der Religionsunterricht in 16 europäischen Ländern in den Blick genommen wurde, untersuchten Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel den Religionsunterricht in Deutschland. Die Untersuchung erfolgte über eine Befragung von ReligionslehrerInnen mittels eines Onlinefragebogens, wozu LehrerInnen der evangelischen, orthodoxen und katholischen Kirchen wie auch muslimische und jüdische LehrerInnen eingeladen worden waren, um die religiöse Vielfalt in Deutschland abzubilden. Da sich aber überwiegend evangelische (60 %) und katholische (40 %) LehrerInnen an der Befragung beteiligten, gibt die Untersuchung daher nur einen Einblick in den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Deutschland.²⁸ Die Untersuchung ist nicht repräsentativ und basiert auf den Angaben der teilnehmenden Lehrkräfte. Geschlecht, Alter wie auch die Schulformen, an denen die LehrerInnen unterrichten sind heterogen.²⁹

Die Fragen zielten u.a. auf die Zielvorstellungen bezüglich der Gestaltung des Religionsunterrichts und auf die methodischen Präferenzen. Riegel und Ziebertz kamen in ihrer Untersuchung zu Ergebnissen, die den Befund von Englert zu bestätigen scheinen. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der von ihnen befragten LehrerInnen einen Religionsunterricht im Sinne von Information über Religion(en) befürwortet.

»But there is far more support for the objective information about religion and churches than to the denominational goal, to help the students to grow up according to their religious tradition.«³⁰

Dies bedeutet nicht, dass die konfessionelle Perspektive von den LehrerInnen als irrelevant empfunden würde, jedoch wird dieser laut der Studie eine untergeordnete Bedeutung beigemessen.

28 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, in: dies. (Hgg.): How teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 countries, Münster 2009, S. 73f. Im Folg. zitiert als: Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity.

29 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 73f.

30 Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

»The teachers have learned to mediate between the objective information about different religions, the support of the students in getting life orientation, and the introduction of the students into their own religious education.«³¹

Was die methodischen Präferenzen angeht, so dominiert laut der Studie der Einsatz kognitiver Methoden, was eher für einen sachkundlichen Religionsunterricht sprechen kann, wobei existenzielle Relevanz bis in einem gewissen Grade auch auf einer ausschließlich kognitiven Ebene aufgezeigt werden kann.

»The teachers mostly use cognitive means; whereas expressive means are frequented rarely.«³²

Bei der Frage nach der Bedeutung der unterschiedlichen Methoden fällt jedoch auf, dass nicht nur kognitive, sondern auch affektive Methoden als wichtig angesehen werden, obwohl in der Praxis den kognitiven Methoden der Vorzug gegeben wird.

»First of all, the importance of the methods is invariably stronger than their usage. This is plausible, because the importance concerns the chances inherent to the method; whereas use implies its realisation.«³³

Als Ursache sehen Ziebertz und Riegel die zunehmende (religiöse) Pluralisierung innerhalb der Schülerschaft, sodass LehrerInnen als Vermittler von Vielfalt agieren, wie auch der Titel der Studie ausdrückt.³⁴ Als eine weitere Erklärung für die Bevorzugung kognitiver Methoden wird die Absicht der Lehrkräfte, Religion als ein ernstzunehmendes Fach an Schulen zu etablieren, angeführt.³⁵ Dies kann ebenfalls als ein Grund für die Neigung für ein »Teaching about religion« gesehen werden. Demnach wäre die Vorstellung, ein Religionsunterricht, der von der Schule her konzipiert wird, müsste sachkundlich sein, eine Erklärung für die Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Eine weitere Ursache wäre religiöse Vielfalt. Inwiefern der zuletzt genannte Erklärungsansatz plausibel ist, soll anhand einer Untersuchung von Uta Pohl-Patalong und ihrem Forschungsteam zum Verhältnis von konfessionellem Religionsunterricht und religiöser Vielfalt erörtert werden.

5.3.2 Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt von Uta Pohl-Patalong et al.

5.3.2.1 Fragestellung und Aufbau der Untersuchung

Die empirische Untersuchung von Uta Pohl-Patalong et.al. zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein aus dem Jahr 2016 hat es sich zum Ziel gesetzt, zu ergründen, inwiefern sich die zunehmende »religiöse[n] Vielfalt in der Gesellschaft und

31 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

32 Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

33 Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 75.

34 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 78.

35 Vgl. Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, S. 79.

an den Schulen»³⁶ auf den konfessionellen Religionsunterricht auswirkt. Hierbei wurden ReligionslehrerInnen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II anhand von qualitativen Interviews sowie quantitativen Fragebögen hinsichtlich ihres didaktischen Umgangs mit religiöser Heterogenität in den Blick genommen.³⁷ Im ersten Schritt wurden qualitative Leitfadeninterviews mit 30 ReligionslehrerInnen durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, dass bei der Auswahl der Interviewpartner Altersgruppen, Geschlecht, Ausbildung der LehrerInnen, Schulformen, Schullage sowie Form des Religionsunterrichts die Schulrealität in Schleswig-Holstein abgebildet wird.³⁸ Die Fragen des quantitativen Teils der Studie wurden ausgehend von den im qualitativen Teil generierten Hypothesen entwickelt, wobei die Reihenfolge der Fragen sowie Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden.³⁹ Der Fragebogen wurde von 1283 LehrerInnen ausgefüllt, was einer Quote von 33,9 % entspricht und die Ergebnisse somit als repräsentativ gelten können.⁴⁰ Grundlegend für die Forschungsfrage der Studie ist das Verständnis und die Wahrnehmung von und der Umgang mit religiöser Vielfalt der befragten LehrerInnen.

5.3.2.2 Das Verständnis religiöser Vielfalt bei den untersuchten LehrerInnen

Die Untersuchung zeigt, dass »>religiöse Vielfalt< von den Lehrkräften mehrperspektivisch verstanden wird, möglicherweise geradezu als Sammelbegriff, der eine diffuse Gemengelage umfasst.«⁴¹ Dies wird in den Antworten auf die erste Frage »Was verstehen Sie unter religiöser Vielfalt« deutlich, bei der Mehrfachnennungen möglich waren. 76,5 % der Befragten kreuzten hierbei die Antwort »Am RU nehmen SuS unterschiedlicher Religionen teil« an, was die höchste Zustimmung erhielt, gefolgt von »Am RU nehmen SuS unterschiedlicher Nationalitäten bzw. Kulturen teil«, dem 60,9 % der Befragten zustimmten. Die Teilnahme von SchülerInnen unterschiedlicher christlicher Konfessionen wurde dagegen von 45,3 % der befragten Lehrkräfte als Beispiel religiöser Vielfalt gesehen. 57,4 % der LehrerInnen stimmten der Aussage zu, dass »jede Lerngruppe (auch eine rein evangelische) [ist] in sich religiös vielfältig« ist. Das Fehlen einer erkennbaren Religionszugehörigkeit wurde von 56,6 % als Indikator religiöser Vielfalt benannt.⁴²

Knapp ein Viertel der untersuchten Lehrkräfte stimmte allen Antwortmöglichkeiten zu. Was die Wahrnehmung religiöser Vielfalt in den eigenen Lerngruppen angeht, so zeigt sich als ein Ergebnis der quantitativen Untersuchungen, dass mit 77,9 % eine deutliche Mehrheit der befragten ReligionslehrerInnen ihre Lerngruppen als religiös vielfältig bezeichnet.⁴³ Da der Anteil nicht-christlicher Religionsgemeinschaften in Schleswig-Holstein unter 5 % liegt, zeigt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen dem begrifflichen

36 Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Woyke, Johannes, Boll, Stefanie, Dittrich, Thorsten, Lüdke, Antonia Elisa: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, S. 7, im Folg. zit. als: Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt.

37 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 15.

38 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 21f.

39 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 24.

40 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 26.

41 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 31.

42 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 30.

43 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 40f.

Verständnis von religiöser Vielfalt und der tatsächlichen Wahrnehmung derselben. Während also die Teilnahme von SchülerInnen verschiedener Religionen oder Nationen und Kulturen am konfessionellen Religionsunterricht als Indikatoren für religiöse Vielfalt die höchste Zustimmung erhielten, wird religiöse Vielfalt in der Praxis von vielen eher im Bereich des inter- bzw. innerkonfessionellen Bereichs erlebt, bzw. zwischen SchülerInnen mit und ohne religiöse Bindung. Ein Teilnehmer der Studie formuliert dies folgendermaßen:

»Da fällt mir spontan ein, dass sich die Vielfalt, so wie ich die Erfahrung hier machen kann, weniger vielfältig darstellt, als man denken möge, weil wenige Schüler religiös verortet sind. Die kommen eher mit Fragezeichen, die kommen eher neugierig, die kommen eher mit Interesse. Und selbst Schüler, bei denen man das vermutet, sagen wir mal Katholische oder Zeugen Jehovas oder Muslime, hab ich sehr häufig als offen, fragend und wenig irgendwie eine feste religiöse Position vor sich tragend erlebt, so dass man an der Position dann auch tatsächlich eine Vielfalt feststellen könnte.«(Peter)⁴⁴

Die formale Zugehörigkeit zu einer Konfession muss keinesfalls bedeuten, dass SchülerInnen dadurch religiös geprägt sind.⁴⁵ Dies wird in der Einschätzung der untersuchten Lehrkräfte hinsichtlich der Kenntnisse ihrer Schüler über die evangelische Konfession deutlich. Demnach stimmten der Aussage »Viele evangelische SuS besitzen nur geringe bzw. keine Kenntnisse über ihre Konfession« 31 % der befragten Lehrer voll zu und 55 % eher zu. Dagegen stimmten 13 % dieser Aussage eher nicht zu und nur 1 % überhaupt nicht zu.⁴⁶

5.3.2.3 Versachkundlichung des Religionsunterrichts als Reaktion auf religiöse Vielfalt?

Die Studie von Pohl-Patalong nimmt auch die professionellen Zielvorstellungen sowie das professionelle Selbstverständnis der untersuchten Lehrkräfte in den Blick. Dabei soll untersucht werden, inwiefern religiöse Vielfalt in den Lerngruppen das Verständnis der Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts verändert. Hier sei daran erinnert, dass Ziebertz und Riegel die von ihnen diagnostizierten Versachkundlichungstendenzen im Religionsunterricht als eine Reaktion auf die Pluralität deuten. Die Untersuchung von Pohl-Patalong kann die Versachkundlichungsthese weder eindeutig belegen noch widerlegen. So stimmten der These »Ein religionskundlicher Unterricht, der ›neutral‹ Informationen über Religion vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, ist die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen« 18,4 % voll zu, 31,2 % eher zu, 27,8 % eher nicht zu und 22,6 % überhaupt nicht zu. Hier zeigt sich, dass die Zahl derer, die dieser Aussage absolut bzw. tendenziell zustimmen fast genauso hoch ist wie die Zahl derer, die sie eher bzw. ganz ablehnen.⁴⁷

44 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 73.

45 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 41.

46 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 75.

47 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 336.

Was das professionelle Selbstverständnis angeht, so sehen sich 58,9 % der untersuchten Lehrkräfte als Moderator/in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen. Englert verwendet diese Bezeichnung als Hinweis für eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts, da die Lehrkraft als Moderator in einem neutralen Verhältnis zu Religion auftritt. Für Pohl-Patalong lässt sich diese Bezeichnung »sowohl mit einer religiösen Positionierung der Lehrkraft verbinden [lässt] wie mit einer neutralen Position.«⁴⁸ Bei dieser Frage konnten mehrere Items angekreuzt werden. Ein Drittel der Befragten sieht sich als »neutrale(r) Wissensvermittler(in), ein Drittel als »authentisches Beispiel für meine gelebte Religion«, während ein Drittel sich keiner dieser beiden Antwortoptionen zuordnet. Als »Vermittler/in des christlichen Glaubens« sehen sich 42,8 % und 42,1 % als »Vermittler/in des evangelischen Glaubens«, was weniger als der Hälfte der untersuchten Lehrkräfte entspricht. Recht hohe Zustimmung erhielten die Antwortmöglichkeiten »Ich verstehe mich als Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der SuS« (81,8 %) und »Ich rege zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung an.« (82,9 %)⁴⁹

Hierbei bleibt offen, was unter Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung genau zu verstehen ist und inwiefern dabei eine »Überführungsintention« der religiösen Tradition, von der Englert spricht, in die existenzielle Situation des Menschen gegeben ist oder ob man der religiösen Tradition eine untergeordnete Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung zuspricht. Die Beispiele aus dem qualitativen Teil der Studie sind diesbezüglich wenig erhellend, wenn die interviewten LehrerInnen dort unter Persönlichkeitsentwicklung Förderung von »Sozialkompetenz« und »Selbstwertgefühl« verstehen oder die »Möglichkeit über mich nachzudenken«, »Ängste formulieren« oder auch »Wertschätzung« zu erfahren, nennen.⁵⁰ Dieselbe Frage muss auch für die Ziele »Anregen zur eigenständiger Urteilsbildung« und der »kritischen Auseinandersetzung« gestellt werden. Dies kann in einem rein sachkundlichen Modus erfolgen, genauso kann dabei aber auch die Relevanz von Religion bzw. der eigenen religiösen Tradition für das eigene Leben verdeutlicht oder ein spezifisch religiöser Weltzugang erschlossen werden. Ferner sei angemerkt, dass aus dem quantitativen Teil nicht hervorgeht, inwiefern diejenigen LehrerInnen, die eher einen sachkundlichen Religionsunterricht präferieren und der Begründung des Fragebogens folgen, dass dies eine Reaktion auf Pluralität sei, auch ohne einen pluralen Kontext eine sachkundliche Unterrichtsform favorisieren würden. Es ist denkbar, dass bei diesen Lehrkräften Pluralität als Legitimation für eine bereits existierende Präferenz für einen sachkundlichen Religionsunterricht dient oder sie sich durch Pluralität erst recht in ihrem sachkundlichen Unterrichtsstil bestätigt fühlen. Die Fragen und Antworten des quantitativen Teils der Untersuchung sind diesbezüglich wenig erhellend, da die Frage nach den Zielvorstellungen des Religionsunterrichts hier überwiegend im Zusammenhang von Pluralität gestellt werden. Es wäre jedoch wichtig zu erfahren, ob es nicht auch unabhängig davon eine Präferenz für einen sachkundlichen Unterrichtsstil gibt.

Auf die Frage, ob »eine Lerngruppe mit SuS unterschiedlicher Religions- und/oder Konfessionszugehörigkeiten Ihre Unterrichtsvorbereitung« verändert, antworteten

48 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

49 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

50 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 181f.

zwar 75,1 % der Befragten mit ja, jedoch wird diese hohe Zustimmung in den nachfolgenden Fragen, welche die o.g. Frage zu spezifizieren versuchen, nicht deutlich.⁵¹ Zwar geben 77,4 % der Befragten an, sich häufig Wissen über die Religionen und Konfessionen, die in der Lerngruppe auftauchen, durch Literatur und Medien zu beschaffen, jedoch bieten nur 14,6 % »religionsspezifisch differenziertes Unterrichtsmaterial an«. Lediglich 15 % geben an, im Jahr 2014 mindestens mit einer Religionsgruppe einen religiösen Ort anderer Religionen besucht zu haben. Feste nicht-christlicher Religionen werden von 33,4 % häufig, von 58,9 % selten und von 7,7 % nie im Religionsunterricht berücksichtigt, dabei geben 65,6 % der Befragten an, diese aus »aktuellen Anlässen« und 58,7 % als »Anlass zum interreligiösen Vergleich« im Unterricht zu behandeln, was jedoch nicht bedeutet, dass dies häufig geschehen muss, wie oben gezeigt wurde.⁵² Es zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der sehr hohen Zustimmung bezüglich der Frage, ob eine heterogene Lerngruppe die eigene Unterrichtsvorbereitung verändere und dem, was tatsächlich in der Praxis diesbezüglich angeboten wird. Item 23 der quantitativen Erhebung geht der Frage nach, ob die religiöse Vielfalt einer Lerngruppe den Raum für religiöses Erleben verringert. Nur 4,6 % stimmten dem voll zu, 17,9 % eher zu, während 48,6 % dem eher nicht und 28,9 % überhaupt nicht zustimmten.⁵³ Auch hier bleibt unklar, was von den befragten Lehrkräften unter religiösem Erleben verstanden wird und wie dies in der Praxis realisiert wird.

Zwischen den Antworten auf Frage 23 und Frage 33, in der gefragt wurde, ob ein »religionskundlicher Unterricht, der >neutral< Informationen über Religion vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet« die sinnvollste Antwort auf religiöse Vielfalt in der Schule sei, zeigt sich eine Spannung. Dieser Antwortmöglichkeit stimmten 18,4 % voll zu, 31,2 % eher zu, 27,8 % eher nicht zu und 22,6 % überhaupt nicht zu, was einem Verhältnis von 50 % nahekommt. In Frage 23 standen dagegen 22,5 % der Befragten religiöser Erfahrung im Religionsunterricht angesichts von Pluralität kritisch gegenüber, 77,5 % sahen hingegen eher keinen bzw. überhaupt keinen Widerspruch zwischen religiöser Pluralität und der Möglichkeit religiösen Erlebens. Auch wenn religiöses Erleben unterschiedlich gedeutet werden kann, so ist dieses dennoch relativ eindeutig von bloßer Informationsaufnahme zu unterscheiden. Es fällt auf, dass eine sehr hohe Zahl der Befragten keinen Widerspruch zwischen Pluralität und religiöser Erfahrung sieht, aber fast 50 % von ihnen entschieden bzw. tendenziell die Vermittlung neutraler Information über Religion als sinnvollste Antwort auf Pluralität sehen. Hinsichtlich der Frage, inwiefern die Pluralität einer Lerngruppe zur Zurücknahme der persönlichen Glaubensvorstellungen der LehrerInnen führe, zeigt sich bei der befragten Lehrerschaft ebenfalls kein eindeutiges Bild, da 14,7 % dieser These voll und 38,2 % eher zustimmen, während 11,4 % dieser Aussage gar nicht zustimmen und 35,8 % eher nicht zustimmen.⁵⁴

51 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 330.

52 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 330f.

53 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 333.

54 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 339.

5.3.2.4 Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Im qualitativen Teil der Studie wird das Verhältnis der persönlichen Glaubensvorstellungen und der Pluralität der Lerngruppe von einer Teilnehmerin folgendermaßen expliziert:

»Ich versuche mich da immer stark zurückzuhalten, weil ich häufig die Befürchtung sonst habe, dass Schüler, die vielleicht eine andere Einstellung haben, sich dadurch eingeschränkt fühlen könnten, sich zu beteiligen. Also, das ist mein Job, würd ich so sagen. [...] Also, ist eine nötige Distanz, die ich nicht durchhalten muss, ich kann sehr wohl sagen, was ich von einigen Dingen halte, gerade auch wenn wir jetzt aktuelle Themen haben und wenn Schüler mich daraufhin ansprechen, weil es sie interessiert, dann geb ich auch gerne Auskunft, aber ich würd mich hüten, ständig die Seite der evangelischen Lehrerin vertreten zu wollen. Im Gegenteil. Manchmal versuch ich, die Gegenseite spielerisch zu Wort zu bringen, weil sie mir dann fehlt von der Gruppe aus oder so.« (Quadrilla)⁵⁵

Studiert man diesbezüglich die quantitativen Ergebnisse von Pohl-Patalong so bleibt auch hier offen, inwiefern wirklich der Faktor Pluralität zu einer Verhaltensänderung der untersuchten Lehrkräfte geführt hat oder ob das Verhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religiosität unabhängig von diesem Faktor gleich oder zumindest ähnlich ausgefallen wäre. Ein weiteres Zitat aus den qualitativen Studien, welches Pohl-Patalong bezüglich dieser Fragestellung anführt, gibt Hinweise darauf, dass die Frage, inwiefern die gelebte Religion in den Religionsunterricht einfließt, einen eher habituellen Charakter aufweist, der sich über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt und auch möglicherweise in einer pluralen Lerngruppe eine gewisse Konstanz aufweist.

»Ich habe lange auch mit mir gerungen, an welchen Punkt ich da überhaupt selber stehe. Für mich war es auch viele Jahre schwierig, für mich selbst klar zu machen, wie evangelisch ich bin, dass ich also nicht hier als Pastorin auftrete und versuche, die Schüler für das evangelisch Sein zu werben, aber trotzdem gleichzeitig einen explizit evangelischen Religionsunterricht machen soll. Wie krieg ich diesen Spagat hin? Und die Lösung [...]: Mein evangelischer Standpunkt, den ich mir erarbeitet habe durch meine Lebenserfahrung, meine Theologie und so weiter, den stell ich offen zur Diskussion.« (Dora)⁵⁶

Für den habituellen Charakter bezüglich des Umgangs mit der eigenen Religiosität im Unterricht spricht auch das folgende Zitat einer interviewten Lehrerin: »Ich glaube, ich bin da einfach so, wie ich da reingehe, und das kann ich auch nicht ablegen. Und das nehme ich einfach immer mit. So, aber das mache ich in meinem Alltag, im ganzen Umgang mit Kindern.« (Sabrina)⁵⁷ Geht man, Bourdieu folgend, von der Annahme aus, dass eine Habitustransformation keinesfalls einfach und schon gar nicht kurzfristig erfolgen

55 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 147.

56 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 148.

57 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 142.

kann, wirft dies wiederholt ein kritisches Licht auf die These, Versachkundlichung sei eine Reaktion auf Pluralität und zeigt, dass auch andere Erklärungsansätze herangezogen werden müssen. Der Einfluss der gelebten Religion kann sich aber auch in einer nicht unmittelbar sichtbaren Art und Weise auf die Unterrichtsgestaltung auswirken. Bereits bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und Diskussionsimpulse kann die eigene »Religiosität indirekt ganz stark drin« (Chris-Martin) sein, wie es ein befragter Lehrer in der Studie formuliert.⁵⁸ Hier zeigt sich ein Problem quantitativer Forschungsmethoden, dass die vorliegenden Antworten keinerlei Hinweise darauf geben, wie die Fragen von den Probanden verstanden werden. »Je unterschiedlicher die religiösen Einstellungen meiner Lerngruppe sind, desto mehr nehme ich mich darin zurück, meine persönlichen Glaubensvorstellungen zu benennen,« lautet Frage 45 des quantitativen Fragebogens. Berücksichtigt man die Antworten des qualitativen Teils der Studie von Pohl-Patalong, so zeigen sich unterschiedliche Verständnishorizonte dieser Frage, insbesondere hinsichtlich des Modus der reflexiven Distanz der gelebten Religion zur gelehrten Religion. Es kann für manche LehrerInnen schwierig sein, diese Frage zu beantworten, weil diese auch unabhängig von den religiösen Einstellungen der Lerngruppe komplex und streng genommen nur differenziert zu beantworten ist, was jedoch allein mit dem Grad der Zustimmung nicht erfolgen kann. Zwar können die qualitativen Antworten herangezogen werden, um Einblick in unterschiedliche Verstehenshorizonte von LehrerInnen bezüglich der jeweiligen Fragestellungen der quantitativen Untersuchung zu erhalten. Die unterschiedlichen Verstehenshorizonte und die daraus resultierenden Antworten des qualitativen Teils fließen jedoch nur bedingt in die Ergebnisse der Studie ein. Trotzdem sind die Antworten des qualitativen Teils hinsichtlich des »Selbstverständnisses der Lehrkräfte in der religiösen Vielfalt« aufschlussreich, weil sich hier unterschiedliche Verständnisweisen zeigen, die nicht nur auf die Erfahrung von Vielfalt zurückzuführen sind. So zeigt sich beispielsweise in der Aussage einer interviewten Lehrerin, dass die Präferenz für einen neutralen Religionsunterricht, in dem eigene Positionen zurückgehalten werden und der sich auf Vermittlung von Wissen über Religion beschränkt, aus einer »großen[n] Unsicherheit der Lehrkräfte über den Charakter des Faches, das sie unterrichten« resultieren kann.⁵⁹

»Also, weil ich auch so unsicher bin, was man darf. Ich will ja Schüler auch nicht beeinflussen. Ich will sie nur dahingehend beeinflussen, dass sie tolerant sind.« (Cornelia)⁶⁰

Eine andere Interviewteilnehmerin äußert sich folgendermaßen:

»Wenn Schüler mich fragen, ob ich an Gott glaube, dann kann ich da auch zu stehen und kann auch dazu sagen, dass ich meine evangelischen Inhalte eben sehe und dass ich natürlich den katholischen Glauben selbstverständlich akzeptiere und mir da auch sehr viel Ökumene wünsche als Protestant, da halt ich auch nicht hinterm Berg mit, aber dennoch darf ich natürlich nicht richtungsweisend unterrichten, ne? Aber ich seh's trotzdem nur als Chance, nicht als Schwierigkeit!« (Maria)⁶¹

58 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 143.

59 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

60 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 139.

61 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 138.

Das »ne?« in dieser Antwort kann möglicherweise als Hinweis auf eine Unsicherheit hinsichtlich dieses professionellen Selbstverständnisses verstanden werden, der darauffolgende Satz, in dem dies »nur als Chance« gesehen wird, kann so interpretiert werden, dass der neutrale Vermittlungsmodus kein Unbehagen auslöst, sondern als positiv empfunden wird.

Manche Interviews zeigen, dass ein Grund für die Präferenzen eines sachkundlichen Unterrichts in der Interpretation der »Verhältnisbestimmung zwischen staatlichem und kirchlichem Auftrag« liegen kann.⁶²

Ein Interviewteilnehmer sieht sich zunächst als »Beamter des Landes Schleswig-Holstein«, der seinen Auftrag durch den »Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule« (Ingo) definiert sieht.⁶³

»Und da sind dann humanistische Traditionen genannt, da sind auch christlich-abendländische Traditionen genannt. Das ist mein Auftrag, den ich überhaupt habe.« (Ingo)⁶⁴

Ingo macht zwar in der Schule kein Geheimnis aus seiner Mitgliedschaft und seinem Engagement in der evangelisch-lutherischen Kirche, jedoch betont er, »kein Verkündiger der evangelisch-lutherischen Kirche dort« zu sein.⁶⁵ Aus dieser Antwort geht nicht genau hervor, wie er seinen kirchlichen Auftrag interpretiert. Zwar macht er deutlich, was er nicht darunter versteht, jedoch zeigt er nicht auf, wie der Raum zwischen schulischem Bildungsauftrag im Sinne einer humanistischen Tradition und der Verkündigung der evangelisch-lutherischen Kirche gefüllt wird. Es muss offenbleiben, ob er hierfür überhaupt Raum sieht.

Hinweise auf Unsicherheit bezüglich des Charakters des Faches sind hier nicht zu erkennen, genauso wenig wie ein Wunsch, das religiöse Profil stärker zu schärfen. In anderen Interviews wird Religionsunterricht als Wissensvermittlung eindeutig benannt.

»Wenn sie wirklich sich religiös prägen wollen, dann machen sie das in der [...] Familie oder wo auch immer, wo das eben gelebt wird. [...] Nichtsdestotrotz ist es wichtig, dass sie die unterschiedlichen Dinge kennenlernen. Aber das heißt ja kennenlernen im Sinne von Sachunterricht, ne?« (Wolf)⁶⁶

Für Wolf ist Religionsunterricht in der Schule nur als Sachunterricht denkbar, wobei dies auch hier nicht als Reaktion auf Pluralität erfolgt, sondern als Ausdruck eines bestimmten Verständnisses von den Aufgaben des Fachs, in welchem weitere Stränge religiöser Bildung wie etwa Urteilsbildung oder religiöse Erfahrung nicht vorkommen. Eine Erklärung hierfür ist möglicherweise der Versuch, den Religionsunterricht von »>missionarischen< Absichten, die auf eine religiöse Beeinflussung der Schüler*innen zielen« abzugrenzen.⁶⁷ Hierfür spricht auch folgende Aussage des Lehrers:

62 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

63 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

64 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

65 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 131.

66 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 142.

67 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 142.

»Ich sehe mich, glaub ich, im Religionsunterricht, also so wie in den meisten anderen Fächern auch, schon als Wissensvermittler, nicht? [...] als jemand, der ..., dass sie halt ihren Horizont erweitern. Aber so Richtung [...], ich weiß, früher, ich kenne ja selber Religionsunterricht aus der Kindheit, da waren natürlich noch ganz andere, also missionarische Tätigkeiten. Aber so etwas gibt es gar nicht [...]« (Wolf)⁶⁸

Hier wird das eigene professionelle Selbstverständnis als Wissensvermittler abgegrenzt vom Religionslehrer als Missionar, wobei der Weg der Wissensvermittlung, bzw. wie oben gezeigt, der Weg des Sachunterrichts als einzige Möglichkeit gesehen wird, im Sinne eines entweder – oder. Der erste Satz des o.g. Zitats enthält möglicherweise ebenfalls Hinweise auf eine Unsicherheit hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses. Man findet dort den Einschub »glaube ich« und am Ende wird die Aussage durch das »nicht?« zu einer Frage umgewandelt. Pohl-Patalong vermutet eine »große Unsicherheit der Lehrkräfte über den Charakter des Fachs, das sie unterrichten« und sieht diesbezüglich »religionspädagogischen Reflexionsbedarf« für »die Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts.«⁶⁹ Diese These scheint sich in den Zitaten zu bestätigen. Aus Sorge, die SchülerInnen religiös zu beeinflussen, wird mit der Wissensvermittlung eine scheinbar neutrale Form gewählt, wobei übersehen wird, dass auch dies eine Art von Beeinflussung des religiösen Bildungsprozesses ist. Ferner ist es fraglich, ob allein Wissensvermittlung über Religion den Anspruch erheben kann, den schulischen Bildungsauftrag gerecht zu werden, wenn dieser auf Fähigkeiten wie Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, Mündigkeit und Emanzipation abzielt. Dabei soll die Bedeutung des Wissensstranges keineswegs geleugnet werden, um etwa die eigene Religion oder Kultur besser zu verstehen, ja vielleicht sogar zur Emanzipation von religiösen Fehlformen beizutragen, jedoch müsste der wissenschaftliche Blick auf Religion ergänzt werden um den Blick des religiösen Weltzugangs, um auch das kritische Potenzial von Religion hinsichtlich des Selbst- und Weltverhältnisses, wie oben im Ansatz von Werbick zu finden, zu erschließen und dadurch Schülern auch andere Sichtweisen auf sich und die Welt aufzuzeigen, was als Angebot und nicht als Missionierung erfolgen sollte. Probeaufenthalte in religiösen Denk- und Ausdrucksweisen sowie Sichtweisen auf Menschen und Welt müssen insbesondere im schulischen Kontext die Möglichkeiten der kritischen Reflexion und Distanznahme ermöglichen, gehen aber deutlich über die Vermittlung von Wissen hinaus. In der bereits erwähnten 39. Frage des quantitativen Fragebogens, in welchem es um das Rollenverständnis der befragten Lehrer geht, wird u.a. auch danach gefragt, ob sich diese als »Vermittler/in des evangelischen Glaubens« bzw. als »Vermittler/in des christlichen Glaubens« verstehen.⁷⁰ Diese Items, welche jeweils etwa 42 % Zustimmung erfahren haben, scheinen sich von einem neutralen Wissensvermittler oder Moderator unterschiedlicher Vorstellungen zu unterscheiden. Evangelischen bzw. christlichen Glauben vermitteln zu wollen, kann den Eindruck erwecken, hier würde es mehr als bloß um Wissensvermittlung gehen, vielmehr würde versucht, den SchülerInnen die Relevanz des christlichen Weltzugangs für

68 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 141.

69 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 305.

70 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 337.

ihre eigene Existenz zu erschließen. Mit dieser Lesart könnte die Zustimmung zu diesen beiden Items als Hinweis gegen Versachkundlichungstendenzen aufgefasst werden. Für Uta Pohl-Patalong zeigt dieses Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte »ihre Rolle nicht in der für den konfessionellen Religionsunterricht ursprünglich typischen Haltung, eine bestimmte religiöse Ausrichtung zu vermitteln« sieht, »über 40 % bejahen diese jedoch.«⁷¹ Pohl-Patalong räumt an dieser Stelle jedoch ein, dass das Ziel, den evangelischen bzw. christlichen Glauben zu vermitteln, unterschiedlich verstanden werden kann, weshalb möglicherweise die Zustimmung zu diesen Punkten relativ gering ausgefallen sein mag.⁷²

Betrachtet man die Aussagen der Lehrkräfte, die im qualitativen Teil erhoben wurden, zeigt sich, dass die Vermittlung des evangelischen bzw. christlichen Glaubens durchaus auch sachkundlich verstanden werden kann. Hier finden sich Verständnisweisen von Vermittlung des christlichen bzw. evangelischen Glaubens als Vermittlung von Grundlagenwissen über die Konfession bzw. das Christentum, was häufig mit einem zunehmenden Wissensverlust über die eigene Konfession bzw. Religion begründet wird. In einigen Aussagen lässt sich die Überzeugung finden, dass der Aufbau von Grundwissen die Grundlage für den Religionsunterricht bilde, wobei die Möglichkeit, dass Wissensaufbau und Lebensrelevanz nicht nur linear, sondern in einer Wechselbeziehung erfolgen können, nicht immer in Erwägung gezogen wird.

»Das heißt, ich muss mit meinen Schülern hier auch erst mal wieder eine gewisse Basis finden. Und das, hab ich das Gefühl, dass es in Schleswig-Holstein *immer* so 'ne Basisfindung ist. Und dann fängt man also immer bei der Basis an und dann, wenn's interessant wird, nämlich an Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu arbeiten, dann fehlt mir die Zeit in die Tiefe zu gehen. Das ist so mein allgemeines Gefühl. Das gilt natürlich nicht immer, hängt von der Lerngruppe ab, aber grundsätzlich scheint das so zu sein.« (Rolf)⁷³

Die Bedeutung des Wissensaufbaus über Religion lässt sich auch anhand weiterer Zitate von LehrerInnen belegen, für welche die Vermittlung des evangelischen und christlichen Glaubens wichtig ist.

»Aber es ist für mich auch wichtig, die Kirche, die Bibel und die Inhalte von biblischen Geschichten, denen das klarzumachen, sie darauf aufmerksam zu machen, dass es das gibt, weil das ja in der Schule ganz viele Kinder gar nicht kennen [...] Das sehe ich schon als meinen Auftrag, denen das auch zu vermitteln, auf jeden Fall.« (Ute)⁷⁴

Ein weiteres prägnantes Beispiel soll genügen, um den Aspekt der sachkundlichen Vermittlung des Glaubens zu verdeutlichen:

71 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 128.

72 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 129.

73 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 93.

74 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 133.

»Hier möchte ich Wissen vermitteln. Ich möchte, dass meine Schüler hier rausgehen und wissen, warum wir Pfingsten oder Ostern oder Himmelfahrt feiern. Da leg ich großen Wert drauf und da mach ich dann auch keine [...] Gruppenarbeit, sondern [...] mach es zum Abfragen [...] und schreib dann auch einen Test darüber, also frontal.« (Maria)⁷⁵

In den qualitativen Interviews lässt sich noch eine weitere Facette des versachkundlichten Religionsunterrichts finden, nämlich Religionsunterricht als kulturelle Bildung. Hier wird auf informierende Art und Weise das Christentum als »ein ganz wichtiges kulturelles Erbe unserer Gesellschaft« (Henning) behandelt, ohne welches »den Schülern auch ein Stück weit kulturelles Wissen fehlen [würde] und die Fähigkeit, über geistesgeschichtliche Phänomene, die doch 'ne relativ große Rolle spielen, gesellschaftlich nachzudenken.« (Dirk-Michael)⁷⁶

In diesen Aussagen liegt der Fokus eher auf der Erhellung der kulturellen und gesellschaftlichen Prägungen durch das Christentum, wobei dies hier musealen Charakter haben kann, in dem Sinne, dass das Christentum in der Vergangenheit einen prägenden Charakter hatte, weniger von den Schülern als prägend erfahren werden kann. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Vermittlung des (evangelischen) Glaubens nicht im Sinne einer hermeneutischen »Überführungsbemühung«, um den Terminus von Engler noch einmal aufzugreifen, geschehen muss, bei welcher die existenzielle Relevanz der christlichen Tradition den Schülern erschlossen wird und diese die Möglichkeit erhalten, sich selbstständig mit dieser zu befassen und einen eigenen Standpunkt einzunehmen. In den Beispielen zeigt sich eine Form der Wissensvermittlung, in welcher der Schüler nicht als Subjekt des Bildungsprozesses ernst genommen wird, sondern als Rezipient eines Grundstocks an Wissen. Dies muss nicht bedeuten, dass die hier zitierten Lehrkräfte Wissensaufbau und Überführungsentention nicht miteinander vereinbaren könnten, jedoch ist es bezeichnend, wenn man, bezogen auf die Frage, was man unter Vermittlung des evangelischen und/oder christlichen Glaubens versteht, den Wissensaufbau in den Vordergrund stellt, ohne weitere Perspektiven aufzuzeigen. In dem ersten Beispiel werden diese zwar angedeutet, jedoch nicht umgesetzt, da die Vermittlung von Grundlagenwissen so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass dafür dann kein Raum mehr bleibt.

Unter den Lehrkräften, die sich der Vermittlung des christlichen bzw. evangelischen Glaubens verpflichtet fühlen, zeigen sich aber auch andere Verständnisweisen dieser Zielvorstellung, in denen nicht allein die Vermittlung von Informationen über Religion im Vordergrund steht, nicht allein vom Stoff her gedacht wird, sondern der Schüler als Subjekt seines Bildungsprozesses ernst genommen und nicht bloß als Rezipient verstanden wird, wobei auch dies unterschiedlich verstanden wird.

»Es geht in erster Linie darum, erst mal kennen zu lernen, was die evangelische Position ist, und dazu eine eigene Meinung auch zu bilden.« (Dora)⁷⁷ Bei dieser Lehrkraft beschränkt sich die Vermittlung der evangelischen Position auf ein Kennenlernen und Beurteilen. Zwar wird hier der Schüler als Subjekt des Lernprozesses ernst genommen,

75 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 134.

76 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 171 und 182.

77 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 134.

dadurch dass er nicht bloß Rezipient von Stoff ist, sondern sich zu diesem positionieren soll, aber die Möglichkeit, dass dieser sich nicht nur von seinem aktuellen Standpunkt aus seine Meinung zur evangelischen Position bildet, sondern dass durch die Auseinandersetzung auch die Möglichkeit besteht, den eigenen Standpunkt herausfordern zu lassen, diesen kritisch anzufragen und durch die evangelisch-christliche Positionen auch andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten für sich zu entdecken, wird nicht explizit benannt. Andere Lehrkräfte gehen über den Gesichtspunkt der Meinungsbildung hinaus und verstehen unter Vermittlung des christlich-evangelischen Glaubens das Aufzeigen der Option einer evangelisch-christlichen Existenz/des Glauben-Könnens, dabei wird auch der eigene Glaube der LehrerInnen einbezogen, was nicht mit Glaubensübertragung oder Indoktrination gleichzusetzen ist. Das Aufzeigen der Option eines Selbst- und Weltzugangs christlicher Prägung, beinhaltet die Möglichkeit der Kritik und Ablehnung.

»Natürlich ist das mein Glaube. Mein Glaube ist ganz präsent dann für die Kinder. Inwieweit sie ihn annehmen... Ich würde nie sagen, man betet abends. Ich kann ihnen nur ein Angebot machen, und wenn sie es wollen, wollen sie das, und wenn nicht, nicht. Und das ist unterschiedlich!« (Gudrun)⁷⁸

In eine ähnliche Richtung geht folgende Aussage:

»Und da hab ich, glaub ich, 'ne Aufgabe, ihnen zu zeigen, was es alles gibt [...]. Aber vor allen Dingen für die, die es nicht kennen, denen will ich zeigen, was es gibt. Denn nur, wenn sie wissen, was es gibt, können sie ja später mal auswählen. Auch über das hinaus, was sie aus der Familie kennen.« (Dora)⁷⁹

Aufzuzeigen, was es gibt, könnte auf den ersten Blick auch als Vermittlung von Stoff, von Wissen über die evangelisch-christliche Position verstanden werden, jedoch deutet der Aspekt des Auswählen-Könnens an, der zu einem späteren Zeitpunkt, vielleicht sogar nach der Schulzeit stattfinden kann, dass es hier um mehr als Stoff geht. »Non scholae sed vitae« ist hier als Intention zu erkennen. Die christlichen Positionen evangelischer Prägung werden an dieser Stelle im Religionsunterricht in ihrer existenziellen Bedeutung vermittelt als Möglichkeiten des In-der-Welt-Seins. Dies kann durchaus als Ergänzung des jeweiligen Welt- und Selbstzugangs verstanden werden, ohne dass dadurch unbedingt eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses oder eine Veränderung des subjektiven Interpretationsrahmens intendiert sein müsste. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass für Dora religiöse Bildung nicht bloß bei Informationsvermittlung stehen bleiben muss, sondern als Transformationsprozess zu verstehen ist, auch wenn sie selbst diesen Terminus nicht gebraucht und stattdessen von »umkehren« (Dora)⁸⁰ spricht. Hier zeigt sich nicht nur eine begriffliche Nähe zu Jürgen Werbick, sondern auch eine inhaltliche. Aufgrund der Relevanz dieses Zitates für die Fragestellung dieser Arbeit, soll es in voller Länge wiedergegeben und reflektiert werden.

78 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 134.

79 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, 134.

80 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 168.

»Was fehlen würde, ist eine Stimme, die darauf aufmerksam macht, dass alles auch ganz anders sein könnte, dass man umkehren kann, dass es mehr gibt als das, was vorfindlich ist. Also, um mit Johannes am Jordan zu stehen: »Tut Buße, ändert euer Leben!« Ich glaube, die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, den Horizont zu weiten. Es muss nicht so sein, wie es ist. Es kann alles auch anders sein und es lohnt sich, eine Vision zu haben. Vielleicht ist der Religionsunterricht der einzige Ort, wo man über das bessere Leben nachdenkt. Also theologisch gesprochen: »Das Reich Gottes«. Was wollen wir eigentlich? Und ich spür' bei so vielen Schülern sozusagen eine Resignation: »Es ist eben so, wie es ist.« [...] Ich komm' aus einer Stunde, wo mir ein Schüler gesagt hat: »Wir sind hier im Westen eben alles Egoisten!« Und ich glaube, wir im Religionsunterricht sind die letzten, [...] die es noch gibt, die sagen: »Vielleicht hat der Mensch in sich auch noch mehr.« Dass es mehr gibt, als das, was vorfindlich ist, dass der Mensch sich entwerfen kann hin zu dem, was er eigentlich möchte. Fulbert Steffensky hat so schön gesagt: »Die großen Wünsche träumen. Die eigenen Gefühle entdecken und sich trauen, das Große zu denken und nicht sich mit dem Kleinen zufrieden zu geben.« Und da bietet der Religionsunterricht mit seinen Geschichten, mit seinen Menschen, die großen Ideen, die Idee vom Frieden, von der Versöhnung, vom guten Leben, vom ...ja, die Frage nach der Moral, dass nicht alles nur am Gelde hängt, sondern dass Ethik tatsächlich noch ne Frage ist [...] Da, glaub ich, ist der Religionsunterricht ganz wichtig für und dass der Mensch mehr ist, als Konsument, Arbeitnehmer und ich weiß nicht was ..., also, dass der Mensch sich selber findet.« (Dora)⁸¹

An diesem Zitat zeigt sich, dass das Verständnis von Religionsunterricht im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffes, hier als Lernprozess Umkehr, was eine Alternative zur Sachkunde Religion darstellt, keinesfalls mit Katechese oder Indoktrination gleichzusetzen ist und widerlegt somit auch die Vorstellung, nur ein sachkundlicher Religionsunterricht entspreche dem staatlichen Bildungsauftrag und verhindere Kirche in der Schule. Möglicherweise ist sogar der sachkundliche Religionsunterricht näher an der Katechese als es seinen Befürwortern bewusst ist, da dieser, ähnlich wie ein Katechismus, versucht, eindeutige Antworten in Bezug auf das Christentum zu bündeln, die der Adressat nur zu empfangen hat. Zwar unterscheidet sich der Adressatenkreis der Katechese von dem des Religionsunterrichts, jedoch können beide Modelle der Gefahr unterliegen, die Bedeutung des Subjekts gegenüber dem Inhalt zu marginalisieren. Bei beidem besteht die Gefahr der Homogenisierung, d.h., dass man versucht, das Christentum oder die jeweilige Konfession im Allgemeinen monolithisch zu betrachten, um DIE christliche Botschaft oder Position darzustellen, wobei Differenzen, Kontroversen sowie die Genese bestimmter Positionen nivelliert werden. Diese Gefahr ist nicht nur im interreligiösen Lernen zu finden, wo das Risiko besteht, DEN Islam, DEN Buddhismus usw. zu zeigen, den es in solch einer singulären Erscheinung gar nicht gibt. Hier wird ein Destillat aus verschiedenen Strömungen und Meinungen erzeugt. In dem o.g. Zitat zeigt sich jedoch ein anderer Zugang. Hier wird keine Betriebsanleitung für das Christentum übermittelt, sondern anhand von christlichen Perspektiven auf die Welt, die Möglichkeit einer anderen Weltgestaltung, anderer Selbst- und Weltverhältnisse aufgezeigt. In diesem Beispiel wird die ethische Dimension von Religion und von religiösen Bildungspro-

zessen hervorgehoben, wobei Religion nicht nur auf Ethik reduziert wird. Durch die Befassung mit Fragen nach dem Sinn des Daseins, ergeben sich Impulse für andere Sicht- und Seinsweisen. In diesem Zitat ist ein Hinweis darauf zu erkennen, dass dieses Ziel nicht allein mit theologischen Abhandlungen zu realisieren ist, sondern mit >seinen (des Religionsunterrichts; Anm. d. Verf.) Geschichten, seinen Menschen und seinen Ideen<. Hier lassen sich Bezüge zu Halbfas und Roebben herstellen, welche die Relevanz einer originären religiösen Sprache für religiöse Bildung hervorheben, wie oben bereits ausgeführt wurde. In den qualitativen Interviews der Studie von Pohl-Patalong finden sich noch weitere Beispiele dafür, dass ReligionslehrerInnen den Religionsunterricht als Ort für die Beschäftigung mit den großen Fragen nach »Sinn und Unsinn dieser Welt« (Peter) ansehen, in denen sich die Lernenden und Lehrenden »gemeinsam auf eine neugierige Reise interessanten Inhalten dieser Welt gegenüber [begeben], die aber sehr schnell einen Ort in unserem eigenen Leben haben könnten.« (Peter)⁸² Es lassen sich hier aber auch Positionen dafür finden, dass der Religionsunterricht nicht nur durch das Was, also durch seine Inhalte, sondern auch durch das Wie, durch seinen spezifischen Zugang zur Welt charakterisiert ist, der sich für manche der befragten Lehrer durch seine ihm eigenen Ausdrucksformen und sein Verhältnis zur Ratio bestimmt.

»Und man kann sagen, Philosophie packt das alles auch, aber Philosophie ist rationaler und dieser Bezug zum Irrationalen – wenn ich das mal so sagen kann – auch zum *Bild*, diese Bilderwelt, die Religion immer bietet, das ist ein ganz wesentlicher Bestandteil des Erwachsenenwerdens, wenn man darin begleitet wird und die Rationalisierung von Leben, [...] da würde ein Stückchen Kälte kommen und die Kinder würden das so nicht äußern, aber sie würden nach einem Stückchen [...] Wärme, glaube ich, zumindest fragen – da war doch mal was?« (Chris-Martin)⁸³

In diesem Zitat zeigt sich ebenfalls die oben bereits angesprochene Bedeutung der spezifischen religiösen Ausdrucksformen, die hier als »Bilderwelt« bestimmt werden. Bei >Bezug zum Irrationalen< scheint der interviewte Lehrer unter dem Irrationalen nicht von dem, was der Vernunft widerspricht auszugehen, sondern was über die Vernunft hinausgeht bzw. was mit dieser allein nicht erfasst werden kann. Pohl-Patalong setzt diese hier zuletzt dargestellten Perspektiven auf den Religionsunterricht in Bezug zu Jürgen Baumerts Diktum von der religiös-konstitutiven Rationalität, wo es ebenfalls darum geht, einen eigentlichen Weltbegegnungsmodus der Religion und damit deren spezifische Rationalitätsform stärker zu profilieren.⁸⁴ Dies enthält das Potenzial, einen Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik einzuleiten, dadurch dass die Vorstellung, der Religionsunterricht müsse von der Schule her gedacht werden, eine Neubewertung erfährt.⁸⁵ Pohl-Patalong schreibt diesbezüglich, dass seit der »Hinwendung zur Konzeption des ›hermeneutischen Religionsunterricht[s]‹ der Religionsunterricht ›von der Schule her begründet [werde]‹, was den »allgemeinen Bildungsanspruch ins Bewusst-

82 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 166.

83 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 167.

84 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 169.

85 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 130f.

sein« rücke.⁸⁶ Lange bevor Englert die Versachkundlichungsdebatte eröffnete, warnte Oser davor, den Religionsunterricht nur von der Schule her zu denken, weil dadurch die Gefahr einer Versachlichung des Religionsunterrichts und einer Reduktion von Religion gegeben sei, was oben bereits ausgeführt wurde. Einige der hier angeführten Zitate der von Pohl-Patalong interviewten Lehrkräfte verdeutlichen jedoch, dass die Orientierung an der religiös-konstitutiven Rationalität keinesfalls im Widerspruch zum Lernort Schule und zum allgemeinbildenden Beitrag des Religionsunterrichts stehen müsse.

An dieser Stelle muss betont werden, dass die oben angeführten Zitate der Lehrkräfte, die beispielsweise von dem Umkehrcharakter des Religionsunterrichts und dessen spezifischen Ausdrucksformen sprechen in Pohl-Patalongs Studie im Kapitel »Was leistet der Religionsunterricht in religiöser Vielfalt« zu finden sind. Dies verdeutlicht, dass für diese Lehrkräfte das Phänomen der religiösen Vielfalt nicht als Aufforderung zur Sachkunde Religion verstanden wird, sondern auch in einer religiös pluralen Lerngruppe das subversive Potenzial von Religion sowie deren spezifischen Welt- und Selbstzugänge Raum haben können, ohne dadurch zur evangelischen Unterweisung bzw. Katechese oder Kirche in der Schule zu werden. Denkt man den Religionsunterricht nur von der Schule her, dann ist die Gefahr groß, Religion auf das zu reduzieren, was man für schulische Bildung für geeignet hält oder von dem man ausgeht, dass es zu den aktuellen Fragen und Bedürfnissen von Schülern passt. Denkt man den Religionsunterricht aber auch von der Religion aus, dann hat das Eigenartige, manchmal Fremdartige der Religion, von religiösen und theologischen Texten und Geschichten usw., wie es beispielsweise im narthikalen Lernen von Roebben konzipiert ist, eine Berechtigung, ohne dadurch in Opposition zum System Schule geraten zu müssen. Nach Einschätzung der von Pohl-Patalong untersuchten Lehrkräfte scheint das Fremdartige für SchülerInnen faszinierender zu sein als das Bekannte:

»Gegenüber der Bedeutung, die die Lehrkräfte der Religion im persönlichen Leben ihrer Schüler*innen zumessen, schätzen sie ihr Interesse für andere Religionen, Konfessionen und religiöse Einstellungen interessanterweise höher ein als die eigene religiöse Verortung/Einstellung. (4) Religion scheint insofern in der Gestalt des ›Fremden‹ interessanter zu sein als im Gewand des Vertrauten.«⁸⁷

Dieses Zitat bringt die Faszination des Fremden im Zusammenhang mit anderen Religionen zum Ausdruck, es lassen sich daraus aber möglicherweise auch Rückschlüsse für den Umgang mit der eigenen Religion ziehen, wenn »nach Einschätzung der Lehrkräfte der Charakter des Fremden, Anderen oder Differenten tendenziell das Interesse der Schüler*innen an dem Phänomen Religion erhöht.«⁸⁸ Diese Zitate scheinen das Anliegen der Alteritätstheorie zu bestärken, welche in einer symmetrischen Dialogik wenig Potenzial für Bildungsprozesse sieht, wohingegen religiöse Bildungsprozesse, in denen die Andersheit von Religion gewahrt wird, Möglichkeiten der Horizonsweiterung beinhalten. Vermutlich ist der Verlust des Interesses an der eigenen Religion auch darin

86 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 130f.

87 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 299f.

88 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 300.

begründet, dass diese nicht, wie manche annehmen, den SchülerInnen zu fremd geworden ist, sondern nicht fremd genug ist. Auf religiös heterogene Lerngruppen in Form von neutraler Wissensvermittlung zu reagieren, wäre eine Form der Einebnung von Fremdheit im Sinne einer »Verschmelzungshermeneutik«. ⁸⁹ Nuancen, Unterschiede, verschiedene Strömungen, Diskurse und Dispute innerhalb einer Religion würden ggf. nivelliert zu einem monolithischen Gebilde. Zwar betont Pohl-Patalong, dass von vielen der befragten LehrerInnen »ein Verständnis von ›überkonfessionell« als an neutraler Wissensvermittlung orientierter Religionskunde dezidiert abgelehnt« wird, es aber »insgesamt gesehen ein nicht unerheblicher Prozentsatz von Lehrkräften (etwa die Hälfte), die tendenziell in einem religionskundlichen Modell einen sinnvollen Umgang mit religiöser Vielfalt sehen«, gibt. ⁹⁰

Da das Forschungsteam um Pohl-Patalong die Fragen des quantitativen Teils im Anschluss an die Ergebnisse der qualitativen Interviews konzipierte, bleibt fraglich, warum die hier angesprochenen Aspekte wie der >Lernprozess Umkehr< oder die Frage nach der Bedeutung spezifisch religiöser Ausdrucksformen nicht im quantitativen Frageteil aufgenommen wurden. Insgesamt zeigt die Studie von Pohl-Patalong, dass unter den untersuchten LehrerInnen die Chancen von heterogenen Lerngruppen höher eingeschätzt werden als mögliche Schwierigkeiten, was sich u.a. daran zeigt, dass 87,1 % von ihnen eine »Trennung der Religionslerngruppe unter dem Aspekt der formalen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeiten der Schüler*innen ablehnen.« ⁹¹

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass diejenigen LehrerInnen, welche neutrale Wissensvermittlung als die adäquate Reaktion auf heterogene Lerngruppen sehen, möglicherweise diesen Vermittlungsmodus, auch unabhängig von der Zusammensetzung der Lerngruppe, bevorzugen. Bezüglich der Frage, ob religiös plurale Gruppen zu einer Reduzierung der christlich-evangelischen Inhalte führen müssten, zeigt sich erneut ein gespaltenes Bild unter den Befragten. 12,1 % lehnen solch einen Zusammenhang ab, 47,7 % lehnen diesen eher ab. Für 10,5 % trifft dieser Sachverhalt eindeutig, für 29,8 % eher zu. Die eindeutigen Positionierungen fallen hier zu beiden Seiten recht gering aus, wobei insgesamt die Zahl der Verneinung dieser These mit fast 60 % überwiegt. ⁹² Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Frage nach einem Zusammenhang zwischen pluralen Lerngruppen und der Reduktion des Konfessionellen im Zusammenhang mit dem konfessionellen Selbstverständnis der untersuchten Lehrkräfte gesehen werden sollte. Die Untersuchung von Pohl-Patalong zeigt, dass die Antworten auf diese Frage stark interpretationsbedürftig sind, da das Verständnis von Konfessionalität unter der untersuchten Lehrerschaft sehr unterschiedlich ist.

In Frage 27 des quantitativen Fragebogens sollen die Lehrkräfte ankreuzen, wodurch für sie die Konfessionalität des Religionsunterrichts deutlich wird, wobei Mehrfachnen-

89 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: Ders. – Hartmut Lenhard – Manfred L Pirner (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 119–133, hier 121. Im Folg. zit. als: Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik.

90 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 313.

91 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 303.

92 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 117.

nungen möglich waren. Dabei wurde die Zugehörigkeit der Lehrkräfte zur Evangelischen Kirche von 50 %, die Zugehörigkeit der Mehrheit der SuS zur Evangelischen Kirche von 37,3 % der Befragten angekreuzt. Für die Mehrheit der Befragten wird das Konfessionelle durch die Behandlung spezifisch konfessioneller Themen deutlich, was eine Zustimmung von 75,3 % erhielt. Die hohe Zustimmung zu spezifisch konfessionellen Inhalten gibt jedoch keinerlei Hinweise über die konkreten Zielvorstellungen, es wird nichts darüber ausgesagt, ob dies in Form von Information oder als Lernprozess Umkehr erfolgen soll. Die Bindung an Bibel und Bekenntnisschriften erhält mit 39,3 % weniger Zustimmung als das Item, SchülerInnen im Umgang mit Pluralität zu fördern (46,7 %).⁹³

Vor diesem Hintergrund muss auch Frage 31 verstanden werden, in welcher die Lehrkräfte beantworten sollen, ob sie »die wachsende religiöse Vielfalt unter den SuS als einen Widerspruch zum konfessionellen Rahmen des Religionsunterrichts« wahrnehmen, was von 67,8 % der Befragten verneint wurde.⁹⁴

Es werden aber auch hier Unsicherheiten unter den evangelischen Lehrkräften deutlich, wenn z.B. in Frage 29 sich 36,4 % der Teilnehmer voll dafür aussprechen, den evangelischen Religionsunterricht in einen christlichen Religionsunterricht aller Konfessionen umzuwandeln und 34,3 % sich eher dafür aussprechen, in Frage 32 aber 51,5 % den Verbleib eines evangelischen Religionsunterrichts befürworten.⁹⁵ 45 % der untersuchten Lehrkräfte sehen ihren Religionsunterricht nicht als konfessionell, wobei 59 % diesen als evangelisch sehen, was aber bedeutet, dass 41 % diesen nicht so verstehen.⁹⁶ Dies ist ein deutlicher Hinweis auf Reflexionsbedarf zum Begriff der Konfessionalität.⁹⁶

Pohl-Patalong äußert, unter Verweis auf die qualitativen Interviews, dass dies weniger als Reaktion auf Pluralität zu deuten sei, sondern vielmehr »an der Konnotation des Begriffs mit einer übergreifigen (und rechtlich unzulässigen) Beeinflussung der Schüler*innen liegen dürfte.«⁹⁷

5.3.2.5 Resümee der Untersuchung hinsichtlich der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts und religiöser Vielfalt

Im Zentrum der Studie von Pohl-Patalong steht die Frage nach dem Verständnis von religiöser Vielfalt unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Schleswig-Holstein, sowie deren Auswirkungen auf ihren Religionsunterricht. An dieser Stelle wurde die Studie von Pohl-Patalong insbesondere hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund religiöser Vielfalt in den Blick genommen. Die Ergebnisse sollen nicht noch einmal rekapituliert werden, stattdessen soll die Relevanz der Studie für die vorliegende Untersuchung herausgestellt werden. Die Studie bietet wichtige Ergebnisse bezüglich der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchungen zeigen, dass diesbezüglich, zumindest in Schleswig-

93 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 334.

94 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 335.

95 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 334f.

96 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 310.

97 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 310.

Holstein, diese weder so eindeutig ist wie es Rudolf Englert in seiner Studie diagnostiziert hat, noch dass diese nicht festzustellen sei, wie etwa Michael Meyer-Blanck aus der Studie von Martin Rothgangel schlussfolgert.⁹⁸ In der Untersuchung von Pohl-Patalong zeigen sich sowohl relativ starke Präferenzen für einen sachkundlichen Religionsunterricht, wie auch für einen Religionsunterricht, der nicht bloß auf Sachwissen reduziert wird. Die Studie zeigt, dass die Präferenzen für einen Religionsunterricht als Sachkunde keinesfalls monokausal verstanden werden können und dass es zu einfach wäre, dies lediglich als Reaktion auf Pluralität zu sehen, wie es beispielsweise bei Ziebertz und Riegel erfolgt. Vielmehr zeigt sich hier ein neuer Gesichtspunkt in der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts, eine Unsicherheit bezüglich des professionellen Selbstverständnisses sowie ein diffuses Verständnis von Konfessionalität unter den ReligionslehrerInnen, das teilweise in einem sachkundlichen Religionsunterricht mündet, aus Sorge, ein Religionsunterricht, der über die Vermittlung von Informationen hinausweist, könnte indoktrinierend oder missionierend sein.

Es wird deutlich, dass viele der Lehrkräfte, die sich für einen sachkundlichen Unterrichtsstil aussprechen, dies weniger als Reaktion auf Pluralität tun, sondern vielmehr, weil dieser Zugang ihnen entweder persönlich zusagt oder sie sich nicht sicher sind, wie ein schulischer Religionsunterricht gestaltet werden könnte, ohne Kirche in der Schule zu sein.

Hier zeigt sich die Notwendigkeit religionspädagogischer Klärungen. Begünstigt ein hermeneutischer Religionsunterricht, der sich, wie etwa seit den 60er und 70er Jahren, dem hermeneutischen Prinzip verschrieben hat und Religionsunterricht von der Schule her denkt eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts? Müsste in der Lehrerbildung nicht stärker verdeutlicht werden, dass die Konzeption des Religionsunterrichts von der Sache her, also hier von der religiösen Rationalitätsform, von der Eigenartigkeit von Religion, nicht im Widerspruch zum hermeneutischen Ansatz stehen muss und auch den Ansprüchen schulischer Bildung gerecht wird, weil durch den spezifischen Weltzugang der Religion christlicher Prägung sich erst das kritische Potenzial von Religion entfaltet und Distanzierungsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten ermöglichen?

Die Studie von Pohl-Patalong zeigt ferner, dass unter den befragten Lehrkräften die Chancen von Pluralität signifikant höher gesehen werden als mögliche Schwierigkeiten.⁹⁹ Vor diesem Hintergrund ist es fraglich, ob eine Versachkundlichung des Religionsunterrichts als Antwort auf eine heterogene Schülerschaft gesehen werden kann, zumal in dem quantitativen Fragebogen der Studie von Pohl-Patalong die Frage nach den Präferenzen für einen sachkundlichen Religionsunterrichts, losgelöst von Heterogenität, nicht gestellt wird und somit Pluralität als Ursache für Versachkundlichung den untersuchten LehrerInnen gleichsam suggeriert wird.

98 Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert. Kommentar zu Daten und Auswertung, in: Rothgangel, Martin, Lück, Christhard, Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, S. 267–270, S. 270. Im Folg. zit. als: Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert.

99 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 304.

Nimmt man an, dass die unterrichtlichen Präferenzen einen habituellen Charakter haben und dadurch nicht so leicht zu verändern sind, wäre es fraglich, dass sich der Unterrichtsstil als Reaktion auf Pluralität einfach so verändert. Würde eine durch Pluralität erzwungene Veränderung des Unterrichtsstils nicht zu einer negativen Bewertung von Pluralität bei den befragten Lehrkräften führen?

Die Untersuchung zum konfessionellen Religionsunterricht in religiöser Vielfalt führt aber auch zu der Erkenntnis, dass unter der Schülerschaft so etwas wie eine heterogene Homogenität festzustellen ist, welche in einer zunehmenden religiösen Indifferenz und einer abnehmenden konfessionellen bzw. religiösen Sozialisation begründet ist.

»Die Indifferenz der Einstellungen quer zu den Religionszugehörigkeiten kann dann die Wahrnehmung religiöser Vielfalt interessanterweise auch wieder konterkarieren, insofern nicht unterschiedliche Positionen aufeinandertreffen, sondern eine fragende, suchende Haltung mehr oder weniger aller Schüler*innen wahrgenommen wird.«¹⁰⁰

Zieht man die Erfahrung der untersuchten Lehrkräfte hinzu, dass »der Charakter des Fremden, Anderen oder Differenten tendenziell das Interesse der Schüler*innen an dem Phänomen Religion erhöht«¹⁰¹, kann diese relativ neue Ausgangslage Potenzial für religiöse Bildungsprozesse beinhalten, welche über die Information über Religion hinausgehen, vorausgesetzt die verschiedenen Dimensionen religiöser Bildungsprozesse wie Wissensaufbau, Urteilsfähigkeit und religiöse Erfahrung, wie von Oser benannt, werden nicht aufeinanderfolgend, sondern als sich wechselseitig erschließend verstanden. Frank Michael Lütze formuliert:

»Wissensbestände [...] haben dabei eine dienende Funktion und dürfen weder am Anfang noch am Ende von Bildungsprozessen stehen. Der Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ist bei den Schülerinnen und Schülern zu suchen, deren vorwissenschaftliche Intuitionen und Ideale nach dem hier vertretenen Bildungsverständnis unmittelbar bildungsrelevant, ja die entscheidende Basis von Bildung sind. Und am Ende muss bildender Unterricht darauf zielen, neue Denk- und Deutungsprozesse anzustoßen, statt alle Fragen zu beantworten.«¹⁰²

Neben der Benennung der positiven Erkenntnisse der Studie von Pohl-Patalong muss auch ein kritischer Blick auf diese geworfen werden. In der Untersuchung zeigt sich ein hermeneutisches Problem quantitativer Forschung, dadurch dass der Verständnishorizont der Befragten bezüglich der Fragen an vielen Stellen unklar bleibt, ergeben sich dadurch häufig unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, die jedoch in den zahlenmäßig erfassten Ergebnissen einer Studie keine Berücksichtigung finden.

100 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 301.

101 Vgl. Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 300.

102 Lütze, Frank Michael: »Tiefgründig darüber Nachdenken [...] ist im Reliunterricht ein bißchen zu kurz gekommen«. Zur religionsdidaktischen Bedeutung offener Fragen, ZPT 67 (2015), S. 58–67, S. 63, zitiert nach: Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 155.

Der qualitative Teil von Pohl-Patalongs Studie gibt zwar Einblicke in die unterschiedlichen Verständnishorizonte der Befragten bezüglich bestimmter Frageitems, relativieren dadurch aber zwangsläufig auch die Aussagekraft der Antworten des quantitativen Forschungsteils, wenn sie zeigen, wie unterschiedlich manche Fragen von den Teilnehmern verstanden werden. Pohl-Patalong schlussfolgert daraus: »Damit bestätigt sich noch einmal die Konsequenz, die Überlegungen zu einem künftigen Religionsunterricht, welcher der religiösen Pluralität gerecht wird, weniger begrifflich als inhaltlich anzugehen.«¹⁰³

Die begriffliche Vieldeutigkeit zeigt sich bei den LehrerInnen etwa bei der Frage nach dem Begriff der Pluralität, bezüglich des Konfessionalitätsprinzips aber auch hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses, wie oben bereits ausgeführt. Die hier angeführten Beispiele verdeutlichen, dass Präferenzen für einen sachkundlichen Religionsunterricht nicht nur als Reaktion auf Pluralität zu deuten sind, sondern aus Motiven wie Unsicherheit bezüglich des Selbstverständnisses des Faches (evangelische) Religion, als Antwort auf einen Verlust religiösen Basiswissens oder einfach aus der persönlichen Neigung für solch einen Unterrichtsstil resultieren kann. Auch dort, wo ReligionslehrerInnen in den qualitativen Interviews von Heterogenität und einem sachlichen Religionsunterricht über Religion sprechen, geht daraus nicht zwangsläufig hervor, dass zwischen beiden Aspekten eine Wechselwirkung bestehen muss, was anhand des folgenden Zitates verdeutlicht werden soll:

»Es ist einfach befruchtend. Also wir machen ja auch einen Unterricht *über* Religion und Religionen und die Kinder lernen etwas über die eigene Religion und sie lernen auch was über die anderen Religionen und da können sie dann jeweils den anderen immer ganz wertvolle Informationen und Einblicke liefern.« (Nora)¹⁰⁴

Diese Form des Unterrichts wird von der Lehrkraft als »befruchtend« empfunden, da die Wissensvermittlung über Religion und Religionen an Attraktivität gewinnt, dadurch dass man voneinander lernen kann. Dass die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts im quantitativen Teil der Studie von Pohl-Patalong nur im Kontext von Pluralität gestellt wird, führt dazu, dass andere Motive ausgeblendet werden, die im qualitativen Teil ihrer Untersuchung durchaus artikuliert wurden, wie oben bereits aufgezeigt. Die qualitativen Interviews können oftmals nicht als Bestätigung der quantitativen Ergebnisse herangezogen werden. Vielmehr wird durch die unterschiedlichen Verstehenshorizonte der Interviewteilnehmer hinsichtlich der jeweiligen zu untersuchenden Aspekte, deren Aussagekraft häufig relativiert, wodurch verhindert wird, dass die Ergebnisse des quantitativen Teils unkritisch verabsolutiert werden. Die Grenzen der Ergebnisse des quantitativen Teils für die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts zeigen sich u.a. auch in der mangelnden Eindeutigkeit mancher Items diesbezüglich, wie etwa »Vermittler des christlichen Glaubens« zu sein. Dies kann sowohl sachlich informierend wie auch existenziell herausfordernd erfolgen. Die Vielzahl der unterschiedlichen Verständnisweisen von den Aufgaben und der Gestalt des

103 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 313.

104 Pohl-Patalong, Uta: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt, S. 100.

Religionsunterrichts verdeutlichen, dass die Versachkundlichung des Religionsunterrichts keinesfalls monokausal als Reaktion auf religiöse Vielfalt gesehen werden kann. Hier zeigen sich verschiedene Ursachen, die differenziert zu betrachten sind. Des Weiteren wird aber auch deutlich, dass unter den befragten ReligionslehrerInnen Befürworter für einen Religionsunterricht zu finden sind, die Religion nicht bloß auf Information reduzieren möchten, sondern auch zu einem Andersdenken und Anderswerden anregen wollen. Welche Motive dem zugrunde liegen, lässt die Studie von Pohl-Patalong offen. Es wäre daher zu klären, ob Präferenzen für einen sachkundlichen oder einen eher transformatorisch orientierten Religionsunterricht ihre Ursachen nicht möglicherweise in den Biographien der ReligionslehrerInnen haben.

5.3.3 Versachkundlichungstendenz im RU – Empirisch nicht feststellbar? Eine Untersuchung evangelischer ReligionslehrerInnen aller Schultypen im Gebiet der evangelischen Kirche im Rheinland von Martin Rothgangel et al.

In einer triangulativen Studie untersuchten Martin Rothgangel, Christhard Lück und Philipp Klutz die Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen im Gebiet der evangelischen Kirche im Rheinland. Grundlage der Untersuchung war einerseits eine Befragung von Lehrkräften aller Schultypen anhand eines Onlinefragebogens sowie eine Gruppendiskussion mit GrundschullehrerInnen. Dabei wurden 1093 Fragebögen vollständig ausgefüllt.¹⁰⁵ Der insgesamt quantitativ angelegte Fragebogen enthält zudem einige offene Items, etwa zu Organisationsformen des Religionsunterrichts, Kontexte und Kooperation, Fortbildungsangebote sowie einen offenen Impuls: »Was sie sonst noch mitteilen möchten...«.¹⁰⁶

Erwähnenswert ist, dass die Studie aus einer Problemwahrnehmung bezüglich des konfessionellen Religionsunterrichts heraus entstanden ist. Dieser finde häufig nicht statt, ohne dass dafür immer Gründe erkennbar wären. Ferner komme es aufgrund der demographischen Entwicklung zu neuen »Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen« und die »religiöse Pluralität in der Schule« werde als neue Herausforderung gesehen.¹⁰⁷ Folglich stellen diese Aspekte einen zentralen Bezugspunkt der Untersuchung dar. Die Veröffentlichung der Studie beinhaltet zudem noch einen »Feedbackteil«, in welchem Religionspädagogen wie z.B. Norbert Mette, Rudolf Englert oder Friedrich Schweitzer die Ergebnisse kommentieren.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle Ergebnisse dieser umfangreichen Studie zu diskutieren. Der Fokus wird auf der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts liegen, sodass die Studie hinsichtlich ihrer Ergebnisse zu den »Zielvorstellungen der ReligionslehrerInnen« betrachtet werden soll. Für Rothgangel stehen die Ergebnisse seiner Studie zu Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von

105 Vgl. Rothgangel, Martin, Lück, Christhard, Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, S. 11. Im Folgt. zit. als: Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht.

106 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 125–189.

107 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 8.

ReligionslehrerInnen in »Spannung« zu Englerts Diagnose von der Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Rothgangel führt diesbezüglich die Ergebnisse der quantitativen Studie an, aus der hervorgeht, »dass rheinische ReligionslehrerInnen in besonderer Weise korrelationsdidaktischen und pädagogisch-adressatenspezifischen Zielvorstellungen zustimmen.«¹⁰⁸ Betrachtet man die Zielvorstellungen, die den befragten LehrerInnen besonders wichtig sind, so könnte man geneigt sein, sich der Deutung Rothgangel's anzuschließen und eine Spannung zu Englerts Ergebnissen festzustellen. Folgende Zielvorstellungen werden von den Befragten LehrerInnen als besonders wichtig erachtet:

»Den christlichen Glauben mit menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung [zu] setzen«, »über Themen [zu] sprechen, die Kinder/Jugendliche wirklich etwas angehen«, »Orientierungen zur Identitätsfindung an[zuh] bieten« und »ein eigenständiges religiöses Urteil [zu] bilden«.¹⁰⁹

Die Ergebnisse der offenen Items wie auch die der Gruppendiskussionen, die wohlge-merkt nur mit GrundschullehrerInnen durchgeführt wurden, unterstreichen eine deutliche Schülerorientierung, etwa in »Auswahl der Inhalte und in der Gestaltung des Unterrichts«, die sich »an den Interessen, Bedürfnissen und Anliegen der Kinder orientiert.«¹¹⁰

Eine Problematik quantitativer Fragebögen liegt, wie bereits erwähnt, in der Schwierigkeit, den Verständnishorizont der Befragten bezüglich der gestellten Fragen zu rekonstruieren, etwa bei Items wie »Über Themen sprechen, die Kinder/Jugendliche wirklich etwas angehen« oder »Orientierungen zur Identitätsfindung anbieten«, die beide eine hohe Zustimmung unter den befragten LehrerInnen erhalten haben.¹¹¹ Schließt die hohe Zustimmung zu diesen Items wirklich einen sachkundlichen Vermittlungsmodus aus? Ist es nicht denkbar, dass mit solchen Zielvorstellungen auch nur lebenskundliche Gespräche geführt werden, in denen Religion vielleicht sogar nur am Rande vorkommt? Selbst ein Item wie »Den christlichen Glauben mit menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen«¹¹² kann sehr unterschiedlich interpretiert werden.

Ferner merkt Friedrich Schweitzer in dem Kommentar zu dieser Studie an, dass die Ergebnisse der Studie aus Lehrerbefragungen resultieren und nicht aus Unterrichtsana-lysen:

»Die Selbstbeschreibung von Religionslehrerinnen und -lehrern im Blick auf die von ihnen realisierte Praxis darf keineswegs mit dieser Praxis selbst verwechselt werden (...) Vielmehr ist hier mit teilweise erheblichen Verzerrungen zu rechnen.«¹¹³

108 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 254.

109 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 254.

110 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 254.

111 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 41.

112 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 41.

113 Schweitzer, Friedrich: Kommentar aus einer Außenseiterperspektive, in: Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. S. 274–278, S. 277.

Das Forscherteam um Rothgangel betont selbst, dass die Frage bezüglich der Versachkundlichung mit ihrer Studie nicht geklärt sei und weitere empirische Studien durchgeführt werden müssten, um dies zu verifizieren bzw. zu falsifizieren.¹¹⁴ An dieser Stelle wird deutlich, dass auch solch aufwendig durchgeführten Untersuchungen wie diese, die sich zum Ziel gesetzt haben, objektive und falsifizierbare Ergebnisse bezüglich der Einstellungen von ReligionslehrerInnen zu generieren, interpretationsbedürftig bleiben. Der Kommentar von Micheal Meyer-Blanck zu dieser Studie zeigt zugleich, wie leicht interpretationsbedürftige empirische Ergebnisse zu eindeutigen Ergebnissen umgedeutet werden können.

»Gleichzeitig können die Autoren der rheinischen Studie schließlich eine >Versachkundlichungstendenz< des RU gerade nicht feststellen. Auch das ist sehr erfreulich und lässt sehr hoffen für einen sowohl sachbezogenen als auch schülerorientierten rheinischen evangelischen Religionsunterricht.«¹¹⁵

Die Aussage von Meyer-Blanck ist zwar sachlich richtig, lässt aber die Bedenken und Einschränkungen bezüglich der Falsifizierbarkeit der Versachkundlichung, die von den Autoren der Studie genannt werden weg, so dass hier der Eindruck der Eindeutigkeit entsteht.

Es würde den Umfang dieser Arbeit sprengen, die o.g. empirischen Studie im gebührenden Umfang zu analysieren. Es sollte jedoch verdeutlicht werden, dass der von Engler eingebrachte Begriff der Versachkundlichung differenziert zu betrachten ist und keineswegs schon empirisch als geklärt gilt. Gewinnbringend wäre diesbezüglich ein Blick auf andere Fächer. Sollte es auch im Deutschunterricht, etwa bei der Vermittlung von Literatur, Analogien zur Versachkundlichung geben, könnte dies zu neuen Sichtweisen bei der Ursachenforschung führen. Ferner sei hier angemerkt, dass die Kritik an der Versachlichung von Religion keineswegs nur als ein gegenwärtiges Phänomen betrachtet werden muss.

5.3.4 Kritik an der Versachkundlichung von Religion – (k)ein neues Phänomen?

Die oben diskutierten empirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht haben gemeinsam, dass sie das Phänomen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts als ein eher neues Phänomen sehen, dass aus bestimmten gesellschaftlichen und geistigen Veränderungen der jüngeren Zeit resultiert. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass man Kritik an einer >Versachkundlichung< der Religion schon deutlich früher finden kann, etwa im Frühwerk Friedrich Nietzsches, in welchem diese Thematik ein häufiger Topos ist, was anhand einiger Beispiele verdeutlicht werden soll:

114 Vgl. Rothgangel, Martin: Praxis Religionsunterricht, S. 266.

115 Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert, S. 270.

»Eine Religion zum Beispiel, die in historisches Wissen, unter dem Walten der reinen Gerechtigkeit, umgesetzt werden soll, eine Religion, die durch und durch wissenschaftlich erkannt werden soll, ist am Ende dieses Weges zugleich vernichtet.«¹¹⁶

Nietzsche konkretisiert seine Kritik in Bezug auf das Christentum wie folgt:

»Was man am Christentume lernen kann, daß es unter der Wirkung einer historisierenden Behandlung blasiert und unnatürlich geworden ist, bis endlich eine vollkommen historische, das heißt gerechte Behandlung es in reines Wissen um das Christentum auflöst und dadurch vernichtet, das kann man an allem, was Leben hat, studieren: daß es aufhört zu leben, wenn es zu Ende seziert ist und schmerzlich und krankhaft lebt, wenn man anfängt, an ihm die historischen Sezierungsbildungen zu machen.«¹¹⁷

Nietzsche zufolge ist es der überwiegend historisierend-rationale Zugang zur Religion, der das Christentum in Wissen auflöst und ihm dadurch seine existenzielle Relevanz nimmt, ja sogar zu dessen Auflösung führen muss.

»Denn dies ist die Art, wie Religionen abzusterben pflegen: wenn nämlich die mythischen Voraussetzungen einer Religion unter den strengen, verstandesmäßigen Augen eines rechtgläubigen Dogmatismus als eine fertige Summe von historischen Ereignissen systematisiert werden und man anfängt, ängstlich die Glaubwürdigkeit der Mythen zu verteidigen, aber gegen jedes natürliche Weiterleben und Weiterwuchern derselben sich zu sträuben, wenn also das Gefühl für den Mythos abstirbt und an seine Stelle der Anspruch der Religion auf historische Grundlagen tritt.«¹¹⁸

In eine ähnliche Richtung geht Eugen Drewermanns Plädoyer für eine tiefenpsychologische Erweiterung der Exegese.

»Wir hätten keinen Grund, in der vorliegenden Arbeit die Bibelexegese in ihrer monopolisierten Form als historisch-kritische Methode der Schriftauslegung von der Tiefenpsychologie her einer gründlichen Revision zu unterziehen, wenn nicht diese auf fast allen Lehrstühlen der Bibelwissenschaften als einzige etablierte Form des Umgangs mit den Grundtexten der jüdischen und christlichen Glaubensüberlieferung zutiefst ein Ausdruck eben jener Geisteshaltung wäre, die in der rationalistischen Verstandeseinseitigkeit des 19. Jh. vom Menschen und seiner Geschichte allein der Welt der objektiven Fakten als historisch wirklich gelten lassen mochte.«¹¹⁹

116 Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: Ders.: Werke. Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999, § 7, S. 148. Im Folg. zit. als: Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben.

117 Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, S. 149.

118 Nietzsche Friedrich: Die Geburt der Tragödie, in: Ders. Werke, Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999, § 10, S. 53.

119 Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologen und Exegese Bd. I. Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende, 1. Aufl. der Sonderausgabe, Olten 1991, S. 12. Im Folg. zit. als: Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese.

Für Drewermann erfolgt der rationalistische Umgang mit der Glaubenstradition auf Kosten der »Welt der Bilder und Träume, der alle wahrhaft religiösen Worte ihren Ursprung verdanken.«¹²⁰

Theodor Adorno betont die Bedeutung des »religiöse[n] Bilderschatz[es]« für Bildungsprozesse, der dem »Daseienden die Farben des mehr als Daseienden einhauchte«, welcher aber »verblast« sei.¹²¹

»Der Traditionsverlust durch die Entzauberung der Welt aber terminiert in einem Stand von Bilderlosigkeit, einer Verödung des zum bloßen Mittel sich zurichtenden Geistes, die vorweg mit Bildung inkompatibel ist.«¹²²

An dieser Stelle soll nur anhand weniger Beispiele darauf hingewiesen werden, dass die Problematik der Versachkundlichung nicht nur im Lichte der Gegenwart zu betrachten ist und diese möglicherweise viel tiefgreifendere Ursachen hat als bis jetzt angeführt worden ist. Diese Fragestellung wird im Lauf dieser Arbeit noch einmal in der Auseinandersetzung mit Paul Ricoeurs Reflexionen bezüglich des cartesischen Cogito aufgegriffen werden.

Im Folgenden soll jedoch zunächst ein weiterer Aspekt bezüglich der Versachkundlichungsfrage untersucht werden: Die Frage nach dem Einfluss biographischer Prägungen auf unterrichtliche Präferenzen.

5.4 Der Einfluss religiöser Bildungsprozesse von ReligionslehrerInnen auf ihre Unterrichtspraxis und ihre Zielvorstellungen? Versachkundlichung im Kontext des Verhältnisses von gelebter und gelehrter Religion

Laut Manfred Pirner gilt es in der Erziehungswissenschaft als unbestritten, »dass die persönlichen Weltbilder, Lebensorientierungen und Wertvorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern ihr professionelles Denken und Handeln beeinflussen.«¹²³

Empirische Studien zum Verhältnis von Religiosität und Lehrerprofessionalität, welche überwiegend aus den U.S.A. stammen, haben gezeigt, dass Lehrkräfte, die sich selbst als religiös bezeichnen, ihren »Lehrerberuf als Berufung« verstehen, ihre Religiosität ihren Umgang mit KollegInnen und SchülerInnen prägt, ihnen an der Persönlichkeitsförderung der SchülerInnen sehr gelegen ist und sie aus ihrem Glauben Kraft für den Umgang mit Belastungen des Lehreralltags ziehen.¹²⁴ In dem Forschungsansatz der Teacher beliefs, welcher »in der internationalen Literatur die größte Verbreitung gefunden hat«, geht es etwa um die Untersuchung berufsbezogener Überzeugungen und ihre normative Funktion hinsichtlich der Ausübung des Lehrerberufes.

120 Vgl. Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, S. 12.

121 Vgl. Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: Ders: Gesammelte Schriften, Bd. 8, hgg. von Rolf Tiedemann, Darmstadt 1998, S. 105. Im Folg. zit. als: Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung.

122 Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, S. 107.

123 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2, S. 201–218, S. 201. Im Folg. zit. als: Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrerprofessionalität.

124 Vgl. Pirner, Manfred: Religiosität und Lehrerprofessionalität, S. 201.

»Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert.«¹²⁵

Wenn biographisch gewachsene Überzeugungen und Einstellungen, seien sie aus Lern- und Bildungsprozessen hervorgegangen oder aus dem Leben selbst, sich als bedeutsam für das professionelle Selbstverständnis erweisen, so erscheint es als sinnvoll, das Thema der Versachkundlichung des Religionsunterrichts in Bezug auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion bei ReligionslehrerInnen in den Blick zu nehmen.

5.4.1 Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion in den Untersuchungen von Andreas Feige et al.

Andreas Feige hat in mehreren qualitativen und quantitativen Studien mit wechselnden Forschungsteams die religionspädagogischen Zielvorstellungen und das religiöse Selbstverständnis von ReligionslehrerInnen untersucht. Eine zentrale Frage war dabei die Verhältnisbestimmung zwischen gelebter und gelehrter Religion. Feige geht davon aus, dass die Frage nach der pädagogischen Professionalität nur im Kontext von Biografie und Religion des jeweiligen Religionslehrers zu sehen ist. Er nimmt an, dass die gelehrte Religion im Unterricht nicht losgelöst von der gelebten Religion des Lehrers und deren biographischen Implikationen betrachtet werden kann, »denn nur in der gelebten Religion sind jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben, die Religion erst lehrbar machen.«¹²⁶ Aus diesem Grund geht es Feige darum, zu untersuchen, inwieweit die Glaubensbiographie jeweilige Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen prägt und als Quelle der Motivation und der Begründung für den eigenen Unterricht dient.

»Wie weit und unter welchen Bedingungen findet diese Vermittlungsaufgabe ihre Resonanz in der Bildungsfähigkeit der je eigenen Religion der ReligionslehrerInnen? Näherhin: Zeigt sich diese Fähigkeit in der Art und Weise, wie sich die eigene Religion auch als Bildungsreligion darstellen lässt, ohne dass sie auf diese reduziert werden soll?«¹²⁷

125 Vgl. Reusser, Kurt, Pauli, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster, New York 2014, S. 644.

126 Vgl. Feige, Andreas, Dressler, Bernhard, Lukatis, Wolfgang, Schöll, Albrecht: »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000, S. 34. Im Folg. zit. als: Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen.

127 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 39.

Feige geht es mit seinem Forschungsteam darum, die gelebte Religion in ihren biographischen Bezügen zu rekonstruieren, die gelehrte Religion zu erfassen und zu untersuchen, inwieweit biographische Gegebenheiten jeweilige Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen bestimmen. Darüber hinaus beleuchtet er auch, welche Distanzierungsmodi zwischen der gelebten und der gelehrten Religion es gibt. Wird die eigene Religion unreflektiert zum Gegenstand des Religionsunterrichts oder tritt der Lehrer in eine reflexive Distanz zu seiner eigenen Religiosität? Feige unterscheidet dabei drei Modi: einen »Transformations-, Distanzierungs- oder gar Dementierungsmodus, der als »Filter« zwischen ReligionslehrerInnen und den SchülerInnen fungiert.«¹²⁸

Die Ergebnisse seiner Untersuchungen bezüglich des Verhältnisses von gelebter und gelehrter Religion zeigen, dass der eigene Glaube des Religionslehrers auf unterschiedliche Art und Weise in den Religionsunterricht eingebracht werden kann. Die Mehrzahl der Lehrer scheint den Untersuchungen zufolge jedoch ihren persönlichen Glauben durch den Filter der Reflexion, maßvoll und dort, wo es pädagogisch sinnvoll ist, einzubringen.¹²⁹

»Zwar stehen ReligionslehrerInnen als BildungsagentInnen alle vor der Aufgabe, *habituell* Religion als Unterrichtsgegenstand in den Unterricht einzubringen. Aber dieser Zugriff auf die gelebte Religion vollzieht sich nicht unvermittelt, sondern über individuelle zu leistende Reflexionsprozesse, die eine *Distanz* von gelehrter zu gelebter Religion induzieren.«¹³⁰

Es handelt sich dabei um einen spezifischen Reflexionsprozess, wenn die Reflexion der gelebten Religion durch eine Lehrperson im Hinblick auf didaktische Prozesse in der Schule erfolgt, die »im Gegensatz zu anderen Situationen, in denen Menschen die eigene Religiosität reflektieren – im Kontext von Prozessen, die als »Bildung« angelegt sind, die reflektierte gelebte Religion unter didaktischen Fragestellungen nochmals reflektiert: »Welche biographischen Anteile bringe ich auf welche Art und Weise in den Unterricht ein?« Und: »Wie kann ich die an spezifischen Orten praktizierte individuelle Religiosität auf den spezifischen *Lernort* Schule beziehen?«¹³¹

Für Bildungsprozesse ist die gelebte Religiosität am fruchtbarsten, wenn sie durch den Distanzierungsmodus der Reflexion in den Unterricht eingebracht wird, was bereits auch durch die Wahl der Materialien oder die Präferenz für einen bestimmten Unterrichtsstil erfolgen kann. Unfruchtbar ist sie dagegen, wenn sie ohne kritische Reflexion in den Unterricht eingebracht wird oder gar nicht in die gelehrte Religion einfließt.

128 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 41.

129 Vgl. Feige, Andreas: »Einzelfall« oder »Kollektiv« – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je »quantitativ« und »qualitativ« freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft, in: Dressler, Bernhard, Feige, Andreas, Schöll, Albrecht (Hgg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren – Ansichten zur »Religion« bei ReligionslehrerInnen, Münster 2004, S. 13.

130 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

131 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

»Im Fall der Trennung kommt es zu einer Überdehnung des Spannungsverhältnisses und damit zu einem Abbruch der Bildungsbemühungen, sodass die gelebte Religion für die Initiierung von Bildungsprozessen nicht mehr zur Verfügung steht.«¹³²

Wenn sich die biographisch bedingten religiösen und professionellen Überzeugungen von LehrerInnen auf die Zielvorstellungen und den Stil des Unterrichtens auswirken, lässt sich die These aufstellen, dass religiöse Bildungsprozesse von SchülerInnen bereits mit den Bildungsprozessen ihrer LehrerInnen beginnen. An dieser Stelle bieten sich Anknüpfungspunkte an die Theorie transformatorischer Bildung aus der Perspektive der eigenen Bildungsprozesse in der Biographie der untersuchten LehrerInnen und ihrer professionellen Überzeugungen. Damit wird die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse um eine weitere didaktische Perspektive erweitert. Es gilt nämlich zu beleuchten, inwiefern die eigenen Bildungsprozesse, z.B. in Gestalt von Transformationsprozessen, das professionelle Selbstverständnis und die Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen beeinflussen. Wirken sich selbst durchlebte Transformationsprozesse des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses auf das Verständnis und die Gestaltung des eigenen Religionsunterrichts aus? Hat die Präferenz für einen sachkundlichen Religionsunterricht vielleicht ihre Ursprünge in den eigenen Lernprozessen, wenn Religion dort etwa nie existenziell relevant geworden ist oder kann man einen zu starken bzw. zu schwachen Distanzierungsmodus als Ursache für Versachkundlichungstendenzen ausmachen? Die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts stellt keinen primären Forschungsgegenstand von Feige dar, dennoch lässt sich diese Frage in Feiges Terminologie einordnen. Man könnte Versachkundlichung so z.B. als ein mangelndes Spannungsverhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion bezeichnen. Dort, wo ein reflektierter Rückgriff auf die eigene gelebte Religion fehlt, kann es geschehen, dass die existenzielle Relevanz von Religion nicht aufgezeigt wird. Dies kann auch dann geschehen, wenn die »gelebte Religion« eher auf der Ebene einer theoretischen Beschäftigung mit Religion erfolgt, ohne praktisch relevant zu sein, wie es Feige am Beispiel des Lehrers Roland Engel aufgezeigt hat.

»Die gelebte Religion vollzieht sich bereits weitgehend im Modus von Bildung und kann sich deshalb von der Bildungsgestalt seiner Unterrichtsreligion nur wenig unterscheiden.«¹³³ Die Spannung zwischen gelebter und gelehrter Religion ist hier zu klein, »sodass die gelebte Religion trotz ihrer hohen Reflexionsgestalt, für unterrichtliche Bildungsprozesse kaum fruchtbar gemacht werden kann.«¹³⁴

Genauso unfruchtbar für schulische Bildungsprozesse kann eine praktisch gelebte Religion sein, die für den Religionslehrer auch existenziell relevant ist, wenn diese aber unreflektiert und ohne Distanzierungsmodus mit der gelehrten Religion identisch ist.¹³⁵ Die Untersuchungen von Feige heben die Bedeutung der Biographie von Lehrenden für Bildungsprozesse hervor, sowohl die eigenen wie auch die zu initiierenden. Dadurch kann

132 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

133 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 183.

134 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 183.

135 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 184ff.

auch die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts aus einer biographischen Perspektive betrachtet und nicht nur auf externe Faktoren wie etwa eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft zurückgeführt werden. Die Begriffe der gelebten und der gelehrten Religion erlauben es, bei der Untersuchung von Bildungsprozessen in den Biographien von ReligionslehrerInnen, das didaktische Potenzial dieser Bildungsprozesse zu sehen und die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse um diesen Aspekt zu erweitern. Dadurch erhält die Biographie der Lehrenden und deren Umgang mit dieser eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung schulischer Bildungsprozesse. Demnach setzt das Aufzeigen von existenzieller Relevanz von Religion im Religionsunterricht voraus, dass Religion für die LehrerInnen selbst existenziell relevant geworden ist, die Initiierung von Transformationsprozessen, setzt voraus, dass Lehrende selbst schon einmal Transformationsprozesse durchlaufen haben. In diesem Zusammenhang ist eine weitere Frage von Bedeutung: Was sind Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse? Wodurch werden diese initiiert? Rainer Kokemohr misst diesbezüglich Fremdheitserfahrungen eine hohe Bedeutung bei, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.

6. Die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen?

Es soll an dieser Stelle noch einmal daran erinnert werden, dass der Ansatz transformatorischer Bildungsprozesse im Anschluss an Marotzki und Koller einen Versuch darstellt, Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung zusammen zu denken. Für die Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse müssen daher laut Koller folgende drei Fragen geklärt werden: Dies wäre erstens die Frage nach den Grundstrukturen menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse, zweitens nach den Anlässen von Bildungsprozessen und schließlich nach deren Verlaufsformen und Bedingungen.¹ Bezüglich der zweiten Frage war es Rainer Kokemohr, der die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für transformatorische Bildungsprozesse herausgestellt und dabei die Theorie des Fremden von Bernhard Waldenfels als »einen Interpretationshorizont für empirische Analysen« ausgewählt hat.²

6.1 Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden bei Rainer Kokemohr

Kokemohr geht von der Annahme aus, »dass Bildung als ein Prozess zu begreifen ist, der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird.«³ Dabei ist unter dem Fremden dasjenige zu verstehen, dass sich subsumptionsresistent gegenüber dem Eigenen erweist, was daher nicht automatisch mit fremden Kulturen gleichzusetzen ist. Gleichwohl kann es vorkommen, dass fremde Kulturen Fremdes in dem oben genannten Sinne beinhalten und daher die Begegnung mit ihnen bildend sein kann. Das Bildungspotenzial des Fremden resultiert daher, dass es sich der Einordnung in die eigenen Ordnungsschemata widersetzt und es dadurch zu einer Krise bezüglich des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses und schließlich zu dessen Transformation führen kann. Dies impliziert die Annahme, dass Bildungsprozesse eines Gegenübers bedürfen, sei es in physischer Gestalt, sei es in Gestalt von abstrakten Ideen oder Weltanschauungen.

1 Vgl. Hans-Christoph Koller: Bildung anders denken, S. 85.

2 Vgl. Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, S. 14.

3 Vgl. Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, S. 14.

»Wenn Bildungsprozesse etwas mit Welt- und Selbstverhältnissen zu tun haben und wenn sich deren Figuration die Qualität der Beziehung verdankt, in die Subjekte zu Objekten der Erfahrung treten, dann darf nicht vergessen werden, dass in dieser Beziehung sowohl die Subjekte als auch die Objekte als figurierte, als >Subjekte< und >Objekte< erscheinen, deren Konstitution sich immer schon Prozessen sozialer Interaktion verdankt, in denen, was ist, nur im Spiegel des Anderen auftritt.«⁴

Neben Waldenfels gehören Paul Ricoeur sowie Jacques Lacan zum theoretischen Interpretationshorizont Kokemohrs. In Ricoeurs Narratologie sieht Kokemohr Analogien zu Waldenfels' Topographie des Fremden und eine Möglichkeit, »das Fremde als sprachlich zugänglich zu denken und darin seine originale Unzugänglichkeit zu achten.«⁵ Ricoeurs narratologische Überlegungen umfassen in seinem Werk auch explizit religiöse Sprache, was in den Ausführungen Kokemohrs jedoch nicht berücksichtigt wird. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll Ricoeurs Erzähltheorie hinsichtlich ihrer Relevanz für transformatorische Bildungsprozesse im religiösen Kontext beleuchtet werden. Auf die Theorie Lacans wird dagegen im Rahmen dieser Untersuchung nicht eingegangen werden. Diese enthält zwar bedeutende Aspekte in Bezug auf Bildung, dadurch dass etwa unbewusste Beweggründe unseres In-der-Welt-Seins in den Blick genommen werden, die unsere Zugänge zur Welt sowie zu uns selbst prägen und Bildungsprozesse dadurch nicht nur als »Veränderung von Bewusstseinszuständen zu begreifen [sind], die in wohlgeformten propositionalen Akten zum Ausdruck kommen, sondern vielmehr als Transformationen unbewusster Konstellationen, die sich in sprachlichen Fehlleistungen und anderen formalen Besonderheiten der Rede artikulieren.«⁶ Es ist jedoch zu bezweifeln, dass anhand von halbstandardisierten Interviews, die in etwa zwischen 60 und 90 Minuten dauern, Zugänge zu den unbewussten Antrieben bzw. Hemmungen der Befragten zu finden sind. Wer sich nur ansatzweise mit Psychoanalyse befasst hat, wird wissen, dass selbst ein erfahrener Therapeut eine gewisse Zeit benötigt, um Zugänge zu den unbewussten Motiven seiner Patienten zu gelangen und dabei allerlei Abwehrmechanismen zu überwinden sind. Dass gerade das Unbewusste, welches Verdrängtes, frühkindliche Prägungen, Komplexe, Projektionen u.Ä. enthalten kann, enormes Potenzial für Bildungsprozesse bietet, soll keinesfalls bestritten werden.

Kokemohrs Überlegungen hinsichtlich des Anspruchs des Fremden für Bildungsprozesse und den darin enthaltenen Impulsen für die Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse überzeugen auf der theoretischen Ebene. Seine empirischen Erkundungen, die er im Anschluss an die o.g. Theorien durchführt, weisen jedoch einige Schwächen auf, auf die er teilweise selbst hinweist. Kokemohr versucht, ein Gespräch zwischen afrikanischen Studenten aus Kamerun und deutschen Studenten zum Thema Rassismus Erfahrungen in Deutschland hinsichtlich transformatorischer Bildungsprozesse angesichts des Fremden empirisch zu untersuchen. Hier zeigt sich jedoch das Pro-

4 Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, S. 16.

5 Vgl. Rainer Kokemohr, Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, S. 35.

6 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Ders., Marotzki, Winfried Marotzki, Sanders, Olaf (Hgg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, S. 69–82, S. 79.

blem, dass er den Unterschied zwischen Anderem und Fremdem einebnet, indem er davon ausgeht, dass es sich bei zwei verschiedenen Sichtweisen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten auf das Thema Rassismus zugleich um >fremde< Sichtweisen handelt. Die Argumente, die zwischen den Studenten ausgetauscht werden, stellen zwar unterschiedliche Standpunkte dar, die jedoch keinesfalls der Qualität des Fremden entsprechen, wie Kokemohr sie in Anschluss an Waldenfels skizziert.⁷ Am Ende der Diskussion lassen sich keine transformatorischen Bildungsprozesse erkennen, was nicht nur am geringen Fremdheitsgrad der ausgetauschten Standpunkte liegt, sondern wie Kokemohr es deutet, am Faktor Zeit. Dem Begriff des Bildungsprozesses ist eine zeitliche Dimension implizit, sodass deren Identifikation und Analyse einen längeren Zeitraum erfordert.⁸ Der Fokus soll hier jedoch nicht auf der empirischen Untersuchung Kokemohrs liegen, sondern auf dessen theoretischen Grundlagen, bezüglich der Frage nach der Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für transformatorische Bildungsprozesse. Es erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Fremden, welchen Waldenfels in seinem Werk >Topographie des Fremden< entwickelt, die mit der Alteritätstheorie Bernhard Grümms ins Gespräch gebracht werden soll. Die Analyse beider Ansätze mündet anschließend in der Beantwortung der Frage, inwieweit diese für die Thematik dieser Arbeit und die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen relevant sind.

6.2 Die Topographie des Fremden bei Bernhard Waldenfels

6.2.1 Der Begriff des Fremden bei Waldenfels

Das Fremde, wie es Waldenfels bestimmt, »zeigt sich, indem es sich entzieht«⁹ und ist nur in seiner »Unzugänglichkeit zugänglich«¹⁰. Es tritt als etwas in Erscheinung, das unsere Ordnungen durchbricht, sich nicht in diese fügen lässt und deshalb unzugänglich bleibt. Wäre das Fremde der eigenen Ordnung zugänglich und dieser verfügbar, wäre es durch seine Passung nicht mehr fremd.

Für Waldenfels kommt die Erfahrung des Fremden als ein fremder Anspruch unserer Eigeninitiative zuvor¹¹, was sowohl bedrohlich als auch faszinierend sein kann.

»Bedrohlich ist sie, da das Fremde dem Eigenen Konkurrenz macht, es zu überwälten droht; verlockend ist sie, da das Fremde Möglichkeiten wachruft, die durch die Ordnungen des eigenen Lebens mehr oder weniger ausgeschlossen sind.«¹²

7 Vgl. Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, S. 38–47. Hier findet sich Kokemohrs Analyse der Diskussion.

8 Vgl. Kokemohr, Rainer: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, S. 24.

9 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, 7. Auflage, Frankfurt a.M., 2016, S. 9. Im Folg. zit. als: Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden.

10 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 42.

11 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden 14.

12 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden 44.

Fremdes wird bei Waldenfels nicht als ein Fremdes an sich verstanden, das sich objektiv benennen ließe, sondern konstituiert sich stets von einem bestimmten Standpunkt aus.

»Es gibt also nicht >das Fremde<, es gibt vielmehr verschiedene Fremdheitsstile. Fremdheit bestimmt sich, wie Husserl sagen würde, okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt. Ein standortloses >Fremdes überhaupt< gliche einem >Links überhaupt< – ein monströser Gedanke, der Ortsangaben mit begrifflichen Bestimmungen vermengt.«¹³

Waldenfels' Konzept des Fremden ist im Kontext von Husserls Phänomenologie der Erfahrung zu verstehen, wobei hier der Begriff der Intentionalität von zentraler Bedeutung ist. Dahinter steht die Vorstellung, dass uns die Wirklichkeit nicht im Modus des an sich zugänglich ist, sondern uns »*etwas als etwas*, also in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung erscheint.«¹⁴ Waldenfels unterscheidet diesbezüglich zwischen »Sachverhalt und Zugangsart«.¹⁵ Erfahrungen geschehen immer im Kontext der Ordnungen des Wahrnehmenden, welche die Wahrnehmung des zu Wahrnehmenden bestimmen.

»Diese signifikative Differenz ist unhintergebar; ein pures etwas, das nicht als etwas Bestimmtes gegeben und gemeint wäre, wäre ein Nichts, das sich jedem Blick und jeder Rede entzöge.«¹⁶

Dies bedeutet, dass auch die Phänomenologie nicht den Anspruch erhebt, einen Erkenntnisweg gefunden zu haben, der unmittelbar zu den Dingen führt, jedoch die Erscheinungsweisen des Erscheinenden, die Ordnungen des Wahrnehmenden und die damit verbundenen Limitierungen in der Erkenntnisweise mitbedenkt.

»Die Phänomenologie gelangt einzig dann auf ihren Weg, wenn sie in dem was erscheint, die Art und Weise, wie es erscheint, und die Grenzen, in denen es erscheint, mit bedenkt.«¹⁷

Wahrnehmung geschieht folglich nicht losgelöst von den Ordnungen und Voreinstellungen des Erkennenden, wobei Waldenfels den Zusammenbruch einer metaphysischen Gesamtordnung seit der Neuzeit als einen Faktor benennt, durch den eine Vielzahl verschiedener Ordnungen entstanden sei, was wiederum die Erfahrung des Fremden begünstigt.¹⁸ Entzieht sich etwas »dem Zugriff der Ordnung«, erscheint es als Fremdes.¹⁹

Da es nach Waldenfels kein absolutes Fremdes gibt, folgt daraus, dass das Fremde nicht konkreten Gegenständen zugeordnet werden kann, sondern erst durch seine Wirkung auf ein Subjekt sich etwas als Fremdes zeigt, indem es etwa die eigenen Ordnungen, die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse und deren Verständnisweisen beunruhigt und fraglich werden lässt. Es sind gerade diese Beunruhigungen der eigenen Ordnung,

13 Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 23.

14 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 19.

15 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 19.

16 Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 19.

17 Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 19.

18 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 16.

19 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 20.

ihr Fraglichwerden, die Kokemohr zufolge Bildungsprozesse im Sinne transformatorischer Bildung initiieren können. Dies hängt jedoch davon ab, wie auf Fremdes reagiert wird.

6.2.2 Reaktionsweisen auf das Fremde

Waldenfels unterscheidet drei verschiedene Reaktionsweisen auf das Fremde. Als erste benennt er die Gleichsetzung zwischen Fremdheit und Feindschaft, die aus der Bedrohung des Eigenen durch das Fremde resultiert und zu einer Bewältigung des Fremden führt, wodurch kein bildendes Potenzial entfaltet werden kann.²⁰ Hier ist Abwehr die Reaktion auf das Fremde, sei es nach außen oder nach innen, so dass dieses gar nicht erst in die Nähe der eigenen Ordnung herangelassen wird. Die Gleichsetzung des Fremden mit dem Feind kann im schlimmsten Fall zu dessen physischer Bekämpfung, sogar Vernichtung führen, sofern das Fremde in physischer Gestalt in Erscheinung tritt, es kann genauso durch Herabsetzung bekämpft werden, indem beispielsweise Formen des Fremden als pathologisch dargestellt werden. Dasselbe gilt grundsätzlich auch für Fremdes, das sich in Form von Ideen, Weltanschauungen, Theorien oder Gedanken manifestiert. Hier kann beispielsweise der Versuch der Bekämpfung auch in Form von Verdrängungsmechanismen erfolgen. Die Trennung zwischen physischem und geistigem Fremden ist nicht zwingend. Geistig Fremdes wie etwa eine Weltanschauung, kann sich in konkreten Lebensweisen von Personen manifestieren oder, um es mit Bourdieu zu sagen, in einem bestimmten Habitus inkorporieren. Waldenfels hält die Methode der Bekämpfung des Fremden für nicht allzu ökonomisch.²¹ Wie bereits erwähnt, entzieht sich das Fremde laut Waldenfels unserer Verfügungsgewalt, so dass dessen Bekämpfung wirkungslos bleiben kann, vielleicht sogar dessen Wirkung verstärkt. Dies lässt sich beispielsweise an der Theorie des Schattens von Carl Gustav Jung verdeutlichen. Unter dem Schatten versteht Jung, häufig durch Erziehung oder gesellschaftliche Normen, verdrängte Persönlichkeitsanteile. Dasjenige, was beispielsweise durch Erziehung nicht Teil der eigenen Ordnung werden durfte, ein bestimmter Lebensstil, eine bestimmte Weltanschauung, die sexuelle Orientierung usw., wirkt Jung zufolge als eine Art dunkler Teil in der eigenen Psyche fort und zeigt sich häufig als Projektion im Anderen in Gestalt von Feindschaft und Aggression. Die Abtrennung des Schattens von der Psyche wirke dabei fragmentierend, erst dessen Akzeptanz, nicht zwangsläufig dessen Ausleben, ist dagegen notwendige Bedingung des Reifungsprozesses. Hier zeigt sich wie etwas Fremdes Teil des Eigenen sein kann und trotz Bekämpfungsversuchen, seine Wirksamkeit behält.²² Möchte man sich das Fremde von Leib halten, ist es hierfür einfacher, sich dieses anzueignen als es zu bekämpfen.

»Als wirksamere Form der Abwehr erweist sich auf die Dauer die *Aneignung*, die das Fremde zu wahren verspricht, indem sie es verarbeitet und absorbiert.«²³

20 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 45ff. und 48.

21 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 48.

22 Vgl. Kassel, Maria: *Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C.G. Jung*, erweiterte Ausgabe, Freiburg i.Br. 1992, S. 144ff.

23 Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 48f.

Die Werkzeuge, mit denen die Aneignung des Fremden erfolgen kann, sind das Erkennen und Verstehen. Das beunruhigende Fremde wird hierbei nicht bekämpft oder offensichtlich abgewehrt, vielmehr erfolgt eine Auseinandersetzung mit diesem, um es zu verstehen. Das in unsere Ordnung einbrechende Fremde wird hierdurch zu etwas, »das sich *besprechen* lässt«. ²⁴ Die erkennende bzw. verstehende Aneignung des Fremden ordnet diese in die eigenen Erklärungsmuster ein und macht es dadurch »berechenbar« ²⁵, wobei diese Form der Erkenntnis nicht dem Anspruch des Fremden gerecht wird, sondern sich diesen dadurch vom Leib hält. Erkennen und Verstehen wird hier vom Standort der eigenen Ordnung begriffen, es macht das Fremde be-greifbar, was nicht bedeutet, dass es wirklich verstanden würde. Treffender wäre es dabei von einem verkennenden Erkennen zu sprechen.

»Solange wir fragen, *was* das Fremde ist und bedeutet, *wozu* es da ist und *woher* es kommt, ordnen wir es ein in ein Vorwissen oder Vorverständnis, ob wir es wollen oder nicht. Wir sind so bereits auf dem Weg des Begreifens, Verstehens und Erklärens, auf dem alles Fremde sich in etwas verwandelt, das *noch nicht* begriffen, verstanden oder erklärt ist, selbst wenn wir bereit sind, einen Rest von Unverständlichem, Unerklärlichem und Unerforschlichem zu dulden oder gar zu verehren.« ²⁶

Waldenfels distanziert sich von der Vorstellung, Kommunikation und Diskurs seien eine adäquate Form des Umgangs mit dem Fremden, weil viele der Kommunikations- und Sprachtheorien von der Annahme ausgingen, es gebe einen »vorgegebenen Boden der Gemeinsamkeit«, den es aufzudecken gilt und weil auch der Dialog sich wiederum in Diskurse unterteile, welche selbst bestimmten Ordnungen unterliegen. ²⁷ Die Suche nach dem Gemeinsamen birgt die Gefahr, das Fremde durch die Kategorien des Eigenen einzuebnen und dessen Schockwirkung zu beseitigen.

»Wir Zivilisierte lieben es, uns diesen Schocks zu entziehen, indem wir unsere eigenen Dolmetscher und Interpreten mitbringen, die das Schockierende hermeneutisch abbildern und alles sinngerecht wieder einrenken.« ²⁸

Wie kann nun ein Umgang mit dem Fremden aussehen, wenn dieser weder vom Subjekt noch vom Fremden aus erfolgen kann? Die Orientierung am Subjekt wird von Waldenfels ausgeschlossen, da so die Gefahr besteht, dass das Fremde in dessen Ordnung eingegliedert wird. Eine Orientierung allein am Anspruch des Fremden wird ebenfalls negiert, da das Fremde sich so unseren Ordnungen entziehe und dadurch unzugänglich bleibe. Waldenfels bestimmt den Topos für die Begegnung zwischen Subjekt und dem Fremden in dem Zwischenraum zwischen beiden.

»Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns. Ohne dieses Zwischen gäbe es keine Inter-subjektivität und Inter-kulturalität, die ihren Namen verdient.« ²⁹ Dieser Zwischenraum wird nach Walden-

24 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 51.

25 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 51.

26 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 108.

27 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 24 und 33.

28 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 79.

29 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 53.

fels durch ein Warten und Zurückhalten eröffnet. Dadurch, dass wir uns mit unseren Wunsch nach Begreifbarkeit zurückhalten, nicht sofort nach dem was, woher und wozu des Fremden fragen, sondern uns zuerst von dem Fremden beunruhigen lassen, ohne dieses bekämpfen oder vereinnahmen zu wollen.³⁰ Die erste Antwort auf das Fremde sollte laut Waldenfels eine »Nichtantwort« sein.³¹ »Im Umgang mit dem Fremden meldet sich also eine Form der *Responsivität* zu Wort, die über jede Intentionalität und Regularität des Verhaltens hinausgeht in Form einer eigentümlichen Antwortlogik, die dem Fremden seine Ferne belässt.«³² Das Fremde, welches unsere Ordnungen überschreitet, provoziert ein Antworten auf das Fremde, jedoch nicht als Antwort aus der alten Ordnung, sondern eine neue Ordnung gebärend, neuen Sinn schaffend.³³ Dennoch lassen diese Antworten den Anspruch des Fremden unbeantwortet in der Bedeutung, dass unsere Antworten das Fremde niemals erschöpfend erfassen können. »Das, worauf wir antworten, übersteigt stets das, was wir zur Antwort geben.«³⁴ Wir sind dabei weder Urheber der Antwort noch an dieser unbeteiligt. Wären wir der Urheber wäre es unsere Ordnung, welche die Antwort hervorbringt und dennoch wäre ohne uns die Antwort nicht da. Die Antwort entstammt der Leerstelle, die jedoch erst zwischen uns und dem Fremden entsteht, gleichsam von uns markiert wird. Waldenfels wählt das Paradoxon, um das Antworten auf den Anspruch des Fremden zu beschreiben, indem er beispielsweise von >zugänglicher Unzugänglichkeit< spricht und somit gleichsam einen Erkenntnisweg wählt, den man etwa auch schon bei Nikolaus von Kues findet, für den diese Ausdrucksform als geeignet erschien, um über Gott, den ganz Anderen sprechen zu können. Nikolaus von Kues spricht diesbezüglich etwa von der belehrten Unwissenheit.

»Auch der Lernbegierigste wird in der Wissenschaft nichts Vollkommenes erreichen, als im Nichtwissen, das ihm seinsgemäß ist, für belehrt befunden zu werden. Es wird einer umso gelehrter sein, je mehr er um sein Nichtwissen weiß. In dieser Absicht habe ich mich der Mühe unterzogen, einiges über diese belehrte Unwissenheit niederzuschreiben.«³⁵

Man kann in dem Begriff des Nichtergreifenden Erkennens, welches Cusanus hinsichtlich der Möglichkeit des Begreifens Gottes verwendet, durchaus auch Parallelen zur Topographie des Fremden von Waldenfels erkennen, wenn Cusanus davon spricht, dass jedes Sprechen von Gott niemals mit diesem identisch sein kann, dass es sich stets unserem Verstand entziehen muss.³⁶ Das Paradox verweist in der Synthese seiner Gegensätze auf etwas, eröffnet einen Zugang und ist in dieser mehr als nur die beiden Gegensätze selbst, aus denen sie besteht. Das Antworten auf das Fremde ist Waldenfels zu Folge

30 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 51.

31 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 52.

32 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 52.

33 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 52.

34 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 52.

35 Nikolaus von Kues: *De docta ignorantia*, in: Ders.: Philosophisch-theologische Werke, Bd. 1, Hamburg 2002, Buch 1, Kapitel 1, S. 9. Im Folg. zitiert als: Nikolaus von Kues: *De docta ignorantia*.

36 Vgl. Nikolaus von Kues: *De docta ignorantia*, S. 17.

etwas Kreatives und nicht Reproduktives, was bedeutet, dass nicht bekannte Antwortmuster verwendet werden sollen, sondern neue Antworten geschaffen werden, welche wie bereits erwähnt, nicht aus unserer Ordnung stammen, sondern aus dem Zwischenraum zwischen uns und dem Fremden. Um dies auszudrücken, verwendet Waldenfels ein weiteres Paradox.

»Berücksichtigen wir die Möglichkeit, daß im Antworten nicht bloß ein bereits existierender Sinn wiedergegeben, weitergegeben oder vervollständigt wird, sondern daß im Gegenteil Sinn im Antworten selbst entsteht, so stoßen wir auf das Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben.«³⁷

Waldenfels sieht hierbei eine Analogie zu Kleists »Verfertigung von Gedanken in der Rede«. ³⁸ Religionspädagogisch fällt hier die Parallele zum narthikalen Lernen bei Bert Roebben auf, wo im Narthex, dem Raum zwischen dem Profanen und dem Sakralen, Zwischen Alltagswelt und der anderen Seite der Religion es zur produktiven Begegnung beider Seiten kommt, Tiefverborgenes an die Oberfläche gelangt und wie Wasser aus einer Quelle sprudelt, was oben bereits ausgeführt wurde. Sowie die Gedanken im Moment des spontanen Redens nicht bereits vorhanden sind, sondern erst in diesem Vorgang entstehen, so entstehen nach Waldenfels die neuartigen Gedanken bezüglich des Fremden im Moment des Antwortens auf dessen Anspruch. ³⁹ Der Zugang zum Unzugänglichen erfolgt nach Waldenfels nicht durch einen hermeneutischen Übersetzungsprozess, sondern als kreative Responsivität.

6.2.3 Die Erweiterung des Subjekts als Grundlage der Zugänglichkeit des Unzugänglichen

Der Subjektbegriff, welcher diesem Verständnis zugrunde liegt, ist nicht das cartesische Cogito, in welchem das Subjekt eine zentrale Position erhält und die Rolle des Agens im Erkenntnisprozess einnimmt, welches allein das gelten lässt, welches dem Prinzip der Ratio entspricht. Waldenfels zeigt das Defizitäre dieses Prinzips auf. Das cartesische Denken ist wirklichkeitslimitierend, indem es nur dasjenige gelten lässt, das den Kriterien der Vernunft entspricht, es überschätzt das Subjekt, das nicht immer Herr im eigenen Haus ist, nicht immer Herr der Lage ist, sondern dem auch etwas widerfahren kann, wie etwa die Erfahrung des Fremden.

»Das >Subjekt<, das allem, was ist, zugrunde zu liegen schien und das sich als Ort oder Träger der Vernunft betrachtete, leidet unter einem *Selbstentzug*, der durch keinen reflexiven >Rückgang zu sich selbst< wettzumachen ist. Kurz gesagt: Es gibt keine Welt, in der wir je völlig zu Hause sind, und es gibt kein Subjekt, das je Herr im eigenen Haus wäre. Diese Art von >Götzendämmerung< konfrontiert uns mit einem radikal Frem-

37 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 53.

38 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 53.

39 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 53.

den, das allen Aneignungsbemühungen zuvorkommt und das ihnen widersteht, wie im Falle des fremden Blicks, der uns trifft, noch ehe wir uns dessen versehen.«⁴⁰

Auch in solchen Momenten kann das Subjekt Herr der Lage bleiben, jedoch nur in einer Abwehrhaltung gegen das, was die eigene Ordnung in Frage stellt oder diese ver-einnahmend, wie oben bereits ausgeführt wurde. Waldenfels leugnet nicht die Existenz eines Subjekts, er bezweifelt dessen ungebrochenes Primat, er spricht sich nicht gegen Vernunft aus, sondern, in Anlehnung an Merleau-Ponty, für eine Erweiterung von Vernunft, die wiederum zur Erweiterung der Erfahrung führen kann.⁴¹ Das Antworten auf das Fremde erfolgt für Waldenfels nicht »durch das Ich des Sprechers, sondern das Ich bestimmt sich umgekehrt durch das Antworten als Antwortender.«⁴² Hier zeigt sich das bildungstheoretische Potenzial von Waldenfels' Topographie des Fremden, insbesondere für einen transformatorischen Bildungsbegriff, da Fremdheitserfahrungen zu einer Krise der eigenen Ordnung und deren Transformation führen können, zum anderen bieten die von Waldenfels genannten Umgangsweisen mit dem Fremden Möglichkeiten der Selbst- und Welterschließung. Dies ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass Selbst und Welt sich gänzlich erschließen ließen, sondern als Erweiterung des Blickfeldes, durch Eröffnung neuer Erfahrungsräume über die eigene Ordnung hinaus und durch die kreative Schöpfung von Neuem durch die Begegnung mit dem Fremden. Das Fremde kann Anlass geben, die eigenen Ordnungen oder anders ausgedrückt, die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse zu transformieren und in einer »eher produktiven als reproduktiven Form des Antwortens dem Anspruch des Fremden zu begegnen, die weder von dem eigenen Ordnungssystem noch von dem des Fremden ausgeht«.⁴³ Die Radikalisierung des Fremden, »wenn zu Beginn der Neuzeit die große Gesamtordnung zersplittert«⁴⁴, ist nicht so zu verstehen, dass es erst seit der Neuzeit Fremdes gibt und zuvor Fremdheitserfahrungen nicht möglich gewesen wären. Die große Gesamtordnung hatte vielmehr eine starke Sogkraft auf alles Andersartige, sodass dieses zumeist von der großen Gesamtordnung aus wahrgenommen wurde, die relativ resistent gegenüber dem Fremden war. Religiöse Phänomene wie etwa der Schamanismus wurden einfach in die Kategorie der Besessenheit oder der Psychopathologie eingeordnet, wodurch ihre herausfordernde, ja sogar bildende Kraft nivelliert wurde.⁴⁵ Die starke Gesamtordnung hatte eine deutlich stärkere Schutzfunktion vor dem Fremden als die vielen kontingenten Ordnungen nach der Neuzeit.⁴⁶ Dies heißt jedoch nicht, dass Fremdheitserfahrungen innerhalb einer großen Ordnung nicht möglich waren. Selbst innerhalb der Religion, welche ordnungsstiftend war, gab es auch längst vor der Neuzeit Fremdheitserfahrungen, wenn das Eigene durch ein ganz Anderes derart in Frage gestellt wurde, dass die eigene Ordnung

40 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 11.

41 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 30 und 107f.

42 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 53.

43 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, 53.

44 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 16.

45 Vgl. Eliade, Mircea: Schamanismus und archaische Ekstasetechnik, Frankfurt a.M. 1975, S. 33ff.; Vgl. auch: Müller, Klaus E.: Schamanismus. Heiler, Geister, Rituale, München 1997, S. 121.

46 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 20.

auf den Kopf gestellt wurde. Man denke etwa an die bereits erwähnten Bekehrungserlebnisse wie etwa das Bekehrungserlebnis des Paulus oder Erfahrungen von Mystikerinnen und Mystikern. In den o.g. religiösen Fremdheitserfahrungen, aber nicht nur in den hier genannten, zeigt sich ein Merkmal von Erfahrung, welches für Waldenfels' Erfahrungsbegriff konstitutiv ist, nämlich Erfahrung als »Geschehen«⁴⁷ oder als Widerfahrnis. Koller drückt es folgendermaßen aus. »Dem Subjekt kommt dabei also nicht einfach die Rolle eines Aktivitätszentrums zu, sondern auch und vor allem einer erleidenden Instanz.«⁴⁸ Erfahrung, also auch Fremdheitserfahrung, bedeutet für Waldenfels nicht das Auffinden von »Gegebenheiten einer fertigen Welt«, genauso wenig wie die Vorstellung, der etwas Erfahrende würde die Erfahrung selbst »herstellen.«⁴⁹ Erfahrung ist also weder ein Herstellen noch ein Finden, sondern »ein Prozeß, in dem sich Sinn bildet und artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen.«⁵⁰ Erfahrung, insbesondere Fremdheitserfahrung kann daher »Leiden und Enttäuschungen«⁵¹ beinhalten, da diese weder von uns hervorgebracht noch einfach in der Außenwelt gefunden wird, sondern als eigener Anspruch des Fremden unserer Eigeninitiative zuvorkommen, uns widerfahren kann.

6.2.4 Die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen

Hier zeigt sich das Bildungspotenzial von Fremdheitserfahrung im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffes, insbesondere in der Analogie zur Krise. Dies gilt auch hinsichtlich des Fremden als *fascinans*. Wie oben bereits erwähnt, sieht Waldenfels zwei Qualitäten des Fremden. Die Faszination des Fremden, die darin begründet sein kann, eine Möglichkeit zu bieten, die eignen Ordnungen zu überschreiten bzw. zu verlassen und neue zu erschließen, was durch eine Hinwendung zum Fremden erfolgen kann, hebt nicht dessen Unverfügbarkeit auf und verhindert auch keine Leiderfahrungen.

»Die Konfrontation mit dem Fremden löst stets einen Rückschlag aus. Erfahrung, Sprache, Land, Leib, Vernunft und Ich, die als fremd auftreten können, hören auf, schlicht das zu sein, was sie bislang waren. Erfahrung des Fremden, die mehr bedeutet als einen Erfahrungszuwachs, schlägt um in ein Fremdwerden der Erfahrung und ein Sich-Fremdwerden dessen, der die Erfahrung macht.«⁵²

Die Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, bedeutet nicht, dass sich antizipieren lässt, wie sich die Begegnung mit dem Fremden auf die eigene Ordnung auswirkt, genauso wenig wie es sich verhindern lässt, dass auch die intendierten Ablösungsprozesse von der eigenen Ordnung nicht als schmerzhaft empfunden werden. Man denke etwa an Patienten der Psychotherapie, welche von sich aus einen Therapeuten aufsuchen, die bisherige Ordnung, die ihnen Leiden verursacht, überwinden möchten und dennoch

47 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 19.

48 Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 80.

49 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 19.

50 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 19.

51 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 19.

52 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 9f.

mit Abwehrmechanismen, bis hin zu Aggression gegen die fremdartigen Deutungen des Therapeuten reagieren können, wobei sich hier sogar das Fremde im Eigenen zeigen kann.⁵³

Waldenfels' Ausführungen zum Fremden werden von ihm nicht in eine Bildungstheorie überführt oder eingeordnet. Es war Rainer Kokemohr, der die Relevanz des Fremden, wie es von Waldenfels herausgearbeitet worden ist, für transformativische Bildungsprozesse herausgestellt hat. Doch auch hier gilt, was Stojanov als Desiderat einer qualitativ-empirischen Bildungsforschung benannt hat, dass eine didaktische Perspektive auf den Bildungsbegriff fehle. Deshalb soll im Folgenden die Alteritätstheorie Bernhard Grümme in den Blick genommen werden, die sowohl eine theoretische Bestimmung des Fremden bzw. Anderen enthält und zugleich dieses in eine didaktische Perspektive überführt.

6.3 Die Bedeutung des Fremden für religiöse Bildungsprozesse – Die Alteritätstheorie Bernhard Grümme

Gegenstand des alteritätstheoretischen Ansatzes von Bernhard Grümme ist ebenfalls das Phänomen des Fremden bzw. von Alterität⁵⁴, wobei Grümme dabei den Blick auf eine theologische Ebene im Kontext der jüdisch-christlichen Tradition richtet. Während bei Waldenfels die Ortsbestimmung des Fremden, also die Frage, wo das Fremde in Erscheinung treten kann, offengelassen wird, konzentriert sich Grümme zunächst auf das Fremde hinsichtlich der Alterität Gottes, des ganz Anderen im Kontext der Frage nach der Möglichkeit des »Ankommenkönnen[s] dieser Alterität im Subjekt«.⁵⁵

Während für Waldenfels der Verlust einer großen Ordnung Fremdheitserfahrungen steigert, wird in der Alteritätstheorie Grümme deutlich, dass Fremdheitserfahrungen auch innerhalb einer großen Ordnung wie etwa der Religion ihren Topos haben können, dass durch das Fremdartige des ganz Anderen, »von dem man sich letztlich kein Bild machen kann, ohne ihn zu verfehlen« es auch zu Umordnungen und Neuordnungen dieser großen Ordnung wie auch den Ordnungen des Einzelnen kommen kann.⁵⁶ Der ordnungs- und sinnstiftende Glaube an Gott beinhaltet zugleich die Möglichkeit, diese Ordnung selbst aus dem Gleichgewicht zu bringen und Neuordnungen zu initiieren. Auch wenn Waldenfels sich in seinen Ausführungen nicht auf den Bereich der Religion konzentriert, so weiß er dennoch um die Affinität zwischen Religion und dem Fremden, wenn er beispielsweise von der »Nichtassimilierbarkeit« des Fremden spricht, »wie

53 Vgl. Freud, Sigmund: Die Abwehr-Neuropsychosen. Versuch einer psychologischen Theorie der akquirierten Hysterie, vieler Phobien und Zwangsvorstellungen und gewisser halluzinatorischer Psychosen, in: Ders.: Gesammelte Werke, Bd.1, Frankfurt a.M. 1999, S. 71.

54 Grümme Verwendung des Begriffes Alterität korrespondiert insgesamt mit Waldenfels' Bestimmung vom Fremden, in dem Sinne, dass beide Begriffe etwas bezeichnen, das die eigene Ordnung des Subjekts überschreitet und von diesem nicht ohne Weiteres erfasst werden kann. Aus diesem Grund wird im Zusammenhang von Grümme's Alteritätstheorie der Einheitlichkeit halber auch der Begriff des Fremden verwendet.

55 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 120.

56 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 119.

sie uns besonders eindringlich im Bereich von Kunst, Eros oder Religion, aber auch in historischen Desastern begegnet.«⁵⁷ Dies liegt auch für Waldenfels in der Unfassbarkeit Gottes begründet: »Si comprehendis non est deus.«⁵⁸

6.3.1 Die Bestimmung des Fremden bei Grümme im Kontext einer alteritätstheoretischen Religionsdidaktik

Wie bereits erwähnt, geht es Grümme nicht nur um eine theoretische Bestimmung von Alterität, sondern auch um deren Überführung in religiöse Bildungsprozesse. Er sieht die Gefahr eines verkürzten Korrelationsgedankens, welcher von einer Dialogik zwischen der Lebenswelt von SchülerInnen und der jüdisch-christlichen Tradition ausgeht und dabei Gefahr läuft, deren Fremdheit einzuebnen. »Es liegt in der Logik dieser Korrelation, alles miteinander in Verbindung zu bringen, alles letztlich zu harmonisieren.«⁵⁹ Daraus folgt jedoch, dass »das Nicht-Synthetisierbare, das Ausstehende, eben das Fremde« in seinem didaktischen Möglichkeiten nicht ausreichend gewürdigt werde.⁶⁰ Hierbei besteht die Gefahr, dass man einerseits dem Anspruch des Fremden nicht gerecht wird, wenn man diesen nur an die Ordnungssysteme der SchülerInnen anpasse, andererseits verkennt man dadurch das transformatorisch-bildende Potenzial der Fremdheit der christlich-jüdischen Tradition, der biblischen Texte wie auch der Begegnung »mit dem unbedingt Anderen, mit Gott, von dem man sich das befreiende, rettende, liebende, aber auch orientierende und Umkehr provozierende Wort erhofft und von dem der Mensch je vorgängig beschenkt lebt.«⁶¹ Wird die Unbegreiflichkeit Gottes jedoch bloß auf das Plausible und Begreifbare reduziert, wird Gott allzu menschlich gedacht und es besteht eine hohe Projektionsgefahr, wobei im ganz Anderen dann eher nur das Eigene gesehen wird.⁶²

Eine alteritätsorientierte Didaktik strebt nicht an, den Stachel des Fremden zu ziehen, sondern die daraus möglicherweise resultierenden Widerstände, vielleicht sogar Krisen, produktiv für Bildungsprozesse zu nutzen.⁶³ Hier wird das transformatorische Potential des Fremden für religiöse Bildungsprozesse augenfällig. Zugleich verdeutlicht Grümme, dass Bildungsprozesse im Kontext von Alterität ein transformatorisch-emanzipatorisches Potenzial beinhalten, das sich nicht nur auf das Selbstverhältnis beschränkt, sondern auch das Fremd- und Weltverhältnis umfasst. Durch das Fremdar-tige und nicht-synthetisierbare Gottes können auch die »gesellschaftlich herrschenden Plausibilitäten und Ideologien«⁶⁴ fremd werden und dadurch ein neues Selbst- und

57 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 51.

58 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 146.

59 Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 121.

60 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 121.

61 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 119 und 125.

62 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), S. 67–86, S. 73. Im Folg. zitiert als: Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung.

63 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 130.

64 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 76.

Weltverhältnis initiieren. Die Begegnung mit dem Fremden, dem ganz Anderen, ermöglicht es demzufolge, anders zu denken und anders zu werden.

Der alteritätstheoretische Ansatz von Grümme setzt bei erkenntnistheoretischen Grundfragen an und kritisiert dabei die »dialogisch-reziproke[n] Denkform des Korrelationsgedankens«⁶⁵, sowie dessen »ungebrochene Subjektzentrierung«.⁶⁶ Durch die nach wie vor wirksame neuzeitliche Wende zu Subjekt und Vernunft, läuft Dialogizität Gefahr, zu einem versteckten Monolog des Subjekts mit sich selbst zu werden, in welchem jegliche Differenzen durch »den Einheitstrieb der Vernunft« eingeebnet werden.⁶⁷ Eine solche Begegnung mit dem Anderen, die eigentlich nur das Eigene abbildet, bzw. das Andere in das Eigene assimiliert, kann folglich kein bildendes Potenzial im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffes entfalten, da auf diese Weise kein Raum für Krise und Irritation – nach Koller die Grundlagen für Transformationsprozesse – vorhanden wäre. Grümme ist jedoch weit davon entfernt, das Subjekt aufzugeben, er sieht dieses aber nicht mehr als unangefochtenen >Herrn im eigenen Haus< an. Dies wird einerseits an der Relativierung der Erkenntnisfähigkeit des Subjekts deutlich, andererseits an dessen Vulnerabilität.⁶⁸ Es handelt sich hierbei nicht um eine cartesische Subjektvorstellung, in welcher der Erkenntnisraum vorab auf das denkbare und vernünftige limitiert wird und in welchem das Subjekt als *Res cogitans* der *Res extensa* übergeordnet ist. Solch ein Konzept sieht das Subjekt als *Res agitans*, welches aktiv sich die Welt aneignet und das, was irritierend ist, was aus diesem Rahmen herausfällt, assimiliert oder ignoriert. Grümme's Konzept der Vulnerabilität setzt hier einen anderen Akzent, indem es von der Verletzlichkeit des Subjekts ausgeht, welches sich »vom Anderen her verwunden lässt.«⁶⁹ Hier zeigt sich eine weitere Parallele zu Waldenfels, der dem Subjekt nicht einfach die Rolle des »Aktivitätszentrums« zuspricht, sondern vor allem die einer »erleidenden Instanz«.⁷⁰

Grümme geht, ähnlich wie Waldenfels, davon aus, dass die Begegnung mit dem Fremden nicht vom Subjekt her den Ausgangspunkt nimmt, sondern vom »Einbruch des Anderen«⁷¹, bzw. der »Fremderfahrung von einem fremden Anspruch aus, der unserer Eigeninitiative zuvorkommt.«⁷² Diese Annahme verdeutlicht die Kompatibilität der Alteritätstheorie mit dem transformatorischen Bildungsbegriff, da hier ein Zusammenhang zwischen Verletzlichkeit und Krisenerfahrung deutlich wird. Das Andersartige, welches die eigenen Sichtweisen fraglich werden lässt und dadurch unter Umständen verletzend wirken kann, vermag gleichzeitig neue Sichtweisen zu initiieren, ohne dabei abgeschlossene Antworten und Weltmodelle anzubieten, was aus einer Art alteritätstheoretischem Vorbehalt resultiert. Wenn das Andere sich dadurch auszeichnet, dass es niemals gänzlich zu erfassen ist, so sind absolute und abschließende Antworten auf die Komplexität der Wirklichkeit nicht möglich. Hier zeigt sich zugleich Distanz und Nähe

65 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 74.

66 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 120.

67 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 73.

68 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 86.

69 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 86.

70 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 80.

71 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 126.

72 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 14.

zur Postmoderne. Distanz, weil die Negation jeglicher großen Erzählungen, wie sie in postmodernen Ansätzen zu finden ist, abgelehnt wird. Eine alteritätstheoretische Theologie hält an der großen Erzählung der christlichen Religion fest, an dem Sinn des Seins über das Diesseitige hinaus und relativiert zugleich, bedingt durch die Begrenztheit der Erfassungsfähigkeit des Anderen, die Aussagen und Antworten, die innerhalb dieser großen Ordnung gemacht werden. Dies geschieht nicht, indem die Möglichkeit theologischer Aussagen grundsätzlich infrage gestellt wird, sondern als kritischer Hinweis auf die Begrenztheit jeglicher Theo-Logie.

Grümme erkenntnistheoretische Überlegungen zielen nicht auf ein abbildtheoretisches Erkenntnismodell ab, in welchem das Subjekt ausgeklammert wird und so Wirklichkeit sich objektiv abbilden ließe. Vielmehr geht Grümme von einem subjektiven Referenzrahmen aus, der jeder Erfahrung vorausgeht und diese erst konstituiert.⁷³ Ein wichtiger Teil solch eines subjektiven Referenzrahmens sind Denkformen, welche gleichzeitig ein bestimmtes Vorverständnis von Wirklichkeit beinhalten und die weitere Wahrnehmung von Wirklichkeit prägen. Denkformen können bestimmte Erfahrungen eröffnen, gleichzeitig aber auch verschließen, wenn beispielsweise das zu Erfahrende mit der zugrunde liegenden Denkform inkompatibel ist.

Die Denkformen sind kein Fatum, sondern können vielmehr, etwa durch Erfahrung und Reflexion, verändert bzw. erweitert werden.⁷⁴

6.3.2 Asymmetrische Dialogizität als Möglichkeit zur Erweiterung der Korrelationsdidaktik

Grümme fordert, die der Korrelationsdidaktik zugrundeliegende dialogisch-reziproke Denkform des Korrelationsgedankens, der »Subjekt und Objekt, Identität und Differenz, Einheit und Vielheit nicht in hinreichendem Maße miteinander vermittelt, einer kritischen Reflexion zu unterziehen.«⁷⁵ Nach der scharfen Kritik Grümme an dem dialogischen Prinzip, der Korrelationsdidaktik sowie der neuzeitlichen Subjekt- und Vernunftorientierung wäre anzunehmen, dass er mit diesen bricht und die alteritätstheoretische Didaktik auf einen anderen Boden setzt, was jedoch nicht der Fall ist. Statt eines Bruchs entscheidet Grümme sich dafür, diese neu zu denken, wofür er, ähnlich wie Waldenfels, sich der Figur des Paradoxons bedient. Sowie Waldenfels beispielsweise von der Zugänglichkeit des Unzugänglichen spricht, entwickelt Grümme den Begriff der »asymmetrischen Dialogizität.«⁷⁶ Das Prinzip der Dialogizität setzt per definitionem eine Symmetrie zwischen den Teilnehmern des Dialogs voraus, sodass eine asymmetrische Dialogizität sich zunächst zu widersprechen scheint. Daher ist es notwendig zu klären, was unter einer asymmetrischen Dialogizität zu verstehen ist. Dahinter steht die Annahme, dass Dialogizität so konzipiert werden kann, dass das Andere nicht per se unzugänglich bleiben muss. Trotz der zu wählenden »asymmetrischen Struktur«⁷⁷ zwischen Subjekt

73 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 72.

74 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 74.

75 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 75.

76 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 68.

77 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 127.

und Fremden, trotz der Distanzierung von einer »Verschmelzungshermeneutik«⁷⁸, ist für Grümme das »Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt« möglich, auch wenn Ankommenkönnen nicht mit Assimilation an das Subjekt zu verstehen ist. Das Andere müsse seine Alterität auch in den Momenten der Zugänglichkeit bewahren. Würde man die Möglichkeit der Zugänglichkeit der Alterität per se ausschließen, wäre Bildung nicht denkbar. Blicke das Andere kategorisch unzugänglich, hätte es keine Relevanz für die Bildungsprozesse des Subjekts.⁷⁹

In einer alteritätstheoretischen Didaktik soll »Differenz grundlegend gewürdigt« werden.⁸⁰ Dies bedeutet beispielsweise, dass religiöse Bildungsprozesse sich nicht bloß auf das beschränken, was sich reibungslos an die Denkformen sowie aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Educanden anschließen lässt, sondern auch dasjenige einbeziehen, welches sperrig, unbequem und andersartig ist. Nicht Einebnung des Fremdartigen, sondern die Erweiterung des Blickfeldes durch dieses stehen hier im Vordergrund. Es geht nicht darum, bloß die eigenen Erfahrungen der Schüler zu affirmieren, vielmehr sollen diese auch »dechiffriert und mit fremden Erfahrungen konfrontiert werden«, wodurch neue »Erfahrungen und Einsichten erschlossen werden« können.⁸¹ Hier zeigen sich Parallelen zu Bert Roebbens Konzept des narthikalen Lernens, welches oben bereits dargestellt wurde. Durch die Begegnung zwischen Eigenem und Fremden kann Neuartiges entstehen und Verborgenes an die Oberfläche gelangen. Evident ist eine weitere Parallele zwischen Roebben und Grümme, die man vielleicht als Didaktik des Überschüssigen bezeichnen könnte. Dahinter steht die Kritik an einer eindimensionalen Zielorientierung, welche die Komplexität von Wirklichkeit auf operationalisierbare Zielformulierungen beschränkt.⁸² Roebben plädiert für einen Religionsunterricht, welcher sich am Pilgern orientiert, was auch implizit der alteritätsorientierten Didaktik entspricht. So wie beim Pilgern nicht allein das Ziel im Mittelpunkt stehen sollte, sondern auch das, was unterwegs unvorhergesehen und ungeplant geschehen kann, so sollte auch der alteritätstheoretisch begründete Religionsunterricht »das Moment des Offenen, Kommenden, des Nichtplanbaren, des Unsystematisierbaren und nicht in eindimensional zielorientierten Lernprozessen Aufgehenden betonen.«⁸³

Dennoch muss die Frage nach der Rolle des Subjektes in Bezug auf das Fremde, bzw. auf die Frage nach der Zugänglichkeit des Fremden in Grümme's Konzept beantwortet werden. Für Waldenfels geschieht das Antworten auf das Fremde als kreativer Akt zwischen Subjekt und Fremden, wie oben bereits dargestellt wurde, wodurch aber auch eine gewisse Zugänglichkeit des Unzugänglichen ermöglicht wird. Waldenfels wählt jedoch hierfür bewusst den Raum zwischen Subjekt und Fremdem und verortet das Ankommenkönnen nicht im Subjekt selbst, weil dadurch das Fremde durch die jeweilige Ordnung des Subjekts wahrgenommen und ggf. in diese assimiliert würde. Bei dem Zwi-

78 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 124.

79 Vgl. Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung, S. 214.

80 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 84.

81 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 86.

82 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 85.

83 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 85.

schenraum, von dem Waldenfels spricht, handelt es sich um ein Konstrukt, durch das gezeigt werden soll, dass zwischen Subjekt und Fremdem eine Art Leer-Raum existiert, in welchem nicht das Subjekt mit seinen Vor-Urteilen an das Fremde herantritt, sondern durch die Begegnung von beiden, gleichsam einer chemischen Reaktion, etwas Neues entsteht. Dies bedeutet nicht, dass dadurch eine absolute Erkenntnis möglich wäre, insbesondere bezüglich des Fremden betont Waldenfels, dass eine Zugänglichkeit des Unzugänglichen nicht identisch ist mit einem Begreifen des Fremden.

Im Gegensatz zu Waldenfels hält Grümme an einer »Kommunikabilität von Alterität und Subjekt« fest, verortet diese aber nicht in einem Zwischenraum.⁸⁴ Hier stellt sich die Frage, wie dies möglich sein soll, ohne den von Grümme selbst dargestellten Gefahren von Dialogizität zu erliegen wie etwa der »Verschmelzungs-hermeneutik«⁸⁵?

Wie ließe sich ferner verhindern, dass die jeweilige Denkform des Erkenntnissubjekts das Fremde nicht selektiv wahrnimmt und dasjenige, welches sich nicht in diese Denkform einfügen lässt, ausblendet? Grümme greift diesbezüglich auf das Alteritätsdenken von Franz Rosenzweig und dessen asymmetrische Dialogik zurück, in welcher Ich und Du nicht auf eine gemeinsame Linie zu bringen sind.

»Diese Vorordnung des Du vor dem Ich prägt dem Dialog eine asymmetrische Struktur ein. Folglich wäre dieses Konzept als asymmetrische Dialogizität zu kennzeichnen. Die wechselseitige, reziproke Dialogik basiert auf einer Asymmetrie, die ihr je schon begründend und initiiierend voraus liegt. Sie trägt in die Dialogik eine konstitutive Unabgeschlossenheit ein, eine unauslotbare Tiefe, eine offene, nie zu schließende Flanke.«⁸⁶

Auch eine asymmetrische Dialogik ist eine Dialogik. Um die Vereinnahmung des Anderen durch das Subjekt, die in dialogischen Prozessen gegeben ist, zu verhindern, muss die asymmetrische Dialogizität als ein dialektischer Prozess verstanden werden, in welchem das Subjekt nicht als ein statisches Erkenntniszentrum verstanden wird, sondern durch die vom Anderen eröffnete Erfahrung, im >Verstehensprozess< selbst in Bewegung gesetzt wird.

»Erfahrungssubjekt und Erfahrungsobjekt verändern sich in dieser Dialektik. Das Subjekt nimmt das Erfahrungsobjekt wahr, deutet es vor dem Hintergrund seines Interpretationsrahmens und eignet es sich produktiv an, was wiederum auf diesen Interpretationsrahmen zurückwirkt, das Subjekt selber verwandelt und auch das Erfahrungsobjekt in einem anderen Licht erscheinen lassen kann.«⁸⁷

Auf den ersten Blick erscheint es so, als bestünde ein Widerstreit zwischen der von Grümme dargelegte Antwort auf den Anspruch des Fremden und der von Waldenfels, wenn für diesen die erste Antwort auf das Fremde eine Nicht-Antwort ist und nicht eine Wahrnehmung und Deutung vom eigenen Interpretationsrahmen aus. Es ist jedoch

84 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 125.

85 Vgl. Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, S. 124.

86 Grümme, Bernhard: Alteritätstheoretische Didaktik, S. 125f.

87 Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 70.

denkbar, beide Antworten nebeneinander gelten zu lassen, wenn man den Aspekt der Intensität von Fremdheitserfahrungen ins Spiel bringt und davon ausgeht, dass es verschiedene Grade in der Erfahrung des Fremden gibt und dass die Vulnerabilität des Subjekts durchaus unterschiedliche Schattierungen der Intensität aufweisen kann.

Es sind Fremdheitserfahrungen denkbar, in denen die Ordnungen des Subjekts dermaßen stark aus dem Gleichgewicht gebracht, ja sogar verwundet werden, dass nur noch die Möglichkeit des Nichtantwortens bleibt, dass das Subjekt über ein Stammeln nicht hinausgelangen kann und möglicherweise erst nach einer gewissen Zeit, Worte ge- oder erfunden werden können, die eine unzugängliche Zugänglichkeit ermöglichen. Die von Grümme beschriebene Antwort auf das Fremde geht auch von einem durch Alterität beunruhigten und verwundeten Subjekt aus, jedoch scheint dieses noch genügend Boden unter den Füßen zu haben, um eine Antwort aus der eigenen Ordnung herauszugeben. Hier scheint das Subjekt als erleidende Instanz dennoch zugleich eine agierende Instanz sein zu können. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Grümme in seinem Konzept der Alteritätstheorie eine didaktische Perspektive mitbedenkt. Auch wenn Koller das Bildungspotenzial von Waldenfels' Topographie des Fremden herausstellt, so muss an dieser Stelle betont werden, dass Waldenfels Topographie des Fremden weder in eine Bildungstheorie noch in einen konkreten didaktischen Ansatz mündet. Auch Grümme's Alteritätstheorie enthält eine Topographie des Fremden bzw. Anderen, er zieht daraus aber auch Rückschlüsse für eine alteritätstheoretische Religionsdidaktik im schulischen Kontext. Seine Überlegungen zur Alterität beinhalten auch eine in Unterrichtsprozessen vermittelten Alterität.

Im unterrichtlichen Kontext erfolgt die Begegnung mit dem Fremden in der Regel anders als im außerschulischen. Das Fremdartige bricht dort eher nicht unerwartet als Widerfahrnis in das Dasein eines Menschen ein und setzt dessen Ordnungen bzw. Denkformen außer Kraft. Die Begegnung mit dem Fremden vollzieht sich auch in einem alteritätssensiblen Unterricht in einem stärker kontrollierten und arrangierten Rahmen. Dies schließt nicht aus, dass das Fremde auch dort verletzend bzw. als Widerfahrnis erfahren werden kann, jedoch erfolgt dies in der Schule eher unter >Laborbedingungen<, durch eine Art Filter, dadurch dass beispielsweise der Unterrichtsstoff und die Methodik durch den Lehrer im Vorfeld ausgewählt werden. Grümme spricht selbst davon, dass in schulischen Lernprozessen der Lernende das Maß der Fremdheit steuern müsse.

»Religiöse Lernprozesse dürfen demnach nicht die Erfahrungen der Tradition in ihrer Fremdheit so starkmachen, dass die Subjekte sich darin nicht mehr wiederfinden, dass sie sie nicht mehr verstehen können.«⁸⁸

In solch einem abgesicherten Zugang ist die Dosis des Fremden begrenzt, wodurch auch das Irritationspotenzial reduzierter und gleichwohl die Gefahr der Projektion des Eigenen auf das Fremde stärker sein kann. Waldenfels befasst sich dagegen eher allein mit den unfiltrierten Formen der Begegnung mit dem Fremden, die mit voller Wucht die eigene Ordnung in Frage stellen können, wobei dies auch in dem kontrollierten Rahmen des Unterrichts erfolgen kann. Die Leitlinie, das Fremde nicht zu stark zu machen, ist nur bedingt realisierbar, da es kein Fremdes an sich gibt, sondern Fremdartigkeit stets in Relation zum Eigenen des Subjekts zu denken ist. Dadurch ist es auch im schulischen

Kontext möglich, dass ein bestimmter Gedanke, eine bestimmte Anschauung, eine Theorie oder Ähnliches derart befremdlich ist, dass zunächst kein Dialog und kein Ankommen im Subjekt möglich sind und dennoch in ihrer Irritation auf das Subjekt Wirkung entfalten und möglicherweise erst mit der Zeit einen Zugang ermöglichen. Inwieweit sich Schüler auf eine Begegnung mit dem Fremden einlassen, entzieht sich letztendlich dem Einflussbereich der Lehrperson, da sich SchülerInnen auch im Modus der Aneignung oder der Bekämpfung des Fremdartigen, in Anlehnung an Waldenfels' Beschreibung der Umgangsweisen mit dem Fremden, der Begegnung mit dem Fremden entziehen können, was oben bereits ausgeführt wurde.

Bert Roebben spricht »von einer durch den Lehrer selbst gewählten und didaktisch inszenierten Konfrontation mit Fremdheit. Schüler werden zum Innehalten aufgefordert und mit einer *Sache* in Kontakt gebracht, die ihre eigene *Person* und Lebenswelt radikal übersteigt und hinterfragt, eine Sache, die auf den ersten Blick befremdend ist.«⁸⁹ Für diese didaktisch inszenierte Begegnung mit dem Fremden ist die von Grümme aufgezeigte Art des Antwortens auf den Anspruch des Fremden geeigneter als ein Nicht-Antwortenkönnen, zumal schulische Bildungsprozesse allein schon aufgrund ihrer Organisationsform so angelegt sind, dass für ein Nichtantworten wenig Raum gegeben ist. Eine alteritätstheoretische Didaktik umfasst auch die Aufgabe, einen adäquaten Umgang mit dem Fremden bzw. dem Anderen, man könnte auch sagen, ein Antwortenkönnen auf das Fremde zu vermitteln, das nicht vereinnahmend und einebnend erfolgt, in der das Subjekt erlernt, den eigenen Standpunkt verlassen und sich durch das Fremde in Bewegung bringen zu können.

Dabei muss darauf geachtet werden, dass das Andersartige nicht im Sinne einer falsch verstandenen Korrelationsdidaktik durch die Anpassung an die sogenannte Lebenswelt der Schüler eingegeben wird, wobei unter Lebenswelt häufig dasjenige verstanden wird, was aktuell Bedeutung im Leben der SchülerInnen hat und den Educanden nicht selten das Interesse an den großen Fragen des Daseins abgesprochen wird. Geht man jedoch davon aus, dass das Subjekt mehr ist als das aktuell Bewusste, so wäre es angebrachter, von Lebensrelevanz, statt von Lebenswelt zu sprechen, weil dadurch auch das potenziell Relevante sowie auch das nicht Bewusste miteinbezogen sind. Solche Verkürzungen widersprechen einer alteritätstheoretischen Didaktik. Unterrichtsstoff muss vielmehr derart ausgewählt werden, dass das Andersartige nicht ausgeklammert wird und das Widerspenstige und die eigenen Denkmuster Irritierende bewusst in Lernprozesse einbezogen wird. Ein gewisses Maß an Steuerung des Fremdheitsgrades kann dabei durch die Lehrkraft erfolgen, indem diese z.B. den Entwicklungsstand der Schülerschaft berücksichtigt. Darüber hinaus beinhaltet eine alteritätsorientierte Didaktik eine Schulung im Umgang mit dem Fremden im Sinne einer asymmetrischen Dialogizität. Dabei geht es weniger um die Ausklammerung des Eigenen, sondern eher um eine Öffnung für das Andere, das Fremde, für Differenz. Eine asymmetrische Dialogizität kann als eine Einübung im Umgang mit dem Fremden betrachtet werden, in welcher die Subjekte zunächst Gelegenheit erhalten, Fremdartigem zu begegnen, ohne dass diese schon im Vorfeld durch die Lehrkraft geglättet wurde, darüber hinaus

89 Vgl. Roebben, Bert: *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart 2016, S. 116. Im Folg. zit. als: Roebben, Bert: *Schulen für das Leben*.

aber auch ein »Lernen am Widerstand« kultiviert wird, welcher nicht nach Harmonisierung strebt, sondern das Horizont erweiternde und transformatorische Potenzial des Fremden aufzeigt.⁹⁰ Die Einübung in eine asymmetrische Dialogizität kultiviert einen Umgang mit dem Fremden, in welchem dieses nicht sofort durch Kategorien des Eigenen vereinnahmt wird, sondern vielmehr auch das Aushalten von Sprachlosigkeit angesichts des Fremden eingeübt wird, um sich das Fremde nicht mit vorschnellen Antworten vom Leib zu halten. Es gilt, eine Enthaltsamkeit der vorschnellen Antwort und das Aushalten fremdartiger Sichtweisen einzuüben.

6.3.3 Asymmetrische Dialogizität im Kontext der Negativen Dialektik Adornos

Die Intention der asymmetrischen Dialogizität lässt sich in Beziehung zu Adornos Negativer Dialektik⁹¹ und der dort artikulierten Kritik am »identifizierenden Denken« setzen und dadurch verdeutlichen.⁹² Das identifizierende Denken geht von der Annahme aus, die Erkenntnis des Erkenntnissubjektes könnte identisch mit dem erkannten Erkenntnisobjekt sein. Dies würde bedeuten, das Erkenntnissubjekt wäre imstande, das Objekt der Erkenntnis vollständig zu begreifen. Dagegen richtet sich Adornos Konzept der negativen Dialektik.

»Mit konsequenzlogischen Mitteln trachtet sie [die negative Dialektik, Ergänz. d. Verf.] anstelle des Einheitsprinzips und der Allherrschaft des übergeordneten Begriffs die Idee dessen zu rücken, was außerhalb des Bannes solcher Einheit wäre.«⁹³ Auch Adorno geht es nicht um eine Überwindung des Subjekts im Denken, sondern er sieht es »als seine Aufgabe, mit der Kraft des Subjekts den Trug konstitutiver Subjektivität zu durchbrechen«.⁹⁴ Identifizierendes Denken ist ein unterwerfender Zugang zur Welt, dem letztendlich auch das Subjekt selbst unterworfen wird. Es handelt sich dabei um eine Form von Übergriffllichkeit des Subjekts am zu Erkennenden, die Adorno zufolge jedoch nur durch das Subjekt selbst wieder gut gemacht werden kann.

»Das Subjekt muß am Nichtidentischen wiedergutmachen, was es daran verübt hat. Dadurch gerade wird es frei vom Schein seines absoluten Fürsichseins. Er seinerseits ist Produkt des identifizierenden Denkens, das, je mehr es eine Sache zum bloßen Exempel seiner Art oder Gattung entwertet, desto mehr wähnt, es als solches ohne subjektiven Zusatz zu haben.«⁹⁵

90 Vgl. Grümme, Bernhard: *Alteritätstheoretische Didaktik*, S. 130.

91 Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, Adornos Negative Dialektik in einem ihr gebührendem Umfang darzustellen. An dieser Stelle können nur die für die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden bedeutsamen Gedanken skizzenhaft dargestellt werden.

92 Vgl. Adorno, Theodor W. *Negative Dialektik*, in: Ders. *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, herausgegeben von Rolf Tiedemann, Darmstadt 1998, S. 157. Im Folg. zit. als: Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*.

93 Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, S. 10.

94 Vgl. Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, S. 10.

95 Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, S. 149.

Das primäre Instrument identifizierenden Denkens ist Adorno zufolge der Begriff. Etwas mit einem Begriff zu begreifen, kann bedeuten, etwas durch diesen zu entdecken, aber zugleich auch Wesentliches zu verdecken und dadurch das zu Erkennende zu verfehlen.⁹⁶ Die Überwindung des identifizierenden Denkens liegt Adorno zufolge weder in der Aufhebung des Identitätsprinzips noch in dem Verzicht auf Begriffe, vielmehr sind diese sogar für die Überwindung eines identifizierenden Denkens, wie es eben beschrieben wurde, notwendige Mittel. Auch die negative Dialektik hat Erkenntnis zum Ziel und diese ist für Adorno ohne Identifikation nicht möglich, denn »jede Bestimmung ist Identifikation.«⁹⁷ Dabei ist jedoch eine erkenntnistheoretische Zielverschiebung notwendig.

»Insgeheim ist Nichtidentität das Telos der Identifikation, das an ihr zu Rettende; der Fehler des traditionellen Denkens, daß es die Identität für sein Ziel hält. Die Kraft, die den Schein von Identität sprengt, ist die des Denkens selber: die Anwendung seines >Das ist< erschüttert seine gleichwohl unabdingbare Form. Dialektisch ist Erkenntnis des Nichtidentischen auch darin, daß gerade sie, mehr und anders als das Identitätsdenken, identifiziert. Sie will sagen, was etwas sei, während das Identitätsdenken sagt, worunter etwas fällt, wovon es Exemplar ist oder Repräsentant, was es also nicht selbst ist. Identitätsdenken entfernt sich von der Identität seines Gegenstandes um so weiter, je rücksichtsloser es ihm auf den Leib rückt.«⁹⁸

Die Lösung der hier benannten Problematik besteht für Adorno in der Wahrung der Differenz zwischen Erkenntnissubjekt und Objekt im Erkenntnisprozess, welche bereits dem Telos von Erkenntnisprozessen inhärent sein muss. Das Ziel von Erkenntnis liegt somit nicht mehr in der Identität, sondern in Annäherungsprozessen, in denen die Unverfügbarkeit des zu Erkennenden gewahrt bleibt.

»Die Utopie der Erkenntnis wäre, das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleich zu machen.«⁹⁹

Adorno konkretisiert seine Vorstellung von Begriffsarbeit und zeigt damit zugleich eine Möglichkeit des Antwortenkönnens auf das Fremde. Er lehnt eine stufenartige Arbeit am Begriff ab, welche »zum allgemeineren Oberbegriff« fortschreitet, sondern plädiert stattdessen für Begriffskonstellationen, wofür ihm die Sprache als Modell dient.

»Sie [die Sprache; Ergänz. d. Verf.] bietet kein bloßes Zeichensystem für Erkenntnisfunktionen. Wo sie wesentlich als Sprache auftritt, Darstellung wird, definiert sie nicht ihre Begriffe. Ihre Objektivität verschafft sie ihnen durch das Verhältnis, in das sie die Begriffe, zentriert um eine Sache, setzt. Damit dient sie der Intention des Begriffs, das Gemeinte ganz auszudrücken. Konstellationen allein repräsentieren, von außen, was der Begriff im Innern weggeschnitten hat, das Mehr, das er sein will so sehr, wie er es nicht sein kann. Indem die Begriffe um die zu erkennende Sache sich versammeln, bestimmen sie potentiell deren Inneres, erreichen denkend, was Denken notwendig aus sich ausmerzte.«¹⁰⁰

96 Vgl. Adorno, Theodor. W.: Negative Dialektik, S. 149.

97 Vgl. Adorno, Theodor. W.: Negative Dialektik, S. 152.

98 Vgl. Adorno, Theodor. W.: Negative Dialektik, S. 152.

99 Adorno, Theodor. W.: Negative Dialektik, S. 21.

100 Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik, S. 164f.

Das Antwortenkönnen auf den Anspruch des Fremden bestünde Adorno folgend nicht in dem Versuch, es mit einer Definition auf den Begriff zu bringen, sondern darin, sich durch eine Konstellation mehrerer Begriffe, assoziativ diesem zu nähern, ohne dass das Subjekt dabei die Zentralperspektive einnehme. Die Parallelen zur asymmetrischen Dialogizität sind offensichtlich, die sich einerseits um ein Be-greifen des Fremden bemüht und zugleich weiß, dass es eine uneinholbare Differenz zwischen unseren Bezeichnungen und dem Bezeichneten gibt. Grümme betont die Notwendigkeit des innovativen und kreativen Umgangs mit dem Fremden, wodurch neue Antwortmöglichkeiten auf dieses gefunden werden können.

»Gleichwohl könnte die Denkfigur der asymmetrischen Dialogizität dabei stärker die Unhintergebarkeit der Subjekte, das Moment des Offenen, des Kommenden, des Nichtplanbaren, des Unsystematisierbaren und nicht in eindimensional zielorientierten Lernprozessen Aufgehenden betonen. Sie könnte in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Wahrheit individueller Lernwege, kreativer, innovativer Umwege oder auch differierender Lern tempi stärker würdigen, könnte das Recht der Kinder und Jugendlichen auf eigene Glaubensbilder ausgeprägter wahren und konzeptionell verankern, dass diese selber Mitakteure und >Glaubensquelle< (Klaus Hemmerle) sind.«¹⁰¹

Adornos Begriffskonstellationen wären sicherlich ein Beispiel für solch eine innovative und kreative Antwort auf das Fremde. Eine ähnliche Position nimmt diesbezüglich Bert Roebben ein, der von »produktiver Fremdheit« spricht, die »etwas in Bewegung [setzt]«. ¹⁰²

6.3.4 Die Relevanz der Alteritätstheorie für transformatorische Bildungsprozesse

Wie bereits dargelegt, stellt für Englert u.a. die Alteritätstheorie einen Kontrapunkt zur Versachkundlichungstendenz im Religionsunterricht dar. Im Folgenden soll erörtert werden, inwiefern eine alteritätstheoretische orientierte Didaktik einer Versachkundlichungstendenz entgegenwirken kann. Ein sachkundlicher Zugang zur Religion reduziert dieses komplexe Phänomen auf das, was sich feststellen lässt und tut dies in einer Haltung der Verfügungslogik. Dasjenige, worüber sich nicht verfügen lässt, wird dabei entweder ausgeblendet oder in die verfügbaren Muster eingeordnet und eingegeben. Diese Verfügungslogik, um den Terminus von Adorno zu gebrauchen, geht davon aus, dass ein Erkenntnisgegenstand sich mit Begriffen und Aussagen eindeutig bestimmen und erkennen lässt. Die existenzielle und bildende Relevanz dieses Weltzugangs ist relativ gering, weil diese Art des Begreifens zu wenig die Tiefen des Seins jenseits des eindeutigen Begriffes berücksichtigt, zu wenig enthält, was das Eigene befremdet und dadurch eine bildende Verunsicherung der eigenen Ordnung initiiert. Dies ist insbesondere für religiöse Bildungsprozesse problematisch, weil das nicht Sagbare, unsere Ordnungen Übersteigende in einem ausschließlich sachkundlichen Modus dem Subjekt

101 Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 85.

102 Vgl. Robben, Bert: Schulen für das Leben, S. 117.

verschlossen bleiben muss bzw. nicht im Subjekt ankommen kann. Ein alteritätstheoretischer Zugang zur Religion, zu Gott versucht jedoch, das Unsagbare sagbar zu machen, wohl wissend, dass das Gesagte nie identisch sein kann mit dem, über das eine Aussage getätigt wird. Die Frage, wie sich Bildungsprozesse angesichts des Fremden sprachlich manifestieren, wird von Grümme und Waldenfels nicht ausführlich behandelt, so dass hier eine Ergänzung durch die sprachphilosophischen Überlegungen von Ricoeur sinnvoll erscheint, worauf im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen werden soll. An dieser Stelle soll nicht geleugnet werden, dass auch ein sachkundlicher Religionsunterricht transformatorisch wirken kann. Nüchterne historisch-kritische Entzauberungen können bestimmte religiöse Vorstellungen zum Wanken bringen, Krisen auslösen und neue Sichtweisen hervorbringen. Dennoch limitiert ein ausschließlich sachkundlicher Zugang Bildungsprozesse auf das eindeutig Feststellbare.

Eine alteritätsorientierte Didaktik stellt auch deshalb ein Gegenpol zur Versachkundlichung dar, weil diese sich der Logik einer verkürzten Korrelationsdidaktik entzieht, die davon ausgeht, dass beim Educanden nur dasjenige ankommen kann, das sich gut in dessen Lebenswelt einfügen lässt, was dazu führt, dass dasjenige, was nicht in diesen engen Rahmen passt, herausfällt oder an diesen angepasst wird. Dadurch, dass sich die alteritätsorientierte Didaktik solchen Verengungen entzieht, indem sie beispielsweise Widerspenstiges, Irritierendes, Fremdartiges belässt und dadurch auch nicht einer verengten Lernziellogik unterliegt, wird der Bildungsprozess von der Dimension des Aktuellen auf das Potenzielle erweitert. Nicht das, was jetzt ist, sondern auch das, was werden kann, nicht das, was nur so gedacht wird, sondern auch das, was ein anders denken, ein anders sein möglich machen kann, wird mitbedacht. Grümme spricht in Anlehnung an Klaus Hemmerle von der »Unkorrelierbarkeit des Subjekts mit sich selber«, was umso mehr verdeutlicht, dass der Anspruch der Korrelation der religiösen Tradition mit der so genannten »Lebenswelt der SchülerInnen« zu kurz greift, weil die Educanden mehr sind und mehr sein können als das Aktuelle.¹⁰³

Eine alteritätsorientierte Didaktik nimmt nicht nur die Alterität Gottes bzw. die Alterität von Religion ernst, sondern auch die Alterität des Subjektes von religiösen Bildungsprozessen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Orientierung an der sogenannten Lebenswelt als defizitär, weil das, was die Lebenswelt der Educanden ist, nie identisch mit dem sein kann, was man dafür hält. Hierbei besteht vielmehr die Gefahr eines gewissen Pygmalioneffekts, dass der Schüler sich durch solch eine Art von Bildungsprozess an das Bild annähert, von dem die Lehrkraft annimmt, dass es dem Bild des Schülers entspricht. Auch bei einer alteritätsorientierten Didaktik wird es unabdingbar bleiben, sich ein Bild von den SchülerInnen zu machen, zu antizipieren, was für deren aktuelle und potenzielle Existenz von Relevanz sein kann, jedoch bleiben diese Bilder abgeschlossen, stets offen für Erweiterung und Revidierung und das Lernmaterial ist so ausgewählt und gestaltet, dass die Bildung der Educanden auf die Erweiterung ihrer rahmenden Ordnungen und Denkformen abzielt, ohne diese dabei einem bestimmten Bild angleichen zu wollen. Dies ist weitaus mehr, als eine Sachkunde Religion zu leisten im Stande ist.

103 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung, S. 83.

6.3.5 Die Bedeutung der Alteritätstheorie für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Die Ausführungen zur Topographie des Fremden von Waldenfels und zur Alteritätstheorie Grümme haben deren Relevanz für transformatorische Bildungsprozesse aufgezeigt, die darin liegt, dass ein bestehender Welt- bzw. Selbstzugang, bei Waldenfels mit dem Begriff der Ordnung, bei Grümme mit dem Begriff der Denkform bezeichnet, durch die Begegnung mit dem Fremden in solch einem Maße irritiert werden kann, dass dadurch Veränderungen derselben wie auch Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses möglich werden. Koller zufolge nimmt Waldenfels in seiner Topographie des Fremden implizit Bezug »auf alle drei Fragen (...), die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu beantworten hat.«¹⁰⁴ Dies wäre erstens die »Frage nach einer genaueren theoretischen Erfassung der Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse.«¹⁰⁵ Diese sind Waldenfels zufolge die Ordnungen, welche unser »Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren.«¹⁰⁶ Da eine Analogie zwischen dem Begriff der Ordnung und dem Begriff der Denkform besteht, welche Grümme verwendet, kann man sagen, dass auch die Alteritätstheorie Grümme auf diese Frage Bezug nimmt und ähnlich wie Waldenfels beantwortet. Die zweite Frage, auf welche Theorien transformatorischer Bildungsprozesse Antworten finden müssen, ist die nach den »Anlässen von Bildungsprozessen«.¹⁰⁷ Waldenfels und Grümme folgend, wären dies Fremdheitserfahrungen, welche Bildungsprozesse initiieren können, dadurch, dass sie die eigene Ordnung bzw. Denkform auf ihre Grenzen verweisen und deren Erweiterung herausfordern können. Die dritte Frage, welche laut Koller eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu beantworten hat, ist die »nach den Verlaufsformen und Bedingungen, unter denen in transformatorischen Bildungsprozessen Neues entsteht.«¹⁰⁸

Bei Waldenfels liegt der Fokus hierbei auf dem kreativen Hervorbringen von Neuem zwischen Subjekt und Fremden. Koller merkt jedoch an, dass die Frage nach den Verlaufsformen und Bedingungen bei Waldenfels zu knapp und zu abstrakt ausfällt.

»Zum ändern vermag Waldenfels' Konzeption über den wichtigen Hinweis auf die Responsivität dieses Geschehens hinaus nicht genauer zu klären, wie in Reaktion auf die Beunruhigung durch das Fremde neue Antworten und damit möglicherweise neue Ordnungen bzw. neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen.«¹⁰⁹

Dadurch, dass Grümme seine Alteritätstheorie auch in eine Didaktik überführt, entstehen weitere Perspektiven, wie etwa auch die Vorstellung einer regulierten Fremdheitserfahrung im schulischen Kontext sowie einer Didaktik des Fremden, wodurch die

104 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 85.

105 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 85.

106 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 85.

107 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 85.

108 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 85.

109 Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 86.

Frage nach Verlaufsformen und Bedingungen von transformatorischen Bildungsprozessen umfangreicher als bei Waldenfels ausfällt, wobei auch Grümmes Antworten insgesamt gesehen eher abstrakter Natur sind. Hier wird aufgezeigt, dass Fremdheitserfahrungen nicht nur im Sinne eines Einbruchs des Fremden in die eigene Ordnung erfolgen müssen, sondern auch in einem dosierten Umfang möglich sind, dadurch dass z. B. der Unterrichtsgegenstand durch die Lehrkraft im Voraus gewählt wird und im Rahmen eines asymmetrischen Dialogs begreifbar wird, wodurch die Wucht des Fremden abgefedert werden kann. Diese Unterscheidung kann auch für die empirische Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext von Fremdheitserfahrungen bedeutsam sein, weil dadurch auch solche Fremdheitserfahrungen in den Blick genommen werden können, die nicht unmittelbar zu einer Krise des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses und einer neuen Ordnung geführt haben, weil sie deutlich leiser bzw. abgeschwächer stattgefunden haben, als von Waldenfels skizziert oder weil das Fremde in einem begrenzten Maße bzw. in einem erweiterten Zeitrahmen auf die Ordnung der zu untersuchenden Lehrkräfte getroffen ist. Dies erlaubt es auch, die Nuancen und Zwischentöne des Fremden in den Blick zu nehmen. Grümmes Zugang zum Fremden ermöglicht zudem zwischen dem Fremden aus der Perspektive der Biographie und der Perspektive der Didaktik zu unterscheiden.

Dadurch, dass beide Theorien auf einer abstrakten Ebene verbleiben, ergeben sich dadurch Desiderate für die empirischen Erhebungen. Dabei bieten Waldenfels und Grümmes in ihren theoretischen Überlegungen wichtige Anhaltspunkte für die empirische Untersuchung von Verläufen und Bedingungen transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext von Fremdheitserfahrung. Ein weiterer Aspekt der theoretischen Erörterungen zum Fremden, welcher Bedeutung für die empirische Erforschung hat, sind die Umgangsweisen mit dem Fremden. Auch wenn Grümmes und Waldenfels betonen, dass die Begegnung mit dem Fremden sich einer Verfügungslogik entzieht und ein passives Moment enthält, bedeutet dies nicht, dass sich das Subjekt der Fremdheitserfahrung nicht entziehen könnte. Möglichkeiten, sich das Fremde vom Leib zu halten, sind etwa die Bekämpfung des Fremden oder dessen Aneignung in die Ordnung des Subjekts, wodurch das Fremdartige eingeordnet wird.

6.4 Symbolische Formen als Zugang zum Fremden? Die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs

6.4.1 Problemaufriss

Die Ausführungen zur Topographie des Fremden und zur Alteritätstheorie haben gezeigt, dass ein Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt unabdingbar ist, wenn das Fremde sein bildendes Potenzial entfalten und in transformatorischen Bildungsprozessen münden soll. Es bleibt jedoch zu fragen, auf welchem Wege eine unzugängliche Zugänglichkeit des Fremden erfolgen kann.

Rainer Kokemohr zeigt auf, dass die Narratologie Paul Ricoeurs geeignet sein kann, Antworten auf diese Frage zu geben, dadurch dass Ricoeur eine Erzähltheorie konzipiert, in welcher »Metapher und Erzählung die Figur eines sagbaren Zugangs hervor-

bringen, der *original*, das heißt außerhalb der neuen Sagbarkeit nicht besteht.«¹¹⁰ Für Kokemohr ist es naheliegend, »Ricoeurs Narratologie als ein Konzept zu nutzen, um das Motiv des Fremden, das sich zeigt, indem es sich entzieht, im Raum sprachlichen Handelns theoretisch zu entfalten.«¹¹¹

Auch Grümme sieht in der Metapher, wie sie in Ricoeurs Metaphertheorie bestimmt wird, eine geeignete »Vermittlungskategorie der Erfahrung, zumindest in Hinsicht auf eine verantwortete, reflexiv ausweisbare Kommunizierbarkeit einer radikalen Fremdheit«.¹¹² Im Folgenden soll dieser Spur gefolgt und die Narratologie Ricoeurs in den Fokus der Untersuchung gestellt werden. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern diese Möglichkeiten bietet, die Unzugänglichkeit des Fremden zugänglich zu machen und dadurch Fremdheitserfahrung für Bildungsprozesse relevant werden zu lassen. Die Narratologie Ricoeurs ist Teil eines philosophischen Gedankennetzes und kann deshalb nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr ist es notwendig, auch Ricoeurs Subjektbegriff und sein Verständnis von Hermeneutik in die Untersuchung einzubeziehen. Die erkenntnistheoretischen Implikationen, die Ricoeurs Überlegungen zugrunde liegen, sind zu explizieren und zu der Fragestellung dieser Arbeit in Bezug zu setzen. Dabei wird zu prüfen sein, inwiefern Ricoeurs Philosophie einen Knotenpunkt darstellt, in dem die zentralen Stränge, welche in der vorliegenden Arbeit dargelegt wurden, zusammenlaufen. Die bildungstheoretisch orientierte empirische Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse, die in dieser Arbeit bereits vorgestellt worden ist, unterteilt sich in drei Stränge. Einen Strang bildet die Frage, wie das Fremde, dessen Wesenszug die Unzugänglichkeit ist, im Subjekt ankommen kann, ohne von diesem assimiliert zu werden. Es ist zu prüfen, ob Ricoeurs narratologische Überlegungen geeignet sind, das Ankommenkönnen des Fremden und in dem Zusammenhang auch transformatorische Bildungsprozesse empirisch sichtbar zu machen. Diese Fragestellungen münden in den zweiten Strang, den der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse angesichts von Fremdheitserfahrung. Empirische Bildungsforschung im Sinne Kollers versucht, den Hiatus zwischen Bildungstheorie und Empirie zu überwinden, wie bereits ausgeführt worden ist. Dies bedeutet, dass die bildungstheoretischen Grundlagen solch einer Bildungsforschung in das Forschungsdesign der empirischen Erhebungen zu münden haben und nicht zueinander in Widerspruch stehen können. Hier wird zu klären sein, inwiefern sich Ricoeurs theoretische Ausführungen, insbesondere sein hermeneutisches Konzept, in die empirische Untersuchung einbinden lassen. Ist es möglich, Ricoeurs narratologische Überlegungen, sein Konzept von Hermeneutik, seinen Subjektbegriff wie auch seine erkenntnistheoretischen Positionen in die Gestalt des empirischen Teils der Arbeit zu überführen? Eröffnen Ricoeurs theoretische Positionen einen empirischen Zugang zu Transformationsprozessen in Biographien? Es gilt zu prüfen, inwiefern Ricoeurs Narratologie in die empirische Erforschung von Bildungsprozessen im Lebenslauf gewinn-

110 Vgl. Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden*, S. 35.

111 Vgl. Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden*, S. 35.

112 Vgl. Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik*, Gütersloh und Freiburg i.Br. 2007, S. 306. Im Folg. zit. als: Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik*.

bringend integriert werden kann, geht man mit Ricoeur davon aus, dass der Sprache eine zentrale Rolle zukommt, Selbst- und Weltverhältnisse auszudrücken.¹¹³

Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit von den Überlegungen Ricoeurs Impulse für die Problematik der Versachkundlichung des Religionsunterrichts zu gewinnen sind. Dies bedeutet, dass bei der Ursachenforschung für Versachlichungstendenzen im Religionsunterricht nicht nur äußere Faktoren, wie etwa eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, zu bedenken sind, sondern auch die Sprache des Religionsunterrichts, da Ricoeur den Zusammenhang zwischen Sprache und ontologischer Relevanz bzw. Seinsverlust betont, wie noch auszuführen sein wird. Dies ist deshalb auch speziell für religiöse Bildungsprozesse von Bedeutung, weil Ricoeur sich in seinen Untersuchungen auch der religiösen Sprache zuwendet und den Austausch mit der Theologie sucht. Die Relevanz der ricoeurschen Ausführungen zur Hermeneutik religiöser Sprache für religiöse Bildungsprozesse wurde beispielsweise von Hubertus Halbfas in seinem Konzept der Symboldidaktik oder Bert Roebbens narthikalem Lernen erkannt und aufgegriffen. Bei beiden liegt der Fokus auf Ricoeurs Begriff der >Zweiten Naivität<, welchen er in seinem Werk >Symbolik des Bösen< entwickelt, die in eine Philosophie des Symbols eingebettet ist. In seinen Brückenschlägen zwischen Fundamentaltheologie und Religionspädagogik misst auch Jürgen Werbick der Narratologie Ricoeurs eine bedeutende Rolle bei, indem er diese in seine Fundamentaltheologie integriert.¹¹⁴ Ricoeur stellt somit möglicherweise einen zentralen Knotenpunkt für die thematischen Stränge hinsichtlich der Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden, der Versachkundlichungsthematik sowie der Frage nach der empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse angesichts des Fremden dar.

6.4.2 Der Subjektbegriff bei Ricoeur

Die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt erfordert die Beantwortung zweier Fragen. Einerseits, auf welchem Wege dieses Ankommen möglich sein soll, andererseits, was unter dem Ziel der Ankunft, namentlich dem Subjekt, zu verstehen ist. Konkret heißt dies, dass der von Ricoeur verwendete Subjektbegriff dargelegt werden muss. Die Beantwortung dieser beiden Fragen muss in wechselseitiger Bezugnahme erfolgen, weil diese bei Ricoeur miteinander verflochten sind. Welchen Begriff vom Subjekt hat Ricoeur, wenn Poetik, konkret Symbole und Metaphern eine zentrale Stellung in seinem Denken eingeräumt wird und diese dem Subjekt zu denken geben, ja für das Subjekt konstitutiv sein können, was noch auszuführen ist. Man könnte zunächst geneigt sein, solch einem Zugang den philosophischen Gehalt abzusprechen, gilt das Symbolische auf der philosophischen Landkarte vielerorts als defizitär gegenüber dem strengen Begriff. Man denke etwa an die Subjektphilosophie Descartes', in welcher alles was für Täuschungen anfällig ist, wie z.B. das Emotionale und Vieldeutige vom Denken abgespalten wird. Man denke an Freud, für den das Symbolische in Beziehung zum Pathologischen zu setzen ist. Symboltätigkeit ist für diesen die Tätigkeit einer krankhaften

113 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, München, 3. Aufl. 2004, S. IV. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher.

114 Vgl. Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten, S. 405–427.

Psyche, wodurch sich nicht verarbeitete unbewusste Konflikte, vornehmlich im Traum, manifestieren. Die symbolischen Ausdrucksformen geben dem Therapeuten zwar Hinweise für Wege der Heilung, sind aber Freud zufolge Ausdruck einer neurotischen Persönlichkeit. Der Raum des dunklen Unbewussten, soll mit der Fackel der Wissenschaft Stück für Stück ausgeleuchtet und durch das Ich erobert werden.¹¹⁵

An dieser Stelle kann keine umfassende Abhandlung über den Stellenwert des Symbolischen in der Philosophiegeschichte geleistet werden, vielmehr sollte anhand weniger Beispiele skizziert werden, inwiefern Ricoeurs Diktum »Das Symbol gibt zu denken«¹¹⁶ scheinbar gegen einen nicht unbedeutenden und bis heute wirksamen Strang der Philosophie, ja des abendländischen Denkens überhaupt, in Opposition zu stehen scheint. Dabei war Ricoeur nicht der erste, der die Bedeutung des Symbols für das philosophische Denken postuliert hat. Man denke hier etwa erneut an den frühen Nietzsche, um nur ein Beispiel zu nennen, der z.B. in seiner Geburt der Tragödie oder den unzeitgemäßen Betrachtungen die Relevanz des Mythos für das Denken hervorgehoben hat. Dessen Unterscheidung zwischen dem apollinischen Prinzip, welchem er den Traum und die Poesie zuordnet und das eine verklärende Wirkung habe und dem Dionysischen, dem Rauschhaften, welchem er eine Berechtigung im Denken wie auch in der Kultur einräumt. Dabei ist das Dionysische bei Nietzsche nicht ohne den Ausgleich des Apollinischen zu denken und das Zusammenspiel beider Prinzipien kann als Versuch der Erweiterung der Ratio verstanden werden. Der Rausch, der die Bindung zum verklärenden Prinzip verliert, kann vernichtend wirken, das Klare und Ordnende, abgetrennt vom Dionysischen, kann Gefahr laufen, das Lebendige, Schöpferische zum Erliegen zu bringen.¹¹⁷ In Ricoeurs Denken lässt sich zwar kein expliziter Verweis auf das Dionysische finden, jedoch unternimmt er den Versuch, »auf das Archaische, auf das Nächtliche, auf das Onirische« im philosophischen Denken zurückzugreifen.¹¹⁸ Neben die Klarheit des Tages, stellt Ricoeur den Traum, als Sinnbild für dasjenige, auf das nicht der helle Schein des Tageslichts fällt, was nicht allein mit dem Licht der Vernunft aufgeklärt oder ausgeleuchtet werden kann.

Wo lässt sich nun Ricoeur mit dieser Art des Denkens philosophisch verorten? Er selbst fühlt sich einer reflexiven Philosophie im Geltungsbereich einer hermeneutisch variierten husserlschen Phänomenologie verpflichtet.¹¹⁹ Unter reflexiver Philosophie versteht Ricoeur »die Denkweise, die sich vom cartesianischen >cogito< herleitet, über Kant und die post-kantische französische Philosophie.«¹²⁰

115 Vgl. Freud, Sigmund: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 10. Vorlesung, in: Ders.: Gesammelte Werke XI, Frankfurt a.M. 1999, S. 171 und Ders.: Die Zukunft einer Illusion, in: Ders.: Gesammelte Werke XIV, S. 362.

116 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg i.Br./München 1971, S. 396. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen.

117 Vgl. Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie, § 22, S. 99 und § 25, S. 109.

118 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 396.

119 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche (84), 1987, S. 232–253, S. 245. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie.

120 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 245.

»Die philosophischen Probleme, die eine reflexive Philosophie für die radikalsten hält, betreffen die Möglichkeit des Verstehens seiner selbst, als des Subjektes der Tätigkeit des Erkennens, des Wollens, des Bewertens etc. Die Reflexion ist derjenige auf sich selbst gerichtete Akt, durch den ein Subjekt in intellektueller Klarheit und moralischer Verantwortlichkeit das einigende Prinzip der Operationen wieder in Besitz nimmt, in denen es sich zerstreut und als Subjekt vergißt. Das »ich denke«, sagt Kant, »muss alle meine Vorstellungen begleiten können«. In dieser Formulierung erkennen sich alle reflexiven Philosophen wieder«¹²¹

Ricoeurs Bekenntnis zum Cogito beinhaltet zugleich dessen »radikale Umwandlung«.¹²² Er gehört nicht zu denjenigen Denkern, welche die Existenz des Subjekts schlechthin negieren, dieses für eine Illusion halten, weil etwa das, was man als Subjekt bezeichnet, nicht mehr Herr im eigenen Haus sei, weil es durch gesellschaftliche oder unbewusste Faktoren determiniert werde. In dem obenstehenden Zitat wird Ricoeurs Bekenntnis zum reflexionsfähigen Subjekt deutlich. Das Cogito Ricoeurs ist aber nicht mehr das von Descartes. Ricoeur spricht von einem »verletzten Cogito«¹²³. Diese Verletzung, vielleicht auch eine Art von Entthronung, zeigt sich an verschiedenen Stellen und hat mehrere Ursachen. Freuds Entdeckung des Unbewussten, der Nietzsches Entlarvungen des »Ich denke« vorausgegangen waren, zeigen Spuren in Ricoeurs Reflexionsphilosophie, etwa darin, dass dieser eine unmittelbare Zugänglichkeit des Cogito verneint. Die Existenz des Cogitos ist für Ricoeur eine verschattete Existenz. Das Cogito ist nicht über der äußeren und inneren Welt thronend, sondern findet sich im Modus des In-der-Welt-Seins. Daraus folgt, dass die cartesische Spaltung zwischen *Res cogitans* und *Res extensa* überwunden werden muss, damit das Cogito zu sich finden kann. Der Zugang zum Cogito erfolgt nicht mehr unmittelbar, in einer von der Welt abgespaltenen Art und Weise, sondern durch die Welt, wozu auch all das gehört, was zum In-der-Welt-Sein zugehörig ist, wie etwa der Bereich der Gefühle und Emotionen. Ricoeur spricht sich dafür aus, aufzuhören, »die Wirklichkeit mit empirischer Wirklichkeit gleichzusetzen oder was auf dasselbe hinausläuft, Erfahrung mit empirischer Erfahrung gleichzusetzen.«¹²⁴ Sein Anliegen ist dabei kein »Plädoyer fürs Irrationale«.¹²⁵ Bedenkt man die Wirkmächtigkeit des cartesischen Cogito bis in die Gegenwart hinein, etwa in Gestalt eines weit verbreiteten Glaubens an die Unfehlbarkeit von Wissenschaft und Ratio, so stellt Ricoeurs Ansatz eine Art kopernikanische Wende des philosophischen Denkens dar, jedoch in einer Zeit, in der kopernikanische Wenden in der Philosophie nicht mehr die öffentliche Wirkung entfalten wie einst. Kritisch betrachtet, kann Descartes' Denken als ein abendländisches Schisma verstanden werden, im wahrsten Sinne der Bedeutung dieses Begriffes, in dem es zu einer Spaltung zwischen Sein und Denken gekommen ist. Dadurch wurde zwar der Weg für die moderne Wissenschaft und Aufklärung geebnet, jedoch ist zu fragen,

121 Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 245.

122 Vgl. Ricoeur, Paul, Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 245.

123 Vgl. Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie, in: Ders.: Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze, übersetzt und herausgegeben von Peter Welsen, Hamburg 2005, S. 35. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie.

124 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 244.

125 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 288.

ob das Subjekt durch die cartesische Subjekt-Philosophie nicht einen hohen Preis hierfür zu zahlen hatte und vielleicht noch zu zahlen hat, ebenso dasjenige, was Descartes als *Res extensa* bezeichnet. Im Sinne einer interkulturell-heterotopischen Philosophie, wie sie von Ralf Glitza vertreten wird, soll die cartesianische Philosophie aus einer indischen Perspektive kurz beleuchtet werden, um »die gewohnten Denkbahnen [zu] durchbrechen und für selbstverständlich gehaltene Prämissen infrage [zu] stellen.«¹²⁶

In seinem Reisebericht »Indienfahrt eines Psychiaters« zeichnet Medard Boss die Sichtweise eines indischen Gelehrten auf das westliche Denken in der Nachfolge der cartesianischen Philosophie auf. Für diesen stellt Descartes einen Bruch dar, denn während in der Tradition von Platon und Aristoteles das Staunen Ausgangspunkt des Philosophierens war, wird mit Descartes der Zweifel zur Grundlage der Philosophie und damit »kommt ein Vertrauensbruch allem gegenüber, was überhaupt ist, zum Vorschein, der den Samen einer Gegnerschaft aller gegen alle und alles in sich trägt.«¹²⁷ Und weiter heißt es dort:

»Darum verschlang schließlich im Westen das Ich als denkendes Subjekt die ganze Welt, degradierte sie zu bloßen subjektiven Objektvorstellungen im Inneren des menschlichen Geistes, wo sie dann durch rationale Begriffe in Besitz genommen und in ihrem Verhalten berechnet und vorausbestimmt werden konnten. So glaubte der menschliche Verstand mit den Dingen und aus den Dingen einmal machen zu können, was er wollte.«¹²⁸

Der indische Gelehrte konstatiert eine Art Dialektik der Aufklärung, wenn er davon spricht, dass im Gefolge der neuzeitlichen Subjekt-Philosophie »aus dem ursprünglich griechischen Staunen über das Seiende und dessen Seinkönnen ein Verfallen des Menschen an das Bestaunte geworden, ein sich selbst vergessendes Hereingerissenwerden in die Gegenstände« erfolgt ist.¹²⁹ Die Philosophie Paul Ricoeurs kann als Versuch betrachtet werden, diese Spaltung von Sein und Denken zu überwinden, ohne dabei das Bekenntnis zum »Ich denke« aufzugeben. Ein Weg, dieser Reduktion von Wirklichkeit etwas entgegensetzen, ist für Ricoeur der poetische Diskurs.

»Die poetische Sprache erhält ihr Ansehen aus ihrem Vermögen, in die Sprache Aspekte von demjenigen hineinzutragen, das Husserl *Lebenswelt* und Heidegger *In-der-Welt-Sein* nannte. Von daher verlangt sie sogar von uns, daß wir unseren gewöhnlichen Begriff von Wahrheit neu bilden.«¹³⁰

126 Vgl. Glitza, Ralf: Kulturelle Bildung in der Mitte der Gesellschaft. Zum Spannungsfeld einer interkulturell-hermeneutischen und heterotopisch-differenzmodalen Philosophiedidaktik am Beispiel der Ethik Immanuel Kants und traditioneller konfuzianischer Sittlichkeitskonzeptionen, Bochum/Freiburg 2018, S. 21.

127 Vgl. Boss, Medard: Indienfahrt eines Psychiaters, Freiburg i.Br. 1966, S. 113. Im Folg. zit. als: Boss, Medard: Indienfahrt eines Psychiaters.

128 Boss, Medard: Indienfahrt eines Psychiaters, S. 114.

129 Vgl. Boss, Medard: Indienfahrt eines Psychiaters, S. 114.

130 Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 244.

Hinsichtlich des poetischen Diskurses unterstreicht Ricoeur die Bedeutung des Begriffes »Erfinden«, indem er auf zwei Bedeutungsweisen dieses Begriffes verweist: »entdecken und schaffen«¹³¹. Die Erfindung, die auf den ersten Blick nichts mit der Wirklichkeit zu tun zu haben scheint, ist es, welche ontologische Relevanz entfaltet: »Was die dichterische Rede zur Sprache bringt, ist eine vor-objektive Welt, in der wir schon von Geburt an sind, in die wir jedoch auch unsere eigenen Möglichkeiten entwerfen. Erschüttert werden muß also die Herrschaft des Objekts, um unsere ursprüngliche Zugehörigkeit zu einer Welt sein und sagen zu lassen, die wir bewohnen, die uns also vorausgeht und zugleich von uns geprägt wird.«¹³² Hier zeigt sich die radikale Umkehr der Reflexionsphilosophie Ricoeurs. Während Descartes beispielsweise alles, was für Täuschungen anfällig ist, wie etwa Affekt, Gefühl oder Ästhetik, aus dem Bereich des Denkens verbannt, sieht Ricoeur gerade hier eine Möglichkeit, Denkwege zu eröffnen. In seiner intellektuellen Autobiographie spricht er davon, »dem Cartesianischen und Kantischen *Cogito* als Instanz der Begründung des Wahren den Prozeß gemacht« zu haben.¹³³ Was darunter zu verstehen ist, bedarf der Klärung, zumal die Kritik an dem cartesianischen und kantischen *Cogito* als Instanz der Begründung der Wahrheit auf zwei Aspekte abzielt. Der eine beinhaltet die bereits erwähnte Reduktion der Wirklichkeit auf das rational-empirisch Erfassbare, was eher eine Kritik am cartesianischen als am kantischen *Cogito* darstellt. Der zweite Aspekt, in dem sich Ricoeur von Descartes und Kant distanziert, ist die Idee eines transzendentalen Subjekts, worunter er ein sich transparentes Subjekt versteht, welches als Primat des Erkennens und Handelns agiert.¹³⁴ Ricoeur negiert die Vorstellung eines vorrangigen Subjekts, welches den Ausgangspunkt in Erkenntnisprozessen bildet, jedoch ohne dabei den Begriff des Subjekts aufzuheben. Die Pointe seines Denkens liegt darin, dass das Subjekt nicht Ausgangspunkt, sondern Zielpunkt des Erkenntnisprozesses darstellt. Gleichwohl zählt sich Ricoeur zu den Verfechtern »für die Position des Aussagenden auf der Ebene des Diskurses und jene des Handelnden auf der Ebene der Handlung.«¹³⁵ Den Ausweg aus diesem scheinbaren Paradox nimmt Ricoeur dadurch, dass er zwei Modi des Subjekts unterscheidet, die Selbigkeit und die Selbstheit. Während Selbigkeit das objektivierbare Subjekt des Sprechens und Handelns bezeichnet, meint Selbstheit ein Subjekt, das zwar »nicht substantiell und nicht unveränderlich, aber dennoch für sein Sagen und Tun verantwortlich ist.«¹³⁶ Ricoeur schreibt den Subjektbegriff nicht einfach ab, sondern differenziert diesen vielmehr qualitativ, sodass auch das Subjekt, welches nicht im Modus der Eigentlichkeit existiert, spricht, denkt und handelt, dennoch als selbiges identifiziert werden kann. Der Einfluss Heideggers auf Ricoeurs Denken wird an dieser Stelle erkennbar, wenn das Selbst in der Bedeutung von Selbstheit ein zu Findendes ist. Man denke hier an den Begriff der »Verfallenheit« das für Heidegger den Ausgangspunkt des In-der-Welt-Seins darstellt.¹³⁷ Das In-der-Welt-

131 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 289. Vgl. auch: Ders.: Zeit und Erzählung I. Zeit und historische Erzählung, München 1988, S. 127. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung I.

132 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 289.

133 Vgl. Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie, S. 70.

134 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 251

135 Vgl. Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie, S. 71.

136 Vgl. Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie, S. 72.

137 Vgl. Heidegger, Martin: Sein und Zeit, S. 175.

Sein beginnt Heidegger zufolge im Modus der Uneigentlichkeit. Heideggers Frage nach dem *Wer des Daseins* kommt zu dem Ergebnis, dass dieses nicht bei einem Selbst, sondern im »Man«, einer anonymen Masse beginnt, welche zunächst das Sein im Denken, Handeln, bis hin zum Geschmack, bestimmt.

»Dieses Aufgehen bei ... hat meist den Charakter des Verlorenseins in die Öffentlichkeit des Man. Das Dasein ist von ihm selbst als eigentlichem Selbstseinkönnen zunächst immer schon abgefallen und an die >Welt< verfallen.«¹³⁸

Legt man hier Ricoeurs Subjektbegriff an, so lässt sich von Selbigkeit, nicht von Selbsttheit sprechen. Das Subjekt als Selbsttheit muss hingegen erst im Laufe des Daseins gewonnen werden. Der Ort des Selbst-Seins ist jedoch nicht jenseits der Welt, sondern weiterhin in der Welt. Ricoeur spricht von einer »Rückkehr des Selbst zu sich selbst. Aber das Selbst kehrte erst am Ende einer weiten Reise zu sich selbst zurück. Und es kehrte >als ein Anderer< zurück.«¹³⁹ Das Subjekt ist hier zugleich Ausgangspunkt als auch Ziel, bedenkt man Ricoeurs Unterscheidung zwischen Selbigkeit und Selbsttheit. An dieser Stelle sei noch einmal an Grümms Rede von der Nicht-Korrelierbarkeit des Subjekts mit sich selbst erinnert, welche in Bezug zu diesem Subjektverständnis gesetzt werden kann. Man findet hier eine Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit des Ankommenkönnens des Fremden im Subjekt, in der das Subjekt nicht statisch begriffen wird, sondern sich dynamisch durch das Fremde herausfordern lässt, sich auf den Weg zu sich selbst im Sinne von Selbsttheit aufzumachen. Durch die irritierende Kraft des Andersartigen, können Ricoeur zufolge auch Subjektivierungsprozesse im Sinne von Selbsttheit in Bewegung gesetzt werden, wobei nun zu zeigen wird, wie das Andersartige diese Wirkung entfalten und in einem Subjekt ankommen kann, das noch selbst zu sich unterwegs ist. Ricoeur legt dabei das Augenmerk auf die Frage, auf welchem Weg dies erfolgen kann. Der Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage liegt Ricoeur zufolge in der Sprache.

»Es gibt kein Verständnis von sich selbst, das nicht durch Zeichen, Symbole und Texte vermittelt wird; das Verständnis von sich fällt in letzter Instanz mit der Interpretation zusammen, die auf diese vermittelnden Begriffe angewandt wird.«¹⁴⁰

Ricoeur geht dabei nicht davon aus, dass Sprache bloß Abbild von Wirklichkeit sei, sondern vielmehr Wirklichkeit erweitern, ja schaffen kann.

6.4.3 Ricoeurs Hermeneutikbegriff

Die Mittlerrolle der Sprache zwischen Selbst und Welt wird in seinem dreibändigen Werk *Zeit und Erzählung* weiter ausdifferenziert, in welchem Ricoeur drei Formen von Sprache unterscheidet: Präfiguration, Konfiguration und Refiguration. Die Präfiguration ist der Ausgangspunkt der sprachlichen Vermittlung zwischen Selbst und Welt, es sind die sprachlichen Ausdrucksformen, in die wir hineingeboren werden, die bereits da sind, bevor wir sind und von denen aus wir den ersten Zugang zu Welt- und

138 Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, S. 175.

139 Vgl. Ricoeur, Paul: *Eine intellektuelle Autobiographie*, S. 73.

140 Ricoeur, Paul, *Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie*, S. 248.

Selbst gewinnen können. Es bleibt jedoch nicht bloß bei der Verwendung dieser Präfigurationen, vielmehr führt das In-der-Welt-Sein auch zur Neu- und Umgestaltung der gegebenen Sprache, worunter Ricoeur Konfiguration versteht. Der Zugang zur Welt durch das sprachlich Vorgegebene, ermöglicht Ricoeur zufolge zugleich, diesen zu erweitern, vielleicht sogar auch zu sprengen und dadurch auch Neues ankommen lassen zu können. Erweiterungen des Welt- und Selbstverhältnisses gehen wechselseitig einher mit der Erweiterung und Neugestaltung von Sprache.¹⁴¹ Die Refiguration ist im gewissen Sinne das Ankommenkönnen der Konfiguration bei einem Anderen, wobei Ricoeur dies als ein Spezifikum von Schriftkulturen sieht. Zwar können auch mündlich artikulierten Konfigurationen von Sprache beim Anderen Eingang finden, jedoch könne dies nicht in gleichem Umfang, in der gleichen Qualität erfolgen wie angesichts eines schriftlich gestalteten Textes.¹⁴² Es ist die besondere Eigenheit des Textes, dass er eine zeitliche und inhaltliche Distanzierung zwischen Autor und Leser, sowie eine vom Autor losgelöste Befassung mit einem Text ermöglicht. Das geschriebene Werk entzieht sich der Verfügungsgewalt des Autors und übergibt diesen zugleich dem Leser, welchem die Aufgabe der Refiguration obliegt, was nach Ricoeur weder auf eine Rekonstruktion des Willens des Autors noch auf beliebige Konstruktionen des Lesers abzielen darf.¹⁴³ Die Textwelt, die durch den Leser zu refigurieren ist, bietet gleichsam einen neuen Welt- und Selbstzugang und kann dadurch neue Denk- und Handlungsräume erschließen, was über den Umweg der Konfigurationen eines anderen erfolgt. Nicht nur die primär eigenen Erfahrungen bilden einen Zugang zur Welt, sondern auch die textlich konfigurierten Erfahrungen eines Anderen, die refiguriert werden können, vermögen dies zu tun. Sein Verständnis vom Begriff des Selbst angesichts eines Textes bringt Ricoeur folgendermaßen zum Ausdruck:

»Die Refiguration schien mir vielmehr eine aktive Reorganisation unseres In-der-Welt-Seins darzustellen, die vom Leser geleitet wird, der selbst – nach einem Wort von Proust – vom Text dazu eingeladen wird, Leser seiner selbst zu werden.«¹⁴⁴

»Sich verstehen bedeutet, sich *vor dem Text* zu verstehen und von ihm die Bedingungen eines Selbst zu erhalten, das ein anderes ist als das Ich, das sich an die Lektüre macht.«¹⁴⁵

An dieser Stelle drängt sich die hermeneutische Frage nach den Möglichkeiten und Wegen des Textverständnisses auf. Ricoeur versteht sich selbst der Tradition der Hermeneutik verpflichtet, jedoch zieht seine Neuausrichtung des Subjektbegriffs Konsequenzen für sein Verständnis von Hermeneutik nach sich. Ricoeur konzipiert eine Hermeneutik, welche »vom Primat der Subjektivität befreit ist«, worunter das Primat der Subjektivität des Autors und des Lesers zu verstehen ist.¹⁴⁶ Die Subjektivität des Autors, die

141 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. II f.

142 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 250.

143 Vgl. Ricoeur, Paul: Philosophie und theologische Hermeneutik, in: Ders./Jüngel, Eberhard (Hgg.): Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. Sonderheft der Evangelischen Theologie, München 1974, S. 24–45, S. 28f. Im Folg. zit. als: Ricoeur, Paul: Philosophie und theologische Hermeneutik.

144 Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie, S. 69.

145 Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 249.

146 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 251.

sich beispielsweise in dessen Intention zeigen kann, ist aufgrund der Distanz zu seinem Werk nicht mehr unmittelbar gegeben, sondern ist zur hermeneutischen Aufgabe geworden. Aber auch die Subjektivität des Lesers ist nach Ricoeur nicht transparent, nicht Ausgang des hermeneutischen Prozesses, sondern dessen Zielpunkt.¹⁴⁷ Um zu erläutern, was Ricoeur unter Hermeneutik versteht, kann es hilfreich sein, einen Blick darauf zu werfen, was er darunter nicht versteht. Ricoeur lehnt es ab, Hermeneutik als »das Zusammenfallen zwischen dem Genius des Lesers und dem Genius des Autors zu definieren«, was er als »romantische Illusion« bezeichnet.¹⁴⁸ Der Text wird gegenüber seinem Autor autonom, was Ricoeur zufolge als Verfremdung bezeichnet werden kann.

»Diese Verfremdung ist nicht nur das, was das Verstehen besiegen muß, sondern auch das, was dieses bedingt. Somit sind wir nun in der Lage, zwischen Objektivation und Interpretation ein weit weniger gespaltenes und folglich weit zusammenhängenderes Verhältnis zu sehen, als es die romantische Tradition angenommen hatte.«¹⁴⁹

Auch wenn die Zugänglichkeit zur Urintention eines Werkes und dessen Schöpfer, durch Überbrückung des zeitlichen und kulturellen Grabens zwischen Werk und Rezipienten von Ricoeur negiert wird, bedeutet dies nicht, dass die Umstände der Textentstehung dadurch irrelevant würden. Es gilt diese zu beleuchten, um sich einem besseren Verständnis von Autor und Werk anzunähern, jedoch ohne den Anspruch, sich diese dadurch gänzlich verfügbar machen zu können, ohne die Vorstellung, durch die Rekonstruktion der Intention des Autors eines Werkes, das Werk umfassend erfasst zu haben.¹⁵⁰

Welches Ziel verfolgt nun aber Ricoeur mit seinem Verständnis von Hermeneutik?

»Meiner Auffassung nach besteht sie darin, in dem Text selber einerseits die innere Dynamik zu untersuchen, die die Strukturierung des Werkes leitet, und andererseits das Vermögen des Werkes, über sich selbst hinauszudeuten und eine Welt zu schaffen, die wirklich die >Sache< des Textes sein würde. Die innere Dynamik und das äußere Hinauszudeuten bilden das, was ich die Arbeit des Textes nenne. Es ist die Aufgabe der Hermeneutik, diese doppelte Arbeit des Textes zu rekonstruieren.«¹⁵¹

Wenn das Erfassen der Grundintention eines Werkes für den Leser nicht mehr für möglich gehalten wird, könnte man annehmen, dass Ricoeur eine Rezeptionsästhetische Position vertritt, in welcher die subjektiv-affektive Wirkung eines Werkes auf den Rezipienten vordergründig wäre. An dieser Stelle wird deutlich, dass Ricoeurs Verständnis von Hermeneutik nicht mit dem der Rezeptionsästhetik gleichzusetzen ist. Dies würde das Subjekt des Rezipienten zu sehr in den Vordergrund stellen und die dem Werk immanenten Strukturen und Dynamiken, die durch den hermeneutischen Prozess zu beleuchten sind, vernachlässigen.

147 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 250.

148 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 250f. Vgl. auch: Ders.: Die lebendige Metapher, S. 214f.

149 Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 29.

150 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 250.

151 Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 251.

Auf der anderen Seite lehnt Ricoeur zugleich »mit demselben Nachdruck einen Rationalismus der Erklärung ab«, worunter er »die positivistische Illusion einer Objektivität des Textes, die auf sich selbst beschränkt und von jeglicher Subjektivität des Autors und des Lesers unabhängig ist,« versteht.¹⁵² Ricoeur versucht, die Subjektivität des Autors und des Lesers, befreit von ihrem Anspruch auf deren Primat, zusammenzuführen: Die Welt des Autors und des Textes mit der Welt des Lesers sowie der äußeren Wirklichkeit, welche jedoch nicht als Nachzuahmende zu begreifen ist, sondern eine zu Verwandelnde. Es ist die Wirkung eines Textes auf ein im Werden begriffenes Subjekt, die in diesem Verständnis von Hermeneutik eine zentrale Position einnimmt und zugleich wird hier durch Reflexion und Analyse verhindert, dass das Werk bloß einer Empfindung des Rezipienten unterliegt, ohne dabei die Wirkung durch den Anspruch eines objektiven Zugangs zum Werk im Keim zu ersticken.

»Ein Werk interpretieren heißt die Welt entfalten, auf die es sich kraft seiner >Disposition<, seiner >Gattung< und seines >Stiles< bezieht.«¹⁵³

Ricoeur rückt von der Absicht ab, das Werk wie es gemeint war zu suchen, sondern eher mittels der hermeneutischen Methode die Wirkung, welche von einem Werk ausgehen kann, zutage zu fördern und zugleich in die Reflexion einzubinden. Dies bedeutet nicht, dass historisch-kritisches Wissen hierbei obsolet würde. Es kann durchaus hilfreich dabei sein, überhaupt erst einen Zugang zum Werk zu erhalten, gleichwohl kann es den Zugang zum Werk auch versperren, wenn es nur so verstanden wird, dass es bloß einen Denkweg zulässt, den des Nach-Denkens. Die nach Ricoeur niemals gänzlich zu rekonstruierende Intention des Schöpfers eines Werkes, da beispielsweise auch der schöpferische Vorgang über das dem Schöpfer Bewusste hinausgeht, darf der Wirkung eines Werkes nicht im Wege stehen. »Dieser oft unmöglichen, immer irreführenden Suche nach einer hinter dem Werk verborgenen Intention setze ich eine Suche nach der vor dem Werk entfalteten Welt entgegen.«¹⁵⁴

Der Text ist für Ricoeur autonom gegenüber seinem Verfasser, aber auch gegenüber den soziologischen Entstehungsfaktoren. Denn das, was ein literarisches Werk ausmacht, liegt nicht der Rekonstruktion der Intention des Autors oder den soziologischen Hintergründen zugrunde, sondern in deren Überschreitung.

»Für ein literarisches Werk ist es wie für jedes Kunstwerk überhaupt wesentlich, die psycho-sozialen Bedingungen seines Entstehens zu transzendieren und sich so für eine nicht begrenzable Folge von Kenntnisnahmen zu öffnen, die ihrerseits in unterschiedlichen sozio-kulturellen Zusammenhängen stehen. Kurz, der Text muß sich, sowohl unter soziologischem wie unter psychologischem Gesichtspunkt, aus seinem Kontext lösen lassen, um sich in einer neuen Situation wieder in einen neuen Kontext einfügen zu lassen; eben dies tut der Akt des Lesens.«¹⁵⁵

Das Ankommenkönnen eines Werkes besteht demnach nicht in der Identität zwischen Intention und Rezeption, sondern in der schöpferischen Begegnung zwischen einem

152 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 252f.

153 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 214.

154 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 215.

155 Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 28.

Werk und dem Rezipienten, wobei Rezipient nicht mehr der geeignete Begriff ist, da das Empfangen nach diesem Verständnis die Mitwirkung des Empfangenden erfordert, diese Hermeneutik ist produktiv.¹⁵⁶ Pierre Gisel bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: »Verstehen heißt weder wiederholen noch übersetzen, sondern hervorbringen.«¹⁵⁷

An dieser Stelle distanziert sich Ricoeur von der Hermeneutik Gadamers, der in der Verfremdung zwischen der Intention des Verfassers im Kontext seiner soziologischen Entstehungsbedingungen und der Rezeption des Lesers in seinem jeweiligen sozio-kulturellen Kontext einen Verfall sieht. Für Ricoeur hingegen ist es ein Gewinn, wenn »die Welt des Textes die Welt des Autors zerbrechen lassen« kann, weil dadurch »die Sache des Textes« zu gewinnen sei.¹⁵⁸ Diese Verfremdung ist keine nachträglich erzeugte, sondern resultiert aus der Natur des Textes, welches sich vom Autor löst. Ricoeur misst dieser Verfremdung zentrale Bedeutung für das Verstehen-können oder anders ausgedrückt, für das Ankommenkönnen des Anderen bzw. Fremden bei, wobei Fremdheit und Verstehen in einem dialektischen Verhältnis zueinanderstehen.

»Die *Verfremdung* ist nicht nur das, was das Verstehen besiegen muß, sondern auch das, was dieses bedingt. Somit sind wir nun in der Lage, zwischen *Objektivation* und *Interpretation* ein weit weniger gespaltenes und folglich weit zusammenhängenderes Verhältnis zu sehen, als es die romantische Tradition angenommen hatte.«¹⁵⁹

Ricoeurs Hermeneutik bricht wie zuvor bereits erwähnt in einem weiteren Punkt mit Descartes' Cogitobegriff. Die Spaltung zwischen *Res cogitans* und *Res extensa*, die auch die Abspaltung des Emotionalen bzw. Affektiven von der Ratio nach sich zieht, wird von Ricoeur nicht nur abgelehnt, er geht sogar so weit, dem Affektiven und dem Fiktionalen erkenntnistheoretische Bedeutung beizumessen und einen Wahrheitsanspruch zuzusprechen, was der Vorstellung widerspricht, Wirklichkeit mit empirischer Wirklichkeit gleichzusetzen.¹⁶⁰

Diesbezüglich wäre es möglicherweise naheliegend, Ricoeurs Konzeption von Hermeneutik in die Nähe von Dilthey zu stellen, der zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zwischen Erklären und Beschreiben differenziert. Der Erkenntnisweg der Geisteswissenschaften ist Dilthey zufolge von dem der Naturwissenschaften zu unterscheiden.¹⁶¹ Diese Unterscheidung zwischen Geistes- und Naturwissenschaft, zwischen Erklären und Verstehen, lehnt Ricoeur jedoch ab und versucht, sie durch eine Synthese beider Zugänge zu überwinden.

156 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 241.

157 Gisel, Pierre: Paul Ricoeur. Eine Einführung in sein Denken, in: Ricoeur, Paul/Jüngel, Eberhard: Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, München 1974, S. 5–23, S. 13. Im Folg. zit. als: Gisel, Pierre: Paul Ricoeur. Eine Einführung in sein Denken.

158 Vgl. Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 28.

159 Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 29.

160 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 244.

161 Vgl. Dilthey, Wilhelm: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, in: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. V, 8. Auflage, Göttingen 1990, S. 139–241, S. 139.

»Man kann >Erklären< und >Verstehen< nicht mehr als Gegensatz begreifen; die >Erklärung< ist nun vielmehr der verbindliche Weg des >Verstehens<.«¹⁶²

Ricoeur geht es um eine Verknüpfung der Reflexion mit dem, was man unter In-der-Welt-Sein versteht, etwa Gefühl und Affekt, was bei Ricoeur über den Weg der symbolischen Ausdrucksformen wie etwa Mythos, Metapher oder Poesie möglich ist. Für ihn ist »das Gefühl nicht minder ontologisch als die Vorstellung«, sodass beispielsweise der Dichtung, welche in einer gewissen Nähe zum Inneren, zur Gefühlswelt steht, ebenfalls ein Wahrheitsanspruch zuzusprechen sei. Gehört das Innere zum Dasein, kann es nicht aus dem Bereich des Denkens ausgeschlossen werden.

»Muß man damit nicht auch auf den Gegensatz zwischen einer nach >außen< gewandten Rede, die eben die der Beschreibung wäre, und einer nach >innen< gewandten verzichten, die nur eine Stimmung gestaltete, um sie ins Hypothetische zu erheben?«¹⁶³

Es ist hier nicht die objektivierbare Wahrheit gemeint, sondern die Wahrheit der Fiktion, die durch semantische Impertinenz Wirklichkeit erschließt und neue Denkräume schafft.¹⁶⁴

»Tatsächlich verdanken wir den Werken der Fiktion zum großen Teil die Erweiterung unseres Existenzhorizontes.«¹⁶⁵

Hierbei muss noch einmal betont werden, dass diese Art der Wahrheit für Ricoeur nicht minderwertiger ist als die empirische Wahrheit. Die Wahrheit der Fiktion ist nicht so zu verstehen, als wäre es eine Wahrheit in Anführungsstrichen, eine Wahrheit zweiter Klasse. Das Erschließen von Wirklichkeit durch fiktionale, impertinente Sprache ist für ihn eine ernsthafte Angelegenheit, da hier ein Wirklichkeitsverständnis überschritten wird, das Wirklichkeit mit empirischer Messbarkeit gleichsetzt.

6.4.4 Symbole geben zu denken

Es wurde bereits dargelegt, dass es für Ricoeur die Sprache ist, welche in besonderer Weise dafür geeignet ist, einerseits Zugänge zur Welt und zum Selbst zu schaffen und andererseits diese zu verändern. Dabei ist es nicht allein die Sprache des exakten Begriffes, sondern die polyvalente Sprache der symbolischen Formen, die für Ricoeur neue Denkräume eröffnen kann, wozu er sowohl den Mythos wie auch Metaphern und Poesie zählt, welche in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen, dadurch dass sie mittels der Sprache und mittels semantischer Impertinenzen auf etwas anderes verweisen als sie bezeichnen und dabei polyvalent sind. Der Unterschied zwischen Metapher und Symbol liegt für Ricoeur darin begründet, dass Symbole »im gemeinsamen symbolischen Grund der Menschheit verwurzelt«¹⁶⁶ sind, während Metaphern eher das Werk eines Einzelnen sind, auch wenn hierbei die Grenze zum kollektiven Symbol fließend ist.

162 Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 30.

163 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 289.

164 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 225f.

165 Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung. Bd. I, S. 127.

166 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 249.

Was das Symbol vom Zeichen unterscheidet, ist die Undurchsichtigkeit und Uner-schöpflichkeit des Ersten.¹⁶⁷

Die Poesie pflegt den Umgang mit beiden Arten symbolischer Ausdrucksformen, der Mythos enthält so genannte archetypische Symbole. Ricoeur betont immer wieder, dass symbolische Formen niemals isoliert zu betrachten sind, sondern hierfür mindestens den Rahmen eines Satzes bedürfen, besser noch eines Gedichtes oder einer Erzählung, wo sie in ein »Metaphernnetz« hineingeknüpft sind.¹⁶⁸ Die Möglichkeit, neue Denk- und Handlungsräume durch symbolische Ausdrucksformen zu eröffnen, verdankt sich Ricoeur zufolge ihrer »semantischen Impertinenz«¹⁶⁹, wobei er sich von dem Metaphernbegriff von Aristoteles distanziert. Für Aristoteles ist eine gute Metapher in der Ähnlichkeit zwischen dem bezeichnenden Bild und dem bezeichneten Gegenstand begründet.¹⁷⁰ Für Ricoeur ist hingegen das Aufbrechen der eigentlichen Bedeutung der Gegenstände durch das Zusammenführen dessen, was scheinbar nicht zusammenpasst, was gemäß der Regeln der Sprache impertinent ist, wesentlich für lebendige Metaphern.

»Die Metapher scheint also eine Bearbeitung der Sprache zu sein, die darin besteht, den logischen Subjekten Prädikate zuzuschreiben, die nicht zu ihnen passen.«¹⁷¹

Worin besteht nun aber die Bedeutung der Metapher für Denkprozesse oder gar deren »ontologische Relevanz«¹⁷², von der Ricoeur spricht und wie werden diese wirksam? Zunächst ist ein Rezipient notwendig, in welchem durch den »semantischen Schock«, der durch die Impertinenz der symbolischen Ausdrucksformen erzeugt wird, neue Denkräume entstehen können.

»Dann muß man aber den semantischen Mechanismus der Metapher, nämlich das Entstehen einer neuen Bedeutung auf den Trümmern der Prädikation, die den gewöhnlichen lexikalischen Regeln entspricht, begriffen haben, um zu verstehen, daß dieser andere Sinn eine andere Dimension der Wirklichkeit aufdeckt und damit eine neue Deutung der Welt und unserer selbst freisetzt.«¹⁷³

Es muss dazu gesagt werde, dass die Lebensdauer symbolischer Ausdrucksformen wie etwa der Metapher, begrenzt ist. Deren semantische Impertinenz und die damit verbundene Möglichkeit, neue Denkräume zu erschließen, kann schnell durch Gewöhnung aufgerieben werden, wenn etwa lebendige Metaphern in den allgemeinen Wortschatz eingehen und dadurch im Laufe der Zeit zur toten Metapher werden, die aber auch, etwa durch Verfremdung oder Dekontextualisierung, wieder belebt werden können.¹⁷⁴

167 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 22f.

168 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 234. Vgl. auch. Ders.: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 240.

169 Vgl. Ricoeur, Paul: Biblische Hermeneutik, in: Harnisch, Wolfgang: (Hg.): Die neutestamentliche Gleichnisforschung im Horizont von Hermeneutik und Literaturwissenschaft, Darmstadt 1982, 248–339, S. 286.

170 Vgl. Aristoteles: Poetik, übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1982, 1459 a 4–8, S. 73–77.

171 Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 240.

172 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 253.

173 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. Vlf.

174 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 269.

An dieser Stelle soll auch die Frage nach der Referenz von Begriff und bezeichneten Gegenstand bzw., auf einer abstrakteren Ebene, Begriff und Sinn aufgegriffen werden. In der Regel beziehen sich Begriffe auf bereits bekannte Referenzbereiche, sodass die Verwendung bestimmter Begriffe mit bestimmten etablierten Bedeutungen korrespondieren. Wie verhält es sich aber mit Bereichen, die neu, ja fremd sind, die bisher im eigenen Bezugssystem nicht vorhanden waren? Wie verhält es sich mit Erfahrungen, für die man noch keine Begriffe hat, um noch einmal die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt aufzugreifen? Für Ricoeur zeigt sich genau an dieser Frage die Relevanz des symbolischen bzw. poetischen Diskurses, durch welche das Erschließen bisher unzugänglicher Bereiche möglich wird, dadurch, dass dieser einen neuen Referenzbereich schafft, der auf den bereits bekannten Referenzen aufbaut und diese zugleich transzendiert.

»Dieser schon konstituierte Sinn wird von seiner Verankerung in einem ersten Referenzbereich abgelöst und in den neuen Referenzbereich projiziert, dessen Konfiguration nun mit seiner Hilfe hervortritt. Diese Übertragung aus einem Referenzbereich in den anderen setzt jedoch voraus, daß dieser Bereich, ohne artikuliert zu sein, in gewisser Weise schon vorhanden ist und eine Anziehungskraft auf den schon konstituierten Sinn ausübt, um ihn von seiner ursprünglichen Verankerung loszureißen.«¹⁷⁵

Es ist also die Erfahrung eines neuen, noch nicht artikulierten Sinns oder die Erfahrung einer unfassbaren Erfahrung, etwa des Einbruchs des Anderen, die nach Ausdruck strebt. Dessen Artikulation erfolgt >auf den Trümmern der bisherigen Prädikation<. Dadurch, dass die bekannte Referenz eines oder mehrerer Begriffe aufgelöst wird, etwa durch das Zusammenbringen von Begriffen, die scheinbar nicht zueinander passen, wird eine Spannung und eine neue Referenz erzeugt. Das Ankommenkönnen des Neuen bzw. des Fremden ist Ricoeur zufolge nur mithilfe des Bekannten möglich, jedoch in einer Art und Weise, in der das Bekannte selbst fremd wird und dabei dennoch die bisherige Referenz nicht eliminiert, sondern von dieser ausgehend neue Referenzen und neue Erfahrungen, neue Wirklichkeitsbereiche erschließt. Ein zentraler Gedanke Ricoeurs bezüglich symbolischer Formen, insbesondere der Metapher, ist das Einbeziehen der Kopula >sein<. Diese ist wesentlicher Bestandteil einer metaphorischen Aussage, indem es selbst eine metaphorische Qualität besitzt, dadurch dass es dort zugleich >Sein und Nicht-Sein< ausdrückt. »Sein-wie heißt sein *und* nicht sein.«¹⁷⁶ Die wörtliche Bedeutung einer Metapher, eines Symbols muss als >nicht sein< verstanden werden, das *sein* bezieht sich auf den neuen Referenzbereich, das aufgrund der Polyvalenz symbolischer Sprache, sich einer eindeutigen Übersetzung widersetzt.

Die produktive Spannung in Ricoeurs Philosophie ist in dem Versuch begründet, das Schöpferische, Affektive und Polyvalente des Symbols mit der Klarheit des reflexiven Denkens zusammenzubringen. Gewiss wäre es auch denkbar, Symbole allegorisch zu deuten und diese durch Eindeutigkeit zu ersetzen. Damit wäre aber auch zugleich ihr schöpferisches Potenzial vertan. Eine allegorisierende Interpretation symbolischer

175 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 278f.

176 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 290.

Ausdrucksformen, sei es eine Metapher, ein Gedicht oder ein Mythos, käme ihrer Vernichtung gleich. Ricoeur schlägt hier einen anderen Weg ein, der nicht durch eine allegorische Deutung des Mythos dessen philosophischen Gehalt heraus Schälen möchte, sondern umgekehrt, von der symbolischen Ausdrucksform, etwa dem Mythos, das Feld der Philosophie zu erweitern versucht, wo Philosophie sich vom Mythos belehren lassen kann und der Bereich der Reflexion eine Erweiterung erfährt.¹⁷⁷

Jürgen Werbick formuliert die Relevanz der Metaphern, in Anlehnung an Ricoeur, folgendermaßen: »Aber hat das überschreitende Reden der Metapher nicht gerade darin seinen Sinn, daß es mehr zur Sprache bringen kann als die definierten, auf bestimmte Merkmale festgelegten und die Wahrnehmung auf sie festlegenden Begriffe; daß es im Anschaulich-Bildhaften unendlich treffend, >eigentlich< spricht und deshalb auch nicht ohne Inkaufnahme eines semantischen Verlustes >übersetzt< werden kann?«¹⁷⁸ Für Ricoeur stellt eine allegorische Interpretation symbolischer Ausdrucksformen bereits eine Hermeneutik dar, während das Symbol jedoch der Hermeneutik vorauszu gehen habe.

»[...] und dies, weil das Symbol seinen Sinn im Durchscheinen auf ganz andere Weise gibt, als es durch Übersetzung geschieht; man könnte eher sagen, daß es ihn wachruft, daß es auf ihn anspielt im Sinne des griechischen αἰνιττεσθαι (von dem das Wort Enigma, Rätsel, kommt). Es gibt den Sinn in der verhangenen Durchsichtigkeit des Rätsels und nicht der Übersetzung. Die *Sinngebung kraft des Durchscheins* im Symbol stelle ich also der Interpretation durch Übersetzung der Allegorie gegenüber.«¹⁷⁹

Ricoeur plädiert für den Weg »einer schöpferischen Sinninterpretation, treu dem Antrieb, der Sinn-*gabe* des Symbols und treu zugleich dem Schwur des Philosophen, der ihn darauf verpflichtet, alles zu verstehen.«¹⁸⁰

Dieser Schwur des Philosophen, von dem Ricoeur spricht, ist auch hier in der kritischen Distanz zum cartesianischen Cogito verortet, dadurch, dass Ricoeur dieses als Ausgangspunkt des Denkens negiert oder anders formuliert, diesen Ausgangspunkt als etwas betrachtet, das erst zu finden ist.¹⁸¹ Hierbei kann auch dem Symbol eine Bedeutung beigemessen werden, wodurch Ricoeurs Ausspruch, »Das Symbol gibt zu denken«¹⁸² auch so verstanden werden kann, dass das Symbolische Teil des Fundaments des Denkens bilden kann, »denn um auf den Anfang zuzugehen, muß das Denken zuvor in der Fülle der Sprache wohnen.«¹⁸³

Ricoeur fährt dabei ein Stück weit im geistigen Fahrwasser Friedrich Nietzsches, wenn er nicht nur der Metapher die Fähigkeit zur geistigen Innovation zuspricht, sondern auch dem Mythos, von welchem die Philosophie Belehrung erfahren kann, was auf

177 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 398 und 404.

178 Werbick, Jürgen: *Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre*, München 1992, S. 66. Im Folg. zit. als: Werbick, Jürgen: *Bilder sind Wege*.

179 Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 24.

180 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 396.

181 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 396.

182 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 396.

183 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 396.

den ersten Blick als philosophische Impertinenz erscheinen mag, sodass hier eine Erklärung von Ricoeurs Mythosbegriff eingeschoben werden muss.¹⁸⁴

6.4.5 Die Aktualität des Mythos

Versteht man den Mythos als Ausdruck eines vergangenen Bewusstseins, welches mit einem modernen, durch Wissenschaft und Technik bestimmten Bewusstsein nicht mehr vereinbar ist, wie es etwa Bultmann formuliert, so scheint Ricoeurs Anliegen auf den ersten Blick als äußerst unzeitgemäß. Daher ist ein zweiter Blick auf Ricoeurs Mythosbegriff notwendig. Der Schlüssel, mit dem es Ricoeur gelingt, die Aktualität des Mythos aufzuzeigen, ist dessen Unterscheidung zwischen 1. und 2. Naivität. Während man in der 1. Naivität den Mythos als historisches Ereignis begreift, wie etwa in früheren Stadien des menschlichen Geistes oder auch in der Kindheit, wo zugleich eine Unmittelbarkeit des Glaubens gegeben ist, folgt das, was Ricoeur unter 2. Naivität versteht, einer Phase der Entmythologisierung. In dieser Phase wird der Mythos als historische Tatsache entzaubert, worin eine gewisse Überschneidung mit Bultmanns Programm der Entmythologisierung zu finden ist. Doch während für Bultmann der Mythos durch die Entmythologisierung zugunsten des Kerygmas herabgewertet wird, im gewissen Sinne vergleichbar mit dem Bild von der Schale und dem Kern, wird der entmythologisierte Mythos für Ricoeur wieder relevant.

Den Begriff der Naivität verwendet Ricoeur in einer zweifachen Bedeutung. Einerseits kann es graduell verstanden werden, im Verhältnis zu einem aufgeklärten Zustand, wodurch der Naivität ein defizitärer Charakter zugesprochen wird. So bezeichnet die erste Naivität etwa ein vorkritisches Selbst- und Weltverhältnis, in dem z.B. der Mythos in seiner Autorität der Weltdeutung ungebrochen ist. Gleichzeitig kann bei Ricoeur eine positive Konnotation dieses Begriffes ausgemacht werden. Naivität wird dann weniger als Defizit begriffen, sondern eher als ein Vorzug verstanden, in der eine vorkritische Unmittelbarkeit zum Ausdruck kommt, ein rousseauscher Naturzustand, das Paradiesische vor dem Kosten der Früchte des Baums der Erkenntnis, aus welchem der Mensch durch Zuwachs an Wissen vertrieben wurde.¹⁸⁵ Es ist hier der Blick von zwei verschiedenen Standpunkten aus, zwischen denen Ricoeur wechselt und der den Naivitätsbegriff prägt. Ungeachtet dessen steht für Ricoeur fest, dass eine Rückkehr zur 1. Naivität nicht möglich ist.

»Soll das heißen, daß wir in die erste Naivität zurückgelangen könnten? Keineswegs. Auf jeden Fall ist etwas verloren, unrettbar verloren: die Unmittelbarkeit des Glaubens. Aber wenn wir nicht mehr mit dem uranfänglichen Glauben in der großen Symbolwelt des Heiligen leben können, so können wir Heutige doch in der Kritik und durch sie einer zweiten Naivität zustreben.«¹⁸⁶

184 Vgl. Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 396.

185 Bedenkt man, dass die Mehrzahl der Mythen eine Abkehr des Menschen von einer göttlichen Ordnung thematisiert, so erhält auch die erste Naivität bereits den Charakter eines Bruchs.

186 Ricoeur, Paul: *Symbolik des Bösen*, S. 399.

Der Verlust der 1. Naivität ist zugleich Gewinn und Verlust. Der Verlust der Unmittelbarkeit ist aber auch so zu verstehen, dass uns der Mythos nur noch als Mythos begegnen kann, d.h. Im Bewusstsein seiner Gattung.¹⁸⁷

Es geht Ricoeur um eine »Wiederbelebung der Philosophie im Kontakt mit den Grundsymbolen des Bewusstseins«¹⁸⁸ und damit einhergehend um eine Wiederbelebung des Seins des modernen Menschen. Denn während es für Bultmann der technische und wissenschaftliche Fortschritt ist, welcher zur Entzweiung mit dem Mythos führt, sieht Ricoeur gerade im Mythos die Chance, der durch den technischen Fortschritt begünstigten Seinsvergessenheit, der Entzweiung des Menschen mit sich selbst und der Welt etwas entgegenzustellen.¹⁸⁹ Nach der Entzauberung des Mythos durch den Geist der Kritik, soll es für Ricoeur nicht zur Beseitigung des Mythos kommen. Die Erkenntnis des Mythos als Mythos entzaubert diesen als historische Weltauslegung und eröffnet zugleich dessen Möglichkeit, Seinsbereiche zu erschließen, welche für den Logos verschlossen bleiben. Es handelt sich hierbei um Annäherungen an die nicht mehr zugängliche Unmittelbarkeit, paradoxerweise nur noch durch Kritik und Reflexion möglich, welche die 1. Naivität überwinden.

»Wie paradox es auch erscheinen mag: der Mythos, im Kontakt mit der wissenschaftlichen Geschichte entmythologisiert und zur Würde des Symbols erhoben, wird zu einer Dimension des modernen Denkens.«¹⁹⁰

Die Technisierung der Welt geht für Ricoeur einher mit der Technisierung der Sprache, die deren Entleerung nach sich zieht.

»Gerade in der Epoche, in der unsere Sprache genauer zu werden trachtet, eindeutiger, technischer mit einem Wort, geeigneter für jene integralen Formalisierungen, die sich ausgerechnet symbolische Logik nennen, in dieser Epoche des rationalen Denkvollzugs wollen wir unsere Sprache wiederaufladen, wollen wir wieder ausgehen von der Fülle der Sprache.«¹⁹¹

Ricoeur ist dabei keineswegs Antimodernist, vielmehr möchte er die Errungenschaften der Moderne wie etwa Philologie, Exegese, Religionsphänomenologie oder Psychoanalyse dafür nutzen, um die negativen Folgen der Technisierung für die Sprache zu überwinden und »die Sprache neu zu füllen, indem sie der Bedeutungen wiedergedenkt, die ganz voll, ganz schwer sind, die tief in das Anwesen des Heiligen beim Menschen hineinreichen.«¹⁹² Ricoeurs Anliegen ist es, zu einer Erweiterung und »Wiederbelebung der Sprache jenseits der Wüste der Kritik«¹⁹³, aber auch zu einer Transformation des reflexiven Bewusstseins zu gelangen, durch eine Philosophie, die ihren Ausgangspunkt im Symbol hat. Ricoeur entlehnt von Kant den Begriff der »transzendentalen Deduktion«,

187 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 185.

188 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 399.

189 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 397.

190 Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 11.

191 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 397.

192 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 397.

193 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 397.

mit dem er »die Konstitution eines Gegenstandsbereiches« möglich machen möchte.¹⁹⁴ Es wurde bereits dargelegt, dass Symbole für Ricoeur, durch ihre semantische Impertinenz neue Bereiche zu erschließen vermögen, jedoch versteht er dies nicht so, dass es dabei bloß um einen Zuwachs innerhalb der Grenzen der Reflexion ginge, sondern, wie bereits erwähnt, um deren Verwandlung.

»Gleichwohl ist der Ausdruck transzendente Deduktion nicht völlig befriedigend: er könnte vermuten lassen, die Rechtfertigung des Symbols durch sein Enthüllungsvermögen bringe eine bloße Erweiterung des *Selbstbewusstseins*, eine bloße Ausweitung des Reflexionsbezirks, während eine durch die Symbole belehrte Philosophie eine qualitative Umformung des reflexiven Bewußtseins zur Aufgabe hat.«¹⁹⁵

Dieser Gedanke hat eine weitreichende Bedeutung, denn es stellt das reflexive Denken in der Tradition Descartes' erneut auf den Kopf. Nicht das Cogito gibt vor, worüber nachzudenken sei, sondern das Sein. Dies ist keinesfalls als Ablösung vom Cogito zu verstehen, sondern dessen ontologische Erweiterung. Es gelangen dadurch Aspekte des Seins in den Bereich des Denkens, die in der cartesianischen Tradition keinen Eingang gefunden hätten. Das Symbol gibt zu denken u.a. auch dies, dass »das Cogito ins Sein eingebunden ist, und nicht umgekehrt.«¹⁹⁶

Ricoeur spricht von einem Gehege des Selbstbewusstseins, welches zu zerrissen sei, »das Privileg der Reflexion« gilt es »zu stürzen«.¹⁹⁷ Es sei an dieser Stelle wiederholt, dass es Ricoeur dabei keineswegs darum geht, die Philosophie von der Reflexion zu befreien, sondern deren Primat in Frage zu stellen. Dabei steht ihm als Philosophen der reflexiven Schule dafür nur die Waffe der Kritik zur Verfügung.

»Wir sind auf alle Weise die Kinder der Kritik, wir suchen die Kritik durch die Kritik zu überholen, durch eine Kritik, die nicht reduziert, sondern wiederherstellt.«¹⁹⁸ Hier wird deutlich, was bereits als das Spannungsvolle in dem Ausspruch »Symbole geben zu denken« angesprochen wurde. Die Polyvalenz des Symbols und das Streben nach Eindeutigkeit und Klarheit des Denkens werden dadurch miteinander versöhnt, dass die Kritik, das Nachdenken über Symbole, dasjenige, was zu denken gegeben hat, nicht abtötet. Und dennoch ist das Nachdenken über symbolische Ausdrucksformen unverzichtbar, um das, was Symbole zu geben zu haben, auch nach oben zu holen und nicht bloß bei einem oberflächlichen »interessant finden« zu bleiben, was Englert der Symbol- und Bilddidaktik vorgeworfen hat.¹⁹⁹ Jürgen Werbick unterstreicht die Notwendigkeit der Reflexion bei der Arbeit mit Metaphern, insbesondere auch im schulischen Kontext:

»Soviel ist gewiß deutlich geworden, daß Metaphernverstehen nicht von der Anstrengung und der Präzision des Begriffs entlastet. So kann es dem Religionsunterricht nicht darum gehen, sich in einer präzisionsbesessenen Schule als Schutzraum für das bloß

194 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 404.

195 Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 404f.

196 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 405.

197 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 405.

198 Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 398.

199 Vgl. Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde Religion? S. 216.

ungefähre, undeutliche Reden – für das >Schwafeln< – zu profilieren. Die Metapher ist nicht die undeutlichere, einfachere Alternative zum Begriff. Sie hält vielmehr präsent, was dem begrifflichen Zwang zur Eindeutigkeit zum Opfer fällt (...) Metaphernverstehen ist zu gewinnen gegen die Neigung, sich mit Definitionen das Weiterfragen zu ersparen.«²⁰⁰

Ist Ricoeurs Anspruch, dass das Symbol zu denken gibt, nicht ein Ding der Unmöglichkeit? Sind hier nicht zwei Gegenstandsbereiche zusammengebracht worden, welche nicht zusammengehören? Auf die fruchtbare Spannung zwischen ästhetischen Ausdrucksformen und begrifflichem Denken hat bereits Kant hingewiesen:

»[...] Unter einer ästhetischen Idee aber verstehe ich diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlaßt, ohne daß ihr doch irgend ein bestimmter Gedanke, d.i. *Begriff*, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann.«²⁰¹

Kant beschreibt hier die Differenz zwischen dem ästhetischen Ausdruck und dem begrifflichen Denken. Während das Denken nach Eindeutigkeit und Klarheit strebt, entzieht sich das Ästhetische diesem Bestreben, lässt sich nicht begrifflich einfangen und gibt dennoch zu denken, ja wird dazu beschwingt, weiter zu denken.

»Wenn nun einem Begriffe eine Vorstellung der Einbildungskraft untergelegt wird, die zu seiner Darstellung gehört, aber für sich allein so viel zu denken veranlaßt, als sich niemals in einem bestimmten Begriff zusammenfassen läßt, mithin den Begriff selbst auf unbegrenzte Art ästhetisch erweitert; so ist die Einbildungskraft hierbei schöpferisch, und bringt das Vermögen intellektueller Ideen (die Vernunft) in Bewegung, mehr nämlich bei Veranlassung einer Vorstellung zu denken (was zwar zu dem Begriffe des Gegenstandes gehört), als in ihr aufgefaßt und deutlich gemacht werden kann.«²⁰²

Das Ästhetische zeigt also etwas, das dem begrifflich-rationalen Zugang zur Wirklichkeit verschlossen bleibt, erweitert dadurch aber den Bereich des Denkens, führt das Neue in das begrifflich Rationale ein, ohne dass dieses in der Lage wäre, es gedanklich aufzulösen. Das durch die Einbildungskraft >inspirierte< Denken vermag wiederum über das, was zu denken gegeben wurde, auf eine Art und Weise nachzudenken, wie es ästhetische Ausdrucksformen nicht können. Auch wenn Kant ästhetischen Ideen die Möglichkeit einräumt, das Denken zu erweitern, es sogar zu beschwingen, wird deutlich, dass für ihn das Ästhetische eine »unentwickelte Art, zu denken« darstellt.²⁰³

Ricoeur erkennt ebenfalls die Spannung zwischen dem Ästhetischen und dem Begrifflichen und spricht hierbei von einer Aporie: »Das ist die Aporie: wie kann das Den-

200 Werbick, Jürgen: Bilder sind Wege, S. 303.

201 Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, hgg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M., 3. Auflage 1997, (A 190). Im Folg. zit. als: Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft.

202 Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft (A 192).

203 Vgl. Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft (A 193).

ken zugleich gebunden und frei sein? Wie können die Unmittelbarkeit des Symbols und die Vermittlung des Denkens zusammengehen?»²⁰⁴

Im Gegensatz zu Kant besteht bei Ricoeur eine Äquivalenz zwischen den beiden Modi der Welterschließung, die sich auch in dem von ihm entwickelten Ausweg aus dieser Aporie spiegelt. Die Äquivalenz bezieht sich auf die Wertschätzung beider Modi, jedoch sieht Ricoeur im begrifflichen Denken eine mögliche Bedrohung des Symbolischen, dadurch dass Ersteres aufgrund seiner Neigung zur Eindeutigkeit und zum Be-greifen-Wollen, das Symbolische, dessen Wesenszug die Polyvalenz ist, durch Verdinglichung zu vernichten droht.²⁰⁵ Auf diese Gefahr hatte auch bereits Heinrich Zimmer verwiesen, der sich bezüglich des Umgangs mit symbolischen Formen dafür aussprach, diesen nicht als »monologische[n] Bericht des Leichenbeschauers«, sondern als »Dialog von lebendigen Partnern.« zu verstehen.²⁰⁶ Zimmer zeigt auf, wie ein anderer Umgang mit Symbolen möglich wäre und schlägt dabei den Weg des Dilettanten vor, im Gegensatz zum professionellen Deuter.

»Der Dilettant – italienisch *dilettante* (das Partizipium des Verbs *dilettare*, »sich ergötzen«) ist jemand, der an etwas Freude (diletto) hat.«²⁰⁷ Der Dilettant beginnt nicht mit Kategorisierungen und Sezierung, sondern zeichnet sich durch »schöpferische Intuition« und das Vergnügen an der Zwiesprache mit Sinnbildern aus.²⁰⁸

Ricoeur selbst entwickelt einen »hermeneutischen Stil«, in welchem »die Interpretation zugleich dem Begriff und der konstituierenden Erfahrungsintention entspricht, die metaphorisch zum Ausdruck kommen will.«²⁰⁹

»Die Interpretation ist dann eine Diskursmodalität, die an der Überschneidungslinie von zwei Sektoren, dem des Metaphorischen und dem des Spekultativen operiert. Sie ist also ein gemischter Diskurs und verspürt als solcher unweigerlich die Anziehungskraft von zwei rivalisierenden Forderungen. Einerseits will sie die Klarheit des Begriffs, andererseits versucht sie, die Dynamik der Bedeutung zu bewahren, die vom Begriff unterbrochen und fixiert wird.«²¹⁰

Wer sich von Symbolen zu denken geben lassen will, muss das Gehege der Reflexion verlassen und sich der Dynamik der Symbole aussetzen. Er hat den Zustand der Neutralität zu verlassen, um sich von den Symbolen verwickeln, irritieren oder inspirieren zu lassen. Vielleicht erweist sich an dieser Stelle Ricoeurs Rückgriff auf das Archaische, nächtliche und Onirische, das dieser als Gegengewicht zum Tagklaren in sein philosophisches Konzept einführt, als hilfreich, um diese Aporie aufzulösen.

204 Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 398.

205 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 220.

206 Vgl. Zimmer, Heinrich: Abenteuer und Fahrten der Seele. Ein Schlüssel zu indogermanischen Mythen, 3. Aufl. München 1997, S. 11. Im Folg. zit. als: Zimmer, Heinrich: Abenteuer und Fahrten der Seele.

207 Zimmer, Heinrich: Abenteuer und Fahrten der Seele, S. 10.

208 Vgl. Zimmer, Heinrich: Abenteuer und Fahrten der Seele, S. 10 und S. 13.

209 Vgl. Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 284.

210 Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, S. 284.

»Diese drei Dimensionen – die kosmische, onirische und poetische – des Symbols sind in jedem echten Symbol da; der reflexive Betracht der Symbole, den wir später prüfen werden (...) ist nur in Rückbindung an diese drei Funktionen des Symbols zu begreifen.«²¹¹

Die erste Begegnung mit dem Symbol müsse in einer nächtlichen Gestimmtheit erfolgen, ohne das grelle, auf-klärende Licht der Ratio. Die Mechanismen des Tagesbewusstseins wie etwa das Definieren, Einordnen, Festlegen, Auslegen oder Erklären sind, ähnlich wie im Traumzustand, ausgeschaltet. Wenn symbolische Ausdrucksformen keine Produkte des Bewusstseins sind, sondern über dieses hinausgehen, so können sie auch nicht allein von diesem erfasst werden. Der erste Zugang zum Symbolischen muss Ricoeur zufolge im dämmerigen Zustand des Nächtlichen erfolgen, jedoch nicht dabei enden.

Hubertus Halbfas dessen Konzept der Symboldidaktik einige Gedanken Ricoeurs aufgreift, formuliert dies folgendermaßen:

»Wenn wir dem griechischen Denken entsprechend von einer mythischen und logischen Dimension der Sprache ausgehen, gehört das Symbol größtenteils dem Mythos an: dem erzählenden Wort, der Poesie, den Künsten, dem Spiel und dem Traum. Hierin ist es zwar nie ohne logische Struktur, doch erschöpft es sich nicht im logisch Zugänglichen. Es kann nicht hinreichend definiert werden, und darum lassen sich Symbole auch nicht »erklären«, wollen vielmehr erzählt, bedacht, assoziativ umrundet, gespielt, meditiert und erlebt werden. Dies ist allerdings nur die eine Seite ihrer Vergegenwärtigung. Für die andere gilt Paul Ricoeurs Mahnung: »Symbole geben zu Denken«. Sie müssen auch befragt, analysiert, auf Herkunft und Wirkung hin auch kritisch untersucht werden können, damit sie als Symbole erkannt und verstanden und in ihren unbewussten, nicht selten auch manipulativen Wirkungen durchschaubar werden.«²¹²

Das, was das Symbol in der zunächst unmittelbaren Begegnung, die in der Gestimmtheit des Nächtlichen erfolgt, gibt, soll in das helle Licht des Tages, in die Reflexion der Ratio herübergenommen werden, in dem Sinne, dass es auch dem Nachdenken über das Symbol seine Prägung verleiht. In dieser ungebundenen Begegnung mit dem Symbol leuchtet dessen Sinn auf, keimt eine Ahnung auf, was es uns zu sagen haben könnte, die in die rationale Analyse des Symbols hineinzufließen habe. Ricoeur verwendet hierfür den Begriff der Aura, welcher in der Philosophie eher selten Verwendung findet.²¹³

»In der Tat, niemals wird der Interpret dem nahekommen, was sein Text besagt, wenn er nicht in der *Aura* des erfragten Sinnes lebt.«²¹⁴ Es ist die Aura des Vorverständnisses, das gemäß dem Wesen eines Symbols niemals in dessen totales Verständnis münden kann, welche die reflexive Arbeit am Symbol leitet. Genauso sind aber auch die Re-

211 Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 17.

212 Halbfas, Hubertus: Symboldidaktik, in: Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele, Nipkow, Karl Ernst (Hgg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2006, S. 456–459, S. 459.

213 Walter Benjamin spricht beispielsweise von der Aura des Kunstwerks. Vgl. Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt a.M. 2007, S. 17f.

214 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 399.

flexion im klaren Licht der Vernunft wieder in die nächtliche Begegnung mitzunehmen. Für Ricoeur ist dies »ein lebendiger und anregender Zirkel.«²¹⁵

Der hermeneutische Zirkel ist nicht allein die wechselseitige Beleuchtung der Welt des Textes und der Welt des Lesers, sondern auch das Zirkulieren zwischen dem Nächtlichen und Onirischen und dem hellen Licht des Bewusstseins. Der zirkuläre Charakter dieser Hermeneutik negiert eine Vorrangstellung eines dieser Prinzipien, so dass das Symbolische nicht von dem >Zaubergerichte< des Cogito eingenommen wird, aber auch nicht der rationalen Auseinandersetzung mit ihm entzogen wird. Auf die Gefahr der Vereinnahmung des Mythos durch eine rein rationale Begegnung verweist Nietzsche bereits in seiner Geburt der Tragödie.

»Man frage sich, ob das fieberhafte und so unheimliche Sichregen dieser Kultur [einer Kultur, die den Zugang zum Mythos verloren hat; ergänz. d. Verf.] etwas anderes ist als das gierige Zugreifen und Nach-Nahrung-Haschen des Hungernden – und wer möchte einer solchen Kultur noch etwas geben wollen, die durch alles, was sie verschlingt, nicht zu sättigen ist, und bei deren Berührung sich die kräftigste, heilsamste Nahrung in >Historie und Kritik< zu verwandeln pflegt?«²¹⁶

Hier sei auf eine gewisse Analogie zwischen dem Zwei-Kammer-System der Philosophie bei Nietzsche verwiesen, in dem er zwischen einem Apollinischen und einem Dionysischen Prinzip unterscheidet, welche sich die Waage halten sollen, auch wenn es selbstverständlich einen qualitativen Unterschied zwischen dem Rauschhaften, dem Dionysischem und dem Traumhaften, dem Onirischen gibt.

»Dabei darf von jenem Fundamente aller Existenz, von dem dionysischem Untergrunde der Welt, genau nur soviel dem menschlichen Individuum ins Bewußtsein treten, als von jener apollinischen Verklärungskraft wieder überwunden werden kann, so daß diese beiden Kunsttriebe ihre Kräfte in strenger wechselseitiger Proportion, nach dem Gesetze ewiger Gerechtigkeit, zu entfalten genötigt sind.«²¹⁷

Die Streifzüge in die symbolischen Sphären sind für Ricoeur jedoch keinesfalls als Eskapismus zu verstehen, sondern genau das Gegenteil. Das Symbol verschließt nicht Welt, sondern erschließt diese, eröffnet neue Seinsmöglichkeiten und hat daher eine »ontologische Funktion.«²¹⁸ Die Bereicherung der Sprache durch das Symbol ist für Ricoeur nicht bloß eine rhetorische oder ästhetische Erweiterung, sondern erweitert zugleich das Sein und das Denken. Es führt zum Ausgangspunkt des Cogito, welcher de facto kein Ausgangspunkt mehr ist. Der Zuwachs an symbolischer Sprache eröffnet somit zugleich neue Denk- und Handlungsräume und ermöglicht dadurch neue Selbst- und Weltverhältnisse und die Transformation des Subjekts. Die bis in die Gegenwart wirkende Dialektik zwischen Ästhetik und Ethik kann mit diesem Denkweg über-

215 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 399.

216 Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik, S. 103.

217 Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik, S. 109f.

218 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 405.

wunden werden, denn die symbolische Auffüllung von Sprache, die Erweiterung des Denkraumes, kann zu einer Umkehr des Bewusstseins führen.

»Wo die Metapher – wie etwa bei zentralen biblischen Gottesmetaphern – nicht nur begrenzte Aspekte, sondern elementare Koordinaten des Verstehens von Wirklichkeit irritiert, da wird der Einbildungskraft und dem in ihr ausgeübten definierenden Zugriff auf das so und nicht anders >Fest-Gestellte< – Vorzustellende – eine grundlegende *μετάνοια* bis in die letzten Winkel des Selbst- und Weltverständnisses und der ihm entsprechenden lebenspraktischen Orientierung hinein angesonnen.«²¹⁹

Pierre Gisel fasst dies so zusammen: »Der Text schafft und verändert. Er ist Verwandlung. Und es ist nicht zu viel gesagt, wenn man ihn geradezu einen Zugang zu neuer Wirklichkeit nennt.«²²⁰ Möglich wird dies nicht durch die Suche des Lesers nach der verborgenen Intention des Autors. »Der Leser ist lediglich eingeladen, den >Vorstellungen von Welt< zu folgen, die das Werk eröffnet, und dadurch, in einem neuen Ereignis, erweitert und verwandelt zu werden.«²²¹

Die symbolischen Ausdrucksformen gehören laut Ricoeur zum Bereich der Fiktion. Folglich stellt sich die Frage, ob Ricoeurs Ansatz, an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse anschlussfähig ist, wenn diese nicht nur die Transformation des Selbstverhältnisses, sondern auch der Weltverhältnisse beinhaltet, und mit Peukert und Mette gesprochen, sogar auch transformatorisch auf die Welt wirken soll. Besteht bei der Zuwendung zur Fiktion, zum Symbol, Mythos oder Poesie nicht die Gefahr, gerade dieses Ziel zu verfehlen, dadurch dass der Blick auf die Fiktion, den Blick von der Realität abwendet? Ricoeur verneint dies entschieden, indem er die Aufspaltung zwischen fiktiver und empirischer Welt, zwischen empirischer und fiktionaler Wahrheit aufhebt, was bereits dargelegt worden ist. Ricoeur spricht von »metaphorischer Wahrheit« und meint damit, dass diesen nicht bloß eine innertextliche Bedeutung zukommt, sondern auch das Potenzial, »neue Bereiche von Welterfahrung zu eröffnen.«²²² Die Dialektik zwischen Ethik und Ästhetik wird im Denken Ricoeurs aufgehoben, denn die Ästhetik ist keine Weltflucht, sondern ein Zugänglichmachen von Welt und das Ästhetische schafft das Bewusstsein für Ethik.

»Wenn nun aber die metaphorische Sprache die Neubeschreibung nur durch den Umweg über die Fiktion erreicht, so schließt das ein, daß diese Sprache unsere Leitbilder auf einer nicht voluntaristischen Existenzebene zu verwandeln sucht. Während also die existentielle Interpretation den Akzent vorwiegend auf die Entscheidung für die neue Existenz legt, möchte ich sagen, daß die durch die Grenzmetaphern erzeugte *metanoia* zuallererst eine Umkehr der Einbildungskraft bedeutet. In dieser Weise muss alle *Ethik*, die sich an den Willen richtet, um ihm eine Entscheidung abzuverlangen,

219 Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten, S. 414.

220 Vgl. Gisel, Pierre: Paul Ricoeur. Eine Einführung in sein Denken, S. 17.

221 Gisel, Pierre: Paul Ricoeur. Eine Einführung in sein Denken, S. 17.

222 Vgl. Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: Ders./Jüngel, Eberhard: Metapher. Zur Hermeneutik biblischer Sprache, München 1974, S. 45–71, S. 45. Im Folgt. zit. als: Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache.

einer *Poetik* untergeordnet sein, welche unserer Einbildungskraft neue Dimensionen eröffnet.«²²³

Fiktion und empirische Wirklichkeit sind keine voneinander getrennten Bereiche, sondern wirken wechselseitig aufeinander ein. Das Gleichnis etwa, was für Ricoeur eine zur Erzählung ausgestaltete Metapher ist, »schlägt eine Bresche in den Lauf des gewöhnlichen Lebens dank der Fiktion *und* des Paradoxes.«²²⁴

In seinen theoretischen Betrachtungen zur Kunst, entfaltet der Künstler Josef Albers einen ähnlichen Gedanken. Albers ist der Überzeugung, dass »Ästhetik und Ethik dasselbe sind. Die Kunst ist verpflichtet, das Leben besser zu gestalten.«²²⁵ Wenn eines der Ziele transformatorischer Bildungsprozesse das Anders-Denken ist, so geht dies einher mit einem Anders-Sehen und Neues Sehen, welches Ricoeur zufolge »durch den Umweg der heuristischen Funktion«, etwa der dichterischen Sprache oder der Sprache der Kunst, ermöglicht wird.²²⁶ Die metaphorische Wahrheit basiert auf einer »wörtliche[n] Falschheit«.²²⁷ Darunter ist zu verstehen, dass Gegenstände auf einer sprachlichen Ebene zusammengebracht werden, die im gewöhnlichen Sprachgebrauch nicht zusammengehören, wodurch ungewöhnliche Sichtweisen auf Wirklichkeit entstehen und diese umformen können.

»Auch die dichterische Sprache redet von der Wirklichkeit, aber auf einer anderen Ebene als die wissenschaftliche Sprache. Sie zeigt keine Welt, die schon da ist wie die beschreibende oder die didaktische Rede; aber in dem Maße, wie dieser Verweisungszusammenhang erster Ebene zerstört wird, wird eine andere Macht des Sagens von Welt freigelegt, aber auf einer anderen Ebene von Wirklichkeit.«²²⁸

Hier sei noch einmal an die Differenz zwischen Ricoeur und Descartes erinnert. Das metaphorische Denken nimmt dasjenige ins Denken auf, was nach Descartes kategorisch vom Denken auszuschließen ist, das Affektive. Eine gute Metapher vermag aber gerade dies zu tun, das Affektive mit dem Kognitiven zusammenzubringen, wie Ricoeur in Anlehnung an Max Black betont.²²⁹ Das Cogito ist nicht vor dem Sein und nicht losgelöst vom Sein zu denken, sondern erst durch das Sein zu gewinnen, wozu eben auch das Affektive gehört. Diese Konzeption der reflexiven Philosophie, zu der sich Ricoeur zugehörig fühlt, vermag ontologische Relevanz zu entwickeln.

»Verbergung der objektiv manipulierbaren Welt und Entbergung der Lebenswelt, des nicht manipulierbaren In-der-Welt-Seins- das scheint mir im Tiefsten die ontologische Tragweite der dichterischen Sprache zu sein.«²³⁰

223 Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 70.

224 Vgl. Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 70.

225 Vgl. Albers, Josef in einem Interview mit Leif Sjöberg, in: Sjöberg, Leif: Fragen an Josef Albers, in: Das Kunstwerk XIV, Baden-Baden, 1961, S. 56.

226 Vgl. Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 51f.

227 Vgl. Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 53.

228 Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 53.

229 Vgl. Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 52.

230 Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 53.

Ricoeur folgt Nelson Goodman darin, wissenschaftlicher Sprache keine Monopolstellung in Bezug auf die Befähigung, auf Wirklichkeit zu verweisen, zu gewähren. Auch die Sprache der Kunst, sei es Dichtkunst oder bildende Kunst, vermag dies zu tun. Diese ahmen Wirklichkeit nicht bloß nach, wie es etwa einem mimetischen Kunstverständnis entsprechen würde, sondern gestalten diese. Der Wirklichkeitsgehalt künstlerischer Sprache ist Ricoeur zufolge jedoch nicht geringer als der einer Rede.²³¹ Ricoeur möchte Wissenschaft keinesfalls durch Ästhetik ersetzen, sondern ergänzen. Da auch das Ästhetische, wie bereits dargelegt wurde, über sich hinausweist und Wirklichkeit gestaltet, schafft diese ebenfalls Wissen und erlaubt Phänomene des Daseins in den Blick zu nehmen, die eine cartesianisch orientierte Wissenschaft kategorisch ausschließt.

»Die dichterische Sprache sagt nicht wörtlich, *was* die Dinge sind, sondern metaphorisch, *als was* sie sind; gerade auf diese schiefe Weise sagt sie, was sie sind.«²³²

Die ethische Dimension von Ricoeurs Hermeneutik wird darin deutlich, dass es hier einerseits um »die Rekonstruktion der inneren Dynamik des Textes und die Wiederherstellung des Vermögens des Werkes, über sich selbst hinauszuweisen, in der Vorstellung einer Welt, die ich bewohnen könnte« geht.²³³

6.4.6 Das Ankommenkönnen des Fremden im Kontext von Ricoeurs Narratologie

An dieser Stelle ist die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden im Kontext der ricoeurschen Narratologie erneut zu stellen. Bisher wurde Symbolsprache, z.B. die Dichtung, als eine Möglichkeit des Antwortenkönnens und zugleich des Ankommenkönnens des Fremden betrachtet. Ricoeur spricht Texten die Möglichkeit zu, von diesen aus »ein erweitertes Selbst zu gewinnen«, das durch die >Sache< des Textes konstituiert wird.²³⁴ Es ist die Fiktion eines Textes, die auf den Leser so wirkt, dass sie dessen Subjektivität »in Schweben versetzt«, wodurch diese »aus ihrer Wirklichkeit gelöst und in eine neue Möglichkeit gebracht wird.«²³⁵ Der Zustand der Schweben kann als eine Art Fremdwerden des Ichs verstanden werden, auf dem Weg zu seiner Subjektivität. Ricoeur drückt diesen Gedankengang in einer Nähe zur Spiritualität der (christlichen) Mystik aus. »Ich, der Leser, finde mich nur, indem ich mich verliere.«²³⁶

Die Subjektwerdung, die Ricoeur mit »Verwandlung des *Ich*« bezeichnet, man könnte auch den Begriff der Transformation verwenden, ist für Ricoeur ohne Verfremdung nicht denkbar.

»Wenn das wahr ist, bedarf der Begriff der Aneignung einer inneren Kritik, sofern er einen Gegensatz gegen die *Verfremdung* aufrichtet. Die Verwandlung des *Ich*, von der wir eben sprachen, impliziert ein Moment der Verfremdung bis hinein in die Beziehung

231 Vgl. Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 52.

232 Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, S. 54.

233 Vgl. Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, S. 251.

234 Vgl. Ricoeur, Paul: Philosophische und biblische Hermeneutik, S. 33.

235 Vgl. Ricoeur, Paul: Philosophische und biblische Hermeneutik, S. 33.

236 Ricoeur, Paul: Philosophische und biblische Hermeneutik, S. 33.

des Selbst zu sich selbst. Das Verstehen ist daher ebenso sehr Enteignung als Aneignung.«²³⁷

Für das Ankommenkönnen des Fremden gilt daher, dass auch ein Fremdwerden des Subjekts, in dem es ankommen können soll, notwendig ist. Und dennoch kann ein Ankommenkönnen des Fremden im Geiste der ricoeurschen Hermeneutik niemals mit einer totalen Aneignung gleichgesetzt werden. Das Fremde kommt an, indem es (Denk-)räume eröffnet, indem es eine Wirkung auf das Subjekt entfaltet, dieses in Bewegung versetzt und sich zugleich zeigt und entzieht.

An dieser Stelle erweist sich der Blick auf Josef Albers als erhellend, wenn er schreibt: »To open eyes. Das war mein Ziel und ist es noch immer. Genau dies möchte ich mit all meinen Bildern erreichen: das Sehen soll aktiv werden. Nicht nur passives Über-sich-ergehen-lassen, sondern selbst sehen, suchen, fühlen, erkennen, erleben. Ja: Man kann kreativ sehen lernen!«²³⁸

Albers' Unterscheidung zwischen >factual und actual acts< zeigt eine gewisse geistige Verwandtschaft zu Ricoeurs Hermeneutik des >Fiktiven<. Unter >factual act< versteht Albers objektive Tatsachen, etwa die Vierecke, die Gegenstand seiner Bilderserie >Hommage to the square< sind, mit >actual act< bezeichnet er hingegen das Wirken, welches z.B. aus der Interaktion zwischen dem Betrachter und einem Gegenstand, in einer Art Zwischenraum, entsteht, etwa die zu beobachtende Dynamik seiner Quadrate, welche sich aus einer intensiven Betrachtung derselben ergibt. Ähnlich wie Ricoeur plädiert auch Albers dafür, Wirklichkeit nicht bloß auf das Faktische und Objektivierbare zu beschränken.

»Factual – Actual: Wenn man sich mit der Relativität der Farbe, mit Farbtäuschungen beschäftigt, ist es sinnvoll, zwischen objektiven Tatsachen und wirklichen (Bewußtseins) Tatsachen zu unterscheiden – zwischen >factual facts< und >actual facts<«²³⁹ Das Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt könnte mit der Terminologie Josef Albers' als actual fact betrachtet werden. So wie die Quadrate von Josef Albers' Serie *Hommage to the square* erst durch die produktive Interaktion zwischen Betrachter und der zu betrachtenden Quadrate etwas Neues entstehen lassen und eine Wirkung im Subjekt entfalten, neue Perspektiven eröffnen und zu denken geben, was über die bloße Abbildung der Quadrate hinausgeht, so kann man sich das Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt vorstellen. Die produktive Interaktion zwischen Subjekt und Fremden, welches die Ordnung des Subjekts in Schweben versetzt, lässt etwas zwischen Subjekt und Fremden entstehen, das in der objektivierbaren Wirklichkeit nicht objektivierbar war und dennoch in diese hineinwirkt. Es kommt im Subjekt an, jedoch nicht mehr in demselben Subjekt, das vor der Begegnung war, sondern in einem durch das Fremde erweiterten und sich erweiternden Subjekt. Die von Ricoeur ausgearbeiteten Theorien zur Textwelt las-

237 Ricoeur, Paul: Philosophische und biblische Hermeneutik, S. 33.

238 Albers, Josef: Interaction of Color. Grundlage einer Didaktik des Sehens, Köln 1979, S. 11. Im Folgt. zit. als: Albers, Josef: Interaction of Color.

239 Albers, Josef: Interaction of Color, Köln 1979, S. 96.

sen sich auch auf andere Bereiche übertragen, beispielsweise auf das Fremdartige »des neuen Sein[s], das die Bibel entwirft und ausspricht«. ²⁴⁰

Nicht nur Dichtung vermag es, Neues bzw. Fremdes auszudrücken und dadurch zugänglich zu machen, sondern auch Weltentwürfe, wie etwa derjenige der Bibel, die eine >poetische Dimension< aufweisen.

»Wir nannten die Textwelt der >Literatur< einen Weltentwurf, der sich in der Weise der Dichtung von der alltäglichen Wirklichkeit entfernt. Gilt das nicht ganz besonders von dem neuen Sein, das die Bibel entwirft und ausspricht? Schafft sich dieses neue Sein nicht einen Weg durch die Welt der gewöhnlichen Erfahrung, der Verslossenheit dieser Erfahrung zum Trotz?« ²⁴¹

6.4.7 Ricoeurs Reflexionsphilosophie als Knotenpunkt einer empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext von Fremdheitserfahrungen?

Zu Beginn des Kapitels wurde die Frage gestellt, inwiefern Ricoeurs Narratologie als eine Art Knotenpunkt für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit betrachtet werden kann. Welche Bedeutung kommt dieser in transformatorischen Bildungsprozessen, insbesondere im Zusammenhang mit religiösen Bildungsprozessen, zu? In diesem Kontext galt es zudem zu klären, inwieweit die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt mithilfe von Ricoeurs Narratologie geklärt werden könnte. Dabei wurde gezeigt, dass es Symbolsprache ist, die aufgrund ihrer Polyvalenz und Impertinenz neue Denkräume eröffnen und dadurch ein Ankommenkönnen des Fremden ermöglichen kann. Zugleich können Ricoeur zufolge auch Weltentwürfe eine >poetische< Dimension aufweisen, die das Subjekt transformieren und neue Seinsmöglichkeiten eröffnen können. Ricoeurs Narratologie, in welcher die Bedeutung symbolischer Ausdrucksformen für das Erschließen, aber auch Ausdrücken neuer Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse hervorgehoben wird, unterstreicht die Bedeutung von Sprache und Bildung, jedoch nicht nur als Abbildung von Wirklichkeit, sondern auch als schöpferisches Erzeugen bzw. Erweitern von Wirklichkeit durch symbolische Sprache. Das Ankommenkönnen des Fremden mithilfe symbolischer Ausdrucksformen kann auf zweierlei Art und Weise erfolgen. Einerseits ist es möglich, dass das Subjekt, angeregt durch die Begegnung mit dem Fremden, selbst schöpferisch antwortet, indem es auf die Fremdheitserfahrung kreativ durch das Erzeugen symbolischer Ausdrucksformen reagiert und dadurch seinen eigenen Denkhorizont erweitert. Andererseits ist es aber auch denkbar, dass das Subjekt auf bereits existierende symbolische Ausdrucksformen, etwa aus dem Bereich der Dichtung, Literatur, Kunst, Mythos, Gleichnis usw. zurückgreift, um eigene Fremdheitserfahrungen mit deren Hilfe sich zugänglicher machen zu können, wobei auch dies Ricoeur zufolge einen schöpferischen Akt darstellt. Schließlich können aber auch fremde Sichtweisen und Selbst-, Fremd- und Weltentwürfe durch symbolische Ausdrucksformen sich dem Subjekt zugänglich machen, ohne von dessen Ordnung einverleibt zu werden.

240 Vgl. Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 41.

241 Ricoeur, Paul: Philosophische und theologische Hermeneutik, S. 41.

Es wurde deutlich, dass Ricoeurs Narratologie in eine Theorie des Subjekts, der Hermeneutik und der Erkenntnistheorie eingebettet ist, die erst in ihrer Zusammenschau ihre Bedeutung erkennen lassen. Es wäre eine Verkürzung von Ricoeurs Philosophie, wenn man für die Fragestellung dieser Arbeit nur symbolische Ausdrucksformen als heuristisches Instrument herauslösen würde, auch wenn diese für die vorliegende Untersuchung bedeutend sind. Symbolische Sprache ist bei Ricoeur mehr als eine Möglichkeit, das Fremde zugänglich zu machen, Ricoeur spricht dieser eine ontologische Relevanz zu, durch die das reflexive Bewusstsein insgesamt umgewandelt werden kann. Dies ist nicht nur für Bildungsprozesse im Zusammenhang mit Fremdheitserfahrung von Bedeutung, sondern für Bildungsprozesse insgesamt. Zumal Ricoeur symbolischen Ausdrucksformen einen Distanzierungsmodus zur technologisierten Welt zuspricht, dadurch dass die Technologisierung der Sprache aufgebrochen wird, was zugleich einen emanzipatorischen Aspekt beinhaltet und die >Entbergung der Welt< zum Ziel hat. Ferner wird mit Ricoeur das schöpferische Moment von Bildungsprozessen deutlich, wobei das Subjekt nicht als passiver Rezipient verstanden werden kann, wenn verstehen zugleich hervorbringen bedeutet. Wendet man diesen Gedankengang auf die Versachkundlichungsproblematik an, so wird deutlich, dass hierbei die Rolle der Sprache stärker in den Blick zu nehmen ist. Die Frage nach der existentiellen Relevanz von Religion ist auch im Zusammenhang mit deren sprachlicher Vermittlung zu sehen, sie kann nicht nur in Gestalt einer technologisierten Fachsprache der Informationsvermittlung erfolgen.

Die Verbindung zwischen ontologischer Relevanz und Sprache lenkt den Blick zugleich auf die Versachkundlichungsthematik auf einer fundamentalen Ebene als es häufig in der gegenwärtigen Religionspädagogik geschieht. Während in der aktuellen Religionspädagogik Versachkundlichung häufig als Reaktion auf heterogene Lerngruppen und eine geringere religiöse Sozialisation der SchülerInnen gesehen wird, zieht Ricoeur an dieser Stelle eine Verbindung zu Descartes' Subjektphilosophie und der damit verbundenen Abspaltung von Emotion vom Denken, einhergehend mit einer Technisierung und Präzisierung von Sprache, die auch die gegenwärtige Theologie erfasst hat. Ricoeurs Fortschreibung der Reflexionsphilosophie mündet in einer Erweiterung des Subjektbegriffs und damit einhergehend in einer erkenntnistheoretischen Erweiterung des Subjekts, nicht nur dadurch, dass Affekt und Emotion in das Denken hineingenommen werden, sondern Ricoeur zudem für die Berücksichtigung der onirischen Bereiche des Denkens plädiert und damit einen weiteren hermeneutischen Zirkel aufzeigt. Dort changiert das Denken zwischen den nächtlichen und den taghellen Bewusstseinsteilern, was ebenfalls eine Erweiterung des Bildungsverständnisses bedeutet. Ricoeurs Intention der Belebung des Seins durch Belebung der Sprache, insbesondere durch symbolische Sprache, seine philosophisch grundierte Wiederentdeckung des Mythos und seine Art der schöpferischen Hermeneutik bieten durchaus Impulse für die Religionspädagogik, aber auch einen komplexeren Wahrnehmungsapparat für die Versachkundlichungsfrage in den zu untersuchenden Biographien von ReligionslehrerInnen und deren religionspädagogischen Präferenzen im empirischen Teil dieser Arbeit. Sein hermeneutisches Konzept, das nicht die Rekonstruktion der ursprünglichen Intention eines Autors zum Hauptziel erkoren hat, sondern dem, was aus der Begegnung zwischen Text und Leser hervorgeht, Bedeutung beimisst, stellt der Versachkundlichungsproblematik einen weiteren Kontrapunkt entgegen.

Schließlich bleibt zu klären, inwiefern Ricoeurs Überlegungen zu Subjekt, Hermeneutik und Sprache sich auf die empirische Erforschung biographischer Erzählungen auswirken. Geht die bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung von der Intention aus, den Hiatus zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden, muss dies bedeuten, dass die empirische Untersuchung mit der ihr zugrundeliegenden (Bildungs-)theorie korrespondiert. Die theoretische Grundlage dieser Arbeit bildet neben der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die Alteritätstheorie Grümmer und Waldenfels' sowie die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs mit den diesen zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen sowie subjekttheoretischen Implikationen. Es gilt daher, einen empirischen Zugang zu finden, welcher der theoretischen Grundlage dieser Arbeit entspricht. Wenn Ricoeur in seinem hermeneutischen Konzept aufzuzeigen versucht, dass Wirklichkeit nicht mit empirischer Messbarkeit gleichzusetzen ist, wenn Sinn sich in einer >verhangenen Durchsichtigkeit< zeigen kann oder sich auf >schiefe Weise< sagen lässt, was Dinge sind, so muss eine empirische Forschungsmethode gefunden werden, die diesem Anspruch genügt. Dies gilt auch für das Grundanliegen der Alteritätstheorie, einen Zugang zum Fremden zu finden, der dessen Alterität wahrt und dieses nicht in die eigene Ordnung aufgehen lässt oder das Besondere jeder Biographie nicht durch Zahlen oder Typologisierungen nivelliert. Im Folgenden soll der Frage nach dem Zusammenhangsverhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung nachgegangen werden. Dabei soll auch konkret die Frage nach dem Verhältnis von Bildungstheologie und empirischer Bildungsforschung gestellt werden.

7. Bildungstheorie und Empirie in einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Plädoyer für ein Passungsverhältnis von Theorie und Empirie

Ulrich Oevermann bemängelt, dass viele Ansätze der qualitativen Forschung Theorie und Methode losgelöst voneinander betrachten, statt diese in einem Zusammenhangverhältnis zu sehen. So werde häufig an die zuvor herausgearbeiteten theoretischen Überlegungen eine empirische Methode angehängt, ohne dass diese in ihren Annahmen und Voraussetzungen miteinander korrespondieren würden. Oevermann »sieht die Schwäche vieler anderer Verfahren der ›qualitativen Forschung‹ gerade darin, den systematischen Zusammenhang von Theorie und Methode zu vernachlässigen und dabei zu unterstellen, Theorien und Methoden ließen sich auf mehr oder weniger beliebige Art und Weise zusammenbinden.«¹ Stattdessen sollten Theorie und Methode »als zwei Elemente einer Einheit verstanden werden – als Elemente, die auf einer horizontalen Ebene nicht nur in einem Passungsverhältnis zueinander stehen, sondern als Elemente, die in ihrer vertikalen Entwicklung wechselseitig im Prozess der Ausarbeitung der Konzeption auseinander hervorgegangen sind.«²

Eine empirische Methode zusammenhangslos an eine zuvor erarbeitete Theorie hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstandes anzuhängen, gleicht einer Brille in falscher Sehstärke. Die im theoretischen Teil einer qualitativ-empirischen Arbeit entwickelten Begriffe, die offen gelegten Annahmen wie auch die formulierten Ziele haben eine heuristische Funktion, d.h. sie sind eine Art Werkzeug des Forschers, mit dessen Hilfe das empirische Material erschlossen werden kann und relevante Aspekte gefunden werden können. Thorsten Fuchs bezeichnet etwa die »bildungstheoretischen Schärfun-

1 Vgl. Garz, Dieter: Objektive Hermeneutik, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Neuauflage, Weinheim und München 2010, S. 249–263, S. 249. Im Folg. zit. als: Garz, Dieter: Objektive Hermeneutik.

2 Vgl. Garz, Dieter: Objektive Hermeneutik, S. 249.

gen« als »Rüstzeug und »Regelkatalog« für ein durchdachtes Durchdringen der lebensgeschichtlichen Erzählungen [...] auf ihren »Bildungsgehalt«.«³

Zugleich darf das theoretische Gerüst nicht als ein starres Korsett betrachtet werden, sondern muss sich durch die Erkenntnisse der Empirie ggf. modifizieren lassen.⁴ Ohne den theoretischen Teil dieser Arbeit rekapitulieren zu wollen, sollen an dieser Stelle dennoch daraus einige signifikante Aspekte in groben Zügen in Erinnerung gerufen werden, die für das so genannte »Design« der empirischen Erhebungsinstrumente von Bedeutung sind und die bestimmten methodischen Zugänge ausschließen, andere dagegen legitimieren. Das Ziel, religiöse Bildungsprozesse als Transformationsprozesse vor dem Hintergrund von Fremdheitserfahrungen zu untersuchen, schreibt gleichsam die Wahl einer qualitativ-empirischen Herangehensweise vor, da solch komplexe Sachverhalte wie etwa Transformationsprozesse oder Erfahrungen angesichts des Fremden sich nicht angemessen quantitativ erheben lassen. Diese sind vielmehr in der Biographie der interviewten Personen verankert, sodass sich die Methode der Biographieforschung quasi aufdrängt. Dasselbe gilt auch für die theologisch-religionspädagogischen Spezifizierungen von Bildung, welche im theoretischen Teil herausgearbeitet wurden. Diese lassen sich empirisch nur anhand von biographischen Erzählungen rekonstruieren.

In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass auch die theoretische Einbettung einer theoriegeleiteten Bildungsforschung, in diesem Falle auch die Einbettung in die Theologie, von Bedeutung für die Wahl der Methode sein sollte, wenn die Religionspädagogik sich nicht bloß als »Appendix« der Erziehungswissenschaft oder der Soziologie versteht, um es noch einmal mit Godwin Lämmermann auszudrücken. Zwar finden in der empirischen Religionspädagogik überwiegend Methoden der Sozialforschung Anwendung, jedoch muss die Frage gestellt werden, ob dies immer gerechtfertigt ist, da diesen Methoden, die aus dem Bereich der Sozialwissenschaften stammen, bestimmte anthropologische und erkenntnistheoretische Implikationen zugrunde liegen, welche durchaus in Spannung zu einer theologischen Anthropologie stehen können.⁵ Man denke etwa an die Spannung, die aus dem biblischen Bilderverbot, das durchaus auch anthropologisch im Sinne einer Unverfügbarkeit des Menschen weitergedacht werden kann, und dem Versuch, individuelle biographische Erfahrungen zu verallgemeinern und zu typisieren, entstehen kann, was noch auszuführen ist. Auch solche Überlegungen sollten die Wahl der Methode nicht unberührt lassen.

Mirjam Schambeck stellt die Frage, ob die empirische Religionspädagogik sich überhaupt noch von den Sozial- und Kulturwissenschaften unterscheide, wenn sie die gleichen Methoden gebraucht und ähnlichen Fragen wie die Religionssoziologie nachgehe.⁶

3 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

4 Vgl. dazu: Koller, Hans-Christoph: *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen*, in: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried (Hgg.): *Biographische Arbeit*, Opladen 2002, S. 92–116, S. 93.

5 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen*, in: Demantowsky, Marko, Zurstrassen, Bettina (Hgg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*, Bochum, Freiburg 2013, S. 71–112, S. 101f. Im Folg. zit. als: Schambeck, Mirjam: *Wie hältst Du's mit der Empirie?*

6 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Wie hältst Du's mit der Empirie?*, S. 102.

Schambeck plädiert dafür, das »Proprium der Religionspädagogik« auch in der empirischen Religionspädagogik deutlich zu machen.

»Mein eigenes Plädoyer in dieser diffusen, bzw. kaum offen ausgetragenen Debatte geht eindeutig dahin, die Religionspädagogik als theologische Disziplin zu verstehen und zu gestalten. Religionspädagogik ist nämlich sowohl ad intra – also innerhalb der Theologie – aus auch ad extra – für die Sozial- und Kulturwissenschaften – nur insofern von Belang und kann sich als eigenständige Disziplin weiterentwickeln, als sie von einem bestimmten Diskursstandpunkt aus erfolgt. Diesen macht eine christlich theologisch profilierte Religionspädagogik im Gottesverständnis des jüdisch-christlichen Glaubens aus.«⁷

Es muss darüber nachgedacht werden, ob theologisch-religionspädagogische Denkformen bei der Wahl der empirischen Methode nicht stärker berücksichtigt werden sollten, ja dieser sogar eine eigene Prägung verleihen könnten, nimmt man Oevermanns Forderung nach einem Zusammenhangverhältnis zwischen Theorie und Methode ernst. Dass die lange Tradition biblischer Exegese wichtige Impulse zu einer allgemeinen Hermeneutik beisteuern kann, zeigt Paul Ricoeur in seinen philosophischen Überlegungen zur Interpretationstheorie.⁸ Dies muss nicht bedeuten, dass für jede empirische Arbeit, welche sich mit religiöser Bildung befasst, ein eigenständiges methodisches Instrumentarium entwickelt werden müsste, welches in einer theologisch-hermeneutischen Tradition fußt. Folgt man aber Oevermann oder Schambeck in ihrer Argumentation, so muss darauf geachtet werden, dass die empirische Methode so gewählt bzw. modifiziert wird, dass sie mit einem bildungstheologischen Theoriegerüst kompatibel ist.

Neben den Fragen nach Transformationsprozessen, dem Begriff des Fremden und Aspekten religiöser Bildung bildet das hermeneutische Konzept Paul Ricoeurs eine zentrale Gelenkstelle dieser Arbeit. Auch dieses Konzept soll hier nicht rekapituliert werden, jedoch soll erwähnt werden, dass es auf einem sehr breiten theoretischen Fundament steht, welches sowohl erkenntnistheoretische Fragen erörtert, den Subjektbegriff umfasst bis hin zu der Frage nach dem wissenschaftstheoretischen Wert des >Fiktiven<, wozu insbesondere symbolische Ausdrucksformen wie Metapher, Poesie, Kunst oder Mythos in den Blick genommen werden. Dass Ricoeur bei seinen Überlegungen immer wieder explizit auch Bezug auf biblische Hermeneutik und religiöse Sprache nimmt, macht dessen Überlegungen umso bedeutsamer für diese Arbeit. Gleichwohl muss der Rückgriff auf Ricoeurs Hermeneutik ebenfalls Konsequenzen für die Wahl der empirischen Methode haben. Es sei daran erinnert, dass in der Frage nach dem Subjekt Ricoeur nicht zu den Vertretern gehört, die das Ende des Subjekts postulieren, auch wenn er, insbesondere in der Auseinandersetzung mit der cartesischen Philosophie, vom Ende des Primats des Subjektes spricht. Ricoeur spricht von einer Subjektwerdung, in der das Subjekt zugleich den Ausgangs- wie auch den Zielpunkt bildet. Dabei leugnet Ricoeur nicht die Existenz von Limitierungen, welcher der Subjektwerdung des Subjekts im Wege stehen können, er spricht dem Subjekt jedoch die Möglichkeit zu, diese Limitierungen zu

7 Schambeck, Mirjam: Wie hältst Du's mit der Empirie?, S. 103.

8 Vgl. Ricoeur, Paul: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, 4. Auflage, Frankfurt a.M. 1999, S. 37ff.

reduzieren, was bereits ausgeführt wurde. Dass dies ein zentraler Aspekt von Bildungsprozessen in dem in dieser Arbeit skizzierten Sinne ist, muss nicht noch einmal erwähnt werden. Solch ein Verständnis des Subjekts muss folglich auch das Besondere solcher Subjektivierungsprozesse würdigen, sodass Methoden, welche auf Verallgemeinerungen abzielen und dabei das Besondere und Einzigartige in den Biographien der Subjekte nivellieren, etwa dadurch, dass aus einer Fülle an Einzelfällen, Verallgemeinerungen und Typisierungen vorgenommen werden, in welchen jedoch etwa das Ringen des Subjekts um seine Subjektwerdung gar nicht in den Blick genommen wird, für diese Arbeit als ungeeignet bezeichnet werden müssen. Geht man jedoch von einem »traditionellen bildungsphilosophischen« Bildungsbegriff aus, so versteht man Bildung eben als »eine vom Subjekt vollzogene Auseinandersetzung«, auch wenn dieser Gedankengang im Folgenden noch bildungstheologisch konkretisiert werden muss.⁹

Ein weiterer zentraler Gedanke in Ricoeurs Hermeneutik ist, dass Wirklichkeit nicht bloß auf die empirische, das heißt quantifizierbare Wirklichkeit, reduziert werden könne. Wenn Ricoeur davon spricht, dass das Cogito ins Sein eingebunden sein müsse, dass alles, was zum >In-der-Welt-Sein< gehöre, nicht vom Cogito, nicht vom Reflexionsprozess, ausgeklammert werden dürfe, so bedeutet dies, dass etwa Gefühle und Emotionen, welche nicht quantifizierbar sind, in den Erkenntnisprozess einzubeziehen sind. Nimmt man beispielsweise die onirische Dimension hinzu, welche Ricoeur expliziert hat, wäre es mit Ricoeur auch durchaus legitim, so etwas wie die Intuition des Forschers nicht als unwissenschaftlich zu disqualifizieren, sondern dieser vielmehr eine erkenntnisrelevante Funktion zuzusprechen, sofern diese nicht bloß auf dem Niveau der Intuition verbleibt, sondern wiederum der Reflexion unterzogen wird. Solch eine Position nimmt auch den Forscher als Subjekt der Erkenntnis ernst, seine Erfahrungen, sein Wissen usw. Ricoeurs Forderung, Wirklichkeit nicht bloß mit empirischer Wirklichkeit gleichzusetzen und Wissenschaft nicht bloß auf das Quantifizierbare zu reduzieren, ist ein Gedanke, der sich mittlerweile in vielen Ansätzen der qualitativen Bildungsforschung etabliert hat, was etwa damit begründet wird, dass »die am naturwissenschaftlichen Verständnis orientierten Methoden der Bildungsforschung, welche das Messen quantifizierbarer Merkmalsverteilungen und Wirkungszusammenhänge kultivieren, als unzulänglich betrachtet werden, um mit ihnen das pädagogische Feld in seiner Vielfalt und Subtilität zu erfassen.«¹⁰

Ferner muss Ricoeurs Ablehnung einer >romantischen Hermeneutik< in dessen hermeneutischen Ansatz berücksichtigt werden, was bedeutet, dass Ricoeur es für unwahrscheinlich, ja vielleicht sogar für unmöglich hält, am Ende des hermeneutischen Prozesses zur Grundintention des Autors zu gelangen, im Sinne einer Horizontverschmelzung zwischen Autor und Leser. Statt die Bedeutung hinter dem Text zu suchen, plädiert Ricoeur dafür, diese vor dem Text zu finden, sich auf die >Vorstellungen von Welt< einzulassen, die es dem Leser eröffnet. Dies bedeutet, dass weder eine erschöpfende objektive Deutung eines Textes möglich ist, noch dass die Deutung eines Textes eine rein subjektive Angelegenheit wäre, denn die Deutungen müssen angesichts des Textes gerechtfertigt sein. Die Rekonstruktion der Intention des Autors ist für Ricoeur nicht nur kaum

9 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 79.

10 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 77f.

möglich, sondern auch nicht erstrebenswert, da ein Werk häufig über die bewusste Intention seines Schöpfers hinausgeht. Diese Überlegungen gelten weniger für Sachtexte, dafür mehr für polyvalente Texte, die sich beispielsweise einer metaphorischen Sprache bedienen.

Haben diese Überlegungen auch Geltung für die vorliegende Untersuchung? Diese Frage ist zu bejahen, denn die Untersuchung basiert auf autobiographischen Erzählungen, welche durch die Transkription zu einem Text werden. Es ist, angesichts der Komplexität einer Vita, davon auszugehen, dass biographische Erzählungen durchaus polyvalent sein können und dadurch eine objektive Interpretation der Biographie, in dem Sinne, dass ein anderer Forscher zu denselben Ergebnissen gelangen würde, infrage gestellt werden muss, sieht man einmal von Aspekten ab, die objektivierbar sind, wie etwa die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht o.Ä.

Thorsten Fuchs spricht beispielsweise von der Möglichkeit der Biographieforschung, »jene polyvalenten Muster der Sinnkonstitution zu studieren, mittels derer die Selbst- und Weltauslegung von Menschen in hochkomplexen Gesellschaften erfolgt.«¹¹ Hier zeigt sich, dass das, was für eine Biographie wesentlich ist, sich der Eindeutigkeit entzieht und die Intention einer eindeutigen Rekonstruktion von Bildungsprozessen, Sinnkonstitutionen usw. in biographischen Erzählungen, mit Ricoeur gesprochen, mit einer stark verkürzenden Interpretation einhergehen müsste. Ricoeurs erkenntnistheoretische Überlegungen münden in der Forderung, Wissenschaft anders zu denken, das »Dogma der Unfehlbarkeit« aufzugeben, um sich so der Fülle des Seins anzunähern, diese zu verstehen und dabei die Grenzen der Erkenntnis zu reflektieren.

An dieser Stelle sei an Marotzkis »Fokussierung des Individuellen« erinnert, die sich »der gängigen Frage, was am gegebenen Phänomen verallgemeinerbar sei, radikal entgegen[ge]stellt.«¹² Marotzki lehnt das »Verdikt des Repräsentations- und Verallgemeinerungsgebots« zugunsten einer Einzelfallauslegung ab, genauso wie er ein »Identitätsdenken« ablehnt, das den Anspruch erhebt, die Erkenntnisse des Forschers müssten identisch mit dem zu erforschenden Gegenstand sein, worin eine Übereinstimmung mit Ricoeurs Kritik an der romantischen Hermeneutik besteht.¹³ Marotzkis Entscheidung für die Einzelfallanalyse sowie seine Würdigung des Einzelnen ist im Existenzialismus Jean-Paul Sartres begründet, welcher ein atheistischer Existenzialismus ist. An dieser Stelle soll die Entscheidung für die Einzelfallanalyse für die vorliegende Untersuchung, die Würdigung des Besonderen jeder Existenz und damit einhergehend eine kritische Perspektive auf ein Verallgemeinerungsgebot aus einer theologischen Sichtweise begründet werden.

11 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 82.

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

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

7.1 Bildung und Versagung – empirische Forschung im Kontext des Aspekts der Unverfügbarkeit des Anderen – Bildungstheologische Überlegungen

Empirische Forschung, deren >Forschungsobjekte< Personen sind, zielt in der Regel darauf ab, sich ein Bild von diesen zu machen. Es gilt aus der Summe von Einzelfällen, Typen zu bilden und die untersuchten Personen, einem bestimmten Typus zuzuordnen, der uns sagt, wie Personen dieses Typus denken und handeln und manchmal auch wie sie wahrscheinlich in Zukunft denken und handeln werden. Nicht selten mündet das gelebte Leben einer Person, seine Erfahrungen und Ansichten in einer statistischen Zahl. Biographien werden oftmals, unter Verwendung einer bestimmten Methodik, in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt, seziiert und unter die Lupe genommen, um daraus dann das herauszuschälen, was sich verallgemeinern lässt.

Ist dies aus einer theologischen Perspektive nicht problematisch, wenn man den biblischen Aspekt der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott und das biblische Bilderverbot¹⁴ zusammen denkt, wie es etwa Max Frisch getan hat.

»Du sollst dir kein Bild machen, heißt es, von Gott. Es dürfte auch in diesem Sinne gelten: Gott als das Lebendige in jedem Menschen, das was nicht erfassbar ist. Es ist eine Versündigung, die wir, so wie sie an uns begangen wird, fast ohne Unterlaß wieder begehen – Ausgenommen, wenn wir lieben.«¹⁵

Für Frisch ist es ebenfalls eine >Versündigung<, »sich von seinem Nächsten oder überhaupt einem Menschen ein fertiges Bildnis zu machen, zu sagen: So und so bist du, und fertig.«¹⁶ Worin liegt nun aber die >Versündigung<, sich ein Bild von einem Anderen zu machen, sei es im alltäglich-zwischenmenschlichen Bereich, sei es nun etwa in den oben skizzierten Spielarten empirischer Forschung? Für Jürgen Werbick liegt diese beispielsweise in dem Festlegen eines Subjekts auf ein bestimmtes Prädikat, was er als Prädikation bezeichnet, insofern man durch »das lieblose Festlegen auf ein fertiges Bild – auf ein Prädikat- [wäre] fertig mit dem so Vorgestellten und Ausgesagten« wäre.¹⁷

Werbick spricht in diesem Zusammenhang von der »definierende[n] Gewalt der Prädikation«, mittels dessen man sich ein Bild vom Anderen macht, dabei dieses Bild mit dem darin Abgebildeten für identisch hält und dadurch glaubt, diesen endgültig erfasst zu haben. Möglicherweise sehen einige Bereiche der empirischen Forschung gerade darin die Gewähr für die Validität ihrer Untersuchungen. Kritisch daran ist jedoch die Reduktion einer komplexen Existenz auf ein verfügbares Bild sowie die nicht zu unterschätzende normative Kraft eines solchen Bildes in Form einer Typologie oder einer Statistik, die wiederum etwa bildungspolitische Konsequenzen von großer Reichweite nach sich ziehen kann. In diesem Zusammenhang besteht auch die Gefahr eines Pygmalioneffekts, dadurch dass ein Bild einer Person, einer bestimmten Gruppe, eines Milieus dazu führen kann, den bzw. die Abgebildeten nach diesem Bild zu formen.

14 Vgl. Gen 1, 26f und Ex 20, 4.

15 Frisch, Max: Tagebuch, 1946–1949, Frankfurt a.M. 1965, S. 37.

16 Vgl. Frisch, Max: Stiller, Frankfurt a.M. 1973, S. 116.

17 Vgl. Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, S. 412.

Mit der Frage nach Bildung und Versagung im Kontext der jüdisch-christlichen Tradition hat sich ebenfalls Käte Meyer-Drawe befasst. Sie stellt die These auf, dass der moderne Bildungsbegriff die christlich-jüdische Tradition nicht in sich aufgenommen habe und diesbezüglich vielmehr von einer »Diskontinuität« zu sprechen sei.¹⁸ Sie plädiert dafür, »ruhende Fäden aufzugreifen«, weil sie der Auffassung ist, die christlich-jüdische Tradition beinhalte bildungsrelevante Antworten, »nach denen nicht mehr gefragt« würde.¹⁹

Im Zentrum ihrer Überlegungen steht ebenfalls das Zusammenspiel der Imago-Dei-Lehre sowie das Bilderverbot und es geht ihr darum, der Frage nachzugehen, »wie diese Asymmetrie von Ebenbildlichkeit und Bilderverbot im Bildungsdiskurs wirksam wurde. Dem Menschen als Ebenbild Gottes war von Anfang an ein Geheimnis eingeschrieben, eine eigene Fremdheit, die aus der Sicht der Menschen erst dann gemildert werden konnte, als Werke erdacht wurden, wie der Mensch seine Gottebenbildlichkeit mitgestalten konnte.«²⁰ Meyer-Drawe unterstreicht, dass unter Gottebenbildlichkeit nicht Gottgleichheit zu verstehen sei, sondern eher von Gottähnlichkeit zu sprechen angebracht wäre.²¹

»Wären wir Gott vollständig gleich, so gäbe es keine Menschen, nur Götter. Aufgrund der Verweigerung der Vollendung, sowohl in der Tradition klassischen griechischen Denkens als auch in der Tradition des Alten Testaments ist der Bildung des Menschen von vornherein ein Entzug, eine untersagte Erfahrung, eingeschrieben, also eine Fremdheit, welche nicht vorübergehend ist, sondern konstitutiv (...).«²²

Diese Sichtweise steht Meyer-Drawe zufolge in einem spannungsvollen Verhältnis zum modernen Bildungsbegriff. Da dieser »als Kampfpapier gegen jede Entfremdung ausgegeben wurde, konnte mit ihm kein inhärenter Mangel mehr formuliert werden.«²³ Die ruhenden Fäden der jüdisch-christlichen >Bildungstradition< aufzugreifen und diese in die gegenwärtigen Bildungsdiskurse wiedereinzuführen, bedeutet für Meyer-Drawe, einen alternativen Zugang zur Welterschließung aufzuzeigen.

Ein entscheidender Unterschied zwischen der Welterschließung in der modernen Bildungstradition und der >jüdisch-christlichen< Bildungstradition liege in der Bestimmung des Subjekts der Bildung, speziell im Begriff des Selbst. Im modernen Verständnis von Bildung wird das Subjekt zum zentralen Punkt der Erkenntnis. Selbsterkenntnis erhält »durch Descartes ihr einschüchterndes Gewicht«, Identität wird zum Charakteristikum moderner Bildung.²⁴ Darunter versteht Meyer-Drawe das Streben nach Über-

18 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: »Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...« – Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hgg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, S. 83–94, S. 86. Im Folg. zit. als: Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*.

19 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 86.

20 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 87.

21 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 85.

22 Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 85.

23 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 90.

24 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 91.

einstimmung zwischen dem erkennenden Subjekt und der zu erkennenden Welt, aber auch zwischen dem Subjekt selbst hinsichtlich dessen Selbsterkenntnis.

»Identität steht ihrer Geschichte, aber auch ihrer aktuellen Bedeutung nach für eine Gestik der Weltbemächtigung, die den Wandel verharmlost sowie das Nicht-Ich instrumentalisiert und gerade dadurch den Weg zur Anerkennung des Fremden oder Anderen auf subtile Weise verschließt.«²⁵

Die jüdisch-christliche Bildungstradition ist für Meyer-Drawe hingegen durch einen »Selbstentzug« sowie »Formen einer inhärenten konstitutionellen Fremdheit« und einer »konstitutiven Unvollkommenheit« charakterisiert, welche aus der asymmetrischen Gottebenbildlichkeit resultiert.²⁶ Während im modernen Bildungsverständnis das Subjekt im Mittelpunkt steht, dieses also stark selbstreferentiell ist, zeichnen sich Bildungstraditionen, die im alttestamentlichen Bilderverbot wurzelten, genau durch das Gegenteil aus.

»In unterschiedlichen Versionen [dieser Traditionen; Ergänzt. d. Verf.] war Bildung nur dann aussichtsreich, wenn das Subjekt von sich als Zentrum allen Sinns absah. Diesen Ort nahm in der jüdisch-christlichen Tradition Gott ein.«²⁷

Im modernen Bildungsverständnis ist das Subjekt das Agens, welches *sich* eigenmächtig bildet, in der christlich-jüdischen Tradition tritt das Moment des Empfangens und der Gnade stärker in den Vordergrund. Dieser Sachverhalt ist es, der es bis in die Gegenwart hinein in manchen Kreisen der Theologie als suspekt erscheinen lässt, von religiöser Bildung zu sprechen, wie bereits in dieser Arbeit ausgeführt wurde. Es geht dabei um die Frage, inwiefern dem Subjekt eine Möglichkeit des (Mit-)Wirkens beim Prozess religiöser Bildung zugesprochen werden kann. Meyer-Drawe richtet hierzu den Blick auf die deutsche Mystik, insbesondere auf Meister Eckhart, auf welchen der deutsche Begriff >Bildung< zurückgeht. Hier zeige sich der Unterschied zwischen dem modernen Bildungsbegriff und dem Bildungsbegriff der jüdisch-christlichen Tradition, auch wenn Meyer-Drawe darauf hinweist, dass sich dort »erste Linien des modernen Bildungsbegriffs andeuten.«²⁸ Was ist nun das >moderne< an diesem Bildungsbegriff? Es ist die Möglichkeit des Mitwirkens des Menschen an der Gottebenbildlichkeit, was jedoch auf dem Weg der Entbildung erfolgt. Hier ist es hilfreich, den Begriff der Gottähnlichkeit wieder aufzugreifen, den Meyer-Drawe verwendet, um die alttestamentliche Gottebenbildlichkeit zu verdeutlichen. Der Weg der Mystik könnte als Versuch der Annäherung, der Versuch der Verkleinerung der Distanz zwischen Mensch und Gott verstanden werden, ohne dass dabei der Mensch zum Gott erhoben wird. Diesem Gedanken liegt Meister Eckharts Vorstellung von den »Gottesfünkeln« im menschlichen Seelenrund zugrunde,²⁹ sowie die Idee, dass der menschlichen Seele »das einfaltige göttliche Bild« ein-

25 Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 86.

26 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 85 und 88.

27 Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 85.

28 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

29 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, herausgegeben und übersetzt von Josef Quint, München 1963, Predigt 34, S. 315f. Im Folg. zit. als: Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate.

gedrückt sei.³⁰ Die menschliche Seele habe Anteil am Göttlichen und der Mensch kann daran mitwirken, sich Gott anzunähern, sogar mit ihm eins zu werden, wie es bei Meister Eckhart heißt.

Auf den ersten Blick mag dies sogar als sehr modern erscheinen, wenn Selbst-Tätigkeit und Identität als Merkmale des modernen Bildungsbegriffes genannt werden können. Bei genauerem Hinsehen werden die Unterschiede jedoch deutlich. Der Mensch ist bei Meister Eckhart nicht ein Agens, welches sich Gott verfügbar machen könnte und in dessen Macht es stünde, sich Gott anzunähern. Meyer-Drawe bezeichnet den Begriff der Bildung in der Mystik Meisters Eckharts als »gestaltete Empfängnis«.³¹

»Es war der Ort zu bereiten, an dem Gott im Inneren des Menschen erscheinen konnte« und es handelt sich dabei um eine »eigentümliche Aktivität einer grundsätzlichen Passivität.«³²

Man müsste hier noch ergänzen, dass es sich bei der eigentümlichen Aktivität um eine Wandlung des Handelnden im Prozess der Handlung handelt. Es scheint auf den ersten Blick, als würde auch hier von einem Subjekt ausgegangen werden, welches das Zentrum des Bildungsprozesses darstellt und das im Verlauf dieses Prozesses wächst. Der religiöse >Bildungsprozess< in der (deutschen) Mystik verläuft jedoch entgegengesetzt dazu. Das Ich, das den Ausgangspunkt bildet, muss seinen Ego-Zentrismus aufgeben, zunächst weniger werden, sich-lassen, weil die Ich-Haftigkeit, dieser Vorstellung zufolge, den Menschen auf Distanz hält zu Gott.³³ Diese Art der Aktivität ist nur mit Passivität zusammen zu denken. Es handelt sich hierbei um keine gnostische Technik, die man erlernen könnte, um Gott zu erkennen, mit der ein Subjekt sich Gott verfügbar machen könnte.

»Nicht also, daß der Mensch sich in den Kopf setze: Dies willst du durchaus tun, was es auch koste! Das ist falsch, denn darin behauptet er sein Selbst.«³⁴

Die Aktion des Selbst liegt hier darin, sich selbst zu lassen. »Darum fang zuerst bei dir selbst an und laß dich!«³⁵ Der Akt des Willens ist es, den Eigenwillen zu dezentrieren, diesen nicht mehr in das Zentrum von Sein und Erkennen zu stellen. Dieses Leer-Werden und Sich-Lassen kann zu einem Mehr-Werden und Empfangen führen, jedoch liegt dies nicht mehr in der Hand des Einzelnen, da es sich hierbei um ein gnadenhaftes Geschehen handele.³⁶

Es könnte der Eindruck entstehen, es handele sich bei dem mystischen Bildungsweg um das, was Meyer-Drawe als identifizierendes Denken bezeichnet hat, bei dem die Distanz zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt eingeebnet, die Asymmetrie zwischen Gott und Mensch aufgehoben würde, spricht Meister Eckhart doch von Eins-Werdung mit Gott.³⁷ Doch auch hier wird deutlich, dass das Subjekt nicht der Maßstab

30 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 16, S. 225.

31 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

32 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

33 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Rede der Unterweisung dritte Rede, S. 55f.

34 Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 48, S. 381.

35 Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Reden der Unterweisung, dritte Rede, S. 55.

36 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 53, S. 402.

37 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 32, S. 309.

im Erkenntnisprozess ist, denn der Bildungsprozess bei Meister Eckhart ist ein »Entbildungsprozess«.³⁸

»Diesem unerschaffenen Grund kommen wir nur nahe, wenn wir uns aller Bilder entledigen.«³⁹

Dies bedeutet, dass Gott sich einer Einordnung in unsere Deutungsmuster, in unsere Ordnungssysteme entzieht. Die Einswerdung mit Gott, von der Eckhart spricht ist daher nur zugleich mit einer Unverfügbarkeit Gottes zusammen zu denken, die Asymmetrie bleibt erhalten.

»Sie [die Vernunft, Ergänzung des Verf.] will auch Gott nicht, sofern er Gott ist. Warum? Weil er da (als solcher noch) einen Namen hat. Und gäbe es tausend Götter, sie bricht immerfort hindurch: sie will ihn dort, wo er *keinen* Namen hat.«⁴⁰

Dies hat Angelus Silesius, ein weiterer Vertreter der deutschsprachigen Mystik, folgendermaßen auf den Punkt gebracht: »Je mehr du Gott erkennst, je mehr wirst du bekennen, daß du je weniger ihn, was er ist, kannst nennen.«⁴¹

Denkt man hier die Imago-Dei-Lehre mit dem Aspekt der Unverfügbarkeit Gottes sowie Eckharts Idee von Bildung als Entbildung zusammen, wird der Abstand zu einem identifizierenden Denken eines neuzeitlichen Bildungsbegriffes, der von einem autonomen Subjekt ausgeht, noch deutlicher herausgestellt und bietet wichtige Anknüpfungspunkte für die Diskussion um den Bildungsbegriff wie auch für die empirische Erforschung von Bildung. So sieht der Pädagoge Theodor Ballauff etwa in Eckharts Denken eine mögliche alternative Zugangsweise zur Welt, Selbst und Anderen. Für Ballauff gehört das Denken zum Wesen des Menschen, »aber dieses habe vor allem die Eigenschaft, den menschlichen Selbstbezug aufzuheben und sich in dieser ›Exzentrizität‹ den Sachen, Wesen, Mitmenschen und ihren Verhältnissen zuzuwenden.«⁴²

Wendet man Eckharts Deutung von Unverfügbarkeit anthropologisch an, so wird die Idee von der Unverfügbarkeit des Menschen noch radikaler gedacht, dass er in keinem Bemächtigungsbestreben, sei es wissenschaftlich, sei es technisch, aufgehen kann und darf. Jeder Versuch, sich ein Bild von einem Menschen zu machen, muss folglich unvollständig, muss versagt bleiben. Greift man die »ruhenden Fäden« der jüdisch-christlichen Bildungstradition auf, wie Meyer-Drawe es sich zum Anliegen gemacht hat, wird deutlich, dass religiöse Bildung anders gedacht werden kann als bloß als ein Anhängsel an einen modernen Bildungsbegriff, der das Prädikat religiös nur aufgrund des Bildungsgegenstandes erhält und nicht aufgrund tiefergehender Implikationen einer eigenen Bildungstradition, die nicht ohne Folgen bleibt für das Selbst, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis und damit zusammenhängende Bildungsprozesse. In schulischen Bildungsprozessen lässt sich die jüdisch-christliche Bildungstradition nicht einfach auf

38 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

39 Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

40 Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 49, S. 385.

41 Johannes Angelus Silesius d.i. Johannes Scheffler: Cherubinischer Wandersmann oder geistreiche Sinn- und Schlussreime, hgg. von Louise Gnädinger nach dem Text von Glatz 1675, Zürich 1986, S. Buch § 41, S. 306.

42 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Studien zur Bildungstheorie 1, Frankfurt a.M. 1986, S. 81. Im Folg. zit. als: Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre.

SchülerInnen im Sinne einer Wertübertragung transferieren, weil dies dem Freiheitsgedanken von Bildungsprozessen widersprechen würde, jedoch kann es sinnvoll sein, solche Formen des religiösen Weltzugangs als Alternative zu gegenwärtig vorherrschenden Perspektiven kennen zu lernen und deren existenzielle Relevanz zu prüfen. Der Gedanke der Unverfügbarkeit kann einen Kontrapunkt zu gegenwärtigen Entschlüsselungsversuchen des Menschen bilden. Der Gedanke, nicht das *Ich* zum Zentrum allen Seins und Erkennens zu erheben, kann eine Alternative zu der Haltung darstellen, in der Menschen »nur die Frage haben, wie ich es erreichen kann, mein Leben als berechtigt im Sinne Es-muss-mich-Geben zu erweisen«⁴³, was insbesondere heutzutage vor dem Hintergrund von Ausbeutung von Mensch und Schöpfung, paradoxerweise auch von Selbstausbeutung, relevant sein kann.

Aber auch für diese Arbeit bleibt das Aufgreifen der ruhenden Fäden der jüdisch-christlichen Bildungstradition nicht ohne Konsequenzen, anthropologisch wie auch erkenntnistheoretisch. Dies bedeutet, dass trotz allen Voranschreitens im Erkenntnisprozess von Welt, Selbst und Anderen, diese Erkenntnis nie in Identität mit dem zu Erkennenden münden kann, sie bleibt stets unter einem Vorbehalt. Jedes Erkennen enthält stets ein Moment der Unverfügbarkeit, auch in Bezug auf Andere, worin auch die Relevanz dieser Denkweise für empirische Bildungsprozesse deutlich wird und für die zu Beginn dieses Kapitels aufgeworfene Frage, inwiefern es legitim ist, sich ein Bild von einem anderen zu machen.

Bezieht man Meyer-Drawes Argumentation auf diese Fragestellung, so ist dies keineswegs als Plädoyer gegen Forschung oder konkret empirische Biographieforschung zu verstehen, denn für sie bedeutet »das Fremde (...) das Lebenselixier von Bildung, Identität dagegen ihr Ende.«⁴⁴ Vielmehr folgt daraus eine alteritätstheoretisch bestimmte Veränderung der Vorzeichen empirischer Biographieforschung, der zufolge jegliche Erkenntnis über Andere nicht als Bemächtigung über diese verstanden werden darf, nicht als Identität zwischen Erkenntnis und Erkanntem, sondern stets auch einen Moment des Nicht-Wissens, des Vorbehalts, der Unverfügbarkeit enthält.

Wenn Bildungstheorie und empirische Methode miteinander korrespondieren sollen, wie Oevermann es fordert, so gilt es, eine Forschungsmethode zu finden, die einerseits mit der dieser Arbeit zugrundeliegenden Hermeneutik Ricoeurs korrespondiert, andererseits den alteritätstheoretischen Grundierungen dieser Arbeit, insbesondere dem Aspekt der Versagung und Nicht-Identität, gerecht wird. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern der Ansatz der >reflexiven Hermeneutik< von Theodor Schulze diesen Anforderungen entspricht.

43 Vgl. Drewermann, Eugen: Böses tun aus Angst, in: Ders., Helfer, Michael, Höver, Günter: Freispruch für Kain? Über den Umgang mit Schuld, Mainz 1986, S. 75.

44 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 92.

7.2 Der Ansatz der >Reflexiven Hermeneutik< bei Theodor Schulze als Grundlage einer Verknüpfung von Hermeneutik und Empirie?

Um darzulegen, was unter dem Ansatz der reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze zu verstehen ist, ist es zunächst notwendig, dessen Begriff der Hermeneutik zu klären. Theodor Schulze wählt hierfür als Bedeutung die »Kunst der Interpretation«, worunter er »eine kunstmäßig verfahrenende Praxis der Textauslegung« versteht, was der antiken Bedeutung gleiche, sowie die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen von Verstehen, was dem geisteswissenschaftlich-philosophischen Sinn des Begriffes entspreche.⁴⁵ Wenn Schulze von Hermeneutik spricht, so meint er beide Dimensionen dieses Begriffes, die praktische wie auch die theoretische.

Neben der geisteswissenschaftlich-philosophischen Perspektive auf die Frage, was wissenschaftlich als Interpretation verstanden werden kann, benennt Schulze den Zugang der qualitativen Sozialforschung, ein Zweig der Sozialforschung, welcher sich von der Orientierung an einer naturwissenschaftlichen Methodik losgelöst hat und dessen Grundlage Datenmaterial ist, »das als zusammenhängender Text zu lesen und zu verstehen ist und einen komplexen sozialen, kommunikativ vermittelten Handlungs- oder Sinnzusammenhang zum Ausdruck bringt.«⁴⁶

Die qualitative Sozialforschung wie auch die geisteswissenschaftlich orientierte Hermeneutik haben gemeinsam, dass die Interpretation von Texten, etwa von biographischen Erzählungen, bedeutsames Wissen schafft, welches sich nicht in »quantitativen Zahlengrößen« ausdrücken lässt.⁴⁷ Schulze stellt jedoch kritisch fest, dass die lange Tradition der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik kaum Berücksichtigung in der qualitativen Sozialforschung findet und obwohl es dort Ansätze gibt, welche den Begriff der Hermeneutik im Namen führen, so sei dieser ohne Bezug zur geisteswissenschaftlichen Hermeneutik. Dies gelte jedoch nicht nur für die qualitative Sozialforschung, sondern auch für Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, so Schulze, da diese sich überwiegend der Methodik der »sozialwissenschaftlich ausgerichteten Interpretationsverfahren angeschlossen« habe.⁴⁸ Greift man den bereits erwähnten Gedankengang von Oevermann oder auch von Schambeck auf, dass eine empirische Forschungsmethode nicht bloß ein Anhängsel an das theoretische Gerüst sein sollte, sondern Theorie und Methode miteinander korrespondieren müssten, so kann man

45 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. durchgesehene Auflage, Weinheim/München 2010, S. 413–436, S. 413f. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

46 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 413.

47 Vgl. Schulze Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 413.

48 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 413.

es durchaus kritisch sehen, dass die in den Geisteswissenschaften beheimatete Erziehungswissenschaft, sich mehrheitlich der Methodik der Sozialwissenschaften bedient, was auch für empirische Religionspädagogik zu gelten scheint, wie bereits dargelegt wurde. Schulze plädiert hingegen dafür, die Tradition der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik für die empirische Forschung, insbesondere die Interpretation biographischer Texte, fruchtbar zu machen.

»Nun bin ich aber entgegen der in der Biographieforschung vorherrschenden Tendenz davon überzeugt, dass gerade im Hinblick auf die Interpretation von autobiographischen Texten und die Untersuchung von biographischen Prozessen das Verständnis von Interpretation in der hermeneutischen Tradition von großer Bedeutung ist.«⁴⁹

Was zeichnet nun aber die Interpretation von biographischen Texten aus, die sich auf die hermeneutische Tradition bezieht? Als Referenzpunkt benennt Schulze an verschiedenen Stellen die Hermeneutik Ricoeurs, ohne dabei genauer dessen hermeneutische Theorie zu entfalten.⁵⁰ Differenzen zwischen unterschiedlichen hermeneutischen Position nivelliert Schulze und spricht von »der Hermeneutik«.⁵¹ Auch wenn er auf eine Begriffsexegese verzichtet, so skizziert er einen Hermeneutikbegriff, der doch viele zentrale Gesichtspunkte der hermeneutischen Traditionslinien in einem Hermeneutikbegriff vereinigt, wobei Ricoeurs Ansatz deutlich erkennbar wird.

Dies zeigt sich zum Beispiel in der Abgrenzung des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes von einem naturwissenschaftlichen Zugang. Kennzeichnend ist dabei für den hermeneutischen Zugang die Beschäftigung mit Gegenständen, welche vom Menschen geschaffen wurden und die interpretationsbedürftig sind, weil deren Sinn nicht offen liegt.

»Es sind Objekte, die von Menschen hervorgebracht worden sind oder hervorgebracht werden, Objektivationen menschlichen Handelns und Denkens. Diese Gegenstände sind nicht nur, was sie an sich sind; sie bedeuten auch etwa für die Menschen, die sie hervorbringen und mit ihnen zu tun haben. Sie sind nicht nur gegeben, sondern auch aufgegeben in dem Sinne, dass sie eine Botschaft oder eine Herausforderung enthalten, die es ernst zu nehmen gilt.«⁵²

Schulze spricht von Objektivationen menschlichen Handelns, jedoch nicht von den Menschen als Forschungsobjekten, was damit zusammenhängt, dass Schulze von »der Ein-

49 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 414.

50 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen. Zum Verhältnis von autobiographischen Texten, erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Psychoanalyse, in: ZQF 9. Jg., Heft 1-2/2008, S. 15–25, S. 17. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen; Vgl. auch: Ders.: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 414.

51 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 414.

52 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415.

zigartigkeit, Individualität und Geschichtlichkeit des jeweiligen Gegenstandes, sei es ein Text, ein Werk, ein Ereignis, eine Person, eine Gruppe oder eine Institution« spricht.⁵³ Es geht Schulze bei seinem Erkenntnisbestreben nicht um eine Abstraktion des Individuellen hinsichtlich allgemeiner Ergebnisse, sondern um die Einbindung des Individuellen in den Erkenntnisprozess, um »Sinnzusammenhänge« zu erschließen und zu erweitern, was in der »Berücksichtigung von Emotionalität, von Gefühlen und Motiven, von Beweggründen und Abwehrreaktionen bei der Konstituierung von Sinnzusammenhängen« deutlich wird.⁵⁴ Dass auch hier Ricoeurs Einfluss deutlich wird, ist offensichtlich. Eine geisteswissenschaftliche Hermeneutik, die nach Erkenntnissen über das In-der-Welt-Sein des Menschen sucht, dessen Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis, darf nichts ausschließen, was zum In-der-Welt-Sein gehört.

Die Einbindung des Subjekts erfolgt bei Schulze aber auch durch die Einbindung der Subjektivität des Forschers selbst, was auf den ersten Blick aus wissenschaftlicher Perspektive als Ungeheuerlichkeit erscheinen muss, gilt doch spätestens seit Descartes nur das als wissenschaftlich, was alle möglichen Fehlerquellen im Erkenntnissubjekt ausschließt. Doch auch hier ist der Bezug zu Ricoeurs Hermeneutik unverkennbar, wenn er das erkennende Subjekt nicht bloß auf den Bereich des Cogito reduzieren will, sondern all das einbezieht, was zum Sein gehört und neben die Klarheit des Cogito auch das Dämmerige des Onirischen stellt.

»Die Einbeziehung der subjektiven Seite in die Forschung gilt aber auch für das forschende Subjekt. Es gibt sich zu erkennen als verantwortlicher Initiator und Betreiber des Forschungsunternehmens und als das den Erkenntnisprozess steuernde »Ich«. Es tritt in den Forschungsprozess ein mit einem Vorverständnis des Gegenstandes und einem den Prozess leitenden Erkenntnisinteresse, und es passt den Fortgang der Untersuchung seinem jeweiligen Erkenntnisstand an.«⁵⁵

Die Einbeziehung der subjektiven Seite des Forschenden beinhaltet für Schulze aber auch den Einbezug von dessen »Einfällen und Assoziationen«, was eine Würdigung der heuristischen Kraft der Intuition des Forschers darstellt.⁵⁶ Dies ist keinesfalls als unbedeutendes Detail zu sehen, sondern stellt eine Innovation wissenschaftlichen Denkens in der Traditionslinie Ricoeurs dar.

Man muss an dieser Stelle die Frage stellen, wodurch Schulzes Interpretationsmethode als wissenschaftlich ausgewiesen werden kann, wenn er vieles von dem, was als Kriterium wissenschaftlichen Arbeitens gilt, verwirft oder anders ausgedrückt, vieles,

53 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415.

54 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415.

55 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415f.

56 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416; Vgl. auch: Ders.: Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi, in: Bittner, Günther (Hg.): Ich bin mein Erinnern, Würzburg 2006, S. 97–114, S. 103. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung.

was von anderen empirischen Forschungsmethoden als unwissenschaftlich verworfen wird, ausdrücklich in seine Methodik einbezieht. Für Schulze wird das Kriterium der Wissenschaftlichkeit durch Reflexion gewährleistet, womit eine Parallele zu Ricoeurs Reflexionsphilosophie vorliegt. Das bedeutet, dass die Tauchgänge des Denkens in das Onirische, das Symbolische oder das Intuitive immer wieder in die Höhe der Reflexion gehoben werden müssen, um nicht der Sphäre der Philosophie zu entschwenden, dies jedoch im steten Wechselprozess. Was bedeuten nun aber Reflexion und Intuition für den konkreten empirischen Forschungsgang bei Schulze? Man könnte sein methodisches Vorgehen mit drei Begriffen charakterisieren: Offenheit, Flexibilität und Reflexion.⁵⁷ Dies zeigt sich in der Art und Weise, wie Schulze an einen biographischen Text herangeht, den er zu untersuchen beabsichtigt. Der Text werde dabei »mehrfach durchgearbeitet, aber nicht in der Art der Ackerbauern unter den Biographieforschern, die einen Text Abschnitt für Abschnitt durchpflügen und jeden Satz mehrfach umwenden, sondern mehr wie ein Jäger und Sammler, der aufmerksam durch den Text streift, offen für jeden bedeutsamen Hinweis, bald vor- und bald zurückspringt, bei einer dichten oder interessant erscheinenden Stelle verharret, sie umkreist und in sie eindringt, um dann zu einer anderen zu eilen, die die gerade gewonnene Einsicht bestätigt, ergänzt, erweitert, irritiert oder abwandelt und in einen neuen Zusammenhang einfügt.«⁵⁸

Diese Art der Offenheit und Flexibilität bedeutet nicht, dass Schulze auf methodische Instrumente verzichten und frei von jeglichen Voraussetzungen an die Interpretation biographischer Texte herangehen würde. Man kann zunächst den Weg der Offenheit und Flexibilität selbst bereits als eine Methode klassifizieren. Darüber hinaus spricht Schulze davon, dass jeder Interpretation bereits bestimmte Vorannahmen, Vorwissen, Erwartungen, Kategorien, Erkenntnisinteressen, Kenntnisse anderer Biographien, Kenntnisse der eigenen Biographie zu Grunde liegen, die als Folie für die Deutung einer Biographie dienen können, die man je nach Bedarf ein- oder ausblenden kann.⁵⁹

Die Methode der reflexiven Hermeneutik sieht vor, dass der Interpret sich Rechenschaft über seine >Folien< ablegt. Schulze geht es jedoch nicht darum, diese Folien im empirischen Material bestätigt zu wissen, sondern mit deren Hilfe Neues im empirischen Material zu sehen und davon ausgehend Kategorien zu entwickeln, durch die etwa »die längerfristigen und komplexen Prozesse menschlichen Lernens empirisch fassbar, beschreibbar und erschließbar werden«, wodurch wiederum neue Deutungsfolien entstehen.⁶⁰

»Dieser Forschungsprozess verläuft nicht linear, sondern dialektisch. Die vorherrschenden kognitiven Operationen sind nicht Hypothesenbildung, Operationalisierung und Quantifizierung, Ableitung und funktionale Verknüpfung, Schlussfolgerung

57 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 17.

58 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall, in: ZBBS 6. Jg., Heft 1/2005, S. 43–64, S. 45. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens.

59 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 17.

60 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens, S. 45.

und Erklärung, sondern Unterscheiden und Vergleichen, Übersetzen, Auseinandersetzen und Zusammensetzen, Hervorheben und Entwickeln, Entgegensetzung und Verständigung.«⁶¹

Schulze verwendet für seine Vorgehensweise den Begriff des »hermeneutischen Zirkels«, worunter er verschiedene zirkuläre Bewegungen versteht, etwa »zwischen Objekt und Subjekt, zwischen Teil und Ganzem, zwischen Außen und Innen und zwischen Erlebnis und Ausdruck, aber auch zwischen Oberfläche und Tiefenstruktur, zwischen Text und Kontext, zwischen Tatsachenfeststellung und Wertabwägung, zwischen Vergangenheit und Gegenwart oder zwischen Individuum und Gesellschaft.«⁶² Diese Methode des zirkulären Wechsels kontrastierender Perspektiven zielt darauf ab, zu einer Annäherung der Standpunkte zu gelangen, welche nicht mit Harmonisierung gleichzusetzen sind. Unter Annäherung lässt sich verstehen, dass der wechselnde Blick auf entgegengesetzte Perspektiven zu einem tieferen Verständnis des zu erschließenden Sinnzusammenhangs führen kann. Dies kann bedeuten, dass eine hermeneutisch orientierte Biographieforschung zu einem Zuwachs an Einsicht in einen bestimmten Sachverhalt beitragen kann, es kann aber auch bedeuten, dass der Zuwachs an Einsicht darin besteht, »nach eingehender Analyse zur Auflösung und Verabschiedung einer Sinndeutung [zu] führen.«⁶³

Die Ergebnisse einer hermeneutischen Biographieforschung entsprechen nicht den Gütekriterien empirischer Forschung wie etwa der Objektivität, Reliabilität und Validität und »das autobiographische Material lässt sich nicht quantifizieren und statistisch auswerten«, da es »zu komplex und vieldeutig« ist.⁶⁴ Wie bereits erwähnt, ist es bei Schulzes Ansatz die Reflexionstätigkeit des forschenden Subjekts, welches das Gütekriterium der Wissenschaftlichkeit darstellt.

»Es [das forschende Subjekt, Anm. d. Verf.] folgt nicht einfach einer Anleitung oder Gewohnheit, sondern auch seinen Einfällen und Assoziationen, und es begrenzt seine Untersuchung, auswählend und beiseite lassend, gemäß seinem Interesse und Vermögen. Es tut das alles nicht unbewusst oder nach »Gutdünken«, sondern kontrolliert und begründet. Es reflektiert seine Vorannahmen und rechtfertigt seine Entscheidungen. Die auf das Objekt gerichtete Intention wird immer wieder zurückgewendet und geprüft in einer Reflexion auf das Subjekt und den Prozess der Forschung.«⁶⁵

61 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416.

62 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416.

63 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 417.

64 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, in: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried (Hgg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen 2002, S. 22–48, S. 28f. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft.

65 Vgl. Schulze, Theodor, Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416.

Der Ort der Reflexion ist bei Schulze ein Forschungstagebuch.

»In tagebuchartigen Notizen halte ich fest, welche Einfälle und Einsichten mir gekommen sind, auf welche Probleme und Fragen ich gestoßen bin und welche Stellen, Aspekte und Alternativen noch ausstehen. Diese Reflexion steuert mein Vorgehen, und das Vorgehen muss sich im Ergebnis bewähren. Aus diesem Grund nenne ich meine Vorgehensweise auch >Reflexive Hermeneutik<.«⁶⁶

Welchen Erkenntniswert hat denn nun aber eine reflexive Hermeneutik, wenn sie »nicht primär einen Zugang zu objektiven Sachverhalten und Tatsachen, zu gesellschaftlichen Strukturen und historischen Ereignissen« bietet?⁶⁷ Die Relevanz der reflexiven Hermeneutik liegt darin, dass sie »zu der Art und Weise wie diese auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten, beantworten« relevante Erkenntnisse beisteuern kann.⁶⁸ Hier zeigt sich, dass die Methode der reflexiven Hermeneutik nicht nur an die hermeneutischen Grundlagen dieser Arbeit anschlussfähig ist, sondern auch von besonderer Relevanz für die Frage nach Bildungsprozessen angesichts von Fremdheitserfahrung ist, da Bildung diesem Verständnis nach einerseits nicht quantifizierbar ist, andererseits in einem konkreten Subjekt unter konkreten Umständen und Verhältnissen erfolgt, sodass hier in der jeweiligen Biographie bedeutende Antworten gefunden werden können auf die Fragen wie Bildung möglich sei oder wie das Fremde im Subjekt ankommen könne. Die Stimme des Einzelnen verstummt hier nicht hinter einer Zahl, einer Typisierung oder einer Verallgemeinerung, was nicht bedeutet, dass Schulze auf Typenbildung und Verallgemeinerung verzichten würde. Er tut dies jedoch auf eine andere Art und Weise, die es zu erläutern gilt.

7.2.1 Das besondere Allgemeine in der Biographie

Es ist bereits an mehreren Stellen angeklungen, dass der Forschungsgegenstand von Schulze die Biographie ist. Allein dies mag schon in den Augen mancher empirischer Forscher, insbesondere der Vertreter der quantitativen Variante, als wissenschaftlich bedenklich gelten, basiert doch eine Biographie auf der Erzählung eines biographischen Subjekts, welche von dessen subjektiver Erinnerung abhängig sei. Daraus resultiert der Vorwurf, die Daten, auf denen Biographieforschung aufbaue, »seien unzuverlässig, subjektabhängig, entsprächen nicht der objektiven Wirklichkeit.«⁶⁹ Nun gibt es in der qualitativen Biographieforschung Ansätze, die diesen Vorwurf dadurch zu widerlegen ver-

66 Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 17.

67 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung, in: Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki, Winfried (Hgg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, zweite und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 35–57, S. 52. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung.

68 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 52.

69 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 52.

suchen, dass sie von der subjektiven Erzählung einer Person ausgehend, eine objektivierbare Ebene rekonstruieren, indem sie beispielsweise die interviewte Person einem bestimmten Habitus oder einem bestimmten Milieu zuordnen und so vom Einzelnen ausgehend, zu allgemeinen Aussagen zu gelangen glauben, von der Annahme der determinierenden Kraft des Habitus ausgehend, deuten diese die Biographie eines Individuums mit den Kategorien eines bestimmten Habitus bzw. Milieus.

»Andere Forscherinnen und Forscher gehen in ihrer Interpretation autobiographischer Texte zwar auf den Inhalt der Erzählung ein; aber sie haben dabei weniger den biographischen Prozess im Blick als das Milieu, die Umwelt, in der er stattfindet, weniger die Lebensgeschichte als die Lebenswelten, Erfahrungshorizonte und Weltanschauungen, in die sein hineinführen – so zum Beispiel in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) oder der Ethnographie (Honer 1993).«⁷⁰

Schulze kritisiert aber auch Ansätze wie die >objektive Hermeneutik<, »die in ihrer Interpretation ausführlich auf die Gestaltung einzelner Biographien eingehen, auf ihre besonderen Bedingungen, Beweggründe und thematischen Inhalte«, dabei jedoch »auf etwas anderes als auf den individuellen biographischen Prozess« zielen, um stattdessen »so etwas wie allgemeine soziale Strukturen – >latente Sinnstrukturen< oder typische >Prozessstrukturen< – herauszuarbeiten, Strukturen, die sich im >Rücken der Subjekte<, ohne ihr Wissen durchsetzen.«⁷¹ Während also für manche das Subjektive der Biographie als ein labiles Element der Biographieforschung gilt, macht Schulze die Zuwendung zum biographischen Subjekt zum Fundament seines Ansatzes. Schulze entgegnet denjenigen Kritikern der Biographieforschung, welche die Subjektivität der Biographie als Manko ansehen, dass diese von falschen Annahmen ausgehen würden.

»Die autobiographischen Äußerungen eröffnen nicht primär einen Zugang zu objektiven Sachverhalten und Tatsachen, zu gesellschaftlichen Strukturen und historischen Ereignissen, sondern zu der Art und Weise, wie diese auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten, beantworten. Auch die Reaktionen und Aktionen, die Erlebnisse und Erfahrungen der Individuen sind reale Gegebenheiten. Das subjektive Moment, das ihnen anhaftet, ist ein wesentlicher Bestandteil und das eigentlich Bedeutsame an ihnen. So sind auch die Widersprüche und Widerstände, die Auslassungen und Ausschmückungen, die Verleugnungen und Verdrängungen, die Rechtfertigungen, Selbsttäuschungen und absichtliche Verfälschungen in den autobiographischen Äußerungen keine Behinderung für den Erkenntnisprozess, sondern – im Gegenteil – wichtige Hinweise und Anhaltspunkte.«⁷²

Dieser Zugang biete der Erziehungswissenschaft und man kann hier durchaus auch ergänzend sagen, der Bildungsforschung und der Religionspädagogik »einen Blick auf die

70 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 426.

71 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 426.

72 Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 52.

Seite des Mondes«, der diesen sonst »den Rücken kehrt.«⁷³ Dies gilt insbesondere für komplexere Vorgänge in Lern- und Bildungsprozessen wie etwa Krisen oder Transformationsprozesse. Die Hinwendung zum biographischen Subjekt muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass man dessen Darstellungen, Deutungen und Sichtweisen teilen müsste. Einfühlung in die Erzählung eines biographischen Subjekts und zugleich Distanzierung zu dieser schließen sich für Schulze nicht aus. Das Moment der Distanzierung des wissenschaftlichen Interpreten zu einer biographischen Erzählung erfolge aber fast zwangsläufig dadurch, dass der Interpret dieser zeitlich und affektiv distanzierter gegenüberstehe und zudem diese in einen breiteren interpretativen Bezugsrahmen und größere Zusammenhänge stelle, sodass neue Sichtweisen möglich werden.⁷⁴ Ziel des hermeneutischen Erkenntnisprozesses ist nicht die Übereinstimmung der Deutung des Interpreten mit der des Erzählers. Schulze betont die Gefahr, einer Art biographietheoretischen Erbsündenlehre, deren Kennzeichen eine Haltung von Skepsis und Verdacht gegenüber jeglicher Äußerung des biographischen Subjekts ist, das teilweise böswillig, teilweise unbewusst die Erzählung verfälsche. In solch einer Haltung sehe der Forscher seine Aufgabe darin, diese Verfälschungen aufzudecken und den Erzähler dabei zu überführen.⁷⁵

Der von Schulze eingeschlagene Weg der Zuwendung zum Subjekt der Biographie bleibt nicht beim Subjekt stehen. Dieser geht über das einzelne Subjekt hinaus und beinhaltet auch den Aspekt der Verallgemeinerung, jedoch in einer anderen Bedeutung als im sozialwissenschaftlichen Standpunkt. Dies liegt daran, dass das biographische Subjekt nicht in einem luftleeren Raum existiert, sondern in einer konkreten Situation, in einer bestimmten Zeit, unter bestimmten Bedingungen, mit anderen Menschen zusammen.

»Dabei ist von großer Bedeutung, dass in der autobiographischen Äußerung die Mitteilung über innere Zustände und Vorgänge in der Regel verknüpft ist mit äußeren Umständen und Begebenheiten, die in reale Kontexte eingebunden sind, die mit anderen Menschen geteilt werden. Sie sagen immer etwas aus über die Person des Erzählers und zugleich über die Welt, in der er lebt, und seine Art und Weise, wie er diese Welt erfährt und sich in ihr einrichtet.«⁷⁶

Schulze unterscheidet zwischen dem allgemeinen Allgemeinen und dem besonderen Allgemeinen. Ersteres umfasst Aspekte wie etwa Geschlecht, Alter, soziale Schicht, Generation, Nation, ethnische Zugehörigkeit, Religionsbekenntnis oder die politische Grund-

73 Vgl. Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, in: Wigger, Lothar (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Opladen 2002, S. 129–146, S. 135. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.

74 Vgl. Schulze, Theodor: Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 428.

75 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi, S. 113.

76 Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, S. 135f.

einstellung, was dem Blickwinkel der Sozialwissenschaften entspricht.⁷⁷ Das besondere Allgemeine, auf das Theodor Schulze nach seinem Verständnis von Biographieforschung das Augenmerk legt, nimmt auch die oben genannten Aspekte bzw. einige von diesen in den Blick, jedoch aus dem Blickwinkel eines Individuums, welches in seiner Biographie mit diesen in Berührung kommt, manchmal auch kollidiert. Schulze skizziert das besondere Allgemeine folgendermaßen: »Das sind zum einen alle sozialen Erscheinungen, in denen das Individuum unmittelbar agiert und in denen es konkret mit den gesellschaftlichen Strukturen zusammenstößt: Gruppierungen, Erfahrungsräume, Netzwerke, Traditionen und Institutionen. Das sind zum anderen die besonderen nicht voraussehbaren Situationen, Vorfälle und Ereignisse, die den Verlauf der Biographie artikulieren oder unerwartet verändern. Das sind oft auch Situationen, Vorfälle und Ereignisse, in denen der historische Wandel der Gesellschaft erfahrbar wird.«⁷⁸

Selbstverständlich kann man anhand von einer Vielzahl von biographischen Einzelfällen Rückschlüsse auf charakteristische Merkmale einer Gruppe ziehen, Gemeinsamkeiten aufzeigen oder Regeln benennen, welche determinierend auf die Mitglieder der jeweiligen Gruppe wirken, jedoch hebt Schulze hervor, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe meistens ein nachträgliches Konstrukt sei. Man kann zur Gruppe polnischstämmiger ReligionslehrerInnen gezählt werden, ohne je einem anderen Mitglied dieser Gruppe begegnet zu sein und trotz möglicher gemeinsamer Erfahrungsfelder, bei genauerem Hinsehen, in wesentlichen Punkten von dieser abweichen. Mit Sicherheit könnte man Gemeinsamkeiten der Mitglieder dieser Gruppe benennen, etwa in Form von Prägungen, Erfahrungen, Überzeugungen, man könnte möglicherweise auch aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu der Gruppe Prognosen über Einstellungen und Handlungen abgeben.⁷⁹ Schulze bemerkt dazu jedoch kritisch, dass das Gemeinsame, »sich nur in der Distanz und im ungefähren Hinsehen« zeige.⁸⁰ Schaut man genauer hin, wird deutlich, dass es sich bei der Vielzahl an Fällen um »Einzelfälle«, ja sogar um »Sonderfälle« handle.⁸¹ Das genauere Hinschauen bringt die Unterschiede zwischen den »Mitgliedern einer Gruppe« zu Tage und zeigt, dass in gemeinsamen Erfahrungsräumen und gemeinsamen Prägungen der Einzelne auch auf eine eigen-artige Art und Weise sich zu diesen verhalten kann und Unterschiede möglich sind. Das Erfassen des Typischen und des Besonderen lässt sich als dialektisch beschreiben. Je mehr man das Eine fokussiert, desto unschärfer wird das Andere.⁸²

77 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 53.

78 Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 53.

79 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hg.): Etwas erzählen: Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag, Hohengehren 1997, S. 176–188, S. 176. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine.

80 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 178.

81 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 176.

82 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 178.

Schulze stellt die Frage, ob »nicht die Unterschiede bedeutsamer sind als die Gemeinsamkeiten?«⁸³ An dieser Stelle geht es nicht darum, die Bedeutung einer nach Verallgemeinerung suchenden Biographieforschung zu schmälern. Deren Verdienste sollen nicht in Frage gestellt werden, jedoch scheint hinsichtlich der Untersuchung von Bildungsprozessen der Blick auf den Einzelfall lohnender, da Bildung, so wie sie in dieser Arbeit bestimmt wurde, Transformationsprozesse des Verhältnisses eines Subjekts zur Welt, zu sich selbst, zum anderen und zu Gott versteht. Natürlich kann es auch allgemein-gesellschaftliche Verhältnisse oder sogar auch Transformationsprozesse geben, in denen ein Einzelner als Teil eines Kollektivs agiert und dessen Selbst-, Welt, Fremd- und Gottverhältnis überwiegend oder sogar gänzlich vom Kollektiv bestimmt ist, ohne dass eine eigenständige Distanzierung oder Reflexion des Vorgangs erfolgt.

Bildung in dem Verständnis dieser Arbeit setzt die Beteiligung des Subjekts am Bildungsprozess voraus, im Sinne Ricoeurs, eines Subjekts, das sich auf den Weg macht, mehr Subjekt zu werden. Bildung setzt ebenfalls die Freiheit zur Freiheit voraus, d.h. die Möglichkeit eines Subjekts, sich zu seinen herkunftsbedingten Prägungen anders verhalten zu können, andere Sichtweisen einzunehmen und dadurch zu einem Zuwachs an Freiheit bzw. einer Reduktion an Limitierungen zu gelangen. Ohne einem Subjekt diese Möglichkeit einzuräumen, wäre Schulzes Konzept des besonderen Allgemeinen wertlos, da es sonst genügen würde, die allgemeinen Strukturen in den Blick zu nehmen, welche den Einzelnen determinieren.

Die Option der Freiheit schließt für Schulze jedoch nicht die Möglichkeit der Determination aus.

»Es mag sein, daß das Individuum die vorhandenen Möglichkeiten weit überschätzt und daß das, was es für die Eigentümlichkeit seiner Person und die Einzigartigkeit seiner Biographie hält, nicht viel mehr ist als die vorgeprägte Form eines sozialen Charakters und das vorgegebene Muster einer gesellschaftlichen Laufbahn – nichts anderes als Habitus und Trajectoire. Doch das Wegenetz, das die Gesellschaft anbietet, ist vielfältiger und weniger fest umrissen, als es in den Netzplänen der soziologischen Verkehrsgesellschaften ausgewiesen ist. Es gibt Übergänge, Kreuzungen, Freiräume und ungebaute Wege, gleichsam Trampelpfade zwischen und neben den Asphaltstraßen. Umwege, Abkürzungen und Abweichungen sind möglich.«⁸⁴

Geht man von Humboldts Bestimmung von Bildung als »Verknüpfung des Ichs mit der Welt«⁸⁵ aus, so beinhaltet diese auch die Möglichkeit eines anderen Verhältnisses zur Welt und auch die Möglichkeit der Reduktion der Limitierungen, welche sich durch das In-der-Welt-sein ergeben wie auch die Möglichkeit der Transformation bisheriger Welt-, Selbst, Fremd- und auch Gottverhältnisse. Schaut man genauer auf das Besondere jeder Biographie, so wird deutlich, dass dasjenige, welches ein Individuum antreibt oder auch limitiert, deutlich vielfältiger und subtiler sein kann, als es die sozialwissenschaftlich-orientierte Biographieforschung auf ihrem Radar erfasst. Schulze spricht diesbezüglich auch von »mentaligen Strukturen«, was beispielsweise »Vorstellungen über

83 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 178.

84 Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 186.

85 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 22.

einen normalen oder anzustrebenden Biographieverlauf, seine Bewertung als Aufstieg oder Abstieg« sein kann, »Anlagen, Antriebe, Neigungen« oder auch »Wünsche, Ängste, Erwartungen, Interessen« oder auch »dominante Problemkomplexe und Schlüsselerlebnisse.«⁸⁶ Diese lassen sich nicht einfach abfragen und objektivieren und dennoch können sie höchst relevant für die Untersuchung von Bildungsprozessen sein. Solche unter der Oberfläche wirkenden Strukturen und Einflüsse können eine bedeutende Rolle für das Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis spielen und ein Antrieb zur Überwindung von Limitierungen sowie zu Wandlungsprozessen sein, sie können aber auch limitierend wirken.

Es sind Besonderheiten, die das Verhalten des Einzelnen zum Allgemeinen prägen können, jedoch nicht prägen müssen. Diese mentalen Strukturen sind Teil von dem, was Schulze als »biographisches Potential« bezeichnet. Während etwa die Kapitalformen bei Bourdieu – soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital – eher äußere Einflussfaktoren darstellen, welche vom Einzelnen in Form des Habitus inkorporiert werden und sich für den Biographieverlauf als prägend erweisen können, steht der Begriff des biographischen Potentials für das, was einen Menschen von innen her antreibt und sein Selbst- und Weltverhältnis prägt, wie auch dessen »Gründe für lebenswichtige Entscheidungen.«⁸⁷

»Eine wichtige Rolle spielen in diesem Ensemble der Gründe frühere Erlebnisse und Erfahrungen. Die im autobiographischen Gedächtnis aufbewahrten Erlebnisse und Erfahrungen der Vergangenheit und ihre Verarbeitung mit anderen Erlebnissen, Erfahrungen und Informationen bilden so etwas wie einen »Erfahrungsschatz«, ein Potential an Einstellungen und Erwartungen, das unter anderem bei lebenswichtigen Entscheidungen wirksam wird.«⁸⁸

Durch Hinwendung zu inneren Beweggründen von Biographien wird das Tableau der Einflussfaktoren vielfältiger und schwerer zugänglich als etwa die objektivierbaren Kapitalformen bei Bourdieu. Zum biographischen Potential können solche Aspekte dazugehören wie etwa eine pessimistische bzw. optimistische Grundhaltung zur Welt, Minderwertigkeitsgefühle und Geltungsstreben, Vertrauen, Misstrauen, Neid, Eifersucht, Wunsch nach Anerkennung usw., die mehr oder weniger bewusst das Handeln des Einzelnen und seine Art und Weise des In-der-Welt-Seins prägen können, jedoch nicht zwangsläufig prägen müssen.

»Das biographische Subjekt kann sich auch anders entscheiden – aus Vernunftgründen oder gezwungenermaßen. Es kann sich gegen die eigenen Erfahrungen und Wünsche entscheiden. Die getroffenen Entscheidungen können das biographische Potential unterdrücken.«⁸⁹

86 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, S. 46f; Vgl. auch: Ders.: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 424.

87 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 21.

88 Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 21.

89 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, S. 44.

Bei einem Bildungsbegriff, der die Transformationsprozesse des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses in den Blick nimmt, ist es durchaus denkbar, dass Transformationsprozesse auch bereits in einem solch elementaren wie komplexen Bereich wie dem biographischen Potential ansetzen können.

So beeindruckend manche soziologischen Analysen sein können, wie etwa Bourdieus Analysen zur Determinierung des Einzelnen durch dessen Stellung im sozialen Raum, die sich in Form des Geschmacks, der Sprechweise, wie auch leiblich äußern können, etwa als Inkorporation der Stellung im sozialen Raum oder als limitierender Habitus, so blind sind diese für den »Umgang mit den Momenten der Emergenz, mit dem Unerwarteten, Unberechenbaren, Unvorhergesehenen und Neuen, das in jeder Biographie überraschend in Erscheinung tritt oder treten kann. Solche Momente der Emergenz werden nicht nur vom Subjekt hervorgebracht als Ergebnisse von Lernprozessen – als Einfälle und Ausfälle, als plötzliche Entscheidung oder innere Wandlung, Aufbruch oder Bekehrung. Sie werden dem biographischen Subjekt auch aus seiner Umwelt und aus der Gesellschaft zugespielt oder aufgezwungen als Auswirkungen von Wandlungsprozessen – als Zufälle, Vorfälle, Unfälle, als befremdliche Irritationen oder als gewaltsame Einbrüche, als Entlassungen, Einberufungen, Krankheit oder Flucht, als Inflation, Revolution oder Krieg.«⁹⁰

Zur Verdeutlichung zieht Schulze das Beispiel der katholischen Arbeitertochter vom Lande heran, die in den 1960er Jahren zu den Bildungsverlierern gezählt wurde. Für ihn ist dies »eine der typischen Kunstfiguren der Sozialisationsforschung«, mit welcher der Blick auf mögliche Besonderheiten und Kontingenzerfahrungen in der Biographie einer katholischen Arbeitertochter vom Lande verstellt wird, wie etwa krisenhafte Ereignisse in der Familie, Kontakt zu Lehrern, die dieses Mädchen fördern, ihm neue Sichtweisen auf sich selbst und auf die Welt anbieten, Umzug in die Stadt usw.⁹¹ Deutlich wird dies auch anhand der Biographie Marc Chagalls, welche Schulze untersucht hat. Berücksichtigt man Chagalls lokale, soziale und religiöse Herkunft, in seinem Umfeld, galt die bildende Kunst als etwas Verdächtiges, so wäre es aus soziologischer Perspektive eigentlich ein Ding der Unmöglichkeit, dass Chagall überhaupt ein Künstler werden konnte.⁹² Der Blick des Biographieforschers, der über das allgemeine hinaus auf das besondere Allgemeine schaut, sieht die Auseinandersetzungen des Einzelnen mit sich selbst, mit der Welt, mit anderen, im Kontext dieser Arbeit auch mit Gott, von einem näheren Standpunkt aus und dennoch lassen sich hier in diesem Besonderen relevante Erkenntnisse für das Allgemeine finden, konkret für Bildungsprozesse.

Wie kann man sich dies jedoch genau vorstellen? Wo lassen sich biographische Besonderheiten in einer biographischen Erzählung finden, wie kann man diese erkennen und wie gelangt man von diesen zu allgemein relevanten Erkenntnissen?

90 Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, S. 47.

91 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 38f.

92 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens, S. 48.

7.2.2 Toposanalyse als Zugang zum besonderen Allgemeinen

In diesem Zusammenhang muss auf einen weiteren Aspekt von Schulzes >Reflexiver Hermeneutik< eingegangen werden, welchem dort eine zentrale Stellung zukommt: die Toposanalyse. Unter Topos versteht Schulze dasjenige in einer biographischen Erzählung, was »auf einen umfassenderen Zusammenhang« verweist, sowie »das, worauf er hinweist.«⁹³

»Ich nenne einen solchen Hinweis, einen >biographischen Topos<. Der Ausdruck >Topos< meint im überlieferten Sprachgebrauch eine häufig benutzte Redefigur, einen >Gemeinplatz<, aber auch einen markanten Ort im Gelände. In diesem doppelten Sinn beziehe ich diesen Ausdruck auf den Bereich der biographischen Erzählung und der Biographie. Ich bezeichne damit zunächst eine autobiographische Redefigur, eine Wendung, ein Segment oder eine Sequenz in einem umfassenderen autobiographischen Text, die im Gewebe der Erzählung als eine dichte Stelle, gleichsam als ein Knoten erscheint und die in ähnlicher oder abgewandelter Form auch in anderen autobiographischen Erzählungen vorkommt.«⁹⁴

Schulze geht davon aus, dass Topoi auf biographisch relevante Erfahrungen hinweisen, die »in der Begegnung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt eine besondere Rolle spielen, und dass dieser Moment wiederum für einen komplexeren Zusammenhang steht, der sich von ihm aus erschließen lässt.«⁹⁵

Geht man von der Bedeutung des Begriffes Topos als Hinweis auf >einen markanten Ort im Gelände<, also konkret in der Biographie einer Person, so zeigt Schulze auf, dass diese unterschiedlicher Art sein können und trotz ihrer Relevanz auf den ersten Blick nicht selten als belanglos erscheinen. Manchmal erscheinen die Hinweise in Form von Beschreibungen besonderer Situationen wie etwa der Einschulung, denkbar sind aber auch Beschreibungen der Ankunft in einem fremden Land. Ferner kann solch ein Hinweis »in der Beschreibung einer Verrichtung oder eines Gegenstandes oder eines Raumes, eines Ortes, eines Weges« bestehen.⁹⁶ Denkbar ist aber auch die Nennung eines Buchtitels, eines Musikstücks, eines Denkers usw., die auf relevante Stellen und damit verbundene Leitmotive im Lebenslauf hinweisen und dadurch auch für komplexere Zusammenhänge stehen.⁹⁷ Wenn in der Toposanalyse von komplexeren Zusammenhängen die Rede ist, dann auf zwei Ebenen. Einerseits auf der Ebene des konkreten Lebenslaufs, welcher in der biographischen Erzählung geschildert wird, andererseits auf einer Ebene, die über die >besondere< Biographie hinausgeht und »allgemein bedeutsam zu sein scheint«.⁹⁸

93 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 181f.

94 Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 102.

95 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 102.

96 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 182.

97 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 182; vgl. auch: Ders.: Ereignis und Erfahrung, S. 102.

98 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 104.

Besondere Bedeutung misst Schulze »signifikante[n] Ereignisse[n]« im Lebenslauf bei, die einen Hinweis auf markante Orte in der Biographie geben. Diese stellen für Schulze einen geeigneten Ausgangspunkt für »eine andere Linie der Verallgemeinerung« dar, die sich von der Art der Verallgemeinerung einer sozialwissenschaftlich orientierten Biographieforschung unterscheidet.⁹⁹ Warum das signifikante Ereignis hierfür geeignet ist und wie der Weg vom Besonderen zu einem besonderen Allgemeinen verläuft, soll im Folgenden dargestellt werden.

Das Signifikante zeigt sich in der »Erfahrung von komplexen Verhältnissen, Beziehungen oder Vorgängen«, wobei dem Subjekt der Erzählung die Komplexität eines besonderen Ereignisses gar nicht bewusst sein muss und dennoch nimmt es in dessen Erinnerung und biographischen Erzählung einen besonderen Platz ein.¹⁰⁰ Dem Forscher kommt in der Methode der reflexiven Hermeneutik die Aufgabe zu, die offensichtlichen Hinweise auf besondere Stellen in der Biographie, wie etwa im Fall besonderer Ereignisse, aber auch die auf den ersten Blick als nebensächlich erscheinenden Hinweise, sprich Topoi, mittels des Verfahrens der Toposanalyse sichtbar zu machen und hinsichtlich deren allgemeiner Relevanz zu untersuchen. Dieses Verfahren entspricht den Prinzipien der reflexiven Hermeneutik Schulzes, die bereits dargelegt worden sind. Diese sollen an dieser Stelle anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht werden. Solch ein prägendes Ereignis kann etwa das Sich-Prügeln sein, dem sich Schulze in einem Aufsatz intensiver gewidmet hat. Dieses Phänomen findet in der Erziehungswissenschaft kaum Beachtung und Schulze ist nur auf dieses Thema gestoßen, weil er in autobiographischen Texten wiederholt Schilderungen von Prügeleien entdeckt hat, die sich für deren Erzähler als biographisch relevant erwiesen, ja sogar prägend waren, so etwa in der biographischen Schilderung von Johann Gottfried Seume. In einem zweiten Schritt blickt Schulze auf die Thematik des Sich-Prügelns in seiner eigenen Biographie, was bedeutet, dass er als Forscher sich nicht dem Zwang der Distanz aussetzen, nicht eine »künstliche Fremdheit« gegenüber dem Forschungsgegenstand aufrechterhalten muss, wie es etwa in der dokumentarischen Methode vorgesehen ist, sondern seine Erfahrung, sein Vorwissen zur Thematik einbringen darf, was nicht auf subtile Art und Weise erfolgt, sondern offen und reflektiert.¹⁰¹ Der Forscher bringt hier aber nicht nur seine eigenen Erfahrungen zu einer Thematik ein, er schöpft auch aus seinem theoretischen Wissensschatz. So wird etwa das Phänomen der Prügelei auch im jeweiligen historischen Kontext gesehen und vor dem Hintergrund theoretischer Folien, etwa zu Spiel-, Zivilisations- oder Identitätstheorien gedeutet, wodurch das Besondere in einem breiteren Kontext gesehen und auf eine allgemeinere Ebene gehoben wird.¹⁰²

Schulze findet diesen Topos in weiteren biographischen Erzählungen aus unterschiedlichen Epochen und stellt fest, dass Seumes Schilderungen keine singuläre Erscheinung waren, vielmehr können die Erinnerungen an Prügeleien bezüglich ihres

99 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 179.

100 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 179.

101 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich!« Erinnerungen und Reflexionen zu einem Vorgang am Rande der offiziellen Pädagogik, in: Neue Sammlung 23 1983, S. 464–484, S. 464. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich.«

102 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 467ff.

biographischen Stellenwertes es »durchaus mit Erinnerungen an erste sexuelle Erlebnisse oder erste Reisen in neue Länder, an die Lektüre aufregender Bücher oder an die Begegnung mit fremden Menschen aufnehmen, und sie übertreffen die Erinnerungen an irgendwelche Unterrichtsstunden oder Lehrinhalte und an gute oder schlechte Zensuren bei weitem.«¹⁰³

Die Entdeckung dieses Phänomens erfolgte eher zufällig und es war zuvor nicht auf der pädagogischen Landkarte verzeichnet gewesen. Ausgangspunkt für diese Entdeckung war ein besonderes Ereignis in einer biographischen Erzählung, welches jedoch relevante Verallgemeinerungen möglich macht. Schulze vergleicht dies mit den Fundstücken von Archäologen wie etwa Knochen oder Scherben.

»Archäologen versuchen aus ihnen Körper und Gefäße zu rekonstruieren, wie sie sich ernährten oder wozu sie gebraucht wurden, die Lebensweise ganzer Völker und wie sich diese Lebensweise in der Zeit verändert hat. Vieles an ihren Rekonstruktionen muß notwendig spekulativ bleiben; dennoch sind sie als Hypothesen sinnvoll. Im Sinne solcher archäologischen Konstruktionen sind auch die folgenden Verallgemeinerungen zu verstehen.«¹⁰⁴

So deutet Schulze Prügeleien als »Widerspiegelung gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse und ihrer Veränderungen« als »Sozialisationsmechanismus«, als »Lernerfahrung im Zusammenhang der Entwicklung des Selbstbewusstseins«, um nur ein paar Verallgemeinerungen zu nennen.¹⁰⁵ Diese Vorgehensweise ist explorativ, die Verallgemeinerungen, die Schulze dabei vornimmt, sind nicht mit allgemeingültigen Ergebnissen zu verwechseln, vielmehr wird hier auf allgemein-relevante Phänomene hingewiesen, die es, sei es in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung oder der Religionspädagogik, in den Blick zu nehmen zu lohnen scheint. Das methodische Repertoire der Toposanalyse umfasst mehr als am Beispiel des Sich-Prügelns vorgestellt wurde. Es wurde bereits oben gezeigt, dass die Intuition des Forschers, dessen eigene Erfahrungen, seine theoretischen Folien nicht als auszuschließende Störfaktoren gesehen werden, sondern als hilfreiche Mittel im hermeneutischen Prozess, sofern deren Einfluss reflektiert erfolgt.

Ein weiterer Aspekt, an dem das Verfahren der Toposanalyse von den methodologischen Grundsätzen der Biographieforschung in der Sozialwissenschaft abweicht, ist etwa die dort vorherrschende Annahme, ein biographischer Text müsste systematisch, gemäß des Grundsatzes einer sequentiellen Interpretationsweise erfolgen. Ferner lehnt Schulze die Vorstellung ab, dass einzelne Textstellen nur im Kontext des gesamten Textes gedeutet werden könnten.¹⁰⁶ Diese Abweichungen begründet Schulze mit seiner Skepsis bezüglich der Konstanz der Erfahrungsaufschichtung einer biographischen Stegreiferzählung, wie Sie etwa von Fritz Schütze postuliert worden ist und auch in die >Dokumentarische Methode< Eingang gefunden hat. Schulze leugnet nicht, die Existenz

103 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 465.

104 Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 478.

105 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 478ff. und S. 481.

106 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 103.

»eine[r] Struktur der Erfahrungsaufschichtung, die Beziehungen der einzelnen Erfahrungsstücke untereinander und die Hierarchie ihrer Bedeutungen deutlicher erkennen lassen als thematisch ausgerichtete Erzählungen oder schriftliche Ausarbeitungen.«¹⁰⁷ Jedoch hält er diese nicht für derart konstant, wie es etwa Schütze annimmt.

»Dennoch hege ich Zweifel, ob das, was als Erfahrungsaufschichtung oder Erfahrungszusammenhang angesehen wird, ein derart konstantes Gefüge darstellt und dem biographischen Subjekt jeweils – wenn auch unbewusst – so präsent ist, dass es dasselbe immer wieder in derselben Weise erzählt. Der Erfahrungsvorrat ist viel zu groß, und ich habe nicht so sehr geordnete Regale vor Augen, sondern eher ein unaufgeräumtes Lager, ein ziemliches Durcheinander, in dem mal diese mal jene Erinnerung oben auf liegt und in dem man mal an dieser und mal an jener Stelle zu suchen beginnt.«¹⁰⁸

Wenn also die einer Erzählung zugrunde liegende Erfahrungsaufschichtung nicht linear geordnet ist, wenn es überhaupt angemessen ist, von Ordnung zu sprechen, dann ist das Postulat einer streng sequentiellen Analyse einer biographischen Stegreiferzählung fraglich. Daraus folgt, dass Schulze »dem einzelnen Erfahrungsstück im Erfahrungsvorrat eine größere Selbstständigkeit« zuspricht und damit einhergehend einzelnen Textstellen mehr Bedeutung und eine größere Unabhängigkeit vom Gesamttext beimisst. Anstatt einer sequentiellen Analyse plädiert Schulze für eine Analyse, welche »zentrierend und zirkulär« ist.¹⁰⁹ Bei Schulzes Vorgehensweise ist daher eine tabellarische Fixierung des Interpretationsvorganges nicht geeignet und er wählt stattdessen hierfür »eine thematische Landkarte.«¹¹⁰

Weil nicht mehr der Gesamttext der zentrale Bezugspunkt bei der Deutung autobiographischer Texte ist, bieten sich nun auch andere Methoden der Interpretation an. Schulze wählt hierfür eine abgewandelte Form der freudschen Methode der Assoziation. Während bei Freud der Patient spontan seine Einfälle zu bestimmten Gegenständen oder Personen äußern soll, kommt bei Schulze diese Aufgabe dem Interpreten zu, was bedeutet, dass dessen spontanen Einfällen eine heuristische Funktion zugesprochen wird. Andererseits wählt Schulze die Methode der Amplifikation von Carl Gustav Jung. Jung stellte hierbei Träume seiner Patienten in einen erweiterten Horizont, indem er diese mit Texten der Weltliteratur, Mythen, Märchen, Legenden usw. in Beziehung setzte, die ähnliche Motive aufweisen und dadurch ein besseres Verständnis eines Motivs oder Topos ermöglichen. Schulze folgt diesem Pfad und steht damit zugleich in der hermeneutischen Denkweise Ricoeurs, in welcher Symbole zu denken geben können. Verdeutlicht wird dies etwa in seiner Untersuchung zum Topos des unheimlichen Vaters. Ausgangspunkt ist die Schilderung einer Kindheitsszene von einer Tochter eines Nazi-Arztes, die im Alter von vier Jahren auf brutale Weise verprügelt worden ist, weil sie aus Zorn über ihren älteren Bruder, der sie nicht in die Praxis des Vaters hineinlassen wollte, die gläserne Eingangstür zerstört hat. Für Schulze zeichnen sich Erlebnisse wie dieses durch »thematische Offenheit, vielseitige Anschlussfähigkeit und Mehrdeutigkeit«

107 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 103.

108 Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 103.

109 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 104.

110 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 104.

aus.¹¹¹ In diesem Beispiel wendet Schulze die Methode der Assoziation und Amplifikation wechselseitig an. Er assoziiert zunächst eigene Kindheitserfahrungen, ihm fallen weitere Biographien ein, in denen das Thema des >unheimlichen Vaters< zu finden ist, genauso wie zur Thematik passende Beispiele aus der Literatur, etwa aus einem Brief Kafkas an seinen Vater, aber auch mythologische Themen wie das Werwolf-Thema oder eine Ritter-Blaubart-Geschichte sowie Beispiele aus der Kunst dienen der Amplifikation der Thematik.¹¹² Für Schulze zeigt sich, dass es sich hierbei um »eine besondere und zugleich auch eine typische Geschichte« handelt, wobei die allgemeine Bedeutung »sich nicht statistisch nachweisen« lässt.¹¹³ Ähnlich wie beim Topos des Sich-Prügelns wird der durch Assoziation und Amplifikation erweiterte Rahmen durch Einbindung in theoretische Rahmungen wieder eingeengt, wobei am Ende des Interpretationsprozesses keine fertigen Antworten, sondern vielmehr neue Fragen stehen.

7.2.3 Das Verhältnis von Bildung und Biographie

Während bei Marotzki und Koller eine starke Verlagerung des Bildungsbegriffes in die Biographie erfolgt, so dass Bildung und biographische Wandlungsprozesse dort als kongruent erscheinen, differenziert Theodor Schulze zwischen Bildungsprozessen und biographischen Lernprozessen. Für Schulze besteht keine Kongruenz zwischen Bildungsprozessen und biographischen Lernprozessen, jedoch aber gemeinsame Schnittflächen.

»Bildung als Prozess ist eine besondere Art zu lernen. Aber sie deckt sich, so behaupte ich, nur partiell mit der Art zu lernen, auf der der Prozess der Biographie beruht. In vielerlei Hinsicht sind sie dagegen verschieden, und es ist daher wichtig, diese Verschiedenheit auch in der Begriffsbildung zum Ausdruck zu bringen.«¹¹⁴

Gemeinsam ist beiden Lernprozessen deren Komplexität und längerfristige Dauer, jedoch folgten sie »einer unterschiedlichen Logik«.¹¹⁵ Schulze verortet biographische Lernprozesse in den Bereich der »Primärerfahrungen«, Bildungsprozesse hingegen zählt er zu den »Sekundärerfahrungen«¹¹⁶. Der Ort biographischer Lernprozesse ist das gelebte Leben, dessen Bewältigung, der Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen, Lösung von konkreten Lebensproblemen, Herausforderungen usw., aber auch Brucherfahrungen und Erfahrungen des Scheiterns. Zum gelebten Leben zählt auch der Umgang mit anderen Menschen, das Treffen oder auch Nicht-Treffen wichtiger Entscheidungen,

111 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 106.

112 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 107ff.

113 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 110.

114 Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen, in: Fröhlich, Volker, Göppel, Rolf (Hgg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen 2006, S. 28–49, S. 30. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess.

115 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 46.

116 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 32.

wie etwa die Partner- oder Berufswahl.¹¹⁷ Diese »Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt, im Zusammenhang der Gestaltung seiner Lebensgeschichte und in der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen« mündet in Lebenserfahrung, welche für Schulze ein bedeutender Bestandteil biographischer Prozesse ist.¹¹⁸ Dem Aspekt der kritischen Lebensereignisse misst Schulze besondere Bedeutung bei und er schreibt diesbezüglich »Störerfahrungen«¹¹⁹ einen hohen Stellenwert zu. Als solche bezeichnet er solche Erfahrungen, welche sich nicht in die bisherigen Erfahrungsmuster einfügen lassen und dadurch das Subjekt dazu veranlassen können, die gewohnten Sichtweisen und Einstellungen zu hinterfragen bzw. zu verändern. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zum transformatorischen Bildungsbegriff, in dem Krisenerfahrungen als bedeutsam angesehen werden. Ein Aspekt, in dem sich laut Schulze biographisches Lernen von Bildung unterscheidet, ist das Maß an Intention. Während Bildungsprozesse oder auch institutionalisierte Lernprozesse geplant und relativ bewusst verlaufen, sind biographische Lernprozesse deutlich weniger planbar und sie verlaufen meist unbewusst oder gelangen langsam ins Bewusstsein, während Bildung eher als bewusster Prozess erfolgt.

»Wenn wir den biographischen Lernprozess aus autobiographischen Texten zu rekonstruieren versuchen, so erscheint er eher als ein Prozess allmählich wachsender Bewusstheit, die sich nur langsam und in kleinen Ausschnitten aus einem Umfeld unbewusster oder vorbewusster Impulse und Eindrücke und aus einer selbstverständlich hingenommenen Umweltzugehörigkeit und Wachstumsbewegung herauszulösen scheint. Im Zusammenhang des informellen biographischen Lernens haben unbewusste Vorgänge offenbar eine sehr viel größere Bedeutung als beim institutionalisierten Lernen.«¹²⁰

Die durch das gelebte Leben entstandenen Erfahrungen, können das zu lebende Leben prägen und zu Veränderung der bisherigen Selbst-, Welt und Fremdverhältnisse führen. Folgte man hier dem Bildungsbegriff von Marotzki und Koller, so könnte man diese Art von biographischen Lernprozessen mit Bildung gleichsetzen, was Schulze jedoch nicht tut. Einem Menschen, der solcher Art biographische Prozesse durchlebt hat, wird man eher Erfahrung, ja vielleicht sogar Weisheit zusprechen, wird man diesen aber auch schon als gebildet bezeichnen? Auch wenn biographisches Lernen relevante Überschneidungen zum transformatorischen Bildungsbegriff aufzeigt, wie etwa Transformationen von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen, eine Überwindung von Limitierungen und einen Zuwachs an Freiheit, so fehlt jedoch nach Schulze die Komponente der Sekundärerfahrung, um von Bildung zu sprechen, was durchaus mit Stojanovs Begriff der Universalisierung in Bezug gesetzt werden kann. Das, was Schulze darunter versteht, entspricht in etwa Adornos Bildungsverständnis als »Kultur nach der Seite ihrer subjektivi-

117 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 32 und ders.: Ereignis und Erfahrung, S. 98.

118 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 99.

119 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 100.

120 Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 39.

von Zueignung<. Schulze spricht in diesem Zusammenhang, wie bereits erwähnt, von Sekundärerfahrung.

»Bei der Beschäftigung mit Bildungsprozessen steht im Zentrum der Aufmerksamkeit die individuelle Aneignung kollektiver Objektivationen. Da geht es um die Aneignung von Kulturgütern und kulturellen Errungenschaften aller Art – um Sprachen, Literatur und Kunstwerke, um naturwissenschaftliche Erkenntnisse, historische Ereignisse und soziale Einrichtungen. Und da geht es vornehmlich um eine Aneignung außerhalb des Lebenszusammenhanges – auf Ausflügen und Reisen, in Museen und Bibliotheken, durch Beobachtung, Betrachtung, Lektüre und Gespräch, das heißt: um Sekundärerfahrungen.«¹²¹

Die Differenzierung zwischen Bildung und biographischen Lernen, zwischen Bildung und Erfahrung, erlaubt es, deutlich differenzierter auf Bildungsprozesse zu blicken. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass im wirklichen Leben beide Aspekte voneinander getrennt sein müssen, es ist eher von einem Ineinanderwirken beider Aspekte auszugehen. Es zeigt sich z.B., dass das gelebte Leben durchaus bildend sein kann, wenn sich in den Lebenserfahrungen etwa »Sach- und Welterkenntnis mit Selbsterkenntnis« vereint und sie »den Welt- und Selbstbezug des einzelnen Menschen« prägen, sodass dadurch auch ein Zuwachs an Freiheit und Perspektiven auf sich selbst und auf Welt ermöglicht werden.¹²² Schulze misst dabei dem Zuwachs von Bewusstheit und Reflexion eine wichtige Bedeutung im biographischen Lernprozess bei, damit Lebenserfahrung bildend werden könne. Es stellt sich hier die Frage, welche Rolle diesbezüglich Bildung im Sinne von Sekundärerfahrung spielt.¹²³ Für ihn kann diese zu einer Steigerung des Reflexionsvermögens der eigenen Biographie wie auch des biographischen Bewusstseins beitragen.

»In diesem Zusammenhang spielt auch der Stand der Bildung eine wichtige Rolle. Das ist zunächst die Fähigkeit zu schreiben und sich schriftlich auszudrücken, dann auch die Belesenheit, die Anregung durch die Lektüre von Märchen, Sagen, Romanen und Biographien, schließlich die Erweiterung des kulturellen Horizontes, die Möglichkeit, an literarische Vorbilder und historische Vorgänge anzuknüpfen, den eigenen Sprachschatz durch Zitate, Metaphern und Fremdworte anzureichern und den Kontext der eigenen Erzählung auf andere Kontexte zu beziehen.«¹²⁴

Die Bedeutung von Bildung als Sekundärerfahrung muss sich nicht nur retrospektiv im Bereich der Deutung des gelebten Lebens zeigen, sondern kann auch prospektiv bedeutsam sein, indem es die Sichtweisen auf sich selbst, auf die Welt, auf Andere auf Gott verändern kann und dadurch die Gestalt des zu lebenden Lebens beeinflusst. Andersherum kann aber auch das gelebte Leben, die Biographie eines Subjektes, dessen Bildungsverläufe im Sinne von Sekundärerfahrung prägen. Bestimmte Krisenerfahrungen im Verlauf des Lebens können zu einer Suche nach Antworten in den geistigen Netzen der Ge-

121 Schulze, Theodor: *Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess*, S. 32.

122 Vgl. Schulze, Theodor: *Ereignis und Erfahrung*, S. 99.

123 Vgl. Schulze, Theodor: *Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess*, S. 47.

124 Schulze, Theodor: *Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess*, S. 43.

genwart und der Vergangenheit führen, etwa in Philosophie, Literatur, Kunst, Musik oder Religion. Biographische Prägungen können zu Präferenzen oder Abneigungen für oder gegen bestimmte kulturelle Ausdrucksformen führen. Ferner können manche biographischen Verläufe einem Zugang zur Bildung in dem hier skizzierten Sinne im Wege stehen, wenn etwa die alltägliche Bewältigung des Daseins Zeit und Kraft dermaßen beansprucht, dass keine Muße mehr für die Beschäftigung mit Bildungsgütern mehr möglich ist. Denkbar sind hier auch eine mangelnde Wertschätzung für Bildung im Elternhaus, mangelnde Schulbildung, fehlende Beharrlichkeit oder eine Abneigung gegenüber bestimmten kulturellen Formen aufgrund der Vereinnahmung von Kultur durch die (kulturelle) Oberschicht als Distinktionsmittel, um nur einige Beispiele zu nennen.¹²⁵

Die Einbeziehung von Sekundärerfahrung, also >Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung<, in den Bildungsbegriff ist unabdingbar, wenn Bildungsforschung auch die institutionalisierten Formen von Bildung in den Blick nehmen möchte. Hier zeigen sich Parallelen zu dem von Stojanov in den Bildungsdiskurs eingebrachten Aspekt von »Bildung als De-Zentralisierung und Universalisierung des Weltbezugs des Individuums.«¹²⁶ Biographisches Lernen ohne Bildung ist durchaus möglich, jedoch nicht umgekehrt, wenn man Bildung in dem in dieser Arbeit skizzierten Sinne versteht. Bildung muss sich als lebensrelevant erweisen, was deren Verflechtung mit der Biographie der Educanden notwendig macht, bezüglich des gelebten wie auch des zu lebenden Lebens. Aus diesem Grund erscheint die Biographie als der Königsweg der Bildungsforschung, weil sich Bildung in der Biographie ereignet, diese sogar zu transformieren vermag und zugleich Biographie sich prägend auf Bildungsprozesse auswirkt. Obgleich Theodor Schulze die Frage nach Bildung in seinem Konzept der Biographieforschung als Toposanalyse mitbedenkt, wie eben gezeigt wurde, ist die Toposanalyse dennoch nicht als eine Methode der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung konzipiert worden, sodass nach deren Eignung für die Erforschung von transformatorischen Bildungsprozessen in biographischen Erzählungen gefragt werden muss.

7.2.4 Toposanalyse und bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung? Adaption der Toposanalyse Theodor Schulzes bei Thorsten Fuchs

Ist die Toposanalyse ein geeignetes Verfahren für eine bildungstheoretisch orientierte empirische Bildungsforschung? Diese Frage gilt es zu stellen, da Schulze bei seiner Vorgehensweise weniger von theoretischen Überlegungen zum Bildungsbegriff ausgeht, sondern vom Material, das er dann zu geeigneten Theorien in Beziehung setzt und zugleich den Theoriebestand durch relevante Aspekte erweitert. Thorsten Fuchs hat auf diese Problematik aufmerksam gemacht und gleichzeitig aufgezeigt, dass sich Schulzes Toposanalyse durchaus für eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung modifizieren lässt, dass diese sogar für eine bildungstheoretisch bestimmte Bildungsfor-

125 Vgl. diesbezüglich Morawski, Marcin: Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen. Religionspädagogische Impulse, in: Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas (Hgg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016, S. 28–42, S. 30ff.

126 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 62.

schung bedeutsam ist.¹²⁷ Die Bedeutung der Toposanalyse liegt etwa darin, dass sie einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die etwa von Lothar Wigger benannte Achillesverse einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung in dem Ansatz Marotzkis und Kollers zu überwinden, die darin liegt, zu stark auf die Selbstverhältnisse in Bildungsprozessen zu fokussieren und dabei die Weltverhältnisse aus den Augen zu verlieren.

»Die klassische Bildungstheorie thematisierte die wechselseitige Konstitution von Individuum und (sozialer) Welt und fragte nach den Bedingungen der Vermittlung von Subjektivität und Objektivität. An diese Problemstellung reicht Biographieforschung nicht heran, wenn sie sich auf die akribische Bearbeitung der Frage beschränkt, wie Subjekte mit ihren Erfahrungen umgehen oder sich in der Welt orientieren. Es fehlt zumindest die Frage, was die biographischen Erfahrungen über die Welt, ihre Gesetze, Strukturen und Institutionen erfahren lassen.«¹²⁸

Begreift man Biographie als Auseinandersetzung eines Individuums mit der Welt und Topoi als bedeutende Stellen in diesem Prozess, in denen mitunter Kollisionen zwischen Subjekt und Welt markiert werden, so wird deutlich, dass die Toposanalyse eine Verengung des Blicks auf das Selbstverhältnis aufsprengen kann, zumal Schulzes Figur des >besonderen Allgemeinen< Selbst- und Weltverhältnis in den Blick nimmt, ohne dabei das Weltverhältnis auf ein >soziales Weltverhältnis< oder auf den >Habitus< zu reduzieren wie es bei Wigger tendenziell geschieht.¹²⁹ Fuchs modifiziert die Toposanalyse von Schulze dahingehend, dass er diese um »>bildungstheoretische Schärfungen<« erweitert.¹³⁰ Dies bedeutet, dass er der Toposanalyse eine inhaltliche Auseinandersetzung mit ausgewählten, bildungstheoretisch relevanten Theorien voranstellt und dabei darlegt, von welchem Bildungsbegriff er selbst ausgeht. Seine Toposanalyse ist dann eine Analyse bildungstheoretischer Topoi, was bedeutet, dass nur diejenigen Topoi zum Gegenstand der Untersuchung werden, die zuvor in der bildungstheoretischen Auseinandersetzung als solche herausgearbeitet worden sind. Der Untersuchungsgegenstand von Fuchs sind lebensgeschichtliche Erzählungen Jugendlicher, wobei er dabei auf die Arbeiten zur Pädagogik des Jugendalters von Jörg Ruhloff, Alfred Petzelt und Wolfgang Fischer rekurriert, von denen ausgehend er Topoi herausarbeitet, die für Bildungsprozesse im Jugendalter von Bedeutung sein können und die den Blick dafür schärfen, wonach in den biographischen Erzählungen Jugendlicher, die Fuchs interviewt hat, zu suchen ist.¹³¹ Fuchs unterteilt diese Topoi in die Felder Bildung und Selbstverhältnis, Bildung und Fremdverhältnis sowie Bildung und Weltverhältnis. Im ersten Feld finden sich dann beispielsweise Topoi

127 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

128 Wigger, Lothar: *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart*, S. 490.

129 Vgl. Wigger, Lothar: *Bildung und Habitus. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen*, in: Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus, Wigger, Lothar (Hgg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden 2006, S. 101–118, S. 102.

130 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

131 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 211f.

wie »Zweifel am Wert des Ich/Verlangen nach einer Wertsteigerung des Ich« oder »Suche nach Vollkommenheit«. Im zweiten Feld findet man die Topoi »Du-Bestimmtheit« oder »Bestimmung von Normen und Werten in Unabhängigkeit von Anderen«, während im letzten Feld »Befragen von gesellschaftlichen Normen und Ordnungsmustern« oder »Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Leben zu leben ist« zu finden sind.¹³²

Es wird schnell deutlich, dass Fuchs in seiner Adaption der Toposanalyse von Schulzes Konzept der Toposanalyse abweicht. Die Topoi werden bei Fuchs nicht aus dem biographischen Text heraus generiert, sondern als theoriegeleitete Sehhilfe an den Text herangetragen. Dass eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung sich zuvor Klarheit darüber verschafft, was der Gegenstand der Untersuchung ist, wonach gesucht wird, ist dem Ansatz inhärent und stellt eine sinnvolle Ergänzung der Toposanalyse Schulzes dar. Fuchs' Weg verfolgt »das Ziel der Inspektion«¹³³ Das bedeutet, dass es ihm nicht darum geht, Topoi zu finden, welche im Theoriebestand bisher nicht vorkamen oder unterbeleuchtet blieben, sondern »die Interviews daraufhin in den Blick zu nehmen, inwiefern sich die >Präsenz< bzw. >Nicht-Präsenz< der bildungstheoretischen Topoi im einzelnen Fall konkret gestaltet.«¹³⁴ Auch in der vorliegenden Arbeit sollen die theoretischen Überlegungen zu religiöser Bildung als Transformationsprozess vor dem Hintergrund von Fremdheitserfahrungen ebenfalls dabei helfen, den Blick auf das empirische Material zu schärfen, sodass diese Modifikation von Fuchs als notwendig erachtet wird. Man könnte durchaus sagen, dass das Herausarbeiten der bildungstheoretischen Topoi durch die Auseinandersetzung mit Bildungstheorien durchaus als Teil der reflexiven Hermeneutik gesehen werden kann, wenn Schulze es als notwendig ansieht, dass der Forscher sich >Rechenschaft über seine Deutungsfolien< gibt. Für Schulze ist es aber auch gewinnbringend, neue Deutungsfolien in den biographischen Erzählungen zu finden, was in der von Fuchs modifizierten Toposanalyse nicht vorgesehen ist. Wenn es einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung darum geht, Theorie und Empirie in eine Wechselbeziehung zu stellen und sich gegenseitig zu erhellen, wie bereits weiter oben erläutert worden ist, so sollte das heuristische Potential der Toposanalyse Schulzes nicht verschenkt werden. Vielmehr sollten beide Wege der Toposanalyse zum Instrumentarium einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung gehören, zumal das Theorieraster nur das erfasst, was ihm bekannt ist und bedeutsame Aspekte durch das Raster fallen können, so dass dessen Erweiterungen durch das biographische Material notwendig sind.

Eine weitere Modifikation der Toposanalyse, die Fuchs vornimmt, ist, dass er diese »fall- bzw. lebensgeschichtenimmanent«¹³⁵ durchführt und den Weg der Amplifikation, sei es im Licht anderer lebensgeschichtlicher Erzählungen oder der Literatur, der Kunst, des Mythos usw. nicht einschlägt. Auch dies ist keine Modifikation, die aus der Sichtweise einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung notwendig wäre. Vom Standpunkt einer reflexiven Hermeneutik und deren Nähe zur Reflexionsphilosophie Ricoeurs ist dies gerade unter dem Aspekt der >fiktionalen Wahrheit< ein wich-

132 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 264.

133 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

134 Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 276.

135 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 276.

tiges Instrument der Erkenntnisgewinnung, auf das im Kontext dieser Arbeit nicht verzichtet werden soll.

7.2.5 Topoi von Transformationsprozessen

Die von Thorsten Fuchs vollzogene kritische Prüfung der bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung von Marotzki und Koller hebt deren innovativen Ansatz hervor und zeigt zugleich Herausforderungen und Entwicklungspotenzial dieses Zugangs auf.¹³⁶ Wie bereits dargestellt, zielt der Hauptkritikpunkt von Fuchs, und hierbei folgt er Lothar Wigger, gegen eine zu starke und einseitige Fokussierung auf die Transformation des Selbstverhältnisses und die Vernachlässigung der Welt- und Fremdverhältnisse. Als Ursache hierfür sieht Fuchs den Bildungsbegriff von Marotzki und Koller, die Bildung als Transformationsprozess bestimmen. Fuchs ist der Auffassung, dass eine Fokussierung von Bildung auf Wandlungsprozesse, dies gilt etwa auch für den Ansatz von Fritz Schütze, den Blick zu stark auf Selbstverhältnisse richte.

»Und dass diese [Wandlung, Ergänzung d. Verf.] – eben gemäß der Definition Schützes – in der Innenwelt des Biographieträgers vor sich geht, spürt eine darauf fokussierte Biographieforschung dann auch gerade Selbstverhältnissen nach und unterminiert die Bedeutung von Welt-, aber auch von Fremdverhältnissen.«¹³⁷

Schulzes Toposanalyse und insbesondere dessen Begriff des besonderen Allgemeinen sind ein wichtiges Instrument, um der einseitigen Zuwendung zum Selbstverhältnis entgegenzuwirken. Es stellt sich nun aber die Frage, ob die Bestimmung von Bildung als Transformationsprozess gemäß der Kritik von Fuchs grundsätzlich zu einer Verengung des Blicks auf das Selbstverhältnis führt und somit eigentlich für eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, die auch das Welt-, Fremd- und in religiösen Bildungsprozessen auch das Gottesverhältnis zu berücksichtigen habe, als ungeeignet ausscheiden muss. Zunächst fällt auf, dass Fuchs Bildung in einem transformatorischen Bildungsverständnis als etwas unerwartet neu Auftretendes darstellt, als besondere Ereignisse, »die als Konversionserlebnisse, als Wendepunkte oder als spontane Handlungen eine emergente Kraft entfalten und zu neuen Selbst- und Weltreferenzen führen.«¹³⁸

Trifft die Bestimmung des transformatorischen Bildungsbegriffes von Fuchs diesen wirklich oder ist hier nicht vielmehr ein Moment von Transformationsprozessen verallgemeinert worden? Gewiss lassen sich in manchen Biographien Wendepunkte finden, welche durch ein besonderes Ereignis eingeleitet wurden und in denen das

136 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 25.

137 Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 265.

138 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung oder: Was sind die Probleme und Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung mit bildungstheoretischem Zuschnitt?, in: Ecarius, Jutta, Schäffer, Burkhard (Hgg.): Theoriegenerierung und Typenbildung. Aktuelle methodische Herausforderungen an die Biographie- und Bildungsforschung, Opladen 2010, S. 169–186, S. 179. Im Folg. zit. als: Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung.

Selbstverhältnis der jeweiligen Person transformiert wird. Es sind jedoch auch andere Verlaufsszenarien von Transformationsprozessen vorstellbar. So ist es denkbar, dass die Transformation des Selbstverhältnisses zu einer Transformation des Welt- und Fremdverhältnisses führt. Es ist aber auch genauso möglich, dass die Transformationsprozesse auf den anderen Feldern zeitlich versetzt erfolgen, möglicherweise erst deutlich später. Wendet man die von Fuchs für seine Arbeit herausgearbeiteten Topoi des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses auf ausgewählte religiöse Transformationsprozesse an, so wird deutlich, dass der Vorwurf einer einseitigen Fokussierung auf das Selbstverhältnis nicht zutreffen muss. Betrachtet man etwa die autobiographischen Schilderungen Augustinus', in denen zunächst eine Art >Unbehagen in der Kultur< deutlich erkennbar ist, er eine Phase der Irrungen und Wirrungen durchleidet und sich nach Erlösung sehnt, so lassen sich hierfür einige Topoi von Fuchs darauf anwenden wie etwa: »Selbstkritische Betrachtung eigener Taten, Absichten und Vorstellungen, Zweifel am Wert des Ich, Suche nach Vollkommenheit, Konfrontation und Umgang mit Sehnsucht.«¹³⁹ Aber auch im Bereich des Fremdverhältnisses lässt sich die Biographie des Augustinus zu einigen Topoi von Fuchs in Beziehung setzen: »Werte-Übernahme von und Abarbeitung an Vorbildern, Suche nach fremder Beispielhaftigkeit«¹⁴⁰, wenn er sich etwa nach Seelenruhe sehnt und sich dabei philosophischen Konzepten oder dem Manichäismus zuwendet, um dem Kreislauf des Leidens zu entkommen.

Auch Topoi, die Fuchs den Weltverhältnissen zuordnet, finden sich bei Augustinus, und zwar vor und nach dessen Wandlungsprozess. Hier wäre zu nennen:

»Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Leben zu leben ist, Reflexion über Gründe und Bedingungen von Weltverhältnissen, Wertung der Welt in eigener Begründung, Problematisierung von Weltanschauungen und Ideologien, eigenständige Suche nach Normen, Befragung von gesellschaftlichen Normen und Ordnungsmustern.«¹⁴¹

Hinzu kommt bei Augustinus die Ebene des Gottesverhältnisses, durch die das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis vor einem neuen, größeren Maßstab gesehen werden, wodurch eine neue Blickweise auf diese möglich wird. Man kann nicht sagen, dass im Beispiel des Wandlungsprozesses des Augustinus das Selbstverhältnis dominieren würde. Zieht man weitere Beispiele für religiöse Transformationsprozesse heran, wie etwa vom heiligen Franziskus, Paulus oder Siddhartha Gautama, um nur eine kleine Auswahl aus der großen Fülle an Beispielen zu nennen, so kann man dies genauso deklinieren und kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie im Fall Augustinus. Gewiss gibt es auch religiöse Bildungsprozesse, in denen das Selbstverhältnis zwischenzeitlich oder auch dauerhaft dominant bleibt. Letzteres wird jedoch in der christlichen Tradition, aber nicht nur dort, kritisch gesehen. Geht man etwa zurück zu den Ursprüngen des Bildungsbegriffes im deutschsprachigen Raum in der Mystik Meister Eckharts, so spielt, dort, wie bereits dargelegt wurde, die Überwindung der Ich-Haftigkeit eine zentrale Rolle, da diese ein

139 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 264.

140 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 264.

141 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 264.

Hindernis zwischen Mensch und Gott darstellt. Trotz des wichtigen Hinweises von Seiten Wiggers und Fuchs', die Fremd- und Weltverhältnisse in einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung nicht zugunsten des Selbstverhältnisses zu vernachlässigen, ist zu bezweifeln, dass ein Gleichgewicht zwischen allen drei Aspekten hergestellt werden kann, weil in biographischen Erzählungen Welt- und Fremdverhältnisse ihren Bezugspunkt im Selbstverhältnis des Subjekts haben. Die Unterscheidung zwischen den drei Verhältnisbestimmungen des *In-der-Welt-Seins* ist methodisch durchaus erkenntnisbringend, jedoch ist fraglich, ob diese in der Praxis so scharf getrennt werden können, wie Fuchs und Wigger dies fordern. Vielmehr bedingen sich diese wechselseitig. Die Kritik am transformatorischen Bildungsbegriff, zu stark auf die emergenten Ereignisse in einer Biographie zu fokussieren und dabei zu vergessen, dass eine Betrachtung aus einer größeren Distanz notwendig ist, weil die emergenten Momente dort nur ein Teil des Prozesses sind, der keine *creatio ex nihilo* darstellt, sondern aus einem *In-der-Welt-Sein* resultiert, kann dabei helfen, die Verengung des Blicks auf das Selbstverhältnis zu überwinden, ohne jedoch dafür den transformatorischen Bildungsbegriff aufgeben zu müssen, wie Fuchs etwa nahelegt. Fuchs selbst arbeitet mit dem Bildungsbegriff von Jörg Ruhloff, der »Bildung als problematisierenden Vernunftgebrauch« bestimmt.¹⁴²

»Bildung in einem solchen Verständnis fordert dazu auf, den Verbindlichkeitscharakter der Umstände und Auswirkungen, die durch Erziehung und Sozialisation hervorgerufen werden, in Frage zu stellen, sie also vom Niveau scheinbarer Selbstverständlichkeit auf die Ebene des Bedenkenswerten zu bringen.«¹⁴³

Schaut man auf dieses Verständnis von Bildung, wird deutlich, dass dieses streng genommen nicht als Gegenentwurf zu einem transformatorischen Bildungsbegriff verstanden werden muss, sondern durchaus Kongruenzen zu diesem aufweist. Wenn jemand »über das als selbstverständlich Erachtete im Infragestellen hinausge-¹⁴⁴, wie Fuchs Bildung als problematisierenden Vernunftgebrauch umschreibt, so ist dadurch eine Transformation der Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse durchaus möglich, wenn auch nicht notwendig. Fuchs betont, dass das kritische Bedenken der gesellschaftlichen wie auch persönlichen Selbstverständlichkeiten nicht zwangsläufig in einer Transformation münden muss, um als Bildung bezeichnet zu werden. Die Entscheidung, etwa an bestimmten tradierten Sichtweisen festzuhalten oder sich bestimmten äußeren Wandlungszwängen zu entziehen, kann diesem Verständnis nach ebenfalls als Bildung verstanden werden. Diese Option ist auch für einen transformatorischen Bildungsbegriff obligatorisch, der sich nicht selbst aushöhlen will, dadurch dass allein der formale Aspekt der Transformation zum Bildungskriterium wird, worauf in dieser Arbeit bereits in der Auseinandersetzung mit dem transformatorischen Bildungsbegriff eingegangen worden ist. Denn nicht die Transformation an sich darf als Ziel eines

142 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 177.

143 Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 179.

144 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 179.

transformatorischen Bildungsbegriffes verstanden werden, sondern etwa Aspekte wie ein Zuwachs an Freiheit, Zuwachs an Solidarität oder auch einen Zuwachs an anderen Perspektiven auf sich selbst, die Welt, Andere oder Gott.

Die Bedeutung eines problematisierenden Vernunftgebrauchs für Bildungsprozesse soll an dieser Stelle unterstrichen werden, jedoch scheint das durch Ricoeur fortentwickelte Cogito und dessen Überlegungen zum Subjekt für die Untersuchung eines solchen komplexen Phänomens wie Bildung deutlich geeigneter zu sein als ein Rückgriff auf das Cogito Descartes'. Ricoeurs Cogito Begriff, der in dieser Arbeit bereits dargelegt worden ist, bietet durch die Einbeziehung all dessen, was zum *In-der-Welt-Sein* gehört, auch des Affektiven, des Symbolischen, des Onirischen usw. eine breitere Farbpalette, um Bildungsprozesse sichtbar zu machen. Zugleich werden in Ricoeurs Cogitobegriff die Grenzen der Vernunft und auch die Grenzen des Subjekts deutlicher gemacht, auch wenn, wie bereits dargestellt wurde, das Bekenntnis zum Subjekt Teil der ricoeurschen Philosophie darstellt.

Schließlich muss die Frage gestellt werden, ob bei Ruhloff und Fuchs der Beitrag des Vernunftgebrauchs für Bildungsprozesse nicht überschätzt werde. Kann allein der Rückgriff auf die Ratio dazu beitragen, nicht nur »die uns umgebenden Selbstverständlichkeiten und Strukturen in Frage zu stellen, Wahrnehmungen, Auffassungen, Deutungen oder auch Handlungen unter dem Aspekt ihrer Konsistenz und Konsequenz zu problematisieren und hierbei auch andere als die üblichen Deutungsmuster hervorbringen«, ¹⁴⁵ sondern auch zu einer Emanzipation von Limitierungen zu gelangen? Bedarf es hier nicht eines stärkeren, tieferen und affektiven Impulses, den das cartesische Cogito ja gerade aus dem Bereich des Denkens ausschließen möchte? Bei Heidegger etwa ist es nicht die Vernunftseinsicht, welche einen Ausweg aus den Selbstverständlichkeiten des >Man< ermöglicht, sondern das Bewusstsein der Vorläufigkeit des Todes oder die existenzielle Form der Angst. ¹⁴⁶

Im Bereich der Religion kann die Beleuchtung des eigenen Lebens vor dem Maßstab heiliger Schriften oder auch im Licht eines eschatologischen Vorbehalts Transformationsprozesse initiieren genauso wie auch Widerstand gegen manche Transformationsansprüche ermöglichen. Dies kann aber auch durch die Wirklichkeit der Fiktion, um eine Figur Ricoeurs zu verwenden, erfolgen, etwa durch Kunst, Literatur, Dichtung, Gleichnis, Mythos etc. Neben dem wichtigen Hinweis, bei Bildungsprozessen nicht nur die Selbstverhältnisse zu beleuchten, betont Fuchs auch die Notwendigkeit, das Augenmerk nicht nur auf die emergenten Ereignisse in einer Biographie zu legen, sondern dass »auch nicht so einzigartige, gleichsam auf leisen Sohlen daherkommende Lebensereignisse >bildungsbedeutsam< sein können. ¹⁴⁷ Fuchs formuliert diesen Gedanken in Abgrenzung zu Vertretern eines transformatorischen Bildungsbegriffes, jedoch kann auch dieser Aspekt relevant für transformatorische Bildungsprozesse sein. Das Kennzeichen der Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen ist nicht deren

145 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 180.

146 Vgl. Heidegger, Martin: Sein und Zeit, § 40, S. 184f. und § 53, S. 263.

147 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 179.

Geschwindigkeit und Lautstärke. Gewiss können bestimmte emergente Ereignisse eine Krise auslösen, welche die bisherigen Sichtweisen fraglich werden lässt und rapide zu neuen Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen führen. Genauso gut denkbar ist es aber auch, dass eine Reaktion auf ein emergentes Ereignis zeitlich gedehnt erfolgen kann, auch vor dem Hintergrund des Fremden im Sinne von Waldenfels und Grümmе.

Denkbar sind auch Transformationsprozesse, die durch >auf leisen Sohlen daher kommende Lebensereignisse< initiiert werden und sich langsam, aber wirksam entfalten, etwa durch einen philosophischen Gedanken, eine Bibelstelle, ein Kunstwerk, Literatur, die Begegnung mit einem anderen Menschen usw., welche Transformationsprozesse in unterschiedlichen Tempi und unterschiedlicher Intensität in Bewegung setzen können. Transformationsprozesse müssen nicht punktuell und auch nicht linear erfolgen, genauso denkbar ist es, dass dies labyrinthisch geschieht. Die Beschäftigung mit etwas Andersartigem kann auf unterschiedliche Bahnen erfolgen und verschiedene Wendungen einnehmen. Das Andersartige kann einem z.B. im ersten Augenblick sehr nahekommen, um dann im nächsten Moment abgewiesen zu werden. Auf die Abwehr kann Faszination folgen, eine intensive Auseinandersetzung beginnt und dennoch kann eine erneute Ablehnung stattfinden. Im Labyrinth betrachtet man einen Gegenstand von verschiedenen Seiten, Nähe und Distanz, Für und Wider wechseln sich mehrfach ab. Transformationsprozesse nicht punktuell, sondern labyrinthisch zu sehen, ermöglicht es, den Prozesscharakter von Transformation bzw. der reflektierten Ablehnung von Transformation zu verdeutlichen. Es ließen sich an dieser Stelle zahlreiche Varianten von Transformationsprozessen unterschiedlicher zeitlicher Ausdehnung skizzieren und es wäre an dieser Stelle durchaus angebracht von Topoi der Transformation zu sprechen. Dabei müssen nicht alle Topoi der Transformation im Vorfeld skizziert werden, was angesichts der Vielzahl an Möglichkeiten, nicht zu realisieren wäre, vielmehr sollen die zentralen, in dieser Arbeit entwickelten Überlegungen zum transformatorischen Bildungsbegriff, wie etwa Krisenerfahrungen, Transformationsprozesse von Selbst-, Fremd, Welt- und Gottesverhältnissen ein topologisches Fundament bilden, dass in der Beschäftigung mit dem empirischen Material fortentwickelt werden kann. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf Topoi des Fremden bzw. der Alterität hinsichtlich ihrer Bedeutung für transformatorische Bildungsprozesse gelegt werden.

8. Vorüberlegungen zur Untersuchung von Biographien >polnischstämmiger ReligionslehrerInnen<

8.1 Begründung der Entscheidung für die Wahl >polnischstämmiger ReligionslehrerInnen<

Die Entscheidung, in dieser Arbeit Bildungsprozesse >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen zu untersuchen, folgt Kokemohrs Annahme, Bildung als Herausforderung durch den Anspruch des Fremden zu verstehen, was bereits dargelegt worden ist. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit richtet sich auf religiöse Bildung als Transformationsprozess und deren Ursachen, Bedingungen und Verlaufsformen. Der Verfasser dieser Arbeit hat sowohl als Student als auch als Dozent an der katholisch-theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum beobachten können, dass von den dortigen Theologiestudenten nicht wenige >polnischstämmig< waren, was manchmal anhand eines polnisch klingenden Nachnamens, manchmal aufgrund eines Akzents oder auch erst im persönlichen Gespräch zum Vorschein kam. Dass der Begriff >polnischstämmig< klärungsbedürftig ist, wird noch im weiteren Verlauf dargestellt. Da dem Verfasser aufgrund seiner eigenen polnischen Wurzeln sowie wissenschaftlicher Kooperationen zwischen der Johannes Paul II.- Universität in Krakau und der Ruhr-Universität Bochum durchaus Unterschiede im Verständnis sowie der Praxis des katholischen Glaubens in Deutschland und Polen deutlich geworden sind, kam die Frage auf, inwiefern diese Differenz auch Momente von bildenden Fremdheitserfahrungen enthalten. Neben religiösen Unterschieden kommen ferner auch noch kulturelle Unterschiede hinzu, sowie Migrationserfahrungen, von denen ebenfalls anzunehmen ist, dass sie Fremdheitserfahrungen enthalten und dadurch Bildungsprozesse initiieren können. Des Weiteren erlaubt die Untersuchung von LehrerInnenbiographien der Frage nach dem Verhältnis von >gelebter und gelehrter Religion< nachzugehen, also inwiefern die eigenen Bildungsprozesse sich auf das Verständnis und das Konzept von schulischem Religionsunterricht auswirken, wobei ein besonderes Augenmerk auf dem Aspekt der Versachkundlichung liegen soll.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden im Zeitraum von 2017 bis 2019 zwölf >polnischstämmige< ReligionslehrerInnen aus Nordrhein-Westfalen mithilfe halbstandar-

disierter Leitfadeninterviews befragt, wobei zu der Gruppe der Befragten sowohl angehende ReligionslehrerInnen wie StudentInnen, ReferendarInnen als auch bereits praktizierende LehrerInnen gehörten. Die Interviewteilnehmer wurden mithilfe von Anzeigen in religionspädagogischen Zeitschriften der Bistümer Nordrhein-Westfalens, des Verbandes katholischer ReligionslehrerInnen an Berufsbildenden Schulen e.V., in der in Deutschland erscheinenden polnischsprachigen Wochenzeitung >Samo Życie< oder durch persönliche Kontakte für die Interviews gewonnen. Das sogenannte Design der empirischen Untersuchung wird noch im weiteren Verlauf der Arbeit dargestellt.

8.1.1 Umrisse des >polnischen< Katholizismus

Die interviewten >polnischstämmigen< ReligionslehrerInnen sind alle katholisch. Dies hängt damit zusammen, dass die katholische Kirche in Polen eine Art Monopolstellung innehat, wenn im Jahr 2018 laut dem polnischen Amt für Statistik sich 92 % der Polen der katholischen Kirche zugehörig fühlten¹, sodass andere Konfessionen und Religionen in Polen nur marginal vertreten sind. Wenn die polnische Religiosität angesichts relativ geringer Säkularisierungsprozesse als »Ausnahmeerscheinung«², »Sonderfall«³ oder »Ausnahmefall«⁴ bezeichnet wird, so ist damit eigentlich fast immer nur der polnische Katholizismus gemeint. Aus diesem Grund wurden in dieser Arbeit nur >polnischstämmige< katholische ReligionslehrerInnen befragt, da sich vermuten lässt, dass gerade in der Begegnung der befragten Personen zwischen dem >polnischen< und dem >deutschen< Katholizismus Spannungen, Krisen und bildende Fremdheitserfahrungen möglich sein können.

Diese Untersuchung verfolgt keine komparatistischen Ziele im Sinne eines Vergleiches des >deutschen< und des >polnischen< Katholizismus oder dem Herausarbeiten typisch polnischer Topoi religiöser Bildungsprozesse. Allein schon die Verwendung solcher Begriffe wie >polnischer< oder >deutscher< Katholizismus kann nur in Anführungszeichen erfolgen, da es sowohl in Polen als auch in Deutschland verschiedene Erscheinungsformen des Katholizismus gibt, die nicht mit solch einer Bezeichnung angemessen zum Ausdruck gebracht werden können. Diese Vielfalt der Formen und Ausprägungen des Katholizismus in Deutschland wurde etwa durch die Sinus-Milieustudie aufgezeigt.⁵

- 1 Vgl. Główny Urząd Statystyczny (GUS): Życie religijne w Polsce. Wyniki Badania spójności społecznej 2018, zitiert nach: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/zycie-religijne-w-polsce-wyniki-badania-spojnosci-spoecznej-2018,8,1.html> Letzter Aufruf: 14.04.2020. Im Folg. zit. als: Główny Urząd Statystyczny (GUS): Życie religijne w Polsce.
- 2 Vgl. Delumeau, Jean: Le christianisme va-t-il mourir?, Paris 1977, 151–162, zit.n.: Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift: Religion in Osteuropa, 162. Jahrgang, Heft 3, Regensburg 2014, S. 265–275, S. 266.
- 3 Vgl. Taylor, Charles: Koniec świata chrześcijańskiego – zysk czy strata?, (Der Originaltitel lautet: The end of Christendom – loss or recovery?) in: Tygodnik Powszechny 21, 2002, zit. nach: <http://ww.tygodnik.com.pl/dnitschner/taylor.html> letzter Stand: 28.11.2021.
- 4 Casanova, José: Das katholische Polen im nachchristlichen Europa, in: Transit 25, zitiert nach: <http://www.iwm.at/transit-online/das-katholische-polen-im-nachchristlichen-europa/> letzter Abruf: 09.04.2020.
- 5 Vgl. Calmbach, Marc, Flaig, Berthold Bodo, Eilders, Ingrid: MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, Heidelberg und München 2013, S. 16ff.

Polnische Religionssoziologen wie etwa Janusz Mariański zeigen auf, dass auch der polnische Katholizismus kein homogenes Gebilde darstellt, sondern vielmehr eine »deutliche Aufspaltung innerhalb des polnischen Katholizismus« in unterschiedliche Typen festzustellen ist.⁶

Ferner zeigt sich, dass es in Polen deutliche regionale Unterschiede bezüglich der Glaubenspraxis gibt, wenn man etwa den sonntäglichen Gottesdienstbesuch als Beispiel nimmt. So liegt diese Zahl in der Diözese Tarnów bei 71,3 %, in der Diözese Szczecińsko-Kamieńska bei 24,1 %, während der Landesdurchschnitt bei 38,2 % liegt. Für die vorliegende Untersuchung ist es nicht von Bedeutung, die einzelnen Typen, Strömungen oder auch Entwicklungslinien des Katholizismus in Polen en Detail herauszuarbeiten und die Differenzen zwischen diesen einzelnen Typen aufzuzeigen, sondern eher auf einer Makroebene einige relevante Merkmale, man könnte auch den Begriff >Topoi< verwenden, des >polnischen< Katholizismus zu skizzieren, trotz seiner milieuspezifischen Unterscheidungen und der Vielfalt seiner Erscheinungsformen so etwas wie charakteristische Züge zu zeigen. Dies soll jedoch nur so weit geführt werden, um die These zu stützen, dass eine Biographie >zwischen zwei Welten<, der Welt des >polnischen< und des >deutschen< Katholizismus verstärkt zu Fremdheitserfahrungen führen kann und in diesen >besonderen< Erfahrungen und Prägungen allgemein relevante Topoi (religiöser) Bildungsprozesse aufgezeigt werden können, im Sinne eines besonderen Allgemeinen.

Warum die religiöse Situation in Polen als >Ausnahmeerscheinung< in Europa bezeichnet wird, kann anhand von einigen Zahlen und Beispielen verdeutlicht werden. Wie bereits erwähnt, bezeichnen sich laut der letzten Untersuchung des polnischen Amtes für Statistik (GUS) im Jahr 2018 92 % der Befragten als gläubig, von denen 8 % sich als tiefgläubig verstanden. In manchen Jahren lag die Zahl der Tiefgläubigen sogar bei 12 %. Dagegen liegt die Zahl derjenigen, die sich als nicht gläubig und eher nicht gläubig bezeichnen bei 8 %.⁷ Fast jeder zweite Pole (49 %) gibt an, regelmäßig, d.h. mindestens einmal die Woche seinen Glauben zu praktizieren, wobei nicht zwischen institutioneller und privater Praxis unterschieden wird. 37 % geben an, dies unregelmäßig zu tun, 13 % der Befragten gaben an, keiner religiösen Praxis nachzugehen. Auch wenn die Zahl der regelmäßig Praktizierenden im Jahr 2005 noch bei 58 % und die der unregelmäßig Praktizierenden bei etwa 32 % lag, kann man sagen, dass Religion in Polen gesamtgesellschaftlich nach wie vor relevant ist, auch wenn solche statistischen Zahlen wenig über die konkreten Motive und Hintergründe der einzelnen Personen aussagen.⁸ Andere Zahlen, die im europäischen Vergleich die >Ausnahmeerscheinung< der Religiosität in Polen belegen, ist die hohe Anzahl von Priestern und Ordensleuten. Im Jahr 2018 verzeichnete das Institut für Statistik der Katholischen Kirche in Polen (ISKK) bei einer Gesamtbevölkerung von etwa 38 Millionen Einwohnern 24 876 Weltpriester, 17553 Ordensfrauen und

6 Vgl. Mariański, Janusz: Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, in: Hainz, Michael, Pickel, Cert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Żółtkowska, Maria, Firli, Elżbieta (Hgg.): Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, S. 31–45, S. 37–40. Im Folg. zit. als: Mariański, Janusz: Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen.

7 Vgl. Główny Urząd Statystyczny (GUS): Życie religijne w Polsce, S. 2.

8 Vgl. Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS): Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego, Nr. 147, Warschau 2018, S. 3.

11403 Ordensmänner, von denen 9042 Ordenspriester sind und 1985 Priesteramtskandidaten, wobei die Zahl der Priesteramtskandidaten Ende der 80er Jahre mit fast 6000 Männern ihren Höhepunkt bildete.⁹ Zum Vergleich besuchen in Deutschland etwa nur 9,8 % der Katholiken den Sonntagsgottesdienst. Die Zahl der Weltpriester liegt bei 11 444 und der Ordenspriester bei 2 116. Ferner gibt es in Deutschland 15 038 Ordensfrauen und 3 804 Ordensmänner.¹⁰

Das Phänomen der Individualisierung ist auch in Polen zu beobachten, was man etwa daran erkennen kann, »dass in der polnischen Gesellschaft ein Missklang herrscht zwischen dem Glauben, zu dem man sich bekennt, und dem Bewusstsein, wie man ihn im beruflichen oder öffentlichen Leben umsetzt.«¹¹ Dies wird etwa bezüglich der Morallehre der Kirche, insbesondere der Sexualmoral, deutlich, wo diesbezüglich unter polnischen Jugendlichen kaum Unterschiede zu westlichen Jugendlichen festzustellen sind.¹² Insgesamt zeigt sich eine zunehmende Tendenz unter den polnischen Katholiken, sich nicht mehr allzu sehr an die kirchlichen Weisungen gebunden zu fühlen. 45 % der von dem polnischen Meinungsforschungsinstitut CBOS befragten Personen gaben an, gläubig zu sein und sich an die Weisungen der Kirche zu halten, während 46 % angaben, auf eine eigene Art und Weise gläubig zu sein.¹³ Im Jahr 2005 gaben dagegen 66 % der Befragten an, gläubig zu sein und sich an die Weisungen der Kirche zu halten und nur 32 % gaben an, auf eine eigene Weise gläubig zu sein.¹⁴ Für Niewiadomski ist dies Ausdruck einer zunehmenden »Individualisierung der Gesellschaft und des familiären – somit auch religiösen – Lebens.«¹⁵

»All dies bringt in Polen weniger eine Abkehr von der Religion im Allgemeinen als eine noch stärkere Zuwendung zum Modell einer »Bastelreligiosität«.¹⁶

Wolfgang Grycz spricht von einer »Selektivität des Glaubens«, die sich darin äußert, dass über 90 % der Polen an Gott glauben, aber »nur 69 % der Befragten an ein ewiges Leben, 65,8 % an die Auferstehung, 72 % an die Existenz des Himmels, 41 % an die Existenz der Hölle.«¹⁷

-
- 9 Vgl. Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego (ISKK): *Annuario Statisticum Ecclesiae In Polonia AD 2020*, Warschau 2020.
 - 10 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten*, Bonn 2018.
 - 11 Vgl. Grycz, Wolfgang: Polen – ein katholisches Land? Ost-West Europäische Perspektiven, 3 2001, S. 1. Zitiert nach: <https://www.owep.de/artikel/244-polen-katholisches-land> Letzter Aufruf: 15.04.2020. Im folg. zitiert als: Grycz, Wolfgang: Polen – ein katholisches Land?
 - 12 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, in: *Theologisch-Praktische Quartalschrift: Religion in Osteuropa*, 162. Jahrgang, Heft 3, Regensburg 2014, S. 265–275, S. 266f. Im Folg. zit. als: Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch.
 - 13 Vgl. Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS): *Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego*, Nr. 147 Warschau 2018, S. 4.
 - 14 Vgl. Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS): *Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego*, Nr. 147 Warschau 2018, S. 4.
 - 15 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 267.
 - 16 Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 267.
 - 17 Vgl. Grycz, Wolfgang: Polen – ein katholisches Land?, S. 1.

In seiner Typologie der Religiosität polnischer Katholiken stellt Janusz Mariański, basierend auf empirischen Untersuchungen, mehrere Typen heraus. Dem Typus des traditionellen und strenggläubigen Katholizismus gehören Mariański zufolge etwa 30 % der polnischen Katholiken an. Ebenso viele ließen sich aber auch dem Typus des selektiven Katholizismus zurechnen. Die drittstärkste Gruppe gehört mit 15 % zum Typus des »offenen, suchenden, progressiven, liberalen oder skeptischen Katholiken.« 10 % zählt Mariański zu den »engagierten, tiefgläubigen, am Evangelium orientierten, reflektierenden und kirchlich aktiven Katholiken, die religiösen Bewegungen und Gemeinschaften oder katholischen Verbänden angehören.« Ebenfalls 10 % der polnischen Katholiken gehören laut Mariański zu den »Taufscheinkatholiken«, die nur an den großen Feiertagen an den Gottesdiensten teilnehmen und die »religiöse Erziehung ihrer Kinder, zumindest auf einem elementaren Niveau (Taufe, Erstkommunion, seltener Firmung)« akzeptierten. Etwa 2–3 % von ihnen sind getauft, haben sich aber praktisch vom Katholizismus abgewandt.¹⁸

Ein weiterer Indikator dieser Individualisierung ist Niewiadomski zufolge die hohe Zahl der Laienbewegungen, von denen es in Polen ca. 125 gibt und in denen etwa 1,5 Millionen Gläubige aktiv sind, »was eine enorme Kraft der Intensivierung des Glaubens im Alltag dar [stellt].«¹⁹ Dabei ist die Laienbewegung kein neues Phänomen in der Glaubenslandschaft Polens, denn bereits in den 60er Jahren erfreute sich die von dem Priester Franciszek Blachnicki gegründete »Oasenbewegung«, trotz Gegenwindes seitens der kommunistischen Machthaber hoher Beliebtheit.²⁰ Hoher Beliebtheit erfreut sich in Polen auch das Brauchtum, welches über das gesamte Kirchenjahr für Unterbrechungen des Alltags sorgt und viele Menschen zusammenbringt, wie etwa an Fronleichnam, an welchem an den Prozessionen nicht selten um die 100.000 Gläubige teilnehmen.²¹ Beliebt ist auch das Pilgern, sowohl individuell als auch in der Gemeinschaft. Zu der Schwarzen Madonna in Tschenschow pilgerten im Jahr 2019 4,4 Millionen Pilger, darunter waren 133.000 Menschen, die in 300 Fußwallfahrten an diesen Wallfahrtsort pilgerten.²² Diese werden in der Regel von Gemeinden organisiert und dauern nicht selten zwei Wochen, wobei unterwegs gemeinsam gesungen und gebetet wird. Niewiadomski beschreibt das Verhältnis der Polen zur Kirche als »emotional« und »affektiv«, was nicht nur eine Frage der polnischen Mentalität sei, sondern auch Resultat der Strategie der Kirche zum Erhalt der polnischen Identität nach dem Verschwinden Polens als Nationalstaat in Folge der polnischen Teilungen gegen Ende des 18. Jahrhunderts aber auch eine Folge des Kampfes der Kirche gegen den Kommunismus in Polen sei.

»Bis zur Wiedererrichtung des nationalen Staates im Jahre 1918 sorgten katholische Priester und Ordensleute nicht nur für das Aufrechterhalten des liturgischen Lebens.

18 Vgl. Mariański, Janusz: Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, S. 37ff.

19 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 274.

20 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 274 FN 21.

21 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 268 FN 8.

22 Vgl. <http://www.jasnagora.com/wydarzenie-13531> Letzter Aufruf am 16.04.2020.

Durch den – meist im Geheimen stattfindenden – Aufbau von religiösen Bruderschaften, Stiftungen und Vereinen, durch intensive Pflege von Beziehungen mittels Festen und Bräuchen sorgten gerade die Geistlichen für die Aufrechterhaltung katholisch-nationaler Identität.«²³

Das Ziel der Kommunisten, die Kirche durch Repressalien »zu einer anonymen Macht« zu verwandeln, ist Niewiadomski zufolge deshalb gescheitert, weil diese »durch den enormen Einsatz von Geistlichen und Ordensleuten [...] gerade die emotionale Bindung der Polen an die kirchliche Institution selbst unter strukturellen Bedingungen einer Pfarrei mit mehr als 100.000 Gläubigen zu bewahren [suchte].«²⁴

Während manche das spezifisch polnische Brauchtum als dessen Schwachpunkt in einer modernen Welt ansehen, sieht Bischof Tadeusz Pieronek, ehemaliger Rektor der Päpstlichen Akademie für Theologie und Philosophie in Krakau, gerade dieses als Stärke an.

»Heute, nach vielen Jahren der Erfahrung, wissen wir, dass wir darauf nicht verzichten dürfen, denn die Tradition stellt gleichsam eine Schutzschicht dar. Man sagt: Der polnische Katholizismus ist ein traditioneller Katholizismus und das ist seine Schwäche. Ich würde eher sagen: Das ist seine Stärke.«²⁵

Karin Ziaja, Geschäftsführerin der Aktion West-Ost im BDKJ, die in Oberschlesien aufgewachsen ist, ihre Schulzeit und Studium in Deutschland absolvierte, antwortet auf die Frage, was wir von unseren polnischen Nachbarn lernen könnten: »Ein Schuss polnisch-fröhlicher Frömmigkeit, gewürzt mit einer Prise deutschem kritischen Zugang, könnte einen neuen offenen Zugang zur Kirche befördern.«²⁶ In diesem Zitat wird deutlich, welche Eigenschaften des »polnischen« und des »deutschen« Katholizismus von der Autorin als Charakteristika der katholischen Kirche in Polen und in Deutschland wahrgenommen werden.

Marianski bezeichnet den Katholizismus in Polen als »ein Bollwerk oder eine Festung«, jedoch »mit vielen Rissen und Spalten«.²⁷

Der Jesuit Stanisław Musiał hebt die Rolle der polnischen Kirche für die Wahrung der nationalen Identität in der Vergangenheit würdigend hervor, kritisiert jedoch die häufig zu starke Verschmelzung zwischen katholischer Kirche und polnischer Nation. Statt einer äußeren Zugehörigkeit zur »katholischen Nation« plädiert Musiał dafür, dass jeder an seiner persönlichen Heiligung und moralischen Erneuerung arbeiten sollte.²⁸ In der

23 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 268.

24 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 268.

25 Vgl. Grycz, Wolfgang: Polen – ein katholisches Land?, S. 2.

26 Ziaja, Karin: Wie sehe ich als Deutsche die Katholiken Polens? Welche Wünsche und Erwartungen habe ich an sie?, in: Ost-West. Europäische Perspektiven (OWEP) 2 2008: Katholiken in Deutschland, Katholiken in Polen – gegenseitige Erfahrungen und Erwartungen, in: <https://www.owep.de/artikel/640-katholiken-in-deutschland-katholiken-in-polen-gegenseitige-erfahrungen-und-erwartungen> letzter Aufruf am 16.04.2020.

27 Vgl. Mariański, Janusz: Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, S. 41.

28 Vgl. Grycz, Wolfgang: Polen – ein katholisches Land?, S. 3.

katholischen Kirche in Polen wird in manchen Milieus die Grenze zwischen Patriotismus, im Sinne von Liebe zur Heimat, und Nationalismus, im Sinne von Feindseligkeit gegenüber Fremden überschritten, was in dem fundamentalistischen Flügel des Senders Radio Maryja um dessen Gründer Pater Tadeusz Rydzyk zum Vorschein kommt, welcher Umfragen zufolge von 15 % der Polen gehört wird. Die Zuhörer dieses Senders »sind durch ein traditionelles Normensystem geprägt und gehören nicht zu den >Gewinnern< der Transformationsperiode.«²⁹ Man kann aber nicht sagen, dass alle Hörer dieses Senders das xeno- und homophobe Weltbild von Pater Rydzyk teilen. Manche, etwa ältere und kranke Menschen, schalten ein, um die täglich übertragenen Gottesdienste zu hören oder mit anderen gemeinsam zu beten.³⁰

Zu den beliebtesten meinungsbildenden Wochenzeitungen in Polen zählt jedoch das katholische Magazin >Gość Niedzielny< (dt.: Der Sonntagsgast) mit ca. 131.853 verkauften Exemplaren. In dieser Zeitschrift kommen sowohl explizit religiöse Themen zur Sprache wie auch allgemein-gesellschaftliche Themen. Der >Sonntagsgast< gilt als politisch gemäßigt. Als Medium eines intellektuell-kritischen Katholizismus in Polen gilt die ebenfalls katholische Wochenzeitung >Tygodnik Powszechny< (dt.: Allgemeine Wochenzeitung) mit etwa 30.000 verkauften Exemplaren, die auch dafür bekannt ist, auf Missstände in der katholischen Kirche und in der polnischen Gesellschaft hinzuweisen. Ihrem langjährigen Herausgeber Pater Adam Boniecki wurde aufgrund seiner kritischen Aussagen vom Provinzial des Marianerordens ein öffentliches Äußerungsverbot auferlegt und er musste zudem die Herausgeberschaft des >Tygodnik Powszechny< aufgeben.

Was als weitere Schattenseite der katholischen Kirche in Polen zu nennen ist, ist ein bestimmter Typus unter den polnischen Geistlichen, welcher, »oft wohl auch aufgrund ihres Lebenswandels – nicht nur >als geldgierige Hierarchen< an den Pranger gestellt« werden,³¹ was zu einem »ziemlich hohe[s]n Niveau des Antiklerikalismus« beiträgt.³² Dieser Typus zeichnet sich häufig durch eine Art monarchisches Gebaren und durch einen Autoritarismus aus, der bei einem Teil der Bevölkerung für Ablehnung sorgt, bei anderen wiederum sich der Gefolgschaft sicher sein kann, vielleicht gerade wegen dieses Stiles.

»Neben dem Stolz eines polnischen Arbeiters in Nowa Huta, gegen den Willen der Regierung den Bau einer Kirche durchgesetzt zu haben, erlebte ich Pfarrer, die sich die Hand küssen ließen, nicht zuletzt auch einen erstaunlich glanzvoll auftretenden Prälaten mit seiner ergebenen Entourage.«³³

29 Vgl. Sroczyńska, Maria, Kochanowski, Jan: Das katholische Radio in deinem Haus. Das Phänomen des Radio Maryja in Polen, in: Hainz, Michael, Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Żótkowska, Maria, Firli, Elżbieta (Hgg.): Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, S. 157–169, S. 163f.

30 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 271.

31 Vgl. Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, S. 272.

32 Vgl. Grycz, Wolfgang: Polen – ein katholisches Land?, S. 1.

33 Hecker, Hans: Katholischsein – eine Lebensweise der Polen?, in: Ost-West. Europäische Perspektiven (OWEP) 2 2008: Katholiken in Deutschland, Katholiken in Polen – gegenseitige Erfahrungen

Im ländlichen Bereich wird dieses Phänomen stärker sein als in den Städten, da laut CBOS eine kritische Haltung gegenüber der Kirche und ihren Vertretern auf dem Lande deutlich schwächer ausgeprägt ist als in der Stadt.³⁴

8.1.2 Zur Komplexität des Begriffs >Polen< in Deutschland

Der Anspruch des Fremden in den Biographien >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen muss sich aber nicht oder nicht nur auf der Ebene der religiösen Prägungen bemerkbar machen. Die Wendung >Zwischen zwei Welten< kann sich durchaus auf die nationale Identität der interviewten Personen und deren Familien beziehen, bedingt durch die Erfahrung der Migration. Hier soll noch einmal betont werden, dass auch der Begriff >polnischstämmig< in Anführungszeichen zu setzen ist, da die Mehrzahl der >polnischstämmigen< Migranten, welche nach dem Zweiten Weltkrieg in die BRD emigrierten in Polen als Deutsche galten und sich zumeist selbst als solche betrachteten.³⁵

Auch wenn viele Deutsche aus den an Polen und die Sowjetunion gefallen Gebieten flohen, vertrieben oder umgesiedelt wurden, sind nicht wenige von Ihnen dortgeblieben, insbesondere in der Region Oberschlesien.³⁶

»Die Oberschlesier, die jahrzehntelang sowohl von den Verfechtern des deutschen wie von denen des polnischen Nationalismus als Landsleute beansprucht worden waren, wurden vom polnischen Nachkriegsstaat als >autochtone< (also >bodenständige<) Polen angesehen und durften bleiben, selbst wenn sie sich vor und während des Krieges als Deutsche verstanden haben.«³⁷

Ende der 1940er Jahre wurden die Bedingungen für Migration von der damaligen polnischen Regierung erschwert, sodass eine Aussiedlung nach Deutschland zunächst kaum möglich war. Erst im Zuge politischer Verhandlungen zwischen Deutschland und Polen wurde die Ausreise für die >Deutschstämmigen< erleichtert.³⁸ Laut einer Statistik des Bundesverwaltungsamtes kamen in dem Zeitraum zwischen 1950 und 2018 1 447 251 Aussiedler aus Polen nach Deutschland, wobei die größten Migrationswellen zwischen

und Erwartungen, in: <https://www.owep.de/artikel/640-katholiken-in-deutschland-katholiken-in-polen-gegenseitige-erfahrungen-und-erwartungen> letzter Aufruf am 16.04.2020.

34 Vgl. Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS): Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego, S. 4.

35 Vgl. Panagiotidis, Jannis: Geschichte der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung nach Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung Nr. 340: (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft, Bonn 2019, S. 8. Im Folg. zit. als: Panagiotidis, Jannis: Geschichte der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung nach Deutschland. Zur Komplexität des Begriffs >Polen< in Deutschland vgl. auch: Loew, Peter Oliver: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, München 2014, S. 12. Im Folg. zitiert als: Loew, Peter Oliver: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland.

36 Vgl. Panagiotidis, Jannis: Geschichte der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung nach Deutschland, S. 8f.

37 Panagiotidis, Jannis: Geschichte der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung nach Deutschland, S. 9.

38 Vgl. Otto, Marius: (Spät-)Aussiedler aus Polen, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung Nr. 340: (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft, S. 44–47, S. 45. Im Folg. zit. als: Otto, Marius: (Spät-)Aussiedler aus Polen.

1955–1959 mit 248 626 Personen und 1985–1989 mit 488 252 Personen erfolgten. Zwischen 1990 und 1994 kamen nochmals 199 623 Aussiedler nach Deutschland.³⁹

Die für diese Untersuchung interviewten ReligionslehrerInnen bzw. deren Eltern kamen gegen Ende der 80er bzw. Anfang der 90er Jahre nach Deutschland, manche als Kinder oder Kleinkinder, manche wurden in Deutschland geboren. Nur eine Interviewte kam als erwachsene Frau mit einem Hochschulabschluss nach Deutschland.

Auch wenn die Aussiedler sich als Deutsche verstanden oder zumindest deutsche Wurzeln hatten, wurden diejenigen von ihnen, die in den späteren Migrationswellen nach Deutschland kamen, in Polen sozialisiert. Manche von ihnen hatten einen polnischen Ehepartner und somit zum Teil auch einen polnischen Nachnamen, manche von ihnen sprachen kein Deutsch oder hatten einen polnischen Akzent.

»Besonders bezüglich der Ende der 1980er in großen Zahlen Ausgesiedelten wurde erkannt, dass sich diese deutlich von denjenigen der 1950er- und 1960er-Jahre unterschieden. Sie hatten Jahrzehnte in Polen gelebt und gehörten zur Folgegeneration, die in Polen geboren war und Eltern bzw. Großeltern mit entsprechender deutscher Vergangenheit hatte. Häufig migrierten auch Eheleute, bei denen lediglich ein Partner über >deutsche Wurzeln< verfügte.«⁴⁰

»Die Rechtslage führte oft zu merkwürdigen Situationen. Ein Sacharbeiter des Durchgangslagers Friedland meinte 1989: >Es ist jeden Tag dasselbe traurige Spiel: Da sitzen uns reihenweise Antragssteller aus Polen gegenüber, die so tun, als ob sie Deutsche wären. Und wir müssen so tun, als ob wir ihnen das glauben.<«⁴¹

Es ist daher anzunehmen, dass der Aspekt der nationalen Identität bei den >polnischstämmigen< ReligionslehrerInnen einen weiteren Faktor für Irritationen und Krisen darstellen kann, in dem sowohl das Selbst- als auch das Fremdverhältnis von Bedeutung sind, da etwa durch einen polnischen Namen oder einen polnischen Akzent die Frage nach der nationalen Identität nicht allein durch das eigene Selbstverständnis bestimmt werden muss, sondern möglicherweise auch durch die Wahrnehmung des Anderen. Ferner können Migrationserfahrungen auch mit einem Statusverlust verbunden sein, wenn etwa durch mangelnde Sprachkenntnisse oder die Verweigerung der Anerkennung von Abschlüssen eine Ausübung des erlernten Berufes nicht möglich war und es deshalb unter Umständen zu sozioökonomischem Abstufen kam, was sich ebenfalls auf Bildungsprozesse auswirken kann. Adam Soboczynski, Redakteur der Wochenzeitung >Die Zeit<, erzählt etwa davon, wie seine Mutter und seine Tanten als Putzfrauen den Wohlstand herbeiputzten.

»Dem Armenhaus Polens entkommen, putzten sich Polinnen einen tief ersehnten Wohlstand herbei.«⁴²

39 Vgl. Otto, Marius: (Spät-)Aussiedler aus Polen, S. 45.

40 Otto, Marius: (Spät-)Aussiedler aus Polen, S. 47.

41 Loew, Peter Oliver: Die Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, S. 215.

42 Soboczynski, Adam: Glänzende Zeiten, in: Die Zeit vom 16.12.2004.

Sein Vater, ein Maschinenbautechniker, putzte nach der Arbeit mit seiner Frau, betont aber, dass er Abitur habe.⁴³

8.1.3 Fremdheitserfahrungen angesichts von Stereotypen?

Ein weiterer Aspekt, der bei der Untersuchung von Bildungsprozessen >polnischstämmiger< ReligionslehrerInnen in den Blick gerät, ist die Frage nach der Bedeutung von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Polen in Deutschland. Man könnte die Frage stellen, ob so etwas wie ein Andorraeffekt festzustellen ist, in Anlehnung an Max Frischs gleichnamiges Drama, in dem die Zuschreibung bestimmter jüdischer Stereotype auf den Protagonisten des Dramas, welcher für einen Juden gehalten wird und sich auch selbst dafür hält, ohne jedoch ein Jude zu sein, wie sich später herausstellt, dazu führt, dass er dem >Bild< der Anderen entspricht. Begegnen den Interviewten bestimmte Bilder und Stereotype von Polen in ihrer Biographie und wenn ja, inwiefern beeinflussen diese das Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis? Dabei zeigen empirische Studien wie die 2011 publizierte Untersuchung des Allensbacher Institutes für Demoskopie zum >Polenbild der Deutschen im Spiegel empirischer Untersuchungen der letzten 20 Jahre<, dass das Polenbild der Deutschen tendenziell negativ ist, auch wenn ein leichter Aufwärtstrend zu beobachten sei.⁴⁴

»Das Bild der Deutschen von Polen ist verschwommen und läuft auf ein überwiegend negatives Stereotyp hinaus.«⁴⁵

Eine Umfrage zum Polenbild der Deutschen aus dem Jahr 2006 zeigte etwa, dass 41 % der Befragten, etwas Negatives mit Polen assoziierten, 30 % hatten positive Assoziationen, während 18 % der Befragten, keine Assoziationen zu Polen hatten.⁴⁶

»Die am häufigsten spontan genannte Assoziation zu Polen ist Kriminalität; weitere negative Stereotypen sind Armut, Rückständigkeit, Arbeitslosigkeit sowie der Verweis auf billige Arbeitskräfte.«⁴⁷

43 Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: Ein großer Schritt in Richtung Normalität: Der Stand der deutsch-polnischen Beziehungen. Ergebnisse repräsentativer Bevölkerungsumfragen in Deutschland und Polen, Allensbach 2011, S. 24. Im folg. zit. als: Institut für Demoskopie Allensbach: Ein großer Schritt in Richtung Normalität.

44 Vgl.: Institut für Demoskopie Allensbach: Ein großer Schritt in Richtung Normalität: S. 24f.

45 Vgl. Dmitrów, Edmund: Die Rolle von Mythen und Stereotypen in der gegenseitigen Wahrnehmung, in: Wolff-Powęska, Anna, Bingen, Dieter (Hg.): Nachbarn auf Distanz. Polen und Deutsche 1988–2004, Wiesbaden 2005, S. 419–450, S. 448, zit.n.: Institut für Demoskopie Allensbach: Ein großer Schritt in Richtung Normalität, S. 24.

46 Institut für Demoskopie Allensbach: Ein großer Schritt in Richtung Normalität: Der Stand der deutsch-polnischen Beziehungen. Ergebnisse repräsentativer Bevölkerungsumfragen in Deutschland und Polen, S. 24.

47 Fałkowski Mateusz, Popko, Agnieszka: Die Polen in den Augen der Deutschen 2000–2006, in: Dies. (Hgg.): Polen und Deutsche. Gegenseitige Wahrnehmungen nach der Osterweiterung der Europäischen Union, Warschau 2006, S. 17–70, S. 28ff, zit.n.: Institut für Demoskopie Allensbach: Ein großer Schritt in Richtung Normalität, S. 25.

Stereotype, »eine ökonomische >Kurzform des Sich-Orientierens«⁴⁸, haben häufig eine lange Geschichte und zeichnen sich durch ihre Langlebigkeit aus wie Hubert Orłowski dies etwa am dem fast dreihundert Jahre alten Stereotyp der >polnischen Wirtschaft< aufzeigt.⁴⁹

»Das Bedeutungsfeld der >polnischen Wirtschaft< hat seine konkreten historischen Wurzeln; es ist gewissermaßen ein Nebenprodukt der Wertevorstellungen der deutschen Aufklärung. Aus dieser Sammlung der virtutes oeconomicae stammen die pragmatischen (nicht die kardinalen!) bürgerlichen Tugenden wie Ordnung, Fleiß, Sparsamkeit, Sauberkeit. Dem historischen Kontext entrissen, begann diese Redewendung das eigene Leben eines Begriffsfossils zu führen, das je nach Kontext, Gelegenheit oder Bedarf mehr oder weniger deutlich aufkommende Legitimationsaufgaben übernehmen konnte.«⁵⁰

Das Stereotyp >der polnischen Wirtschaft< ist nicht als Indikator für die Wirtschaftsleistung Polens zu verstehen, sondern beinhaltet Konnotationen wie etwa »>rückständig<, >unmodern< und >unwirksam<«, wobei »stereotype Vorstellungen über andere Nationen mit dem Selbstbild der urteilenden Nation aufs engste verbunden« sind.⁵¹ Der aus Polen stammende Bochumer Historiker Andrzej Michalczyk sieht die Ursprünge dieses Stereotyps in der Zeit der Aufklärung als »die preußische Staatselite die Teilung der Adelsrepublik Polen-Litauens zu legitimieren suchte und diese als ein uneffektiv und unfähig regiertes Land darstellte, welches dadurch zum Untergang verurteilt war.«⁵² Etwa hundert Jahre später wurde dieses Stereotyp im Rahmen der Germanisierungsprogramme in der Provinz Posen und Westpreußen reaktiviert wie auch zwischen den Weltkriegen und im Zweiten Weltkrieg.⁵³ Der Kulturkampf im deutschen Kaiserreich verschärfte die »antipolnische Politik«, was unter anderem auch daran lag, dass die Mehrheit der Polen katholisch war.⁵⁴

Aber auch in der DDR wurde die >polnische Wirtschaft< wieder reaktiviert, »um den Widerstand gegen das kommunistische Herrschaftssystem im Nachbarland zu diskre-

48 Vgl. Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, in: Latwy, Andreas; Orłowski, Hubert (Hgg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München 2003, S. 269–279, S. 272. Im Folg. zit. als: Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung.

49 Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, S. 269.

50 Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, S. 273.

51 Vgl. Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, S. 274 und 277.

52 Vgl. Michalczyk, Andrzej: Społeczeństwo niemieckie wobec Polski i Polaków w ostatnich 20 latach (Die deutsche Gesellschaft gegenüber Polen und den Polen in den letzten 20 Jahren), in: Choroś, Monika, Eiden, Maximilian, Linek, Bernard, Liś, Michał (Hgg.): Colloquium Opole 2011, Od wojny o granice do dobrego sąsiedztwa, Opole 2012, S. 121–132, S. 123. Übersetzung des Zitates aus dem Polnischen durch den Verfasser. Im Folg. zit. als: Michalczyk, Andrzej: Społeczeństwo niemieckie wobec Polski i Polaków w ostatnich 20 latach.

53 Vgl. Michalczyk, Andrzej: Społeczeństwo niemieckie wobec Polski i Polaków w ostatnich 20 latach, S. 123.

54 Vgl. Loew, Peter Oliver: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, S. 37.

ditieren.«⁵⁵ Positive Stereotype wie etwa das Bild des >edlen Polen< waren dagegen eher im Milieu von Literaten und Liberalen vorhanden, waren jedoch nicht so wirkmächtig wie die >polnische Wirtschaft<.⁵⁶

»Die aggressive Modernität des Kapitalismus und der ebenfalls vom Glauben an den linearen Fortschritt geprägte sozialistische Gedanke haben die Vorstellungen vom >edlen Polen< und der >schönen Polin< ihrer revolutionären Aura beraubt.«⁵⁷

Michalczyk zeigt auf, dass die mit dem Stereotyp der >polnischen Wirtschaft< konnotierten Assoziationen auch heute noch in den Massenmedien in Deutschland transportiert werden.⁵⁸ Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen sei aus dem Memorandum des Bensberger Kreises zu den Polnisch-Deutschen Fragen aus dem Jahr 1968 zitiert, zu dessen Unterzeichnern beispielsweise Karl Rahner, Johann Baptist Metz und Josef Ratzinger gehörten: »Ehe wir nicht die traditionelle deutsche Überheblichkeit gegenüber den Polen überwunden haben, können wir nicht erwarten, daß die Polen ihrerseits ihre Vorurteile revidieren.«⁵⁹

Zbigniew Nosowski, Chefredakteur der Monatszeitschrift >Więź<, Kopräsident des Polnischen Rates der Juden und Christen und Konsultor des Päpstlichen Rates für die Laien verweist auf »das manchmal von den Polen stark empfundene Gefühl kultureller Überlegenheit seitens der deutschen Glaubensgenossen«, was seiner Auffassung nach, »teilweise den Beziehungen zwischen >Ossis< und >Wessis< nahekomm[t].«⁶⁰

»Als ich in einer Gruppe von Deutschen die Überzeugung verbreiten wollte, dass wir in Polen auf einem bestimmten Gebiet eine Lösung finden konnten, die ich für die beste in Europa halte, bekam ich ein vielsagendes Lächeln zu sehen. Das war nicht nur Misstrauen, das war die Unfähigkeit (der Unwille?), den Gedanken an sich heran zu lassen, dass es tatsächlich so sein könnte. Also meinte man bequemerweise, dass ich polnische Propaganda betreibe.«⁶¹

Die Frage, ob Stereotype und Vorurteile in den Biographien und Bildungsprozessen der interviewten >polnischstämmigen< ReligionslehrerInnen eine Rolle spielten, stellt sich insbesondere dann, wenn der Bezug zu Polen auch für andere sichtbar wird, etwa durch

55 Vgl. Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, S. 276.

56 Vgl. Loew, Oliver Peter: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, S. 68. Vgl. auch: Orłowski, Hubert: Polnische Wirtschaft: Zum deutschen Polendiskurs der Neuzeit. (Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund), Wiesbaden 1996, S. 198.

57 Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, S. 271.

58 Vgl. Michalczyk, Andrzej: Społeczeństwo niemieckie wobec Polski i Polaków w ostatnich 20 latach, S. 124 und S. 128f.

59 Bensberger Kreis (Hg.): Ein Memorandum deutscher Katholiken zu den Polnisch-Deutschen Fragen, Mainz 1968, S. 10.

60 Vgl. Nosowski, Zbigniew: Ex occidente lux?, in: Ost-West. Europäische Perspektiven (OWEP) 2 2008: Katholiken in Deutschland, Katholiken in Polen – gegenseitige Erfahrungen und Erwartungen, in: <https://www.owep.de/artikel/640-katholiken-in-deutschland-katholiken-in-polen-ge-genseitige-erfahrungen-und-erwartungen> Letzter Aufruf am 16.04.2020. Im Folg. zit. als: Nosowski, Zbigniew: Ex occidente lux?

61 Nosowski, Zbigniew: Ex occidente lux?

einen polnischen Akzent oder ein Bekenntnis zur Herkunft. Ein polnisch klingender Name muss, zumindest im Ruhrgebiet, nicht zwangsläufig auf eine unmittelbare polnische Herkunft hinweisen, da es laut einer von Johannes Hoffmann durchgeführten Analyse von Telefonbüchern in dieser Region über 600 000 Personen gibt, deren Namen auf -ski, -cki, -rek, -czyk usw. enden, von denen nicht wenige keinen Bezug zur polnischen Heimat ihrer Vorfahren, etwa den polnischen Bergarbeitern, die im 19. Jahrhundert ins Ruhrgebiet gekommen sind, haben.⁶² Wenn aber die >Polen< in Deutschland eher »die Unsichtbaren« sind, wie Peter Oliver Loew in seinem Werk über die Geschichte der Polen in Deutschland schreibt, so kann man fragen, ob ihre Biographien von Stereotypen und Vorurteilen überhaupt tangiert werden.⁶³ Wer keinen polnischen Akzent hat, kann seine polnischen Wurzeln unsichtbar machen oder sich darum bemühen, sich besonders gut anzupassen.

»Wer nun als Flüchtling oder Vertriebener in den Westen Deutschlands gelangte, war daran interessiert, seine möglicherweise vorhandene polnische (Teil-)Identität zu verbergen. Es genügte schon, dass die Vertriebenen mit ihren ungewohnten, östlich klingenden Dialekten von den Einheimischen pauschal als >Polacken< beschimpft wurden. In Reaktion darauf wurden viele Vertriebene, selbst wenn sie polnische Wurzeln oder eine deutsch-polnische Doppelidentität besaßen, zu ganz besonders eifrigen Deutschen.«⁶⁴

Es sollte an dieser Stelle verdeutlicht werden, dass es bei dieser Untersuchung nicht primär um eine Untersuchung des >polnischen< Katholizismus geht und auch nicht nur um (religiöse) Bildungsprozesse >polnischstämmiger< Migranten. Leitend bei der Wahl dieser Gruppe von ReligionslehrerInnen ist die Annahme, die o.g. potenziellen Konfliktfelder könnten bildende Fremdheitserfahrungen beinhalten, wodurch sich möglicherweise >besondere allgemeine< Topoi von (religiösen) Bildungsprozessen zeigen. Dabei sollen jedoch nicht nur allein religiöse Bildungsprozesse untersucht werden. Da diese nicht losgelöst von der Gesamtbiographie erfolgen, sondern anzunehmen ist, dass verschiedene Primär- und Sekundärerfahrungen diese beeinflussen, sollen nicht nur Transformationsprozesse des Verhältnisses zur Religion und Gott den Gegenstand der Untersuchung bilden, sondern auch Transformationsprozesse des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses sowie mögliche Wechselwirkungen dieser Bereiche. Es soll daher sowohl der Frage nachgegangen werden wie sich Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse auf religiöse Bildungsprozesse auswirken als auch umgekehrt religiöse Bildungsprozesse auf allgemeine Bildungsprozesse.

62 Vgl. Loew, Peter Oliver: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, S. 208.

63 Vgl. Loew, Peter Oliver: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, S. 9.

64 Loew, Peter Oliver: Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland, S. 212f.

II. Empirischer Teil

9. Zum Design der Untersuchung

Als Interviewteilnehmer für die vorliegende Untersuchung wurden LehrerInnen ausgesucht, die selbst oder von denen zumindest ein Elternteil in Polen geboren wurde. Dabei war es nicht entscheidend, ob sie sich selbst als Polen, Deutsche, Schlesier, Oberschlesier usw. verstanden. Entscheidend war, dass sie in ihrer Biographie direkt oder durch ihre Eltern vermittelt, Kontakt zu beiden Kultursphären hatten. Wie bereits erwähnt, wurden zwölf >polnischstämmige< ReligionslehrerInnen interviewt. Dabei handelte es sich um halbstandardisierte Interviews, die aus einem offenen Frageteil und einem an einem zuvor entwickelten Leitfaden orientierten Frageteil bestanden. Die Interviews fanden entweder bei den Befragten zuhause oder in Räumen der Universität statt. Ein Interview erfolgte in dem Büro eines der befragten Lehrer. Die Interviews begannen jeweils mit einer erzählgenerierenden Impulsfrage, in der die Befragten gebeten wurden, ihre Biographie zu erzählen. Der Impulsfrage liegt die zuvor begründete Annahme zugrunde, dass Bildungsprozesse nur in biographischen Erzählungen hinreichend in Erscheinung treten und untersucht werden können. Je nach Umfang der Ausführungen wurden die Befragten dazu ermuntert, ihre biographischen Erzählungen zu vertiefen. Anschließend folgten immanente Nachfragen, die sich auf bestimmte Aspekte des Interviews bezogen, die entweder markante Stellen in den biographischen Erzählungen darstellten oder Bezüge zu den im Theorieteil herausgearbeiteten Topoi von Bildung aufwiesen. Schließlich wurden Fragen aus einem zuvor entwickelten Leitfaden gestellt, welcher mit den im Theorieteil herausgearbeiteten bildungstheoretischen Topoi korrespondiert, was noch auszuführen ist.¹

9.1 Aufbau des Interviewleitfadens

Intervieweinstieg:

Erzählgenerierende Impulsfrage, die zur Erzählung der Biographie stimulieren soll:

1 Dieses Vorgehen entspricht insgesamt der Vorgehensweise, die Thorsten Fuchs in seiner Untersuchung von Bildungsprozessen in biographischen Erzählungen eingeschlagen hat. Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 271.

Ich gehe davon aus, dass das, was man ist, was man denkt, was man an Überzeugungen hat, mit der eigenen Biographie verwoben ist, weshalb ich Sie bitten möchte, mir diese zu erzählen.

Themenfeld: Polnische Herkunft:

Die Fragen aus diesem Themenfeld zielen zunächst darauf ab herauszufinden, welche Rolle der polnische Kulturkreis in den Biographien der Befragten spielt und welche Bedeutung dieser für die nationale Identität spielt. Damit wird sowohl das Weltverhältnis als auch das Selbstverhältnis berücksichtigt. Die Frage, ob das Umfeld Kenntnis von den polnischen Wurzeln hat, nimmt auch das Fremdverhältnis in den Blick, denn es tangiert die Fremdwahrnehmung. Lässt man sich von den Anderen als Polin bzw. Pole wahrnehmen oder lässt man die polnischen Wurzeln für andere unsichtbar werden? Wie bereits dargelegt wurde, kann in diesem Zusammenhang auch das Selbstverhältnis bzw. Selbstverständnis vom Blick des Anderen berührt werden. Folgende Fragen waren Teil des Leitfadens in diesem Themenfeld:

Sprechen Sie Polnisch?

Fühlen Sie sich eher als Deutsche/r oder als Polin/Pole?

Weiß Ihr Umfeld, Freundeskreis, Schüler, Kollegen, Kommilitonen, Nachbarn usw., dass Sie aus Polen kommen?

Fahren Sie manchmal noch nach Polen?

Haben Sie Freunde und Bekannte, die ebenfalls aus Polen stammen?

Stehen Sie in Kontakt mit dem polnischen Kulturkreis, der polnischen Gemeinde, kulturellen Veranstaltungen, Film, Kunst, Literatur...?

Themenfeld: Polnischer Katholizismus und der eigene Glaube:

Dieses Themenfeld fokussiert die religiösen Prägungen der Befragten im Zusammenhang mit dem polnischen Katholizismus. Dabei soll zunächst untersucht werden, wie intensiv diese Prägungen waren und in welcher Art und Weise diese in Erscheinung traten. Ferner zielen die Fragen dieses Themenfeldes auf mögliche Differenzen zwischen dem polnischen und dem deutschen Katholizismus und damit einhergehend auf mögliche Spannungen und Fremdheitserfahrungen. Die Frage nach der Bedeutung für den eigenen Glauben zielt implizit auf die Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden im Subjekt, denn wenn es Spannungen und Konflikte auf diesem Feld gegeben hat, erlaubt diese Frage zu sehen, wie die Befragten mit den möglichen Spannungen, Konflikten oder Fremdheitserfahrungen umgegangen sind.

Fragen aus diesem Themenfeld:

Könnten Sie die Religiosität in ihrem Elternhaus beschreiben? Inwieweit spielte der polnische Katholizismus dort eine Rolle? Welche Rolle spielt der polnische Katholizismus für ihren eigenen Glauben? Könnten Sie Ihren jetzigen Glauben, ihre jetzige Religiosität beschreiben?

Themenfeld: Brüche, Krisen und Transformationsprozesse:

Fragen aus diesem Themenfeld zielen explizit auf Transformationsprozesse und deren Bedingungen, wobei dies sowohl die Ebene der Biographie als auch der Bildung berücksichtigt. Dies basiert auf der bereits dargelegten Differenzierung zwischen Biographie

und Bildung von Theodor Schulze, aber auch dem Prinzip der Universalisierung in Bildungsprozessen von Krassimir Stojanov, demnach Bildung auch >Kultur von der Seite ihrer subjektiven Zueignung< (Adorno) enthalten müsse. Die Bitte, vorhandene Transformationsprozesse zu schildern, berücksichtigt implizit auch die Verlaufsformen von Transformationsprozessen.

Fragen aus diesem Themenfeld:

Gab es in Ihrer Biographie Momente, z.B. Krisen oder Brüche, in denen sich Ihre Sichtweise auf die Welt, auf Sie selbst, auf Andere oder auf Ihren Glauben gewandelt hat?

Gab es in Ihrem Leben Personen, Theorien, Texte, Denker, bestimmte Erfahrungen usw., die besonders prägend für Sie waren?

Themenfeld: Gelebte und gelehrte Religiosität:

Die Fragen aus diesem Themenfeld gehen dem Verhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion nach. Es wird hier nach den Beweggründen, ReligionslehrerIn werden zu wollen, gefragt, ebenso nach den Zielvorstellungen und der Gestalt der gelehrten Religion im Verhältnis zur eigenen Glaubensbiographie. Dabei wird untersucht, inwieweit der Topos der Transformation, also des >Andersdenkens und Anderswerdens< zu den Zielvorstellungen der befragten LehrerInnen gehört. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf einen möglichen Zusammenhang zwischen eigenen Transformationserfahrungen und der Intention, Transformationsprozesse durch die gelehrte Religion anzustoßen, gelegt. Schließlich werden die Befragten um eine Positionierung zum Thema der Versachkundlichung des Religionsunterrichts gebeten.

Fragen aus diesem Themenfeld:

Könnten Sie erläutern, wie es zu der Entscheidung kam, ReligionslehrerIn zu werden?

Inwiefern prägt Ihr persönlicher Glaube Ihren Religionsunterricht?

Könnten Sie Ihren Religionsunterricht beschreiben? Was möchten Sie mit Ihrem Religionsunterricht bewirken?

Wie möchten Sie Ihre Ziele erreichen?

Gibt es bestimmte Methoden oder religionspädagogische Ansätze, die Ihnen hierfür besonders relevant sind?

Inwieweit ist es Ihnen wichtig, dass Ihre SchülerInnen durch Ihren Unterricht eine andere Sichtweise auf sich selbst, auf die Welt und auf Religion erhalten?

Inwieweit ist es Ihnen wichtig, dass Ihre SchülerInnen durch Ihren Unterricht die Möglichkeit erhalten, glauben zu können?

Inwieweit ist es Ihnen wichtig, dass Ihre SchülerInnen einen spezifisch-religiösen Weltzugang kennen lernen?

Einige Religionspädagogen sprechen davon, dass es eine Tendenz zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts gebe, eine Präferenz für ein *teaching about religion* zu Lasten eines existenziellen Bezugs. Trifft diese Beobachtung auch auf Ihre Zielvorstellungen von Religionsunterricht zu?

9.2 Begründung der Auswahl der analysierten Interviews

Für die Analyse der Interviews wurden nur solche ausgewählt, in denen die für diese Arbeit zentralen Topoi der Transformation und der Krisenerfahrungen deutlich wurden. In einem zweiten Schritt wurden dann weitere relevante Topoi transformatorischer Bildungsprozesse wie etwa die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen in den Blick genommen. Die Topoi Transformation und Krisenerfahrungen waren in den biographischen Erzählungen von Frau Tokarczuk und Herrn Matejko zu identifizieren. Ferner wurden noch zwei weitere Interviews in den Blick genommen, in denen sich Topoi hinsichtlich der Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts zeigten. Dies waren die Interviews mit Frau Hartwig und Frau Konopnicka. Die vorliegende Untersuchung hat zudem einen heuristischen Charakter, so dass die biographischen Erzählungen nicht nur im Hinblick auf die im Theorieteil dieser Arbeit herausgearbeiteten Topoi transformatorischer Bildungsprozesse untersucht wurden, sondern auch als Quelle neuer Topoi gesehen wurde. Die ausgewählten Interviews wurden vollständig und wortwörtlich transkribiert, wobei Wiederholungen, Überschneidungen, Pausen, Verständnissignale oder nonverbale Elemente wie Lachen mittranskribiert wurden, sodass nicht nur das Gesagte, sondern auch die Art und Weise des Gesagten berücksichtigt wurden.²

Die transkribierten Interviews wurden anschließend anhand der Methode der reflexiven Hermeneutik nach Theodor Schulze analysiert. Dies bedeutet, dass die Transkripte mehrmals gelesen wurden, wobei sowohl nach den im Theorieteil herausgearbeiteten bildungstheoretischen Topoi als auch nach eigenen Topoi in den Biographien der Befragten gesucht wurde. Wie bereits erwähnt, stellt der bildungstheoretische Teil der Arbeit einen Teil der von Schulze geforderten Rechenschaft des Forschers bezüglich seiner Deutungsfolien dar. Zudem wurde, wie von Schulze nahegelegt, ein Forschungstagebuch geführt, in welchem Einfälle, Fragen, Zweifel oder mögliche Anknüpfungspunkte aus anderen Kontexten notiert wurden, die dort reflektiert werden konnten. Ferner wurden Schaubilder zu den Topoi erstellt, die nicht mehr an eine lineare Lektüre der Transkripte gebunden waren, sondern die an verschiedenen Stellen auftauchenden Topoi nebeneinander zu sehen erlaubten und zugleich ein >zirkulärer Wechsel kontrastierender Perspektiven< ermöglicht wurde, dadurch, dass die herausgearbeiteten Topoi in Bezug zu externen Referenzen wie etwa aus der Theologie, Religionswissenschaft, Philosophie oder Literatur gesetzt wurden. Dabei galt es u.a. herauszufinden, inwiefern in den besonderen Biographien ein besonderes Allgemeines zu sehen ist, das möglicherweise neue Sichtweisen oder verborgene Aspekte von religiösen Bildungsprozessen zum Vorschein bringt, die allgemein-relevant statt allgemeingültig sind.

Berücksichtigt man bei der Untersuchung von Bildungsprozessen nicht allein die formalen Aspekte Krise und Wandlung wie etwa Koller, sondern untersucht Bildungsprozesse mit Hilfe eines Netzes bildungstheoretischer Topoi, löst sich damit fast

2 Die Interviews wurden im Rahmen eines Förderprogramms für Doktoranden der Graduate School Of Educational Studies der Ruhr-Universität Bochum von der wissenschaftlichen Hilfskraft Herrn Philipp Goldt transkribiert. Die Transkription des Interviews mit Frau Tokarczuk wurde von einer Transkriptorin eines Transkriptionsdienstes erstellt, um sicher zu stellen, dass Frau Tokarczucs Anonymität gewahrt wird.

zwangsläufig die Verengung des Blickes auf die Selbstverhältnisse auf. Zugleich zeigt sich, dass eine strenge Trennung zwischen Selbst, Welt-, Fremd- und Gottverhältnissen nur unter methodischen Gesichtspunkten möglich ist. Bei der Interpretation einer konkreten Biographie wird jedoch deutlich, dass diese an vielen Stellen miteinander verwoben sind und deren tabellarische Darstellung, wie sie etwa Thorsten Fuchs vornimmt, in der diese sorgfältig voneinander getrennt werden, diese Verwobenheit nicht deutlich genug zum Ausdruck bringt. Schließlich wurden, ausgehend von der Analyse der Interviews und der dort enthaltenen neuen Topoi und neuen Deutungsfolien (religiöser) Bildung, Rückfragen an die Theorie gestellt.

9.3 Übersicht der verwendeten Transkriptionsregeln³

(3) bzw. (.) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert, bzw. kurze Pause.

nein betont

.: stark sinkende Intonation

,: schwach steigende Intonation

vielleicht -: Abbruch eines Wortes

nei::n Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung

haben=wir schleifend, ineinander übergehend gesprochene Wörter

(doch) Unsicherheit bei der Transkription

() unverständliche Äußerung, ja nach Länge

(stöhnt) parasprachliche Ereignisse

@nein@ lachend gesprochen

//mmh// Hörsignal des Interviewers

// Sprecherüberlappungen

/ Wort- und Satzabbrüche

L Überlappung der Redebeiträge

°nein° sehr leise gesprochen

3 Vgl. Nohl, Arnd-Michael: Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 4. Überarbeitete Aufl., Wiesbaden 2012, S. 123; Vgl. Dresing Thorsten, Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 8. Aufl., Marburg 2018, S. 23.

10. Analysen biographischer Erzählungen

10.1 Analyse des Lebenslaufs von Hannah Tokarczuk vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Topoi

10.1.1 Biographische Eckdaten

Hannah Tokarczuk¹ ist zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt, studiert katholische Theologie sowie ein weiteres Fach im Lehramtsstudiengang und befindet sich in der Schlussphase ihres Studiums. Sie war mir bereits vor dem Interview durch den Besuch einiger meiner Seminare bekannt. Die Anfrage für das Interview erfolgte per E-Mail, auf die sie recht zügig geantwortet und ihr Interesse und ihre Bereitschaft, an dem Interview teilzunehmen, bekundet hat. Die Terminfindung erfolgte ebenfalls per E-Mail und es gelang recht einfach, einen geeigneten Termin zu vereinbaren. Das Interview gehört zu den ersten, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden und ist mit etwa zwei Stunden Dauer deutlich länger als die meisten anderen. Interviewort war ein Raum der Universität. Nach der Begrüßung wurde das Aufnahmegerät eingeschaltet, ohne dass die erzählgenerierende Frage sofort gestellt wurde, um Frau Tokarczuk Gelegenheit zu geben, sich an die Situation der Gesprächsaufzeichnung zu gewöhnen. Die Stimmung zum Gesprächsbeginn war heiter und man führte zunächst einen >Smalltalk<.

Die Transkription erfolgt erst ab dem erzählgenerierenden Impuls an Frau Tokarczuk, ihre Biographie zu erzählen, wobei sie ermuntert wird, dies umfassend zu tun. Die Erzählung, welche unmittelbar auf den Erzählimpuls folgt, dauert in etwa acht Minuten. An dieser Stelle sollen zunächst die zentralen Aspekte, welche in dieser ersten Erzählphase mitgeteilt wurden, dargestellt werden. Zum einen deshalb, weil hier die biographischen Eckpunkte des Lebenslaufs von Frau Tokarczuk in Erscheinung treten, zum anderen, weil davon auszugehen ist, dass die Anfangserzählung zentrale Topoi einer Biographie enthalten kann, sofern sich die Befragte Person auf das Erzählen derselben einlässt, was bei Frau Tokarczuk der Fall ist.

1 Bei den Namen der interviewten Personen handelt es sich um Pseudonyme.

10.1.2 Topoi der Eingangserzählung

Frau Tokarczuk lässt sich auf den Erzählstimulus sehr schnell ein. Sie reagiert auf diesen zunächst mit einem »Oh« und einem Lachen (vgl. 13)², darauf folgt ein »Okay« (vgl. 34) und sie überlegt sehr kurz, womit sie anfangen soll. Bereits im zweiten Satz beginnt sie mit der Erzählung ihrer Biographie und fängt mit Geburtsort und -jahr an. Die Erzählung orientiert sich zunächst stark an ihrem institutionellen Bildungsweg von der Grundschule an bis zum Beginn des Theologiestudiums, wobei hier immer wieder auf die familiäre wie auch die sozioökonomische Situation ihrer Familie eingegangen wird. Welche Topoi lassen sich in der Biographie von Frau Tokarczuk erkennen? Inwiefern erweisen sich diese als hilfreich, die Biographie von Frau Tokarczuk bildungstheoretisch zu interpretieren? Lassen sich durch die Analyse biographischer Topoi neue Erkenntnisse der bildungstheoretischen Annahmen gewinnen oder ein tieferes Verständnis derselben gewinnen?

Frau Tokarczuk wurde in Deutschland geboren. Zum Zeitpunkt ihrer Geburt waren Frau Tokarczucks Eltern erst kurz in Deutschland und dabei, Deutsch zu lernen. (vgl. 43f) Diese Zeit beschreibt sie als »insgesamt, auch ökonomisch, eine schwierige Situation« (vgl. 48) und deutet an, dass sie im Verlauf des Interviews auf diesen Aspekt noch eingehen wird. Anschließend erzählt sie, dass ihr Bruder ein Jahr nach ihr geboren wurde. Sie ist die Älteste von insgesamt drei Kindern, wobei von ihrer zehn Jahre jüngeren Schwester erst später die Rede sein wird. Ein weiterer Aspekt, auf den sie bereits in ihrer Antwort auf den Erzählstimulus zu sprechen kommt, ist, dass sie mit ihrer Familie »relativ oft umgezogen ist«, insbesondere in der frühen Kindheit (vgl. 51–58), wobei sich die Orte überwiegend in derselben Region befanden. Unmittelbar darauf kommt sie auf den Beginn ihrer Schulzeit zu sprechen, wobei auch hier ein Umzug stattgefunden hat, mit dem ein Schulwechsel verbunden war, sodass sie ab der zweiten Klasse eine andere Grundschule besucht, wo sie sich, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews mitteilt, sehr schnell eingelebt hat und über ihre Lehrer wie auch über die Schule selbst sehr positiv spricht. Es war für sie »eine echt schöne Grundschule« und mit den Lehrern, sowohl an der Grundschule wie auch am Gymnasium hat sie »echt Glück gehabt«. (vgl. 1564f.) Ihre gesamte Schulzeit empfindet sie als »einfach eine gute Zeit« (vgl. 1419f.), die »sich total gut angefühlt hat«. (vgl. 1421)

Obwohl sie sich an der neuen Grundschule schnell eingelebt hat und sich dort wohlfühlt, bezeichnet sie diesen Schulwechsel dennoch als eine Brucherfahrung. (vgl. 1351) An dieser Stelle des Interviews geht sie jedoch auf die Grundschulzeit nicht näher ein, sondern schließt unmittelbar an ihren Besuch des Gymnasiums im Nachbarort an, auch hier zunächst, ohne diesen genauer darzustellen. Sie teilt diesbezüglich lediglich mit, dass sie ein »sehr, sehr gutes Abitur« hatte. (vgl. 107) Sie fährt fort, ihren Bildungsweg zu skizzieren. Nach dem Abitur beginnt sie ein Studium der Pharmazie, obwohl sie eigentlich schon »also wirklich von klein auf, ab dem ersten Schuljahr« wusste, dass sie Lehrerin werden wollte. (vgl. 110–114) Die Entscheidung, Pharmazie zu studieren, wurde eher durch äußere Faktoren bedingt. Sie hat sich »dann nahelegen lassen, doch etwas

2 Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Zeilenangaben der Transkription. Der einfacheren Lesbarkeit wegen werden diese in Klammern im Fließtext angegeben.

Medizinisches zu machen« (vgl. 109f.), hat sich »das dann halt irgendwie einreden lassen« (124f.), gegen ihren Wunsch, Lehrerin zu werden.

An dieser Stelle wird in die Schilderung des Bildungswegs die familiäre Situation einbezogen. Die Studienwahl findet in einem Zeitraum statt, der sowohl zwischenmenschlich als auch ökonomisch sehr schwierig war. Frau Tokarczuk spricht diesbezüglich von einem »Riesentief«. (vgl. 127) Nach der nicht leichten Anfangszeit der Eltern in Deutschland, die sich bis in die frühe Kindheit von Frau Tokarczuk erstreckt, hatte sich die Situation zwischenzeitlich entspannt.

»Als wir in [Ort] gewohnt haben, war alles sozusagen in Ordnung, finanziell und so was.« (125ff.)

An späterer Stelle spricht Frau Tokarczuk sogar von sehr glücklichen Phasen ihrer Kindheit, etwa als der Familie ein Garten zur Verfügung gestanden hat. Diese Phase sei zwar recht kurz gewesen, vom sechsten bis zum neunten Lebensjahr, es war für sie aber, »die beste Zeit«. (vgl. 987–991) In dieser Zeit waren auch Hobbys, die etwas kostspieliger waren, wie etwa Reiten auch möglich, was »sich dann aber sehr schnell erledigt« hat. (vgl. 1359–1366) Die Zeit ab etwa dem vierzehnten Lebensjahr, kann man hingegen als eine intensive Krisenzeit bezeichnen, die sich in etwa bis zum Abitur erstreckt.

»Also vier Jahre meines Lebens waren sehr, oder unseres Lebens, waren eine sehr, sehr, sehr schwierige Phase. Also mit häuslicher Gewalt und allem ähm.« (132–138)

In dieser Zeit hat sie, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews berichtet, »mindestens zwei, drei Mal die Woche Gewalt gesehen« und »auch mal Gewalt erlebt« (2280–2285), wobei diese vom Vater ausgeht. Um den achtzehnten Geburtstag von Frau Tokarczuk herum trennen sich die Eltern und die Kinder leben bei der Mutter.

Die ökonomische Situation der Familie verschlechtert sich dadurch noch einmal und so berichtet Frau Tokarczuk, dass sie zuhause nicht einmal einen Drucker besessen hätten. »Wir hatten keinen Drucker, wir hatten nichts« (1394), wodurch das Erledigen mancher Schulaufgaben deutlich erschwert wurde wie etwa im Fach Geschichte als eine Vielzahl an Protokollen auswendig gelernt werden sollte, die den Schülern nur in digitaler Form zur Verfügung gestellt wurden. In dieser schwierigen Lage erhält Frau Tokarczuk jedoch Unterstützung von Seiten der Lehrer. So hat etwa der Geschichtslehrer sämtliche Protokolle für Frau Tokarczuk ausgedruckt, nachdem sie ihm mitgeteilt hatte, dass sie diese nicht ausdrucken könne. Beim Abiball von Frau Tokarczuk sind die Eltern nicht anwesend. Ihr Bruder und dessen Freundin begleiten sie dorthin. (vgl. 1586f.) Sie vermutet, dass sie sich für das Pharmaziestudium deshalb entschieden habe, um nach der Trennung der Eltern »irgendwie (.) da die Anerkennung meines Vaters zu bekommen« (vgl. 148f), obwohl sie ihm gegenüber zeitweise sogar Hass empfunden hat. (vgl. 3133) Nach etwa einem Jahr des Pharmaziestudiums kommt in ihr der Gedanke auf, den Studiengang zu wechseln. Dies liegt nicht an den Studieninhalten, die ihr sogar »richtig Spaß gemacht« (vgl. 182) haben, ausschlaggebend war u.a. die Famulatur in einer Apotheke, was sich für sie »ganz grauselig angefühlt« hat. (vgl. 171–177) Sie stellt dort fest, dass die Arbeit in einer Apotheke »gar nichts, also wirklich nichts« für sie sei. (vgl. 184f.) Dennoch tut sie sich schwer mit der Entscheidung, das Pharmaziestudium abzubrechen, was einerseits damit zusammenhängt, dass sie ein Stipendium erhält. So wenig sich die Famulatur in der Apotheke gut anfühlt, so wenig fühlt es sich für sie gut an, das Studium zu wechseln, »gerade, wenn man finanziell niedriggestellt ist« und die Finanzierung

von außen erfolgt. (vgl. 164ff.) Andererseits betont sie, dass es ihr nicht leichtfalle, einmal begonnene Dinge aufzugeben. (vgl. 213ff.) Sie entscheidet sich trotz alldem für einen Abbruch des Pharmaziestudiums und beginnt das Studium der katholischen Theologie und eines anderen Faches im Lehramtsstudiengang für Gymnasien und Gesamtschulen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren jedoch die schwierigen Erfahrungen, die sie gemacht hat und ohne die sie das Studium nicht abgebrochen hätte, wie sie selbst bekundet. (vgl. 214ff.)

Zudem hat ihr Vater zu der Zeit, in der sie über einen Studiengangwechsel nachdenkt, einen Schlaganfall erlitten und war in einer Rehabilitationseinrichtung. Da ihr Bruder sich zu dem Zeitpunkt im Abitur befand, die Schwester zu jung war, die Mutter aufgrund ihrer Berufstätigkeit, aber auch aufgrund anderer Gründe, die hier nicht explizit benannt werden, nicht in der Lage waren, zum Vater in die Reha zu fahren, hat Frau Tokarczuk diese Aufgabe auf sich genommen. Sie besucht morgens die Vorlesungen an der Uni und fährt mehrmals die Woche am Nachmittag mit öffentlichen Verkehrsmitteln zum Vater, anstatt ins Labor zu gehen. Dabei ist schon allein die Anfahrt zeitlich aufwendig. Es war erneut »eine schwierige Zeit« (vgl. 236f.), nicht nur aufgrund der zeitlichen Belastung, sondern aufgrund der schwierigen Beziehung zu ihrem Vater, angesichts des durch ihn erfahrenen Leids, was sich dann auch somatisch äußerte und es sie Überwindung kostete, ihren Vater zu besuchen.

»Und ja habe da äh ja eine schwierige Zeit durchgemacht, weil wenn das der Mensch ist, der einem selbst und vor allen Dingen auch der Mutter sogar physisches Leid zufügt, kann man sich natürlich vorstellen, am Ende sind wir doch nur pawlowsche Hunde und konditioniert und der eigene Körper will mit so jemandem nichts zu tun haben, um das ganz, ganz knapp zu fassen.« (236–244)

Die Überwindung der Abneigung gegenüber dem Vater bezeichnet Frau Tokarczuk als die bisher »größte Herausforderung meines Lebens« (vgl. 245), welche sie aber inzwischen als bestanden ansieht. »Sie (die Herausforderung; Anm. des Verf.) hat geklappt. Und mittlerweile ist das Verhältnis so lala. Also nicht mehr so schlecht wie vorher zumindest.« (250–254) An dieser Stelle endet die auf den Erzählimpuls folgende Erzählung. Frau Tokarczuk bewertet das von ihr Erzählte von einer Metaebene aus als sehr tiefgehend. »Ja, aber das war so die/Also es geht jetzt sehr tief, das//weiß ich auch, aber« (vgl. 258) und sie bezeichnet ihre Erzählung als »krasse Geschichte«. (vgl. 282) Zugleich reflektiert sie ihre bisherigen Erzählungen hinsichtlich der von ihr vermuteten Intention des Interviews, »weil es ja vermutlich auch eben um das Theologiestudium und wie man dahinkommt (...) äh geht irgendwie, //sind das schon Faktoren, die ich auch nennen muss oder nicht? (lacht).« (vgl. 263–269) Hier wird deutlich, dass ihre Entscheidung, Theologie zu studieren, nicht losgelöst von ihrer Biographie und den darin enthaltenen Krisen zu sehen ist. Das »oder nicht«, welches sie an diese Aussage anhängt, bezieht sich nicht auf diesen Zusammenhang, sondern resultiert eher aus der Unsicherheit, ob das von ihr Erzählte für das Interview von Relevanz ist.

Frau Tokarczuk wird daraufhin bestärkt, selbst auszuwählen, was ihr in ihrer Biographie als wichtig erscheint, ohne darüber nachdenken zu müssen, ob dies für das Interview von Bedeutung ist. (vgl. 271f.) Frau Tokarczuk ist sich nicht ganz schlüssig, was

sie noch erzählen könnte (vgl. 292–296), sodass ich einen weiteren Erzählimpuls gebe, dadurch dass ich sie bitte, ihre >innere< Biographie zu erzählen (vgl. 333) und was für sie dabei prägend war. (vgl. 356) Frau Tokarczuk vergewissert sich kurz mittels einer Nachfrage, ob sie mich richtig verstanden hat. »(lacht) Gehen wir mal so von den, von den äh biographischen Eckdaten//sozusagen (...) weg, ja?« (362–367)

Erneut überlegt Frau Tokarczuk kurz, was sie mitteilen möchte und beginnt dann erneut zu erzählen. Bezugspunkt sind nun weniger die Eckpunkte der Biographie wie etwa der institutionelle Bildungsgang, sondern die Aspekte, welche für sie persönlich prägend waren. Hierbei spielen auch äußere Faktoren eine wichtige Rolle. Das, was für einen Menschen persönlich relevant ist, kann nur in einem >In-der-Welt-Sein< relevant werden. Persönliche Relevanz muss sich keinesfalls bloß auf das Selbstverhältnis beschränken. Hier sei noch einmal an den Vorwurf von Wigger gegenüber dem Ansatz von Koller erinnert, in seiner Konzeption von Bildung zu stark auf das Selbstverhältnis auf Kosten des Fremd- und Weltverhältnisses zu fokussieren.

Dieser Fragestellung wird im weiteren Verlauf der Toposanalyse der Biographie von Frau Tokarczuk nachzugehen sein.

Die ersten acht Minuten des Interviews enthalten bereits biographische wie auch bildungstheoretische Topoi, denen im weiteren Verlauf des Interviews nachzugehen sein wird. Ein bildungstheoretischer Topos, der insbesondere für einen transformatorischen Bildungsbegriff von Bedeutung ist, ist die Krisenerfahrung, welcher sowohl für die Fragen nach Anlässen wie auch Verlaufsformen transformatorischer Bildungsprozesse relevant ist. Dieser lässt sich bei Frau Tokarczuk bereits im Anfangsteil des Interviews deutlich erkennen, sei es in dem Gefühl des Bruchs beim Schulwechsel in der zweiten Klasse, was man vielleicht eher als eine leise Krisenerfahrung deuten könnten, sei es in den vier Jahren, in denen sie Gewalt ihres Vaters gegen ihre Mutter erlebt und auch selbst erfahren hat. Der Topos der Krise umfasst bei Frau Tokarczuk auf der biographischen Ebene das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis. Das Gottverhältnis bzw. die religiöse Dimension dieser Krise kommt an dieser Stelle des Interviews noch nicht zur Sprache. In dieser schwierigen familiären Situation versucht Frau Tokarczuk ihren Platz in der Welt zu finden, was sich am Interviewanfang noch stark auf den Aspekt der beruflichen Qualifikation richtet. Sie muss sich entscheiden, wo sie in der >Berufs-Welt< ihren Platz einnehmen möchte, wobei hier Fremd-, Welt- und Selbstverhältnisse tangiert werden. Dadurch, dass Frau Tokarczuk diese Entscheidung im Kontext des Verhältnisses zu ihrem Vater, ihrer ökonomischen Situation wie auch ihrer Intuition reflektiert. Wie sich eine Entscheidung anfühlt, wird für sie zu einem wichtigen Entscheidungskriterium, was sich noch im weiteren Verlauf des Interviews häufiger zeigt. Hier erscheinen bereits weitere Bezüge zu bildungstheoretischen Topoi wie etwa Reflexion und Zuwachs an Freiheit, wenn sie ihre Entscheidung, Pharmazie zu studieren, revidiert, weil sie erkennt, dass diese eher von außen an sie herangetragen worden ist und ihren eigenen Neigungen widerspricht. Ihre Art der Reflexion zeigt Bezugspunkte zur reflexiven Hermeneutik Ricoeurs, dadurch dass ihre Reflexion auch den Bereich der Intuition und des Gefühls einbezieht, mit Ricoeur gesprochen, all dasjenige, was zum >In-der-Welt-Sein< gehört. Die Dimension des Weltverhältnisses in der Biographie von Frau Tokarczuk zeigt sich in der Anfangsphase des Interviews ferner im sozio-ökonomischen Bereich. Die schwierige ökonomische Situation der Familie wird bereits im dritten Satz der Anfangserzählung

thematisiert (vgl. 48) und wenn sie von den Phasen erzählt, wo >alles sozusagen in Ordnung< war (vgl. 125f.), wird auch erwähnt, dass die finanzielle Situation in Ordnung war, was für sie vielleicht deshalb nennenswert ist, weil im Interview häufiger von den ökonomisch schwierigen Zeiten die Rede ist. Das >In-der-Welt-Sein< von Frau Tokarczuk, ihre Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse sind von schwierigen ökonomischen Bedingungen geprägt.

10.1.3 Der Topos der Fremdheitserfahrung

Die kritisch werdende Beziehung zu ihrem Vater kann man der Dimension des Fremdverhältnisses zuordnen, wie die elterliche Beziehung eines Menschen insgesamt dieser Dimension zugeordnet werden kann, erfolgt das >In-der-Welt-Sein< doch zunächst in der emotionalen Beziehung zu den Eltern sowie deren erzieherischem Handeln und den damit verbundenen Wertvorstellungen, zu dem man sich im Laufe des Daseins positionieren kann, etwa durch Affirmation oder Emanzipation. Man könnte auch sagen, dass durch die erlebte Gewalt im doppelten Sinne von Fremdverhältnis gesprochen werden kann. Einerseits in dem eben skizzierten Verständnis, andererseits als ein Fremdwerden des Vaters, man könnte hier sogar den Topos der Fremdheitserfahrung in den Blick nehmen. Der Vater scheint den Ausführungen nach erst in dem erwähnten Zeitraum gewalttätig zu werden, zuvor gab es auch glückliche Phasen, so dass anzunehmen ist, dass das negative Verhalten des Vaters nicht mehr in den »Rahmen eines gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen« passt, sondern Frau Tokarczucs »bisherige[n] Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit«, hier speziell bezogen auf die Beziehungsebene mit ihrem Vater, und ihre »Verarbeitungskapazität sprengen«.³

Es muss das weitere Interview einbezogen werden, um zu sehen, ob man hier von einer Fremdheitserfahrung im Sinne von Waldenfels oder Grümme sprechen kann und falls ja, wie bzw. inwiefern diese Fremdheitserfahrung bewältigt wurde, welche Rolle sie für die Bildungsprozesse von Frau Tokarczuk spielt und inwieweit sie ihr Selbst-, Welt- und Gottverhältnis prägt.

Waldenfels spricht von Fremdheitserfahrung, wenn die eigene Ordnung durch das Fremde beunruhigt, durchbrochen, ja sogar fraglich wird und das Fremde sich zugleich nicht in die bisherige Ordnung einfügen lässt und sich dadurch zeigt, indem es sich entzieht.⁴ In dem Interview mit Frau Tokarczuk finden sich deutliche Hinweise auf die von Waldenfels genannten Merkmale des Fremden wie etwa die Beunruhigung und das fraglich werden der eigenen Ordnung, insofern, dass die bisherige Ordnung nicht mehr dazu ausreicht, die existenzielle Beunruhigung zu stillen und das Erfahrene zu verarbeiten. Die Heftigkeit dieser Fremdheitserfahrung wird nicht nur daran erkennbar, dass Frau Tokarczuk diesbezüglich selbst von einer schwierigen Zeit spricht, wie oben bereits erwähnt wurde, sie spricht sogar von einem Wunder, diese Situation so unbeschadet überstanden zu haben.

3 Vgl. Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, S. 101.

4 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 9.

»Also es war wirklich eine schwierige Phase, das kann man nicht//anders (...) beschreiben ja, unglaublich schwierige Phase. Eigentlich ist es ein Wunder, dass wir da alle so gut rausgekommen sind. Mhm (überlegend).« (500–506)

Die erste Antwort auf das Fremde ist Waldenfels zufolge eine »Nichtantwort«.⁵ Für ihn kommt die Erfahrung des Fremden als ein fremder Anspruch unserer Eigeninitiative zuvor.⁶ Dem Interview zufolge scheint dies auch im Fall von Frau Tokarczuk gewissermaßen zuzutreffen. Wenn sie von dieser schwierigen Zeit berichtet, so lassen sich keine Strategien erkennen, das Unfassbare aus der eigenen Ordnung heraus zu erklären. Im Nachhinein sagt sie zwar, dass ihr Vater seltsam sei.

»Das ist/Also das ist aber auch einfach ein seltsamer Mensch. Ich vermute, der/Ich vermute, da sch/da gäbe es Diagnosegründe bei diesem Menschen. Also ich vermute, er müsste mal zum Arzt gehen und (...) also ich kann das nicht beurteilen, ich will es auch gar nicht beurteilen.« (2259–2266)

Diese Vermutung erfolgt jedoch retrospektiv als die Krise schon überwunden war. Und auch hier hält sich Frau Tokarczuk mit einem eigenen Urteil zurück. Sie vermutet zwar, dass bei ihrem Vater irgendwelche Gründe vorliegen müssen, warum er gewalttätig geworden war: »Da ist ganz viel/Ich meine warum sonst wird jemand gewalttätig?« (vgl. 2271) Sie versucht aber nicht, das befremdliche und beunruhigende Verhalten des Vaters etwa in bekannte Muster und Deutungen einzuordnen und dadurch dem Fremden den Stachel zu ziehen. Das macht sie weder während der akuten Krisenzeit, noch später. Denn wie in dem Zitat oben deutlich wird, enthält sie sich einer Beurteilung, ob das Verhalten des Vaters medizinisch erklärt werden kann. Das Fremde zu pathologisieren, um »das Schockierende hermeneutisch abzumildern und alles sinngerecht wieder einzurenken« ist eine Strategie, um sich der Schocks des Fremden zu entziehen, derer Frau Tokarczuk sich nicht bedient.⁷

Dies könnte daran liegen, dass das Erlebte zu heftig war, um es mit irgendwelchen Erklärungen und Deutungen begreifbar zu machen und die von ihm ausgehende Beunruhigung zu stoppen. Es ist denkbar, dass in dieser Situation keine rationale Erklärung aus der bisherigen Ordnung eine Beruhigung bewirken konnte, denkbar ist ebenfalls, dass Frau Tokarczuk solch einen Versuch zunächst gar nicht erst unternommen hat, weil ihre Ordnung aus dem Gleichgewicht geraten ist und sie zunächst selbst einen festen Stand bekommen musste. Zudem ist es etwas Anderes, wenn uns das Fremde beispielsweise in Gestalt einer Weltanschauung, eines bestimmten philosophischen Konzepts oder einer Denkweise begegnet, was auch durchaus beunruhigend und auch leiblich spürbar sein kann oder ob der eigene Vater fremd wird und diese Fremdheit, sogar in Form von physischer Gewalt auch am eigenen Leib spürbar wird. Man könnte hier Grümmes Begriff der »Vulnerabilität« anführen, die sich im Fall von Frau Tokarczuk nicht nur auf den physischen Bereich beschränkt.

5 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 52.

6 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 14.

7 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 79.

Frau Tokarczuk spricht in diesem Zusammenhang von einer Gedankenspirale und bezeichnet dieses Sprachbild zugleich als zu schwach, um das auszudrücken, was in ihr vorgegangen ist.

»Mhm (überlegend)//durch den ganzen Kram, den ich jetzt so angeschnitten habe, also Gedankenspirale ist noch untertrieben. Also man denkt sehr viel/.« (2902ff.)

Nicht nur das Verhalten des Vaters gibt ihr zu denken, sondern auch die Reaktion ihrer kleinen Schwester, welche im Alter von etwa vier, fünf Jahren die Schuld für die Gesamtsituation bei sich suchte (vgl. 2916ff.).

»Aber man denkt auch selber dann mal erstmal/Man fängt an zu reflektieren. (...) Erstens, warum denkt sie so und zweitens, ge/natürlich haben wir als ältere Geschwisterkinder auch den einen oder anderen nicht so guten Gedanken gehabt.« (2919–2926)

Es scheint sich die Annahme zu bestätigen, dass trotz der einsetzenden Reflexionsprozesse und Gedankenspiralen, die erste Antwort auf das Erlebte eine Nicht-Antwort ist, da Frau Tokarczuk kein Wort darüber verliert, zu welchen Antworten sie gekommen ist. Die Reflexion löst eher einen Suchprozess nach Möglichkeiten aus, auf das Erlebte zu antworten, ohne diese sofort zu finden. Frau Tokarczuks Reaktion auf die Beunruhigung durch das Fremde scheint darauf abzuzielen, erst einmal Ruhe zu finden und dies sowohl auf psychischer wie auch physischer Ebene, was bestätigt, dass die Beunruhigung durch das Fremde auch eine leibliche Dimension umfassen kann.

»Ähm einfach zur Ruhe kommen zu können, einfach ähm zu lernen physisch und geistig abzuschalten. Auch physisch ähm äh hat sich das auch sehr stark geäußert.« (2926f.)

10.1.4 Der Topos des Zur-Ruhe-Kommens

Das zur Ruhelkommen ist ein großes Bedürfnis für Frau Tokarczuk und sie findet auch verschiedene Möglichkeiten, Ruhe zu finden. Man kann hierbei sogar von einem weiteren Topos sprechen, tritt dieser Aspekt doch an verschiedenen Stellen des Interviews und anhand von unterschiedlichen Facetten ihrer Biographie in Erscheinung, etwa auch als Katechetin bei der Firmvorbereitung. Diese Tätigkeit hat sie bereits ein Jahr nach der eigenen Firmung aufgenommen und sie betrachtet diese eher als ein Hobby, welches sie schon »sehr lange mit sehr großer Leidenschaft auch mache« und das sie auch als sehr bereichernd für sich selbst empfindet. (vgl. 581–584) Sie berichtet in diesem Zusammenhang von einem Kirchenbesuch mit Jugendlichen, bei dem ein Priester auf verschiedenen »eingängigen Instrumenten« gespielt hat und der Kirchenraum dabei nur von »drei, vier Kerzen« beleuchtet wurde. (vgl. 3492–3494) Dabei durften die Augen geschlossen werden oder man konnte sich im Kirchenraum bewegen.

»Es hat überraschend gut funktioniert, also die waren wirklich still und wir durften uns von dieser Musik so tragen lassen. (...) Und das weiß ich auch noch, das ist wiederum relativ lange her. Das war äh auch ungefähr zu der Zeit, wo zuhause so alles schiefging. Das auch so mit einer der Momente war, wo es, wo mhm (überlegend) auch wieder

so viel Kraft und viel äh zur Ruhe kommen und ähm sowas halt (...) ähm passiert ist irgendwie.« (3500–3513)

An einigen Stellen des Interviews wird deutlich, dass sie schon vorher eine Neigung zur Kontemplation hatte, die ihr in der Krise dabei half, zur Ruhe zu kommen. Man kann daher nicht sagen, dass dies erst aus der Krisenerfahrung hervorgegangen sei. Hier wäre auch ihre Liebe zur Natur zu nennen, die sie selbst in die Nähe der Romantik einordnet. (vgl. 771–776) Diese Liebe zur Natur, »das ist was, ähm was sich irgendwie auch schon die ganzen Jahre so da durchzieht.« (vgl. 777f.) Für Frau Tokarczuk hat Natur eine Art mystagogische Qualität, denn sie ist der Meinung, dass »Gott sich sehr stark in der Natur zuwenden kann, auch den Menschen.« (vgl. 2628f.)

»Und für/also vor allen Dingen f/Ich weiß nicht, ob sozusagen allen Menschen. Aber f/fü-/also wie weit das auch wahrgenommen wird (...), aber für mich ist es (/)/Ich kann auch gar nicht erklären warum. Also ich hatte auch selber zum Beispiel nie ein Haustier oder sowas und warum da dieser Bezug da ist und warum, wenn es/äh auch gerade, wenn irgendwie was ähm Schlimmes gewesen ist, warum dann trotzdem die Natur so, so ein Bezugspunkt war und so ein automatisch eben zur Ruhe kommen, so ein/so eine Möglichkeit einfach war.« (2629–2640)

In diesem Zusammenhang kommt Frau Tokarczuk auf »die Quelle« in Taizé zu sprechen, die »eine sehr schöne, ja natürliche Quelle mit Wäldern drum herum« ist (vgl. 800–811) und für sie ein Ort ist, an dem man »für sich ganz zur Ruhe kommen« kann. (vgl. 820) In der Natur empfindet sie nicht nur Ruhe, sondern so etwas, das Rudolf Otto als »Kreaturgefühl« beschrieben hat, worunter er »das Gefühl der Kreatur, die in ihrem eigenen Nichts versinkt und vergeht gegenüber dem, was über aller Kreatur ist« versteht.⁸ In diesem »Kreaturgefühl« empfindet sich der Einzelne »ganz klein« angesichts der Größe Gottes oder der Schöpfung, was zugleich erhebend wirkt. Man könnte mit Romain Rolland auch vom »ozeanischen Gefühl« sprechen, »das er die Empfindung der »Ewigkeit« nennen möchte, ein Gefühl wie von etwas Unbegrenztem, Schrankenlosem, gleichsam »Ozeanischem«.⁹

Der Topos des *Zur-Ruhe-Kommens* tritt bei Frau Tokarczuk noch in anderer Weise in Erscheinung. Sie beginnt in der Krisenzeit Meditation und Yoga zu erlernen und zu praktizieren (vgl. 807f.), wobei auch hier für sie das Finden von Ruhe einen zentralen Stellenwert hat.

»Also, das ist so eher sowas/für mich ist Yoga ein Sport und etwas, um ähm die Gedanken zur Ruhe zu bringen. Aber nur die Gedanken, nicht die, nicht die irgendwie irgendwas Religiöses in einem sozusagen bezeichnen, aber einfach nur, um ja, ruhig zu werden und ähm Dinge zu bewältigen oder auch einfach neue Kraft so zu schöpfen, aber eben nicht aus religiösen Sachen. (...) Es ist so dieses Zusammenspiel, hier das Re-

8 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 10.

9 Vgl. Rolland, Romain in einem Brief an Sigmund Freud, in: Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, in: Ders.: Gesammelte Werke Bd. XIV, Frankfurt a.M. 1999, S. 422.

ligiöse und hier so eben dieses eher Sportliche oder Meditative. Aber Meditation ist für mich keine religiöse, religiöse Ausübung, keine religiöse Praxis. Ähm.« (2508–2520)

Frau Tokarczuk erzählt auch davon, dass sie einer Nachbarin ihrer Mutter Yoga empfiehlt als diese sie angesichts eines Krankheitsfalls in der Familie nach einer Entspannungsmöglichkeit fragt, um Kraft für die Pflege eines Angehörigen zu schöpfen. (vgl. 2490–2501) Dies verdeutlicht, dass Yoga sich für Frau Tokarczuk darin bewährt hat, Ruhe zu finden und ihr selbst geholfen hat, durch die eigenen biografischen Turbulenzen hindurchzukommen. Während die Nachbarin auf Frau Tokarczucs Empfehlung irritiert reagiert, weil sie nicht sicher ist, ob man als Katholikin überhaupt Yoga praktizieren dürfe, sind für Frau Tokarczuk Yoga und Meditation gar nicht im religiösen Kontext zu sehen. (vgl. 2508ff.) Dies entspricht eher einer westlichen Sichtweise auf Yoga, in welcher die Praxis des Yoga häufig von dessen religiöser Dimension losgelöst erfolgt. Mircea Eliade betont dagegen, dass die Praxis des Yoga einen zentralen Aspekt der »indischen Spiritualität« darstellt.¹⁰

Im Kontext dieses Topos muss auch die >Kampfkunst< genannt werden, welche Frau Tokarczuk schon bereits vor der Krisenzeit praktiziert hat. Sie benennt keinen genauen Zeitpunkt, wann sie damit begonnen hat. An einer Stelle erfährt man, dass sie »dann irgendwann mit Kampfsport angefangen« (vgl. 454f.) habe, an anderer Stelle spricht sie davon, dass sie dies »wiederum schon sehr, sehr lange« (vgl. 834f.) mache. Der Kampfsport habe ihr »auch sehr viel Selbstbewusstsein gegeben«, auch im Hinblick auf den Umgang mit der schwierigen Situation zuhause. (vgl. 2931f.)

10.1.5 Der Topos östliche Denkwege – Geschichten von der anderen Seite

Frau Tokarczuk kommt an einigen Stellen im Interview über den Kampfsport zu sprechen und man kann diesen als einen zentralen Topos in ihrer Biographie wie auch ihres Bildungswegs bezeichnen, was noch aufzuzeigen ist. Für sie ist der Kampfsport weit mehr als das Erlernen von Kampftechniken. Dieser ist, so wie sie den Kampfsport vermittelt bekommt, auch in eine geistige Dimension eingebettet.

»Und auch apropos äh die Kampfkunst ist auch/Das ist tatsächlich auch mehr als ein Sport, aber halt auch wieder nix Religiöses, sondern auch eher was Philosophisches.« (2933ff.)

So erhalten die Schüler dieser Kampfsportschule bei verschiedenen Gelegenheiten geistige Impulse in Form von Geschichten und Erzählungen, über die es nachzudenken gilt.

»Das kommt alles bei uns/Wir haben unglaublich viel, wir haben so ähm Pässe, wo immer die Prüfungen und sowas eingetragen werden, und da sind auch unglaublich viele solche Texte und sowas drin. Und bei allen Lehrgängen und bei allen Prüfungen, bei allen Sommerfesten und allen Weihnachtsfeiern wird auch sowas thematisiert. Also da wird nicht nur gegrillt und gelacht, das auch.(...) Äh es wird auch getrunken (beide

10 Vgl. Eliade, Mircea: Yoga. Unsterblichkeit und Freiheit, 3. Aufl. Frankfurt a.M. 2016, S. 152.

lachen), aber es wird auch äh, hoffentlich noch vor dem Trinken, auch über solche Sachen gesprochen. Ähm und das ist auch sowas, ne? Also diese Tassengeschichte, die ist irgendwie auch so, das vergesse ich halt auch dann irgendwie nicht, ne?« (2940–2952)

Bei der Tassengeschichte, von der Frau Tokarczuk hier spricht, handelt es sich um eine Geschichte aus dem Zen-Buddhismus, bei der ein Zen-Meister einen Universitätsprofessor empfängt, der etwas über Zen erfahren möchte. Der Meister gießt Tee in die Tasse des Gastes und hört nicht auf, weiter einzugießen. Als die Tasse überläuft, merkt der Professor an, dass die Tasse übertoll sei und nichts mehr hineingehe. Der Meister entgegnet ihm, dass die übertolle Tasse ihm selbst gleiche, da er übertoll von seinen eigenen Meinungen und Spekulationen sei. Er könne ihn nichts über Zen lehren so lange die Tasse nicht geleert sei.¹¹

In dieser Kampfkunstschule erlernt Frau Tokarczuk zugleich auch noch das Tai Chi, welches auch als Schattenboxen bezeichnet wird, da es in der Gegenwart selten als wirkliche Kampftechnik praktiziert wird, sondern der Aspekt vielmehr auf eine gute Bewegung und Atmung gelegt wird. Da die Wurzeln des Tai-Chi im Daoismus liegen, ist anzunehmen, dass Frau Tokarczuk in dieser Kampfkunstschule auch mit daoistischen Geschichten in Kontakt gekommen ist, wobei für Frau Tokarczuk den Inhalten der Geschichten mehr Bedeutung beimisst als ihrer Zuordnung zu bestimmten Schulen oder Religionen.

»Es gibt so ein paar, aus verschiedensten Kulturen eigentlich, und von verschiedensten Schriftstellern, gibt es so äh, ich glaube, wenig/ich glaube, es gibt wenig Werke, wo ich sagen würde, das komplette Ding ist so ähm (.) daran kann ich mich orientieren oder sowas. Aber immer wieder so Ausschnitte. Also ich finde es äh/Ich finde auch verschiedene ähm Sachen in diese Richtung interessant, versch/aus verschiedenen Religionen, aus verschiedenen Philosophien, aber auch Sachen, die jetzt nix mit Religion und Philosophie zu tun haben.« (2952–2959)

Die Kampfkunstschule ist deshalb solch ein zentraler Topos in Frau Tokarczucks Biographie, weil diese hier eine welt- und selbsterschließende Funktion einnimmt und bereits vor der schwierigen familiären Zeit, also ohne, dass eine Krisenerfahrung solch einer Zuwendung vorausgegangen wäre, das Interesse von Frau Tokarczuk weckt. Dies ist alteritätstheoretisch von Bedeutung, weil man nicht sagen kann, dass buddhistische oder daoistische Geschichten einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt einer Teenagerin aufweisen. Vielmehr scheint eher das Andersartige dieser Geschichten eine Faszination auf sie auszuüben. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass Waldenfels zufolge das Fremde nicht nur eine beunruhigende und bedrohende Seite haben muss, sondern auch »verlockend« sein kann, »da das Fremde Möglichkeiten wachruft, die durch die Ordnungen des eigenen Lebens mehr oder weniger ausgeschlossen sind.«¹²

Frau Tokarczucks Faszination für diese andersartigen Geschichten scheint auch dem zu entsprechen, was Bert Roebben in seinem narthikalen Lernen als >Geschichten von

11 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das Welthaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch, Stuttgart und Düsseldorf, 3. Auflage 1985, S. 316.

12 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden, S. 44.

der anderen Seite< bezeichnet. Diese Geschichten scheinen etwas anzusprechen, das eher nicht im alltäglichen Bewusstsein aufzufinden ist, eher verborgene Fragen und Sehnsüchte tangiert und in der Begegnung zwischen Leser und Geschichte wie Wasser aus einer Quelle heraussprudelt, wie es Roebben ausdrückt. Obgleich die Geschichten von der anderen Seite im Leser etwas mehr oder weniger Latentes ansprechen, bedeutet dies nicht, dass diese unmittelbar anschlussfähig wären an das Subjekt. Hier ist an Grümme's Diktum vom >Ankommenkönnen des Anderen im Subjekt< zu erinnern, ohne dass das Andere in die Ordnung des Subjekts assimiliert wird. Möglich ist dies nur, wenn das Subjekt dem Anderen nicht statisch gegenübersteht, sondern durch die Begegnung mit diesem in Bewegung versetzt wird und es dadurch zu einer »produktiven (...) Form des Antwortens«, zu einer »kreativen Antwort« kommt, »in der wir geben, was wir nicht haben.«¹³ Bei diesen andersartigen Geschichten, denen Frau Tokarczuk in der Kampfkunstschule begegnet und die sie faszinieren, scheint es jedoch einen deutlichen Unterschied zu geben, zu dem Typus des Fremden, der einen beunruhigt, durch den die eigene Ordnung aus dem Gleichgewicht gerät, der förmlich in die Ordnung des Anderen >einbricht<.¹⁴ Bei diesen Geschichten kann man nicht von einem >Einbruch des Anderen< sprechen, sondern eher von einem Angesprochen werden durch ein Anderes. An keiner Stelle des Interviews ist zu sehen, dass Frau Tokarczuk versuchen würde, sich die Gedanken dieser Geschichten vom Leibe zu halten. Im Gegenteil, durch diese Geschichten wird ihr Interesse am Buddhismus geweckt und sie greift von sich aus immer wieder zur buddhistischen Literatur, insbesondere in kritischen Zeiten, so dass man sagen kann, dass der Buddhismus ihr zu einer existenziellen Stütze wird, worauf noch im weiteren Verlauf eingegangen wird.

Daneben kennt Frau Tokarczuk aber auch Lektüreerfahrungen, die einen zunächst nicht faszinieren, sondern abstoßen, insbesondere Lektüren, welche sich »mit dem menschlichen Leiden beschäftigen (...) Das ist gerade, wenn man selber auch ungefähr weiß, was Leiden ist, ist das äh/wird/kommt einem da auch was hoch. Äh, wird einem da schlecht bei sozusagen.« (vgl. 2959–2971) Frau Tokarczuk meidet solche Lektüreerfahrungen aber nicht, sondern empfindet diese sogar bezeichnenderweise als »produktiv«. (vgl. 2975)

»Aber das ist auch produktiv, was da mit einem passiert finde ich. Äh, das ist auch/da kann man somit arbeiten, da kann man so (...), weiß ich auch nicht.« (vgl. 2975–2980)

Frau Tokarczuk wendet sich folglich nicht nur Lektüren zu, durch welche sie zur Ruhe kommen kann, sondern auch solchen, durch die sie zunächst »total irritiert und abgeschreckt und angeekelt« ist. (vgl. 2989–2994) Oft führt dies dann aber doch zu einem »Aha-Moment«, wenn ihr deutlich wird, dass sie dann »eine Parallele« zu sich oder zu Problemen der Gegenwart ziehen kann. (vgl. 2995–3002) Es scheint, dass Frau Tokarczuk offen dafür ist, andere Sichtweisen als die eigene kennenzulernen und auch einzunehmen. So spricht sie davon, dass man durch Tai-Chi lernt, »einen ganz anderen Zugang zu sich selbst, aber auch sozusagen zu dem, was einen umgibt irgendwie zu finden.« (vgl. 817–819) Bildungstheoretisch gesprochen könnte man auch sagen, dass sie durch Tai-

13 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden*, S. 53. Vgl. auch: Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung*, S. 70.

14 Vgl. Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung*, S. 126.

Chi ein anderes Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis erlangt hat. Auch wenn das Tai-Chi vielleicht nicht Adornos Kulturbegriff entspricht, da dieser sich bei ihm sehr stark auf den westlichen Kulturkreis konzentriert, so kann man bei Frau Tokarczuk durchaus davon sprechen, dass bei ihr durch die Praxis des Tai-Chi, aber auch durch die Begegnung mit den Geschichten von der anderen Seite, aus dem buddhistischen und daoistischen Bereich, sowohl von Bildung im Sinne einer Wandlung des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses wie auch in Adornos Sinne von >Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung< sprechen kann.

Es wird deutlich, wie sich bei Frau Tokarczuk, mit Theodor Schulze gesprochen, >Primärerfahrung< (biographische Erfahrungen) und >Sekundärerfahrung< (Bildung im Sinne von subjektiver Kulturaneignung) wechselseitig verschränken und zu einem Zuwachs biographischen Bewusstseins führen. Dabei ist der Begriff der östlichen Kultur keinesfalls bloß eine geographische Bezeichnung, sondern dieser geht von einem ganz anderen Verständnis vom Subjekt und Welt aus als etwa das cartesisch geprägte Denken. Während bei Descartes das Cogito im Zentrum des Denkens steht, ist im östlichen Denken eine Selbstlosigkeit maßgebend. Theodor Ballauff beschreibt dies folgendermaßen:

»Die angemessene Haltung dem Tao gegenüber ist das >wu-wei<: zu schaffen, aber nicht auf seine Leistungen zu pochen; zu erzeugen, doch nicht zu besitzen; sich nach vollendetem Werk zurückziehen; sich nicht als Herrn betrachten.«¹⁵

Dies soll keinesfalls bedeuten, dass es nicht auch im westlichen Denken solche Denkweisen gibt. Ballauff spricht davon, dass sich »innerhalb der abendländischen theologischen Tradition diese >Grundlegung der Bildung< in der Selbstlosigkeit ebenfalls« anbahnte.¹⁶ Ballauff zieht etwa Parallelen zu Philon von Alexandria, den christlichen Mystikern, wobei insbesondere Meister Eckhart hervorgehoben wird, aber auch zu Pestalozzi oder etwa der späten Pädagogik Fichtes.¹⁷ In dieser Arbeit wurde auf diese Thematik auch im Zusammenhang mit Ricoeurs Intention, das cartesische Cogito weiterzudenken, aber auch in Bezug auf das Bildungsverständnis bei Meister Eckhart bereits eingegangen. Theodor Ballauff versucht, in Anlehnung an Meister Eckhart, ein Bildungsverständnis zu entwickeln, das nicht von einem >Ich denke< ausgeht, sondern bei dem die Selbstlosigkeit den Ausgangspunkt bildet, ohne dabei Reflexion und Denken den Rücken kehren zu wollen. Es geht Ballauff darum, hier in Anlehnung an Philon, dass jeder »von der Intention der Selbstvollendung oder eines Selbstgewinns freikommen« müsse.¹⁸

»Jeder muss von sich selbst lassen, muß sich selbst entrinnen. Gerade das, worin die traditionelle Philosophie, aber auch das alltägliche Selbstverständnis letzten Sinn und höchste Aufgabe sieht, nämlich selbstständig zu werden, eigene Leistungen sich zu-

15 Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82.

16 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82.

17 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82.

18 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82.

rechnen zu können, alles letztlich um des eigenen Selbstes, sein Heil und seine Vervollkommenung zu tun, wird abgewehrt: Aus dem Selbstbezug muß sich jeder lösen.«¹⁹

Ballauff zufolge wirkt sich diese Art des Selbstverhältnisses auf das Fremd-, Welt- und Gottesverhältnis aus, da ein gelassenes Selbst nicht mehr »Um- und Mitwelt« als Mittel der Selbstsuche betrachtet, sondern versucht, »diese als sie selbst zu bedenken, zu besprechen, zu behandeln, das, was sie sind und sein können, zu wahren.«²⁰ Dies ist auch alteritätstheoretisch von Bedeutung, da solch eine Haltung davon absieht, den Anderen bzw. das Andere sich anzueignen, in die eigene Ordnung zu assimilieren, da hier die eigene Ordnung nicht als zentraler Maßstab des Denkens verstanden wird. Wie bereits erwähnt, hat diese Form der Selbstlosigkeit auch Konsequenzen für das Gottesverhältnis, denn wenn der Mensch frei geworden ist »von einem Willen, dem es im Ergreifen und Bestimmen und Haben um sich selbst geht«, lässt er davon ab, Gott, den ganz anderen und Unverfügbaren, in einer Vor-Stellung besitzen zu wollen.²¹

Ballauffs Idee, Bildung auf der Grundlage der >Selbstlosigkeit< zu begründen, erscheint heutzutage als äußerst zeitgemäß, wenn ein Drang nach Selbstverwirklichung auf Kosten von Mensch und Natur, ja sogar auf Kosten von sich selbst, handlungsleitend zu sein scheint. Bildung auf Grundlage der >Selbstlosigkeit< darf keinesfalls zur Doktrin werden, sondern kann als alternative Form des Sein-Könnens vorgestellt werden, die an Peukerts Begriff der universalen Solidarität anschlussfähig ist. Durch Frau Tokarczucs Zuwendung zum östlichen Denken rückt der soeben skizzierte Topos der Selbstlosigkeit in den Blickpunkt ihrer Biographie, worauf noch ausführlicher eingegangen wird, wenn speziell der Bedeutung des Buddhismus in der Biographie von Frau Tokarczuk nachgegangen wird. Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Ballauff zum Prinzip der Selbstlosigkeit und des Sich-Lassens ist Jürgen Habermas zu widersprechen, welcher solch eine Haltung der indisch-buddhistischen Tradition zuordnet, während er den monotheistischen Religionen eine auf Herrschaft orientierte Subjektivität zuspricht.²² Wie bereits dargelegt wurde, gibt es auch im Christentum eine Tradition des Sich-Lassens, wie etwa in der Mystik Meister Eckharts, nur dass dieser Faden, um das Sprachbild von Käte Meyer-Drawe zu gebrauchen, nicht nur hinsichtlich des Bildungsbegriffs, sondern auch hinsichtlich des heutigen Verständnisses vom Christentum, beiseitegelegt worden ist und über das östliche Denken wieder in den westlichen Denkraum reimportiert wird. Der Topos der Selbstlosigkeit kann als ein bedeutender Topos für Transformationsprozesse gesehen werden, da hierbei eine Neuordnung des Subjekts, in diesem Fall dessen Dezentrierung, erfolgen kann. Durch die Kampfkunst wie auch die dort kennengelernten Geschichten von der anderen Seite hat Frau Tokarczuk einen anderen Zugang zu sich selbst wie auch zu dem, was sie umgibt, gefunden, wobei sie das Andersartige der dort eröffneten Sichtweisen auf Welt auf sich selbst und auf Andere fasziniert und dann in biographischen Krisenzeiten beruhigend und stabilisierend auf sie wirkt. Man könnte

19 Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82.

20 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 83.

21 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82f.

22 Vgl. Habermas, Jürgen: Ein Gespräch über Gott und die Welt, in: Ders.: Zeit der Übergänge, Frankfurt a.M. 2001, S. 173–196, S. 174.

sagen, dass in der Zeit, in der das Verhalten ihres Vaters fremdartig und beunruhigend wird und sich nicht in die bisherige Ordnung einfügen lässt, sie zumindest dort etwas gefunden hat, auf das sie zurückgreifen kann, das ihr Halt und Selbstbewusstsein gibt.

»Also Tai-Chi, Kampfkunst und Meditation, das war so ein Dreierding irgendwie, ne?« (2932f.)

Es wurde bereits gesagt, dass Frau Tokarczucs erste Antwort auf das fremdartige Verhalten ihres Vaters eine Nicht-Antwort zu sein schien, da sie sich einer schnellen Erklärung des Verhaltens ihres Vaters enthält, nicht versucht, dieses mit den bekannten Mustern ihrer Ordnung zu deuten. Es scheint aber so zu sein, dass die in der Kampfkunstschule erworbenen Selbst- und Weltzugänge für das Antworten-Können auf die Ansprüche des Fremden relevant wurden. Grümme und Waldenfels betonten beide, dass das Antworten auf das Fremde nicht vom Primat des Subjekts aus erfolgen könne. Wie bereits erwähnt, müsse das Antworten auf das Fremde in einem produktiven Akt erfolgen, damit dieses dem Subjekt zugänglich werden könne, wie Grümme formuliert, bzw. müsse dieses Antworten zwischen Subjekt und dem Fremden lokalisiert werden, wie Waldenfels betont.

Wie erfolgt dies nun aber bei Frau Tokarczuk? Man könnte sagen, dass ihre Antwort auf den Anspruch des Fremden nicht vom Primat des Subjekts aus geschieht, sondern durch ihren aktiven Versuch, den Horizont ihres Subjekts zu erweitern, wobei in ihrem Fall die Hinwendung zum östlichen Denken bedeutend ist, wofür der Weg durch die Kampfkunstschule geebnet wurde. Man könnte sagen, dass ihre Antwort auf das Fremde über den >Umweg< des sich Vertiefens in die fremde, aber sie zugleich faszinierende Welt des östlichen Denkens, insbesondere des Buddhismus, erfolgt. Man könnte hier auch mit Merleau-Ponty von einer Erweiterung der Vernunft sprechen, welche zu einer Erweiterung der Erfahrung führen könne.²³ Die Zuwendung zur östlichen Kultur übersteigt das Partikulare der eigenen biographischen Kontexte und bringt diese in Beziehung zu einem universalen Horizont, was für Stojanov, wie bereits dargelegt wurde, ein maßgebliches Merkmal von Bildungsprozessen darstellt.

Das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis von Frau Tokarczuk hat sich schon vor der Krise durch die Begegnung mit Kampfkunst, Tai-Chi, Meditation sowie den >Geschichten von der anderen Seite< allmählich gewandelt. Im Interview ist nichts davon zu hören, dass es hierdurch zur Irritation oder Beunruhigung der eigenen Ordnung oder gar einer Krise gekommen wäre, was einerseits daran liegen kann, dass Frau Tokarczuk diese Form des Weltzugangs als interessant wahrgenommen hat und offen war für diese >anderen< Sichtweisen auf sich selbst, auf andere oder auf die Welt. Andererseits sagt Frau Tokarczuk, angesprochen auf intellektuelle Krisenerfahrungen, dass diese angesichts der Größe der anderen Krisen in ihrem Leben marginal erschienen und dennoch bedeutsam für die Bewältigung der großen Herausforderungen gewesen sind. Konkret danach gefragt, antwortet sie wie folgt:

»Ich glaube, das fällt mir ganz schwer zu beantworten, weil die Krisenmomente, die/an die ich mich erinnern kann, äh (.) ohne das jetzt sozusagen negativ zu meinen, aber die

23 Vgl. Merleau-Ponty, Maurice: Von Mauss zu Lévi-Strauss, in: Ders.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, Hamburg 2003, S. 225–243, S. 237.

sind bombastischer Natur, die sind gigantisch. Und diese vielen kleinen intellektuellen Krisen [...] sind verglichen damit ganz, ganz klein. [...] Und also ich glaube (.) die haben zwar viel geholfen, die großen zu bewältigen [...], wenn ich das so sagen darf [...] aber ich kann mich nicht mehr so gut dran erinnern, so blöd das klingt. Die sind mir nicht so bewusst in Erinnerung geblieben, weil einfach so viel (.) also wirklich RICHTIG schlimme Sachen passiert sind, die Krisen auf eine ganz andere Art und Weise [...] sind, dass das irgendwie/Ich könnte das nicht so festmachen an, an einem oder an mehreren.« (3056–3084)

Ob auch die von ihr geschätzten buddhistischen Texte Teil der kleinen Krisen waren, muss offenbleiben. Im Zusammenhang mit der Frage nach intellektuellen Krisen gibt Frau Tokarczuk Beispiele aus der Schulzeit wie etwa Texte von Kant, Sartre oder Dorothee Sölle. Sie sagt aber auch hier, dass diese Texte sie »fasziniert« hätten, obwohl sie sie am Anfang vielleicht noch »irgendwie nicht verstanden« hat und es dann darum ging, herauszufinden, was dahintersteckt und was »man auch für sich selbst mitnehmen« könnte, was in gewissem Sinne dem entspricht, was Frau Tokarczuk als »produktive Lektüre« bezeichnet hat. (vgl. 3090–3097) Diese Aussage unterstreicht die These des alteritätstheoretischen Ansatzes von der produktiven Kraft des Fremden und Andersartigen für Bildungsprozesse. Ungeachtet der Frage, ob der Buddhismus auch zu kleinen Krisen in der Biographie von Frau Tokarczuk geführt hat, wird im Interview deutlich, dass diesem dort eine äußerst wichtige und stabilisierende Bedeutung zukommt.

10.1.6 Der Topos »Buddhismus hilft«

Im Alter von zwölf Jahren beginnt Frau Tokarczuk mit dem Kampfsport und »da kam dann auch diese buddhistische ähm Literatur mit rein.« (vgl. 476f.) Einen besonderen Stellenwert unter der buddhistischen Literatur hat für sie der französische Buddhist Matthieu Ricard, den sie mit 15 Jahren zu lesen beginnt und auch nach wie vor gerne liest. (vgl. 477ff.) Buddhistische Literatur ist für sie eine wichtige Stütze, die ihr dabei hilft, herausfordernde Situationen in ihrem Leben zu bestehen.

»Ja. Und äh da muss ich auch ganz ehrlich sagen, also das ist auch was, was bis heute eben geblieben ist und was auch, (.) ja, äh interessant ist, aber auch hilft. [...] Ja in diversen Hinsichten. Also äh, wenn ich in die/in diese Rehaeinrichtung da später gefahren bin, hatte ich eigentlich auch immer einen/entweder so ein Buch dabei oder äh ja irgendwie Sachen, die im weitesten Sinn, ähm ja, inspirieren oder sonst was.« (491–500)

An dieser Aussage wird deutlich, dass die buddhistische Literatur zu einer Art Vademecum geworden ist, das in schwierigen Momenten griffbereit sein musste, um sich daran stärken zu können. Man denke hier an das Armamentarium in christlichen Klöstern, welches aus geistiger Literatur besteht und den Mönchen und Nonnen in Zeiten der Anfechtung, der Schwäche oder Krise als geistige Waffenkammer zur Verfügung steht. Das Armamentarium von Frau Tokarczuk besteht aber nicht nur aus buddhistischer Literatur. Bedeutend scheint für sie zu sein, dass der Inhalt inspirierend ist, wobei sie diese Inspiration eben häufig in buddhistischen Texten findet. Wie bereits erwähnt, hilft der Buddhismus ihr nicht nur »geistig«, sondern auch »physisch« abzuschalten (vgl.

2927.) und sie spricht davon, dass sie durch die Beschäftigung mit dem Buddhismus Unterschiede an sich wahrnehmen kann. Der Topos »Buddhismus hilft« findet sich in dem Interview mit Frau Tokarczuk auch im Kontext einer weiteren Krise wieder, die hier bisher noch nicht erwähnt wurde und über die Frau Tokarczuk im Interview nicht viel spricht. Diese Krise wird von Frau Tokarczuk als ein »riesen, riesen Riesenbruch« (vgl. 1485) bezeichnet, nämlich der Suizid einer Mitschülerin. Die Mitschülerin war mit Frau Tokarczuk »gemeinsam Klassenbeste«, hatte tolle familiäre Bedingungen (vgl. 1493f.), der es aber nach der Rückkehr von einem Auslandsaufenthalt »ganz, ganz, ganz schlecht« ging und sie sich drei Monate nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland das Leben nahm. (vgl. 1480f.) Für Frau Tokarczuk und ihre Mitschüler war dies nicht zu verstehen.

»Ähm also es hat ganz viel/Wir waren alle furchtbar aus dem Gleichgewicht gebracht natürlich. Also das war eine ganz, ganz, ganz schlimme Erfahrung [...]

Also das hat keiner verstanden, warum das passiert ist.« (1491–1495) Und auch in dieser schwierigen Situation hilft Frau Tokarczuk die Lektüre buddhistischer Texte. »Also wie gesagt, eine buddhistische Li/Literatur lesen und so hilft.« (1486f.) Der Topos Buddhismus hilft lässt sich in dem Interview auch noch in einer anderen Gestalt finden. Frau Tokarczuk empfiehlt ihrer Mutter »spirituelle Sachen« zur Lektüre und diese liest daraufhin »auch tatsächlich auch buddhistische Sachen und christliche ähm, beides [...] dann sozusagen auf meine Empfehlung hin/kommen die jetzt an.« (vgl. 1671–1681) Da Frau Tokarczuk an anderer Stelle davon spricht, dass ihre Mutter aufgrund der negativen Erfahrungen mit Frau Tokarczucs Vater bis heute »geistig und psychisch« leidet (vgl. 203f.), scheint es, als wollte Frau Tokarczuk ihre Mutter an der helfenden Wirkung buddhistischer und insgesamt spiritueller Literatur teilhaben lassen. Frau Tokarczuk unterteilt den Buddhismus in zwei Stränge, Meditation auf der einen Seite, buddhistische Philosophie auf der anderen Seite, wobei sie den Buddhismus insgesamt als eine Philosophie und nicht als eine Religion betrachtet.

»Also zum Beispiel Matthö/Matthieu Ricard sagt ja selber auch, äh »Buddhismus ist eigentlich eine Philosophie, keine Religion« [...] Und äh der Dalai Lama und auch ähm die meisten praktizierenden ähm äh Buddhisten sagen, dass man durchaus eine beliebige andere Religion auch haben kann//und [...] trotzdem ähm meditieren UND auch äh buddhistische Philosophie eben betreiben kann, diese ganzen Sachen lesen.« (vgl. 2524–2536)

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, der Frage nachzugehen, ob der Buddhismus eine Religion oder eine Philosophie ist, entscheidend ist hier, dass für Frau Tokarczuk weder Buddhismus noch Meditation der Religion zuzurechnen sind und keinen Widerspruch zu ihrem Christsein darstellen.

»Aber Meditation ist für mich keine religiöse, religiöse Ausübung, keine religiöse Praxis.« (vgl. 2468f.)

Gleichwohl fällt auf, dass Frau Tokarczuk im Zusammenhang mit der Schilderung ihrer Entdeckung der buddhistischen Literatur davon erzählt, dass »religiöse Literatur [...] schon immer im Haus« gewesen sei. (vgl. 454ff.) Ihre Begeisterung für den Buddhismus führte nicht zu einer Abkehr vom Christentum oder einer Konversion. Frau Tokarczuk bezeichnet sich selbst als katholische Christin.

»Also ich bin schon, glaube ich, was den Glauben und die Religiosität als solche angeht, schon äh sehr katholisch und christlich.« (2483ff.)

»Ähm. Äh, also ich würde zum Beispiel auch nicht sagen: >Ich glaube an den Buddha oder sowas<.« (2536f.)

Und dennoch zeigt sich an manchen Stellen des Interviews, dass die von ihr vorgenommene Trennung zwischen Meditation und Religion aufgeweicht wird und Meditation als ein Bestandteil der Religion, auch der christlichen Religion, verstanden wird, auch wenn sie dies in der Vergangenheit verortet.

»Ich vermute auch mal, dass es früher in fast allen Religionen so was gab, was mit Meditation zu tun hatte, was uns aber heute eher abhandengekommen ist. Also ich finde auch viele Gottesdienste nicht besonders meditativ, wenn ich ehrlich bin, [...] ne? Sondern da geht es auch eher um das laute ähm Singen, um das so ein bisschen mehr ähm/ Also da ist nicht viel Stille, da ist nicht viel zur Ruhe kommen für mich. In Taizé ist es schon eher, all/allein dadurch, dass sich die Gesänge immer wieder wiederholen [...] wird es sehr viel ruhiger, finde ich.« (2546–2564)

Diese Einschätzung von Frau Tokarczuk ist sehr bedenkenswert, insbesondere wenn man den von ihr verwendeten Begriff >Meditation< um den Bereich der inneren Erfahrung erweitert, denn an manchen Stellen bringt sie Meditation, Spiritualität oder inspirierende Geschichten in einen Zusammenhang. Es entsteht der Eindruck, als würde Frau Tokarczuk den Begriff Meditation gelegentlich synonym für Kontemplation, Spiritualität oder einen inneren Weg verwenden, wenn sie etwa davon spricht, dass sie die Lektüre von Anselm Grün interessant fand.

»Also das habe ich damals auch äh vor längerer Zeit schon das erste Mal gelesen und fand das sehr interessant. Aber er ist ja auch viel von so Meditation und sowas auch äh geprägt. Und auch in seinen Klöstern ist es eigentlich n/oder in den Klöstern, die er auch besucht und wo er Vorträge hält und so, wird das/etabliert sich das ja relativ intensiv tatsächlich.« (2732–2736)

Vor diesem Hintergrund wäre es dann nicht allein die Meditation, die Frau Tokarczuk zufolge dem Christentum abhandengekommen ist, sondern insgesamt das, was man als inneren Weg bzw. innere Nachfolge oder Verinnerlichung bezeichnen könnte. Aus dem reichen Schatz an christlich-kontemplativer Literatur, scheint Frau Tokarczuk lediglich Anselm Grün bekannt zu sein, obwohl sie deutliches Interesse an spiritueller Literatur aufzeigt, sehr belesen ist und sich als katholische Christin versteht. Das, was Frau Tokarczuk als buddhistische Philosophie bezeichnet, ist eine Art praktische Philosophie, es sind Impulse zur Lebensgestaltung bzw. Daseinsbewältigung, die häufig eine Art >Umkehrprozess< zum Gegenstand haben, um einen Terminus von Jürgen Werbeck zu verwenden. Nimmt man die von dem von Frau Tokarczuk geschätzten Matthieu Ricard herausgegebene Anthologie von Texten des tibetischen Buddhismus zur Hand, werden dort Themen angesprochen wie etwa »Abkehr von den Ursachen des Leidens«, »Uneigennüt-

zige Liebe und Mitgefühl« oder »Sicht, Meditation und Verhalten«, welche dies verdeutlichen.²⁴

Auch wenn es im Buddhismus als eine der obersten Aufgaben gesehen wird, sich selbst zu lassen, sich nicht zum Zentrum des Seins zu erheben, wird paradoxerweise dem Subjekt dennoch zugetraut, sein Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis zu wandeln, auf dem inneren Weg mitzuwirken und nicht nur passiver Zuschauer zu sein.

Blickt man in die oben erwähnten Beispiele christlicher Mystik, erkennt man, dass es diesbezüglich große Überschneidungen gibt und das Subjekt zugleich zur Nachfolge Christi wie auch zum Sich-lassen aufgefordert wird. Es wird immer wieder auf die Parallele zwischen christlichen Mystikern wie etwa Dionysius Areopagita, Meister Eckhart oder Johannes Tauler und dem Zen-Buddhismus verwiesen, die Frau Tokarczuk möglicherweise trotz ihres Interesses an Spiritualität gar nicht bekannt zu sein scheinen.²⁵ Rechtfertigungstheologisch sei hier angemerkt, dass diese Nachfolge dort nicht als ein frommes Werk angesehen wird, um die Gnade Gottes zu erlangen, da eine Werkfrömmigkeit dem Geist dieses Weges widerspräche, weil dadurch das Ich wieder eine exponierte Stellung einnehmen würde, was es ja zu vermeiden gilt. Der Weg der Nachfolge zielt nicht darauf ab, die Gnade Gottes zu erlangen, sondern erfolgt aus Gnade heraus. Freiheit und Gnade werden hier zusammengedacht. Der Weg der christlichen Mystik enthält Impulse und Aufgaben auf diesem Weg, versteht sich aber nicht als eine gnostische Technik, mit der man sich Gott verfügbar machen könnte. Solch einen inneren Zugang zur Religion findet man etwa auch im Judentum, beispielsweise in den Erzählungen der Chassidim, welche von Martin Buber zusammengestellt und herausgegeben wurden, man findet sie im Islam im Sufismus, was im Westen etwa von Annemarie Schimmel oder Idries Shah der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, um nur einige Beispiele zu nennen. Lew Tolstoi hat in seinem >Lebensbuch< verschiedene geistige Fäden zu unterschiedlichen Lebensfragen zusammengeführt wie etwa Bibeltexte, Texte aus dem Talmud, aus dem Buddhismus, dem Sufismus wie auch Gedanken verschiedener Philosophen, ohne dass man ihm den Vorwurf des Synkretismus machen müsste.²⁶

In diesem Zusammenhang ist es bedenkenswert, Karl Rahners berühmten Ausspruch heranzuziehen, der im Zusammenhang mit dessen Diktum von der Hinwendung zum Subjekt steht.

24 Vgl. Ricard, Matthieu: Weisheit. Die Essenz des tibetischen Buddhismus entdecken, München 2013, S. 65, S. 103 und S. 249.

25 Vgl. Sartory, Gertrude: Vorwort, in: Dionysius Areopagita: Ich schaute Gott im Schweigen. Mystische Texte der Gotteserfahrung. Übersetzt und für die Meditation erschlossen von Vokmar Keil, Freiburg i.Br., 1985, S. 9. Vgl. auch: Jungclaussen, Emmanuel OSB: Warum lesen wir wieder Johannes Tauler?, in: Tauler, Johannes: Der Meister in Dir, in: Kleine Bibliothek spiritueller Weisheit, hgg. von Abt Emmanuel Jungclaussen OSB in Zusammenarbeit mit Christian Feldmann, Freiburg i.Br., 10. Auflage 1999, S. 15. Vgl. auch: Vgl. Mieth, Dietmar: Die individuelle Unmittelbarkeit der Mystik als Herausforderung der Religionen? Religiöse und nachreligiöse Perspektiven der Unmittelbarkeit, ausgehend von Meister Eckhart, in: Büchner, Christine, Enders, Markus, Mieth, Dietmar (Hgg.): Meister Eckhart interreligiös. Meister Eckhart Jahrbuch 10, Stuttgart 2016, S. 9–23, S. 21.

26 Vgl. Tolstoi, Lew: Für alle Tage. Ein Lebensbuch, München 2010.

»Der Fromme von morgen wird ein >Mystiker< sein, einer, der etwas >erfahren< hat, oder er wird nicht mehr sein, weil die Frömmigkeit von morgen nicht mehr durch die im Voraus zu einer personalen Erfahrung und Entscheidung einstimmige, selbstverständliche öffentliche Überzeugung und religiöse Sitte aller mitgetragen wird, die bisher übliche religiöse Erziehung also nur noch eine sehr sekundäre Dressur für das religiös Institutionelle sein kann.«²⁷

Johann Baptist Metz zufolge zeigt dieses Zitat, »dass diese Mystik nicht eigentlich eine elitäre Angelegenheit spirituell bevorzugter Einzelner ist, sondern gewissermaßen eine populäre Angelegenheit aller Frommen.«²⁸ Ferner sieht Metz hier das Bedürfnis nach eigener Erfahrung in der Glaubensbiographie berücksichtigt, entgegen »einer bloß doktrinen Entgegennahme der christlichen Lehre.«²⁹

»Und dass es um Erfahrung geht, damit dem immer mehr sich verbreitenden Schisma zwischen Glaubensgeschichte und Lebensgeschichte, zwischen Glaubensbekenntnis und Lebenserfahrung, zwischen Glaubenssprache und Erfahrungssprache Einhalt geboten und dem >Erfahrungshunger< der Glaubenden Rechnung getragen wird.«³⁰

Dass Frau Tokarczuk, die sich als >sehr katholisch und christlich< versteht, ihren >Erfahrungshunger< im Buddhismus stillt und auch dort nach Antworten auf existenziell dringende Fragen sucht und findet, kann unterschiedlich gedeutet werden.

Die Zuwendung zum Buddhismus von christlicher Seite aus, ist kein neuartiges Phänomen. Man denke nur etwa an den Jesuiten und Zenmeister Hugo Enomiya-Lassalle oder an dessen Schüler, den Pallotiner-Pater Johannes Kopp, welcher das Programm der Zen-Kontemplation >Leben aus der Mitte< im Bistum Essen begründet hat. Beide vertraten die Auffassung, »die Zen-Kontemplation nicht im Widerspruch, sondern als neue Ermöglichung und sogar als Zuspruch und Anspruch für Christen auf dem Weg hin zum kostbaren Schatz der christlichen Tradition zu sehen – der Kontemplation. Das meint – im Vertrauen auf die Gnade Gottes – die eigentliche christliche Haltung aus der Kraft der täglich methodischen Übung in der Realisierung im Alltag.«³¹

Man könnte auch sagen, dass der Aspekt der >Realisierung im Alltag< in vielen buddhistischen Schriften mehr Beachtung findet als etwa bei den christlichen Mystikern, wo die christliche Haltung sich zwar im Alltag bewähren muss, man dort aber weniger

27 Rahner, Karl: Frömmigkeit früher und heute, in: Ders.: Sämtliche Werke, hgg. von der Karl-Rahner-Stiftung unter Leitung von Karl Kardinal Lehmann, Johann Baptist Metz, Albert Raffelt, Herbert Vorgrimmler und Andreas R. Batlogg SJ, Bd. 23. Glaube im Alltag. Schriften zur Spiritualität und zum christlichen Lebensvollzug, bearbeitet von Albert Raffelt, Freiburg im Breisgau. 2006, S. 31–47, S. 39f. Im Folg. zit. als: Rahner, Karl: Frömmigkeit früher und heute.

28 Vgl. Metz, Johann Baptist: Mystik der offenen Augen, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 7, Christliche Spiritualität in dieser Zeit hgg. von Johann Reikerstorfer, Bd. 7, Freiburg im Breisgau 2017, S. 12. Im Folg. zit. als: Metz, Johann Baptist: Mystik der offenen Augen.

29 Vgl. Rahner, Karl: Frömmigkeit früher und heute, S. 39.

30 Metz, Johann Baptist: Mystik der offenen Augen, S. 12.

31 Vgl. Kopp, Johannes SAC: Zen und Christsein, zitiert nach: <http://www.zen-kontemplation.de/zen-und-christsein/> (abgerufen am 27.01.2020)

praktische Impulse für die Bewältigung des Daseins im alltäglichen Leben findet, wie etwa Seelenruhe oder Glück. Diese können dort eher als Sekundäreffekte auftreten.

Zwar lässt sich das Thema Seelenruhe auch in einigen christlichen spirituellen Traditionen finden, etwa in Gestalt der Herzensruhe bei den Wüstenvätern und -müttern. In der Imitatio Christi des Thomas von Kempen findet man Hinweise »wie man den Frieden in sich haben und besser werden könne«, jedoch sind sie dort stets eingebettet in den Weg mit und zu Gott und von diesem Kontext nicht zu lösen.³² Es scheint, dass der Buddhismus dagegen auch »Wege zur inneren Heiterkeit«³³ beinhaltet, die man auch ohne Buddhist zu sein, begehen kann. Die Lehre vom glücklichen Leben wurde im westlichen Kulturkreis stärker von Seiten der Philosophie thematisiert, man kann einen Bogen von Aristoteles, über die Stoa bis hin zu Schopenhauer spannen. Dies wird auch möglicherweise ein Grund sein, warum Frau Tokarczuk den Buddhismus als Philosophie und nicht als Religion wahrnimmt. Es mag sein, dass eben diese praktischen Aspekte in den buddhistischen Schriften, die näher am Alltag ansetzen, Frau Tokarczuk faszinieren und ihr geholfen haben, in stürmischen Zeiten Ruhe zu finden. Frau Tokarczucs Interesse am Buddhismus bezieht sich jedoch nicht nur auf die philosophisch-lebenspraktische Seite, sondern auch auf die spirituelle, in Form der Meditation. Warum der Strang der spirituellen und kontemplativen christlichen Tradition in der biographischen Erzählung von Frau Tokarczuk kaum vorkommt, lässt sich nicht aus dem Interview ableiten und dennoch soll eine Spekulation diesbezüglich gewagt werden. Während für Rahner etwa der Fromme der Zukunft ein Mystiker ist, einer der etwas erfahren hat und Metz davon spricht, dass die Spaltung zwischen Glaubensgeschichte und Lebensgeschichte überwunden werden müsse, findet man bezeichnenderweise im Stichwortverzeichnis des Katechismus der katholischen Kirche weder einen Eintrag zu Mystik noch zu Spiritualität, wohl aber zur Steuerhinterziehung.³⁴

Man könnte vermuten, dass dieser Faden der christlichen Tradition bewusst liegen gelassen wird, ohne an dieser Stelle über die Gründe spekulieren zu wollen. Dies scheint jedoch bei manchen Christen zu einer geistigen Migration zu führen, wenn solche Glaubenszugänge irgendwo auf dem Speicher der christlichen Tradition abgestellt wurden und dort zu verstauben drohen, weil man sie vielleicht voreilig als unzeitgemäß disqualifiziert hat. Karl Rahner drückt dies folgendermaßen aus:

»Darf es dahin kommen, daß in der christlichen Frömmigkeit die Liebe zur Lektüre der klassischen geistlichen Literatur, auch der christlichen Mystik, schwindet oder einfach aufhört und der Fromme von morgen auf seinem Gebiet wie ein Jüngling von heute würde, für den die deutsche Literatur frühestens bei Bann und Brecht beginnt? Die >Imitatio Christi< wird gewiß morgen nicht mehr *das* Erbauungsbuch des frommen Christen sein, muß sie deshalb aber schon aus der geistlichen Bibliothek der Zukunft

32 Vgl. Abbas Dulas, in: Miller, Bonifaz (Hg.): Weisung der Väter. Apophtegmata Patrum, 10. bearbeitete und ergänzte Auflage, Trier 2018, Nr. 194, S. 81. Vgl. auch: Thomas von Kempen: Das Buch von der Nachfolge Christi, in: Kleine Bibliothek spiritueller Weisheit, hgg. von Abt Emmanuel Jungclaussen OSB, in Zusammenarbeit mit Christian Feldmann, Freiburg im Breisgau 1999, S. 75.

33 Vgl. Heuser, Uwe Jan: Der Mönch als Philosoph, zitiert nach: <http://www.zeit.de/2007/30/ST-Rica> rd/seite-2 (abgerufen am 29.01.2020)

34 Vgl. Katechismus der Katholischen Kirche, München 1993, S. 801 und S. 807.

ganz verschwinden? Und gibt es nicht viele andere Klassiker des geistlichen Schrifttums, die nicht zu kennen für den frommen Christen einfach ein geistiges und geistliches Banausentum wäre?»³⁵

10.1.7 Der Topos der Mystik der offenen Augen – Die Bedeutung des östlichen Denkens für eine Transformation des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses

Durch Frau Tokarczuku Zuwendung zum Buddhismus stellt sich ferner eine weitere bildungstheoretische, ja sogar eine bildungs-theologische Frage. Wie bereits oben ausgeführt, gilt es in transformatorischen Bildungsprozessen das Selbst-, Welt-, Fremd- und in dieser Arbeit auch das Gottesverhältnis zu betrachten. Diesbezüglich wurde des Weiteren gesagt, dass Bildungsprozesse nicht bloß auf das Selbstverhältnis zu reduzieren sind. In diesem Zusammenhang soll auch untersucht werden, inwiefern das Gottesverhältnis das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis im (religiösen) Bildungsprozess prägt. Frau Tokarczuku (religiöser) Bildungsprozess steht sowohl unter dem Einfluss des monotheistischen Christentums wie des a-theistischen Buddhismus. Eine besondere Rolle spielt dabei die spirituelle Seite, welche bei Frau Tokarczuk zu einem großen Teil durch buddhistische Literatur und auch Meditation geprägt ist. In bildungs-theologischer Perspektive soll an dieser Stelle die Denkfigur der »Mystik der offenen Augen« von Johann Baptist Metz einbezogen werden. Wie bereits oben dargelegt wurde, sind für Metz Mystik und Spiritualität wichtige Bestandteile des Christentums. Gleichzeitig sind diese für ihn nur dann legitim, wenn sie einer Mystik der offenen Augen und nicht einer Mystik der geschlossenen Augen entsprechen. Christliche Spiritualität dürfe demnach niemals bloß auf sich selbst gerichtet sein, sondern müsse stets eine »leid-empfindliche Religion«³⁶ sein, was bereits »an der Wurzel des biblischen Gottesbekenntnisses schlummert.«³⁷

»Der christliche Glaube ist jedenfalls ein gerechtigkeitssuchender Glaube. Gewiss, Christen sind dabei immer auch Mystiker, aber eben nicht ausschließlich Mystiker im Sinne einer spirituellen Selbsterfahrung, sondern auch im Sinne einer spirituellen Solidaritätserfahrung.«³⁸

Metz reduziert Religion nicht auf Ethik, Politik oder Diskurs. Aus der Spiritualität heraus und damit einhergehend aus der Veränderung der Maßstäbe der Welt-, Fremd- und Selbstverhältnisse, müsse der Christ die Frage nach Gerechtigkeit wachhalten.

»Es sind die offenen, die wachen Augen, die in uns den Aufstand gegen die Sinnlosigkeit unschuldigen und ungerechten Leidens anzetteln. Sie sind es, die in uns den Hunger und Durst nach Gerechtigkeit wecken, nach der großen Gerechtigkeit für alle

35 Rahner, Karl: Frömmigkeit früher und heute, S. 34.

36 Vgl. Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 15.

37 Vgl. Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 13.

38 Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 15f.

und die es uns verwehren, uns ausschließlich innerhalb der verkleinerten Maßstäbe unserer reinen Bedürfniswelt einzurichten.«³⁹

Diese Form der Spiritualität der offenen Augen setzt Metz kritisch ab von Spiritualität als Modeerscheinung der westlichen Welt, welche »inzwischen zu einem inhaltslosen Modewort geworden« und zum »Kennwort für den undurchsichtigen Kern eines post-modernen Lebensgefühls avanciert« sei, wodurch sie »im Zuge ihres entgrenzten Gebrauchs nahezu jede begriffliche Bestimmtheit verloren« habe.⁴⁰ In diesem Zusammenhang stellt Metz auch die Frage, ob die Spiritualität des Buddhismus nicht zu einer »antlitzlose[n] Natur- bzw. kosmische[n] Alleinheitsspiritualität« führe.⁴¹

Man könnte diese Frage auch folgendermaßen formulieren: Verhindert das Ziel der Überwindung des Leidens im Sinne einer Apathie, die Fähigkeit zum Mitleiden, im Sinne von Empathie? Ferner setzt die Kritik von Metz im buddhistischen Subjektverständnis an.

»Geht – so die Frage – die fernöstliche Spiritualität nicht zumeist davon aus, dass alle leidenschaftenden Gegensätze zwischen Ich und Welt dadurch überwunden werden, dass sich das Ich des Menschen letztendlich in eine vorgängige Alleinheit und Harmonie eines subjektfreien Universums auflöst?«⁴²

Die von Metz aufgeworfenen Fragen sind komplexer Natur und der Verfasser dieser Arbeit mag sich nicht anmaßen, den Buddhismus von einer Außenperspektive aus diesbezüglich zu beurteilen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass uneigennütziger Liebe und Mitgefühl eine zentrale Bedeutung im Buddhismus beigemessen wird und dass gerade das Lassen der Ich-Haftigkeit, ähnlich wie in der christlichen Mystik, dies erst ermöglicht. Man kann sagen, dass nach dieser Vorstellung eine Ego-Zentrik das ist, was der uneigennützigen Liebe und Mitgefühl im Wege steht.

»Mitgefühl und Großzügigkeit sollten mit Losgelöstheit, Nichtanhaften einhergehen. Hätten wir die Erwartung, im Gegenzug etwas für diese beiden Haltungen zu erhalten, käme das einem Handel gleich.«⁴³

Der Hinweis auf den gemeinsamen Faden der Selbstlosigkeit in der östlichen und der westlichen kontemplativen Tradition, muss ebenfalls auf den elementaren Unterschied zwischen Buddhismus und Christentum verweisen. Heinrich Dumoulin, der sich um den Dialog zwischen Ost und West verdient gemacht hat, sieht den unüberwindbaren Unterschied in der »personalen Liebe« der christlichen Gottesvorstellung.⁴⁴ Das Sich-lassen und Leer-werden in der christlichen Mystik richtet den Blick auf ein unverfügbares Gegenüber, auf Gott.

39 Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 16.

40 Vgl. Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 11.

41 Vgl. Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 23.

42 Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 23.

43 Vgl. 14. Dalai Lama, Tenzin Gyatso, zit.n.: Ricard, Matthieu: Weisheit, S. 107.

44 Vgl. Dumoulin, Heinrich: Östliche Meditation und christliche Mystik, Freiburg/München 1966, S. 157.

Ob die Überwindung der Ich-Haftung zum Verlust eines verantwortlichen Subjekts oder gerade dadurch zu einem verantwortlichen und sich den Anderen zuwendenden Subjekt führt, soll als Frage offengehalten werden.

Metz setzt Jesus und Buddha im Umgang mit Leid folgendermaßen gegenüber: »Buddha meditiert, Jesus schreit.«⁴⁵ Dies blendet jedoch aus, dass auch Jesus sich immer wieder zurückzog und das Gebet in der Einsamkeit suchte.⁴⁶ Auch das Christentum kennt das Eremitentum, bei dem sich Eremiten für einige Zeit in die Einsamkeit begaben, die Augen schlossen, um später mit offenen Augen in die Gemeinschaft zurückzukehren und dort zu wirken. Man muss die Mystik der offenen und der geschlossenen Augen jedoch keineswegs als Spezifika des Christentums und des Buddhismus betrachten. Vielmehr ist es auch denkbar, die Mystik der geschlossenen Augen als eine mögliche Fehlform jeglicher spirituellen Praxis zu sehen, die in jedem religiösen Kontext angetroffen werden kann. Dies lässt sich beispielsweise an dem Märchen von Frau Holle verdeutlichen. Betrachtet man den Brunnen als Sinnbild für den Weg nach innen, so kann man anhand der Gold- und der Pechmarie zwei Weisen dieses Weges sehen. Während Goldmarie mit offenen Augen für die Bedürfnisse anderer Frau Holle entgegengeht und am Ende mit Goldregen dafür belohnt wird, tritt Pechmarie den inneren Weg mit geschlossenen Augen an, die Bedürfnisse anderer übersehend bzw. überhörend und nur nach dem Gold trachtend.

Matthieu Ricard sieht solch ein Phänomen bei vielen Menschen gegeben, die sich etwa in Form von Meditation auf den inneren Weg begeben und »dabei in einer Ego-Blase stecken«.⁴⁷ Für Ricard ist dies eine Fehlform:

»Man sollte diese Praxis nicht mit dem wahren Sinn von Meditation verwechseln: sich selbst zu verbessern, um anderen zu dienen.«⁴⁸ Solche Tendenzen lassen sich auch im Bereich des Christentums finden, wenn einzelne spirituelle Formen und Praktiken aus ihrem Kontext als Wellness oder Event angeboten werden. Es ist nicht Thema dieser Arbeit, dieser Frage nachzugehen. Relevant ist hier jedoch die Frage, inwiefern der Topos der >offenen Augen< bzw. der >geschlossenen Augen< eine Rolle im (religiösen) Bildungsprozess von Frau Tokarczuk spielt. Wie bereits dargestellt, spielen Meditation und Spiritualität in der Biographie von Frau Tokarczuk eine wichtige Rolle. Dabei war das >zur Ruhe-Kommen< ein wichtiger Topos für Frau Tokarczuk, sodass es vielleicht nahe liegen würde, der Frage nachzugehen, inwiefern es sich hierbei um eine >Spiritualität der geschlossenen Augen< handelt oder bildungstheoretisch ausgedrückt, inwiefern sich dieser Strang des Bildungsprozesses von Frau Tokarczuk auf das Selbstverhältnis beschränkt.

Bei der Beantwortung dieser Fragestellung soll Frau Tokarczuk selbst anhand eines Interviewzitates zu Wort kommen. Neben der Meditation und der Lektüre buddhistischer Texte ist das Lesen im Allgemeinen eine Beschäftigung, der Frau Tokarczuk gerne

45 Vgl. Metz, Johann Baptist: Christliche Spiritualität in dieser Zeit, S. 23.

46 Vgl. etwa Mk 1, 35; Mk 6, 46.

47 Vgl. Ricard, Matthieu: Man muss nicht leiden, um altruistisch zu sein, in: Die Zeit, Nr. 44/2017, zitiert nach: <https://www.zeit.de/2017/44/matthieu-ricard-altruismus-buddhist> letzter Aufruf: 26.09.2020. Im Folg. zit. als: Ricard, Matthieu: Man muss nicht leiden, um altruistisch zu sein.

48 Vgl. Ricard, Matthieu: Man muss nicht leiden, um altruistisch zu sein.

nachgeht und wo sie ebenfalls zur Ruhe kommen kann, worauf noch als eigenständigen Topos eingegangen werden wird. Im Nachhinein erkennt sie, dass das Lesen eine Flucht für sie war, die sie als eine »gute Flucht« bezeichnet. »Es war eine gute Flucht, weil man hatte die Ohren und Augen offen. Wenn was zuhause ist, kriegt man das mit so. Ich war dann am stärksten als einziges Kind so involviert [...] in diese ganzen Geschichten.« (vgl. 528–534)

Diese Antwort von Frau Tokarczuk ist sehr bezeichnend für ihr Verständnis des Zur-Ruhe-Kommens. Dieses erfolgt hier nicht in einer Egoblase, sondern mit offenen Augen und Ohren. Frau Tokarczuk sucht nach Ruhepunkten, nicht um sich vor der Außenwelt zu verschließen, sondern um einen sicheren >Ort< zu finden, von dem aus, man das Geschehen beobachten, aber auch tätig werden kann. Im Interview mit Frau Tokarczuk zeigt sich, dass in ihrer Biographie eine >vita contemplativa< und eine >vita activa< nicht konträr, sondern komplementär zu sehen sind, ähnlich wie es Hannah Arendt bestimmt hat.⁴⁹ Wenn sie die Augen im übertragenen Sinne schließt, dann um auch besser sehen zu können, wenn sie Luft holt, dann auch, um zu handeln, was nun im Folgenden mit Beispielen belegt werden soll.

Es wurde bereits weiter oben schon erwähnt, dass sie ihren Vater mehrmals die Woche in der Reha besuchte, obwohl dies von der Anfahrt her sehr aufwendig war und sie aufgrund der Erlebnisse dabei ihre Abneigung gegenüber ihrem Vater überwinden musste. Während des Studiums muss ihre Mutter aufgrund eines Herzfehlers für längere Zeit ins Krankenhaus und auch hier ist es Frau Tokarczuk, die sich um sie kümmert. (vgl. 1606–1616) Ihrem Vater hat sie ein Krankenbett finanziert und ihrer Schwester eine E-Gitarre gekauft, damit sie Gitarrenunterricht nehmen kann, obwohl ihre finanziellen Mittel während des Studiums nicht gerade üppig waren, da sie auf keine finanzielle Unterstützung von zuhause zählen konnte und ihr Studium über ein Stipendium finanziert wurde. (vgl. 2834–2848) Frau Tokarczuk hat schon recht früh, etwa ab der Firmung, »dann auch angefangen, sehr viele verschiedene Ehrenämter zu übernehmen.« (vgl. 557ff.) So wird sie etwa an ihrer Schule als Tutorin in der Nachmittagsbetreuung für Fünftklässler tätig, wird ein Jahr nach der eigenen Firmung selbst Firmkatechetin (vgl. 563–568) oder übernimmt eine Gruppenleitung bei einer Taizéfahrt. (vgl. 599ff.) Diese Haltung zeigt sich auch in ihrem Umgang mit Natur. Es wurde bereits erwähnt, dass Frau Tokarczuk sich sehr gerne in der Natur aufhält, zugleich interessiert sie sich aber auch für Fragen der Natur- und Tierethik, wozu sie auch Seminare an der Universität und außerhalb dieser besucht. (vgl. 776–792) Sie engagiert sich bei NABU, wo sie etwa Nistkästen säubert und Krötenzäune kontrolliert und sammelt auch bei Aufenthalten in der Natur Müll auf. (vgl. 919–930). Während des Studiums engagiert sich Frau Tokarczuk in ihrer Freizeit bei >Arbeiterkind.de<, einer Gesellschaft zur Förderung des Hochschulstudiums von Nichtakademikerkindern. (vgl. 1268) Dabei ragt dieses Engagement auch in ihr Privatleben hinein, wenn sie beispielsweise Aufgaben für >Arbeiterkind.de< dem Treffen mit Freunden voranstellt.

»>Ja, kannst du heute mal spontan, wollen wir nicht einen trinken gehen?< >Nein, sorry, ich muss noch drei Anfragen von Arbeiterkind.de äh f/ähm beantworten und noch

49 Vgl. Arendt, Hannah. Vita activa oder vom tätigen Leben, 13. Auflage, München 2013, S. 27.

irgendwie das und das Projekt vorbereiten<, so, ne? [...] Also klar, macht man natürlich auch zwischendurch andere Sachen, aber ähm das ist irgendwie/Aber ich muss auch sagen, ich habe/ich brauche das auch. Also es ist auch genau das, was ich machen MÖCHTE.« (1272–1274)

Ferner arbeitet Frau Tokarczuk gemeinsam mit dem jungen Ensemble in [Stadt] mit Flüchtlingskindern in Musik-, Theater- und Kunstprojekten. (vgl. 1039–1043)

»Ähm wir hatten eigentlich äh fast ausschließlich rumänische//Kinder [...] Also so Sinti- und Roma-Kinder im Prinzip. Ähm. Und das war also auch echt eine tolle Zeit. Also ein, ein Projekt was echt äh supergenial war, ist (unv.), was auf Rumänisch äh Hoffnung heißt.« (vgl. 1047–1054)

An diesen Beispielen wird deutlich, dass man bei Frau Tokarczuk keinesfalls von einer >Mystik der geschlossenen Augen< sprechen kann. Ihr Interesse an Spiritualität, an buddhistischer Literatur, ihre Liebe zur Natur, erfolgen nicht in einer >Egoblase<, haben keinen eskapistischen Charakter. Vielmehr könnte man sagen, dass dies ihre Quellen sind, aus denen sie Kraft schöpft, um die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen, ihre Augen für die Bedürfnisse anderer offen zu halten. Es wird ferner deutlich, dass ihre Bildungsprozesse nicht bloß auf dem Selbstverhältnis beruhen, sondern auch das Fremd- und Weltverhältnis deutlich betreffen. Man kann hier durchaus den von Peukert eingeführten Topos der Solidarität identifizieren. Fragt man jedoch nach den Anlässen für diesen Bildungsverlauf, für diese Art der Hinwendung zum anderen, wird es schwierig, eine eindeutige Antwort zu geben, einen eindeutigen Faktor zu benennen. Es wurde bereits oben erwähnt, dass Frau Tokarczuk etwa ab der Firmung begann, sich stark ehrenamtlich zu engagieren. In diesem Zeitraum lassen sich jedoch mehrere Aspekte benennen, die auf Frau Tokarczuk prägend gewirkt haben. Es ist die Zeit der familiären Krise, es ist die Zeit, in der sie sich verstärkt der buddhistischen Literatur und der Meditation zuwendet und es ist die Zeit der Firmvorbereitung und der Firmung und anschließend ihrer Tätigkeit als Firmkatechetin. Es ist nicht möglich, anhand des Interviews zu erkennen, wodurch genau ihr soziales, aber auch ökologisches Engagement bedingt wurde. Es bleibt offen, ob es einer der genannten Faktoren war, das Zusammenspiel aus mehreren oder allen genannten Faktoren oder ob auch noch weitere Faktoren hierbei eine Rolle spielen, wie etwa die Erziehung, worauf noch einzugehen sein wird. Von diesen genannten Faktoren wurde bisher der Aspekt des Christ-Seins am wenigsten beleuchtet. Es wurde zwar bereits gesagt, dass Frau Tokarczuk sich selbst als katholische Christin versteht, jedoch tauchten Kampfkunst, Buddhismus und Meditation in ihrer Erzählung als Topoi bisher stärker in Erscheinung.

10.1.8 Das religiöse Selbstverständnis von Frau Tokarczuk – Der Topos der inneren Stimmigkeit und der existenziellen Relevanz des Christseins in der Begegnung mit dem Anderen

Es soll im Folgenden das katholische Christsein Frau Tokarczüks beleuchtet werden. Frau Tokarczuk zeigt großes Interesse an fremden Kulturen und anderen Religionen, krei-ert

sich dabei aber keine eigene Patchworkreligion, sondern hat ihre religiöse Beheimatung im Christentum. Frau Tokarczuk spricht davon, dass sie in Taizé an einem Workshop über Lakotaindianer teilgenommen hat, wobei auch die Möglichkeit bestand, mit diesen »selbst zu sprechen« (vgl. 1029–1036), wodurch sich recht schnell ein »starkes interkulturelles Interesse« (vgl. 1031) entwickelt hat, das sich auch in einem interreligiösen Interesse zeigt.

»Ähm aber auch in meinem Freundeskreis zum Beispiel sind äh Leute, die jetzt nicht unbedingt Flüchtlinge sind, aber die aus allen möglichen Kulturen kommen. Und eine äh sehr, sehr gute Freundin ist auch ähm praktizierende Muslimin, eine andere ist äh praktizierende Jüdin, selber israelische Jüdin und erst seit fünf Jahren, glaube ich, in Deutschland.« (1085–1089)

Frau Tokarczuk engagiert sich in einem Ensemble, welches mit Musik-, Theater- und Kunstprojekten sich für soziale Projekte mit Flüchtlingskindern einsetzt. Viele der Mitglieder dieses Ensembles haben nach dem Abitur ein Jahr im Ausland verbracht, im Ausland studiert oder dort gearbeitet und für Frau Tokarczuk ist der Austausch darüber wichtig.

»Ja und da eben äh da sind auch viele Leute dabei, die auch viel Zeit/also nach dem Abitur erstmal ein Jahr, aber jetzt mittlerweile eben teilweise auch äh studieren die da oder sowas. Oder äh arbeiten da eben auch. Die in allen möglichen Ländern der Welt so verteilt//sind. [...] Also einige sind in Brasilien, Argentinien und so, ne? Und darüber dann eben auch verschiedenste Dinge zu hören, sich gegenseitig zu erzählen, aber auch verschiedenste Kontakte so zu knüpfen. Und äh, ja, das setzt sich eigentlich jetzt auch fort.« (vgl. 1072–1083)

Dem Interesse an anderen Kulturen entspricht auch ein Interesse an anderen Religionen. Frau Tokarczuk erzählt, dass sie eine Moschee besucht hat und dort Gelegenheit hatte, sich mit den Menschen zu unterhalten und dass sie auch an einem jüdischen Gottesdienst teilgenommen hat, was für sie »ganz, ganz spannend« gewesen ist. (vgl. 1116–1128) Dieses Interesse an anderen Religionen geht bei Frau Tokarczuk einher mit einer Akzeptanz dieser, welche über Toleranz hinausgeht.

»Das hat schon nicht mal mehr was mit Toleranz zu tun, es ist absolute Akzeptanz von anderen Religionen.« (2591f.) Dies lässt sich anhand des folgenden Zitates verdeutlichen.

»Nichtsdestotrotz ist es bei mir zum Beispiel so, dass ich wirklich mit gutem Gewissen sagen kann, >ich glaube, dass es in allen Religionen Wahrheit gibt<.« (2567ff.)

Diese Aussage entspricht erneut der inklusivistischen Position des II. Vaticanums, doch geht Frau Tokarczuk im nächsten Satz darüber hinaus und positioniert sich in der Nähe einer pluralistischen Sichtweise.

»Und dass ähm (.) ich sozusagen äh meiner muslimischen Freundin [Person] nichts im vor/ähm sozusagen nichts voraus habe, gar nichts. [...] Null, ähm und auch meiner jüdischen Freundin nicht.« (2573–2578)

Diese Position erhält im nächsten Satz wiederum eine christologische Einschränkung, wenn Frau Tokarczuk die Bedeutung Jesu für sie selbst hervorhebt, die in dessen absoluter Hinwendung zum Menschen in Liebe begründet ist.

»Trotzdem kann ich komischerweise einen Satz später sagen, dass für mich Jesus so die (.) /Also wieviel mehr kann man sich eigentlich dem Menschen oder irgendjemandem, den man liebt, zuwenden [...] als durch das, was Jesus getan hat?« (2578–2585)

Es wird deutlich, dass Frau Tokarczuk in dieser Frage, zwischen der Innen- und der Außenperspektive changiert. Für sie ist Jesus besonders, er macht den Unterschied zwischen dem Christentum und den anderen Religionen, wechselt sie aber in die Außenperspektive, so wird deutlich, dass sich für sie daraus kein christologischer Exklusivismus ableitet.

»So, aber ich glaube nicht, dass in einer anderen Religion, nur weil denen der Glaube an Jesus fehlt [...] zwangsläufig so viel abhandenkommt. Ich weiß nicht genau, wie ich das sagen soll, aber ähm/(.).« (vgl. 2585–2591)

Die letzte Aussage verdeutlicht Frau Tokarczucks Suche nach einer Positionsbestimmung zwischen der >exklusiven< Bedeutung Jesu und ihrer wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Religionen, ihrer Überzeugung, dass in allen Religionen Wahrheit zu finden sei und man auch als Christin von diesen lernen könne. (vgl. 2593 und 2599ff.) Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, diese Einstellung von einem dogmatischen Standpunkt aus zu beurteilen, sondern diese bildungstheoretisch im Kontext von Frau Tokarczucks (religiösem) Bildungsprozess zu beleuchten. Es wird hier deutlich, dass Frau Tokarczuk in der Frage nach der Verhältnisbestimmung zwischen Christentum und den anderen Religionen eine eigenständige Position einnimmt, in welchem die Spannung zwischen der Bedeutung Christi und der ernst gemeinten Wertschätzung anderer Religionen nicht aufgelöst wird, sondern produktiv bestehen bleibt. Frau Tokarczuk changiert in ihren Antworten zwischen diesen beiden Punkten. Hier wird ein Suchen nach dem eigenen Standpunkt erkennbar, ohne dass sie dabei auf eine vorgefertigte Antwort zurückgreift. An dieser Stelle zeigt sich ein Topos, der für die Reflexionsweise von Frau Tokarczuk charakteristisch zu sein scheint. In Fragen, die für sie existenziell relevant sind, zielt sie in ihren Reflexionsprozessen nicht auf logisch widerspruchsfreie und rein rational begründete Definitionen ab, sondern bezieht dabei auch die affektive Seite mit ein. Es wurde bereits dargelegt, dass man bei Frau Tokarczuk durchaus Parallelen finden kann zu dem, was Ricoeur als reflexive Hermeneutik bezeichnet hat, da ihre Reflexionsweise nicht nur auf dem Kognitiven basiert, sondern auch den Aspekt der Emotion miteinbezieht. So wurde schon dargelegt, dass es Frau Tokarczuk wichtig ist, dass sich Dinge auch >gut anfühlen< müssen. In dieser Frage tritt dieser Topos in Gestalt des guten Gewissens in Erscheinung. »Nichtsdestotrotz ist es bei mir zum Beispiel so, dass ich wirklich mit gutem Gewissen sagen kann, >ich glaube, dass es in allen Religionen Wahrheit gibt<.« (2567ff.) Die Stimmigkeit ihrer Positionen mit der inneren Stimme des Gewissens oder mit ihrem persönlichen Empfinden stellt sie über die Position des kirchlichen Lehramtes. Dies wird etwa daran deutlich, dass sie nicht weiß, ob sie mit ihrer »persönlichen Meinung« zu >interreligiösen Fragen< nicht »immer so mit allem d'accord geht.« (vgl. 2593ff.) Ihre Art der Reflexion basiert auf Argumentation, geht aber über diese hinaus,

sie endet nicht in einer Definition, die das Weiterdenken zum Ende bringt. Die affektiven Teile ihres Denkens lassen sich nicht mit einem Lehrsatz ruhigstellen, sondern halten ihre Fragen offen.

Frau Tokarczucs Offenheit gegenüber fremden Kulturen und Religionen verdeutlicht, dass sie bezüglich ihres Selbstverhältnisses und ihrer eigenen Ordnung keine bewahrende und verteidigende Haltung einnimmt, sondern die Bereitschaft zeigt, den eigenen Standpunkt ggf. zu erweitern oder auch zu revidieren und einen neuen Standpunkt einzunehmen, genauso aber auch die eigene Überzeugung zu verteidigen. Dies zeigt sich auch bezüglich ihrer Liebe zur Natur und ihrer Überzeugung, dass sich Gott dem Menschen auch in der Natur offenbaren könne. Sie fragt in diesem Zusammenhang einen ihrer Professoren, ob Gott sich auch in der Natur zeigen könne, wobei der Professor diesbezüglich eine andere Auffassung hat als sie. »Und ich glaube, unsere Meinung ging ein wenig auseinander.« (vgl. 2641)

Bezeichnend für Frau Tokarczuk ist es aber, dass sie sich nicht so leicht von einer von ihr als richtig empfundenen Position abbringen lässt, auch wenn die Gegenargumente etwa von einem theologischen Experten stammen. Hier zeigt sich, dass Transformation als alleiniges Kriterium für Bildung zu kurz greift. Am Beispiel von Frau Tokarczuk wird deutlich, dass auch das Beibehalten und Verteidigen eines Standpunktes ebenfalls als Ausdruck eines Bildungsprozesses gesehen werden kann.

»Äh das ist auch in der Theorie/Also ich muss einfach sagen, meine Empfindung ist halt die, wie sie ist und die mhm (überlegend) Situationen, die mir so viel auch Kraft und [...] Schönheit sozusagen vermittelt haben, ähm die nimmt mir keiner. Also egal was ich da lese oder//egal./« (2651–2658)

In diesem Zitat bringt Frau Tokarczuk einen Aspekt von Bildung ins Spiel, der auf der dieser Arbeit zugrunde liegenden Landkarte von Bildungskriterien nicht auftaucht – Kraft. Man könnte sagen, dass dies ein zentraler Bildungstopos in der Biographie von Frau Tokarczuk ist, der die Seinsdimension bzw. die existenzielle Dimension von Bildung unterstreicht. Hier wird deutlich, dass Bildung auf einer ganz elementar-existenziellen Ebene ins Dasein eingebunden verstanden werden kann, indem sich durch Bildungsprozesse existenzielle Kraftquellen auf tun können, die dabei helfen, das Dasein zu bewältigen. Das Bedürfnis nach solchen Kraftquellen kann wiederum einen Antriebscharakter entfalten und Suchbewegungen initiieren, die Bildungsprozesse vorantreiben.

Bei ihrer Beschäftigung mit irischer bzw. keltischer Mythologie und Religion lassen sich ebenfalls Züge der >Reflexiven Hermeneutik< aufzeigen. Frau Tokarczuk hat sich in diese Thematik durch das Interesse an dem Instrument Bodhran eingelesen und ist anschließend zu der Erkenntnis gelangt, dass sie mit der Vorstellung von einer Gottheit wie dem Hirschgott Cernunnos nichts anfangen kann, wobei sie bei diesem Urteil erneut ihre Empfindung einbezieht.

»Und ich kann mich damit nicht anfreunden, also ich kann nicht sagen so irgendwie, es gibt eine Gottheit in der/Also es gibt nicht so ein, so ein Naturgott, wie das ja zum Beispiel hier ähm oder in Zentraleuropa lange der Fall war. So mit Cernunnos, diesem

Hirschgott oder sowas. Da/Das ist das/Für mich geht das überhaupt nicht d'accord mit dem, was ich sonst so fühle und empfinde und glaube.« (2623–2628)

Hier zeigt sich auch, dass ihre Wertschätzung für andere Religionen differenziert und abhängig von den jeweiligen Inhalten erfolgt. Es wird nicht einfach allen Religionen per se die gleiche Wertschätzung entgegengebracht, vielmehr kann Frau Tokarczuk auch begründet auf Distanz zu anderen Religionen gehen. Frau Tokarczuk betont, dass sie auch nicht eklezistisch an diese herantritt und dass sie »da was fusioniere oder aus einer anderen Religion was abgucke.« (vgl. 2666f.) Dennoch zeigt sich, dass es etwa Aspekte des Buddhismus gibt, die ihr Verständnis von Christsein und ihre Praxis des Christentums prägen. Frau Tokarczuk gibt etwa an, dass für sie »dieses ähm (.) in dem Moment sein«, das »was wahrscheinlich auch so ein bisschen aus/tatsächlich auch aus der Meditation kommt« wichtig sei. (vgl. 2797–2800) Damit ist der Gedanke aus dem Zen-Buddhismus gemeint, in der Gegenwart präsent zu sein, auch oder vor allem, wenn es sich um die Verrichtung von alltäglichen Dingen handelt. Es geht darum, im jeweiligen Moment nicht bereits schon beim nächsten Schritt oder der nächsten Tätigkeit zu sein, sondern sich auf das Hier und Jetzt zu konzentrieren. In der Meditation strebt man dabei ein Leer-Werden, eine Unterbrechung des Gedankenstroms an, welcher das Bewusstsein auf Vergangenes oder Künftiges lenkt. Diesen Aspekt der Gegenwärtigkeit bezieht Frau Tokarczuk nun auf das Christentum, speziell den Aspekt der Nächstenliebe.

»Aber dann eben zu gucken ähm/also es ist ja die ganze Idee von, von auch äh ja der mhm (überlegend) Theologie und der/Also die ganze, alles, was Jesus gepredigt hat, ist ja eigentlich jetzt hier in dem Moment, wenn ich sehe, der Mensch braucht Hilfe, dann versuche ich dem zu helfen.« (2804–2807)

Auch hier wird deutlich, dass Frau Tokarczuks Beschäftigung mit östlicher Spiritualität keineswegs, in einer >Spiritualität der geschlossenen Augen< oder in einem Wohlfühl-Christentum mündet. Dies zeigt sich auch in Frau Tokarczuks Begründung, warum das Lukasevangelium ihr Lieblingsevangelium ist.

»Ich lese auch zum Beispiel unglaublich gerne das Lukas Evangelium. [...] Das ist eigentlich definitiv mein Lieblingsevangelium ähm.« (vgl. 2808–2813) Sie begründet dies folgendermaßen:

»Ähm. Weil es ums Teilen geht, [...] weil es um die äh Hingabe zu Menschen geht, die ausgestoßen sind. Ähm. Vielleicht hat das was damit zu tun, dass man sich selbst auch irgendwo in den, in den Armen sozusagen wiedererkennt.« (vgl. 2818–2824)

Trotz der Beschäftigung mit anderen Religionen, trotz der Schwierigkeiten, die sie zu bewältigen hatte, lassen sich in der Biographie von Frau Tokarczuk keine Hinweise auf religiöse Krisen in ihrem christlichen Glauben finden. Momente, in denen sie sich von der Religion abkehrt oder sich von dieser beengt fühlt, fehlen. Im Gegenteil, Religion scheint für Frau Tokarczuk ein Schlüssel zur Freiheit zu sein. Nicht Religion führte bei ihr zu Krisen, sondern Religion war es, die sie durch Krisen hindurchführte, ihr Halt gab, es aber auch ermöglichte, eine gewisse Distanz zu den gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten einzunehmen, »eine erstaunliche Haltung ihnen gegenüber, eine Einstellung,

die von einer bestimmten Behaftetheit befreit, eine Distanz, die anders andersartig ist«, um es mit Fritz Oser zu formulieren.⁵⁰

Umkehrprozesse, wie sie Werbick beschrieben hat, im Sinne einer Durcharbeitung neutralisierter Religion oder Distanzierungsprozessen von gesellschaftlichen Plausibilitäten, findet man bei Frau Tokarczuk eher nicht, denn sie hat von sich aus und das schon recht früh die Perspektive eines religiösen und philosophischen Weltzugangs auf sich, auf andere und auf die Welt gesucht und dadurch eine gewisse Distanz zur >Logik bestehender Handlungssysteme<, wie es Peukert ausdrückt, eingenommen. Man könnte hinsichtlich des religiösen Bildungswegs von Frau Tokarczuk sagen, dass Krisenerfahrungen, diesen in Bewegung gesetzt haben, jedoch keine Krisen im Bereich der Religion selbst zu beobachten sind. Möglicherweise hat sich durch die häufige Lektüre religiös-spirituelle Literatur das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis von Frau Tokarczuk transformiert, jedoch scheint es im Bereich ihrer Einstellung zur Religion zu keinen schmerzhaften Krisenerfahrungen gekommen zu sein, da andere Sichtweisen auf Selbst, Welt und Andere im Bereich des Religiösen nicht über sie eingebrochen sind, sondern aktiv von ihr gesucht wurden. Wenn sie fremden oder andersartigen Sichtweisen im Bereich der Religion begegnet ist, wie etwa manchen Texten im Religionsunterricht, wie schon oben dargestellt, so erlebt sie diese Irritationen des eigenen religiösen Denksystems als >produktiv<, was ebenfalls schon gesagt wurde. Das kann durchaus widerständig verlaufen, jedoch nicht so, dass daraus eine religiöse Krise hervorgegangen wäre, zumindest keine, die Frau Tokarczuk für nennenswert hielt. Man könnte vielleicht sagen, dass im Bereich der Religion, Frau Tokarczuk sich keine Freiheit erkämpfen musste, sondern Religion ihr Freiheit ermöglicht hat. Es wird deutlich, dass (religiöse) Transformationsprozesse nicht zwangsläufig mit Krisenerfahrungen bezüglich der zu transformierenden Ordnung einhergehen müssen, was möglicherweise im Fall von Frau Tokarczuk mit ihrer Offenheit gegenüber anderen Weltzugängen und ihrer Faszination für das Fremde zusammenhängen mag. Das Fremde anderer Weltanschauungen bricht nicht in ihre Ordnung verwundend ein, sondern wird von ihr selbst zwecks einer produktiven Auseinandersetzung gesucht, wodurch es zu leisen und allmählich verlaufenden Transformationen ihres Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottverhältnisses kommt.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, bei der Frage nach religiösen Bildungsprozessen auch den Aspekt der religiösen Früherziehung einzubeziehen. Wie wurde beispielsweise Religion im Elternhaus oder in der Gemeinde vermittelt? Was stand dabei im Vordergrund und inwiefern wirkte dies prägend auf die weiteren religiösen Bildungsprozesse?

10.1.9 Der Topos der religiösen Früherziehung im Elternhaus von Frau Tokarczuk

Frau Tokarczuk berichtet davon, dass zuhause regelmäßig gebetet wurde. (vgl. 2231) Ferner wurde häufig aus der Bibel vorgelesen und dann auch darüber gesprochen (vgl. 460; 1695f.; 2053ff.) Des Weiteren besuchte Frau Tokarczuk jeden Sonntag die Messe, (vgl. 2024), weil dies für ihre Eltern untrennbar zum Christsein dazu gehörte. (vgl. 2064) Es fällt in den Schilderungen von Frau Tokarczuk auf, dass die Eltern, hauptsächlich

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

ihre Mutter, bemüht waren, bei ihren Kindern einen inneren Zugang zur Religion herzustellen, etwa dadurch, dass man sich nach der Bibellektüre über das Gelesene unterhielt oder es den Kindern freigestellt wurde, ob sie beten möchten oder nicht. (vgl. 2244) Diese religiöse Praxis wird von Frau Tokarczuk auch nicht als Zwang empfunden, sondern als etwas sehr Schönes.

»Als wir ganz klein waren äh, ganz früher, wurde uns auch aus der Bibel oft vorgelesen. Also eigentlich jeden Abend. Nicht viel, aber jeden Abend immer so, weiß ich nicht, eine halbe Seite, eine Seite und das war auch ganz schön. Das war so eine bebilderte Version und ich glaube, damals tatsächlich auch noch auf Polnisch, wenn ich mich richtig erinnere. Äh, und das war auch ganz schön dann als Kind natürlich dann auch so die Bilder dabei angucken. Dann auch darüber so ein bisschen sprechen, wir haben auch viele Fragen immer gestellt. Gerade so im Alten Testament versteht man das da ja oft//trotzdem [...] irgendwie nicht, warum die Dinge so und so passieren. Ähm und da gab es ganz interessante Gespräche. Entweder eben auch mit meiner Mutter oder halt auch natürlich, wenn man sonntags in den Gottesdienst geht, dann denkt man auch nochmal über diese Dinge so nach und das/der Kreis schließt sich so ein bisschen.« (vgl. 459–475)

Frau Tokarczuk betont, dass auch die Art und Weise, wie ihre Mutter Religion an die Kinder weitergegeben hat, für sei bedeutsam war.

»Und äh und ähm genau und sonst halt eben dieses die Kinder heranzuführen über diese Geschichten [...] über auch äh/Also ich weiß auch noch, dass ich das immer sehr genossen habe, WIE sie gelesen hat. Also nicht nur WAS sie gelesen hat, [...], sondern auch WIE sie das gelesen hat. Und dass da so die ganze/äh das ganze Einfühlungsvermögen und so dann irgendwie reinging in dieses auch danach darüber zu sprechen und so. Das war einfach echt eine tolle Erfahrung. Ich glaube, das ist auch äh etwas, was den Unterschied so ausmacht, ob die Kinder das annehmen oder nicht. Das hängt, glaube ich, stark davon ab, wie die Eltern sowas auch machen [...] ne? Also wenn man das versucht, aber eigentlich selber da keinen Zugang selbst so zu findet, dann ist das, glaube ich, ähm doch schwer. Und sie ist da schon also innerlich sehr, sehr stark verwurzelt. Auch wenn sie das, sie persönlich im Gegensatz zu meinem Vater eben sehr früh aufgehört hat, das so nach außen ähm zu leben, weil ihr das einfach aus anderen Gründen unglaublich schwer und auch berechtigt, unglaublich schwer gefallen ist so.« (vgl. 2424–2448)

Bei diesen Schilderungen wird deutlich, dass die Art und Weise wie Frau Tokarczucs Mutter Religion an ihre Kinder weitergibt, frei von Zwang, Angst oder Misstrauen erfolgt. Vielmehr wird hier ein Gefühl der Geborgenheit, der Behaglichkeit, des Vertrauens oder, um es mit Erik Erikson zu sagen, des Urvertrauens vermittelt, welches sich prägend auf das Selbst- Welt- und Fremdverhältnis von Frau Tokarczuk wie auch ihren Umgang mit Krisenerfahrungen auswirkte. Den äußeren Turbulenzen zum Trotz, erscheint Religion wie sie von Frau Tokarczucs Mutter an die Kinder weitergegeben wird, als Zuflucht und Ort der Ruhe. Frau Tokarczuk reflektiert die Glaubensvermittlung durch ihre Mutter und schlussfolgert daraus, was für religiöse Früherziehung von Bedeutung ist: Der eigene Zugang des religiösen Erziehers zur Religion, die eigene religiöse Verwurzelung, wie

oben zu lesen ist. Frau Tokarczuk spricht davon, dass ihre Mutter sich mit der Entscheidung, nach Deutschland zu kommen, auch von ihrer Familie in Polen ein »stückweit« zu lösen versuchte und dies auch in religiösen Fragen. Konkret meint Frau Tokarczuk damit eine Loslösung von einer Religiosität der Routine, der Gewohnheit, ohne inneren Bezug. (vgl. 2402–2406) Dabei kommt es nicht zu einem Glaubensabbruch oder einem Bruch mit der Tradition, sondern eher zur Verinnerlichung des Glaubens und katholischer Traditionen, was zugleich in ihrer Wohnung äußerlich sichtbar wird.

»Also sie hat auch immer äh darauf geachtet, in der Küche war immer ein Kreuz über der Tür. Im/in ihrem eigenen Zimmer sind immer mehrere Sachen, also auch Marien-Figur und auch irgendwie Bilder, wo sie/wo dann auf der Rückseite Gebete stehen, diese kleinen ähm Texte, die man schon mal so//irgendwie [...] in der Messe mitnehmen kann.« (2330–2338)

Eine wichtige Rolle nimmt das Gebet in der Religiosität von Frau Tokarczuks Mutter ein. Sie betet jeden Abend, manchmal sogar mehrmals am Tag, »gerade, wenn irgendwie was Schlimmes passiert, sofort erstmal.« (vgl. 2423f.) Sie betet auch den Rosenkranz. (vgl. 2338) Was bei »ihr auf jeden Fall auch ähm sehr stark ausgeprägt« ist, ist, »außerhalb von Gottesdiensten einfach mal reingehen« und in der Kirche zu beten, was auch Frau Tokarczuk selbst gerne praktiziert. (vgl. 2183–2189) Frau Tokarczuks Mutter tut dies manchmal auch »mitten beim Einkaufen« oder begibt sich »extra dafür auf den Weg«. (vgl. 2190f.) Religion ist für Frau Tokarczuks Mutter ein inneres Bedürfnis, der Zugang zum Glauben ist persönlich. Mittlerweile besucht Frau Tokarczuks Mutter die Kirche lieber außerhalb der Gottesdienstzeiten als zum Gottesdienst, was eine Veränderung der Auffassung bezüglich des Gottesdienstbesuches zur Zeit von Frau Tokarczuks Kindheit darstellt. Während früher der Gottesdienstbesuch für die Eltern zum Christsein untrennbar dazugehörte, berichtet Frau Tokarczuk nun davon, dass ihre Mutter »nicht gerne in den Gottesdienst oder nicht oft gerne in den Gottesdienst« geht, zumindest nicht in ihrer eigenen Gemeinde. (vgl. 2175f. und 2182)

Eine Ausnahme bildet da »eine bestimmte Kirche zwei Nachbarorte von uns entfernt. Da hat sie irgendwie, ich weiß nicht warum, den totalen Zufluchtsort für sich so ein bisschen//gefunden.« (vgl. 2177f.)

Es wird nicht ausdrücklich gesagt, warum Frau Tokarczuks Mutter die Kirche lieber außerhalb des Gottesdienstes besucht. Vielleicht drückt sich hier die Verinnerlichung des Glaubens aus, den Frau Tokarczuk bezüglich der Religiosität ihrer Mutter angesprochen hat, die damit einhergeht, dass sie diesen immer weniger nach außen hin lebt. Man kann durchaus sagen, dass Frau Tokarczuks Mutter einen eigenen Bezug zu ihrer religiösen Tradition entwickelt, ohne mit dieser zu brechen. Vielleicht könnte man hier sogar von religiösen Individualisierungsprozessen sprechen, ohne jedoch, dass das Individuum jegliche Formen und Stützen der Tradition einfach bloß abstreift, sondern sich zu diesen eigenständig verhält. Sie findet einen persönlichen Zugang zur Tradition, nachdem sie den konformistischen Traditionalismus ihrer Familie überwunden hat. Hier zeigt sich eine Parallele zu der religiösen Erziehung ihrer Kinder, wo nicht äußere Zwänge oder Gewohnheiten entscheidend sind, sondern der innere Bezug.

Während Frau Tokarczuk keiner religiösen Emanzipationsprozesse bedurfte, hat ihre Mutter einige solcher Prozesse durchlaufen. Möglicherweise konnte Frau Tokarczuk dadurch eine Religion erfahren, die bereits von Einengungen befreit war und deshalb solcher Emanzipationsprozesse nicht bedurfte. In der besonderen Vorliebe für den Kirchenbesuch von Frau Tokarczucks Mutter wie auch von ihr selbst, lässt sich möglicherweise ein >besonderes Allgemeines< finden, um sich der Formulierung von Theodor Schultze zu bedienen. Einen ähnlichen Topos findet man bei Jean Paul in dessen Werk *Levana* oder Erziehlehre, in dem er sich zur religiösen Erziehung des Kindes äußert und dort die Empfehlung gibt, mit Kindern nicht zu häufig den Gottesdienst zu besuchen, sondern stattdessen gelegentlich den Kirchenraum außerhalb des Gottesdienstes aufzusuchen, weil dies mehr zur religiösen Initiation beitrage.

»Ja ich wollte lieber – da es noch keinen besonderen Gottesdienst bloß für Kinder gibt und keine Kinderprediger –, ihr führtet sie an großen Tagen der Natur oder des Menschenlebens bloß in den *leeren* Tempel und zeigtet ihnen die heilige Stätte der Erwachsenen. Wollt ihr Dämmerung, Nacht, Orgel, Lied, Vaters Predigt dazusetzen: so werdet ihr wenigstens durch *einen* Kirchgang mehr religiöse Einweihung in jungen Herzen zurücklassen als ein ganzes Kirchenjahr in alten.«⁵¹

Den Besuch der >heiligen Stätte< verbindet Jean Paul mit »religiöse[r] Innigkeit«, welche durch Predigten zerstört zu werden drohe:

»Wird denn hier die religiöse Innigkeit des Zusammenfühlens nicht in ein logisches Abfleischen und Verknöchern entnervt und das Heilige und der Herzens-Zweck nicht zu einem Mittel der Kopf-Übung herabgezogen und jede Rührung entfernt gehalten [...]?«⁵²

Es wäre an dieser Stelle reine Spekulation darüber, ob Frau Tokarczucks Mutter sich von den Predigten im Gottesdienst nicht innerlich angesprochen fühlt, weil diese für sie den Charakter einer >Kopf-Übung< haben und es deshalb vorzieht, den Sakralraum allein aufzusuchen. In den anderen durchgeführten Interviews ist aber bei einigen Interviewteilnehmern zu hören, dass sie die Religiosität in Deutschland als zu verkopft wahrnehmen. Dies nicht in dem Sinne, dass die Interviewten Personen etwas gegen eine intellektuelle Beschäftigung mit Religion hätten, sondern eher als Klage darüber, dass Religion zu sehr auf den Intellekt reduziert würde und zu wenig die Tiefen berücksichtige. Eine ähnliche Kritik finden wir schon beim frühen Nietzsche. Für ihn sind Vernunft und Logik »nothwendig, wie Brod und Wasser, aber auch gleich diesen als eine Art Gefangenekost, sobald sie rein und allein genossen werden sollen.«⁵³

Bei Frau Tokarczuk zeigt sich ferner, dass für sie der Gottesdienstbesuch nicht durch äußeren Zwang motiviert ist, sondern intrinsischen Motiven folgt. Das wird etwa dar-

51 Jean Paul, d.i. Friedrich Richter: *Levana* oder Erziehlehre, in: Ders.: *Sämtliche Werke*, Abteilung I, fünfter Band, Darmstadt 2000, S. 584. Im Folg. zit. als: Jean Paul: *Levana* oder Erziehlehre.

52 Vgl. Jean Paul: *Levana* oder Erziehlehre, S. 584f.

53 Vgl. Nietzsche, Friedrich: *Die fröhliche Wissenschaft*, in: Ders.: *Werke: Kritische Gesamtausgabe*, hg. von G. Colli, M. Montinari, fünfte Abteilung, 2. Bd., Berlin- New York 1973, § 82, S. 114.

an sichtbar, dass bei ihr durch den Konflikt mit ihrem Vater das »wöchentliche Ritual zur Messe zu gehen, deutlich nachgelassen hat damals.« (vgl. 2100f.) Etwa ab dem 15. Lebensjahr geht sie zwei Jahre lang nicht mehr wöchentlich zur Messe, sondern einmal im Monat, manchmal auch alle anderthalb Monate. (vgl. 2142f.) Als Katechetin für die Firmvorbereitung nimmt sie nach wie vor an den Gottesdiensten teil und sagt, dass sie diese auch »total genossen« habe, jedoch nicht mehr im wöchentlichen Rhythmus. (vgl. 2134–2139) Dafür gibt Frau Tokarczuk zwei Gründe an. Einerseits war der sonntägliche Gottesdienstbesuch »so ein Familiending« (vgl. 2119), »aber es gab ja in dem Sinne keine Familie//mehr.« (vgl. 2119–2124) Andererseits lag dies daran, dass ihr Vater, trotz seines Verhaltens gegenüber der Familie, jeden Sonntag den Gottesdienst besuchte, was sich für Frau Tokarczuk falsch anfühlte und zu einem Konflikt führte.

»Ja, aber damals also dieser Konflikt drehte sich so darum, (.) mhm (überlegend) äh (.), dass die ähm äh/genau. Wie man so und so handeln kann und gleichzeitig sonntags so sein (.) ja, sozusagen weiße Weste anziehen kann. Und das hat dazu geführt, dass das ähm (.) wöchentliche Ritual zur Messe zu gehen, deutlich nachgelassen hat damals« (vgl. 2097–2101).

Erneut ist es hier die Empfindung, welche im Denken Frau Tokarczuks eine relevante Rolle spielt. Sie begründet das Nachlassen des regelmäßigen Gottesdienstbesuches auch damit, dass »sich alles so im ersten Moment zumindest falsch angefühlt hat.« (vgl. 2115) Durch einen Taizébesuch gelingt es ihr wieder, einen persönlichen Zugang zum Gottesdienstbesuch zu finden und diesen losgelöst vom familiären Ritual zu betrachten. Man könnte auch sagen, sie bekommt einen anderen Blick auf den Gottesdienst.

»Also durch [...] dieses in Taizé doch wieder dazu finden und festzustellen, es ist was Persönliches, es ist nichts Familiäres, ne, das ist was Persönliches, das ist was, wenn du das machen möchtest, dann mach das einfach, //ne?« (2144–2150)

Zum Interviewzeitpunkt gibt Frau Tokarczuk an, weiterhin die Sonntagsmesse zu besuchen, jedoch auch abhängig davon »wie viel Unikram ansteht.« (vgl. 2155) Ihre Motivation für den Gottesdienstbesuch resultiert aus einem inneren Bedürfnis und nicht etwa aus Zwang, Gewohnheit oder Angst. Insgesamt lassen sich in der Art und Weise wie Frau Tokarczuks Mutter ihre Kinder religiös erzieht, weitere Topoi religiöser Erziehung des Romantikers Jean Paul finden wie etwa, das Plädoyer für eine religiöse Erziehung ohne Angst: »Nur keine Furcht erschaffe den Gott der Kindheit; sie selber ist vom bösen Geiste geschaffen; soll der Teufel der Großvater Gottes werden?«⁵⁴ oder die Wertschätzung »fremde[r] Religionsübung«⁵⁵ wie auch die Geschichten der Bibel.

»Nicht durch die Lehrsätze, sondern durch die Geschichten der Bibel keimet lebendige Religion auf; die beste christliche Religionslehre ist das Leben Christi und dann das Leiden und Sterben seiner Anhänger, auch außerhalb der heiligen Schrift erzählt.«⁵⁶

54 Vgl. Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, S. 585.

55 Vgl. Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, S. 585.

56 Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, S. 587.

Schließlich ist es die Wertschätzung der Literatur für den (religiösen) Bildungsprozess, die man bei Frau Tokarczüks Mutter wie auch bei Jean Paul findet.

»In der schönen Frühlingszeit der religiösen Aufnahme des Kindes unter Erwachsene – eine so wichtige, da es vor dem Altare zum ersten Male öffentlich und mit allen Rechten eines Ich auftritt und forthatelt –, in dieser einzigen Zeit, wo plötzlich das dämmernde Leben in ein Morgenrot aufbricht und dadurch das neue der Liebe und der Natur verkündigt, gibt's keinen schönern Priester für die junge Seele, der sie vor den Hoch-Altar der Religion gleichsam unter Tänzen und Entzückungen führe und geleite, als der Dichter ist, welcher eine sterbliche Welt einäschert, um auf ihr eine unsterbliche zu bauen, damit das Erdenleben gleich bleibe den Polar-Ländern, welche, so tier- und blumenleer, so kalt und ohne Farben, doch über sich nach dürrtigen Tagen reiche Nächte tragen, worin der Himmel die Erde aussteuert, und wo der Nord- oder Polar-Schein das ganze Blau mit Feuer-Garben, Edelsteinen, Donnern, üppigen Gleicher-Gewittern füllet und den Menschen des kalten Bodens an das erinnert, was über ihm lebt.«⁵⁷

Dies führt zu einem weiteren Topos in dem (religiösen) Bildungsprozess von Frau Tokarczuk, den es nun zu beleuchten gilt.

10.1.10 Belesenheit als Topos (religiöser) Bildungsprozesse

Denn nicht nur das Lesen der Bibel spielt in der Erziehung von Frau Tokarczuk eine zentrale Rolle, sondern das Lesen insgesamt. Erneut ist es Frau Tokarczüks Mutter, der dabei eine zentrale Rolle zukommt. Sie versorgt die Kinder mit Lesestoff verschiedenster Art. Frau Tokarczuk beschreibt die Lektürewahl ihrer Mutter als »eine Mischung immer aus ähm Sachwissen, vor allen Dingen so aus dem schulischen Bereich« und auch »fiktive Literatur v/aber halt mhm (überlegend) Sachen, wo ich auch im Nachhinein sagen würde, >das ist wirklich GUTE Literatur für Kinder und Jugendliche<.« (vgl. 433–436) Eines der ersten Kinderbücher, an die sich Frau Tokarczuk erinnern kann, ist etwa eine Kinderausgabe der Fabeln des Aesop. Frau Tokarczuk bezeichnet es selbst als »eher untypisch für die meisten Kinder und Jugendlichen« in ihrem Alter oder dem Alter ihrer Schwester, klassische Literatur zu lesen. (vgl. 440–444) Zur Lektürewahl ihrer Mutter zählten aber auch Legenden und »Märchen, immer wieder Märchen«, die Frau Tokarczüks Mutter »immer nur auf Polnisch« (vgl. 1696) vorgelesen hat, weil sie »sich sehr unwohl dabei fühlt, überhaupt auch Deutsch zu sprechen« und deshalb auch keine Bücher in deutscher Sprache gelesen oder vorgelesen hat. Dies hat sich aber mittlerweile etwas geändert. (vgl. 387–396) Nebenbei bemerkt, zeigte sich das Phänomen, ungern Deutsch zu sprechen auch bei der Mutter einer weiteren Interviewteilnehmerin.

Was ebenfalls als >untypisch< erscheinen mag, ist, dass »trotz dieses sozusagen geringen finanziellen Status [...] also gerade seitens meiner Mutter, jeder Cent, jeder Cent nur in Bücher (lachend) reinging.« (vgl. 371–378)

Dies unterstreicht die Wertschätzung, die Frau Tokarczüks Mutter der Literatur für die Erziehung ihrer Kinder beigemessen hat. Sie investiert das wenige Geld, das die Familie zur Verfügung hat, in geistige Nahrung, Soulfood, der Erkenntnis oder Intuition

57 Jean Paul: *Levana oder Erziehlehre*, S. 587.

folgend, dass der Mensch nicht nur von Brot allein leben könne. Dabei ist sie weit davon entfernt, Literatur als Distinktionsmittel zu betrachten, wie dies etwa von Bourdieu beschrieben wird.⁵⁸ Frau Tokarczüks Mutter wählt Literatur nicht nach ihrem veräußerbaren Kapitalwert, ihrer distinguierenden Kraft aus, sondern danach, was sie als geistig nahrhaft empfindet, was sich etwa daran zeigt, dass sie das, was sie vorliest mit einem starken Einfühlungsvermögen, einem eigenen inneren Bezug vorliest, was bereits genannt wurde. Sie liest auch selbst gerne Bücher, so dass man sagen kann, dass sie ihren Kindern etwas weitergibt, was sie selbst für sich als wertvoll erkannt hat. Die Wertschätzung für Literatur entspricht auch nicht dem Umfeld, in dem Frau Tokarczuk groß geworden ist, sondern ist eher ungewöhnlich für diese Wohngegend, was etwa auch beispielsweise Handwerkern auffällt, die in die Wohnung der Familie kommen.

»Das ist auch ganz interessant, weil wir haben das bis heute, wenn irgendwas kaputtgeht und die Handwerker kommen, [...] die stehen vor der Tür und sobald die im Wohnzimmer sind und die Buchregale sehen, fällt denen alles aus dem Gesicht, weil die das von den ganzen Nachbarwohnungen und so, da wo wir halt wohnen [...] oder wo meine Mutter wohnt, ich wohne ja hier in [Ort] [...] Ähm (.) /Die sind total erstaunt, die kennen das von da einfach nicht, ne? Die kennen da was ganz anderes in diesem Wohngebiet und die sagen es auch. Also die haben es meiner Mutter schon mehrmals gesagt: >Oh Sie sind aber höflich und Sie haben//aber viele [...] Bücher so, ne<.« (vgl. 410–432)

Auch ihr Vater wird von Frau Tokarczuk als »ein UNGLAUBLICH intelligenter und belesener Mensch« (vgl. 2078f.) bezeichnet, der »auch jahrelang leidenschaftlich gezeichnet hat« (vgl. 2087), was ebenfalls sehr untypisch für das Umfeld ist, in der die Familie lebt. Die treibende Kraft, die Liebe zur Literatur an die Kinder weiterzugeben und die Kinder mit geistiger Nahrung zu versorgen, ist Frau Tokarczüks Mutter. Frau Tokarczuk wird aber nicht nur von der Mutter mit Lesestoff versorgt, sondern auch von ihrer Grundschullehrerin. »Alles, was in der Schulbücherei aussortiert wurde oder im eigenen Bücherregal zuhause aussortiert wurde, ist immer rüber gewandert.« (vgl. 1321f.)

Frau Tokarczuk bezeichnet sich rückblickend auf ihre Schulzeit als »Bücherwurm« (vgl. 1305) und ist ihrer Mutter sehr dankbar, dass diese ihr den Zugang zur Literatur eröffnet hat. (vgl. 372) Es ist bereits gesagt worden, dass Frau Tokarczuk in Büchern einen Zufluchtsort gefunden hat, wenn die Situation zuhause schwierig wurde, wobei sie die Augen und Ohren offen hatte, für das, was geschah. Frau Tokarczuk beschreibt die Art und Weise ihrer Lektüren als eine Art Verinnerlichung.

»Also es wurde [...] nicht einfach nur gelesen, sondern immer auch irgendwie/Da wurde drüber nachgedacht, Parallelen zwischen verschiedenen Sachen gezogen und so, mhm (überlegend). Also doch relativ intensive Beschäftigung auf jeden Fall damit.« (vgl. 516–522)

58 Vgl. Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen, 2. Auflage, Frankfurt a.M., 1983, S. 197.

Man könnte hier durchaus erneut mit Adorno von »Bildung als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung«⁵⁹ sprechen. Im Fall von Frau Tokarczuk wird dabei deutlich, dass ihre Beschäftigung mit Literatur nicht getrennt wird »von der Einrichtung der menschlichen Dinge«.⁶⁰ Dies wäre sonst Adorno zufolge Halbbildung, wenn etwa die Beschäftigung mit kulturellen Gütern »verabsolutiert« würde und dadurch die Befassung mit Kultur nur um ihrer selbst willen geschähe, ohne Bezüge zum Leben. Das bedeutet für Adorno jedoch nicht, dass die Beschäftigung mit Kultur an Zwecke gebunden sein dürfe, was auf den ersten Blick möglicherweise als paradox erscheint. Wenn Kultur mit »Einrichtung der menschlichen Dinge« in Bezug gebracht werden soll, bedeutet dies für Adorno nicht, dass die Beschäftigung mit Kultur funktional, gemäß den Ansprüchen und Bedürfnissen der Gesellschaft erfolgen dürfe, weil dies etwa die emanzipatorische Kraft von Bildung ad absurdum führen würde. Beschäftigung mit Kultur ziele nicht auf die Vermittlung gesellschaftlich erwünschter Kompetenzen, sondern kann vielmehr dabei helfen, diese in Frage zu stellen, etwas »der Wiederholung des Getriebes« entgegenzusetzen.⁶¹

»Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.«⁶²

Bildung ist »nicht unmittelbar einem anderen dienstbar, nicht unmittelbar an seinem Zweck zu messen« und sie »verdirbt im grellen Licht der Überprüfbarkeit«.⁶³

Man könnte hier mit Peukert ergänzen, dass Bildung nur dann »funktional sein kann, wenn sie nicht nur funktional ist.«⁶⁴

Es zeigt sich, dass die private Lektüre von Frau Tokarczuk zweckfrei erfolgt, indem Sinne, dass sie nicht darauf abzielt, in Kapital umgewandelt zu werden, etwa in Form von Noten oder sozialer Anerkennung. Diese geschieht aber auch nicht aus einer Konsumhaltung heraus, als Berieselung und angenehmer Zeitvertreib, da, wie oben bereits aufgezeigt wurde, Frau Tokarczuk sich mit der Literatur »intensiv beschäftigt« und sich von dieser zu denken geben lässt. Sie sucht in den Texten, die sie liest, nicht Antworten, die sie schon hat und die ihre bestehende Sichtweise einfach nur bestätigen würden, sondern sie sucht nach Antworten, die sie nicht kennt und die nicht einfach in die Ordnung des Suchenden eingefügt werden können, sondern diesen auffordern, sich in Bewegung zu setzen. An dieser Stelle lässt sich ein Bezug zu Stojanovs Bestimmung von Bildung als »Universalisierung des eigenen Weltbezugs« herstellen.⁶⁵ Der partikulare Kontext, in dem Frau Tokarczuk aufgewachsen ist, wurde etwa durch die innige Beschäftigung mit Literatur transzendiert. Frau Tokarczuk selbst bringt die Bewältigung der Krisenerfahrungen in Zusammenhang mit ihren Leseerfahrungen. Sie teilt die Auffassung ihrer Freundin, welche sich im Studium mit frühkindlicher Erziehung befasst hat, dass frühe Leseerfahrungen sich auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken.

59 Vgl. Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 94.

60 Vgl. Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 95.

61 Vgl. Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 107.

62 Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 106.

63 Vgl. Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 106f.

64 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 64.

65 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 62.

(vgl. 509–516) Es ist bezeichnend, dass Frau Tokarczuk in dem Erzählabschnitt, in welchem sie von ihren Leseerfahrungen berichtet, einfügt, dass es »ein Wunder« gewesen sei, dass »wir da alle so gut rausgekommen sind«, womit sie auf die häusliche Gewalt anspielt. (vgl. 505f.)

Das Bildungskonzept von Marotzki und Koller koppelt Bildung von einem Bildungsbegriff im Sinne Adornos, als >Kultur von der Seite ihrer subjektiven Zueignung<, ab und begrenzt diese auf »die praktische Hervorbringung von neuen Diskursarten bzw. von neuen Selbst- und Weltreferenzen der Individuen.«⁶⁶ Anhand des Beispiels von Frau Tokarczuk wird deutlich, dass man jedoch kritisch hinterfragen muss, ob diese Abkoppelung nicht als Fehler zu bezeichnen ist und ob sie einem Verständnis von Bildung als Transformation nicht widerspricht? Man kann einem hochkulturellen Kanon gegenüber zurecht kritisch eingestellt sein, denn ein Kanon ist nie losgelöst von einer bestimmten Weltanschauung und evoziert schnell einen »Ideologieverdacht.«⁶⁷ Andererseits stellt sich die Frage, ob wir angesichts der »Tendenz zu einer rein funktionalistischen, nur auf die Logik bestehender Handlungssysteme bezogenen Reduktion des Verständnisses von Bildung wie von Religion [...] überhaupt über die Fähigkeit zu radikalen, gegebenen Strukturen überschreitenden und sie verändernden Bewusstseins- und Lernprozessen« verfügen?⁶⁸

Bedarf es da nicht eines weiteren, mit Stojanov gesprochen, universellen Horizontes, vor dem der Einzelne den je eigenen partikularen Horizont überschreiten kann? Im Beispiel von Frau Tokarczuk stellen Literatur und Religion in einem weiten Sinne solche universellen Horizonte dar, mithilfe derer, sie ihre eigene partikulare Situation überschreiten und anders sehen, anders deuten und davon ausgehend auch neue Denk- und Seinshorizonte erschließen kann. Der Bildungsbegriff von Marotzki und Koller steht keinesfalls im Geiste eines funktionalistischen Verständnisses von Bildung, besitzt er aber ohne universalisierende Horizonte genügend Widerstandskraft gegenüber einem funktionalistischen Bildungsverständnis? Über welche Grundlagen für Widerstand und Kritik verfügt dieser? Stojanov plädiert dafür, die Abkoppelung der Kultur von der Bildung als einen von zwei Schritten zu betrachten. »Die Strategie einer solchen Auflösung, die sich an den Ansatz Kollers und Marotzkis orientieren kann, würde die genannte >Leistung des Subjekts<, den Bildungsvorgang also und seine Mechanismen, an sich und unabhängig von der Frage der pädagogischen Kulturvermittlung beschreiben. Erst dann im Rahmen eines zweiten Schrittes kann man die Frage aufgreifen, wie pädagogische Interaktionen beschaffen sein sollen, damit sie diesen Bildungsvorgang ermöglichen, initiieren und unterstützen können.«⁶⁹

Am Beispiel von Frau Tokarczuk wird deutlich, dass die >Leistung des Subjekts< neue Selbst- und Weltreferenzen hervorzubringen in Rückgriff auf Kultur erfolgen kann, ge-

66 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

67 Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig 2018, S. 28. Im folg. zit. als: Dressler, Bernhard: Religionsunterricht.

68 Vgl. Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik, S. 67f.

69 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 75.

wiss nicht im Sinne eines Bildungskanons, der »zum Vorrat verkam«⁷⁰, nicht bloß als »Einverleibung eines objektiv vorgegebenen Kanons von Bildungsgegenständen«⁷¹, sondern als eine »subjektive Zueignung« kultureller Güter.

Bezogen auf den Aspekt der »pädagogischen Interaktionen«, den Stojanov in einem zweiten Schritt verortet, fällt in der Biographie von Frau Tokarczuk auf, dass die pädagogischen Interaktionen auf institutioneller Ebene wie Schule und Universität, nicht die Intensität hatten wie die pädagogischen Interaktionen ihrer Mutter oder ihre eigenen »pädagogischen Aktionen«. Gewiss ist im Gespräch mit Frau Tokarczuk davon zu hören, dass beispielsweise Sartres »Geschlossene Gesellschaft« oder Texte von Dorothee Sölle, die im Unterricht behandelt wurden, sie »fasziniert« haben. (vgl. 3090ff.) In ihrer biographischen Erzählung scheinen diese Werke jedoch bei Weitem nicht die bildende Kraft zu besitzen wie etwa die buddhistischen Texte, die sie aus eigener Initiative gelesen hat.

Auf die Frage, ob es im Studium Theorien, Texte, Personen o.ä. gab, die sie geprägt hätten, nennt Frau Tokarczuk eine Vorlesung zur ökologischen Ethik, die sie als »super« bezeichnet hat wie auch die Enzyklika »Laudato si« von Papst Franziskus (vgl. 3247ff.), jedoch scheinen die Inhalte der Schule wie auch der Universität eher dem Bereich des Lernens im Sinne einer Aufnahme von Wissen in ein bestehendes System, weniger im Bereich der Bildung im Sinne von Transformation der bestehenden Ordnung oder einer Verschränkung von Primär- und Sekundärerfahrungen zuzuordnen zu sein. Die bildungsrelevanten Irritationen und Transformationen scheinen sich im Fall von Frau Tokarczuk eher jenseits der »Bildungsinstitutionen« ereignet zu haben. Hier wäre die Frage zu stellen, ob die heutigen Rahmenbedingungen von Schule und Universität zu stark auf Aspekte von Ausbildung und Qualifikation ausgerichtet sind und dabei nicht genügend beachtet wird, dass »das Verb »bilden« nicht transitiv, sondern nur reflexiv gebraucht werden kann. »Ich bilde dich« kann man im Gegensatz zu »ich bilde dich aus«, aber auch zu »ich erziehe dich« nicht sagen.«⁷²

Möglicherweise wird der Fokus in der universitären Ausbildung zu sehr auf die Klärung von Spezialfragen oder auf die Vermittlung von Fachwissen gelegt, wobei dem, was Englert als existenzielle Relevanz bezeichnet, zu wenig Raum gegeben wird. Es scheint daher wichtig zu sein, den von Stojanov vorgeschlagenen »zweiten Schritt« zu machen, um die von Marotzki und Koller initiierte bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung nicht auf der Ebene von Theorie und Praxis zu belassen, sondern auch in den Bereich der »pädagogischen Interaktionen« zu überführen. Verknüpft mit dem Gedanken der Universalisierung wäre auch für die universitäre Bildung zu erörtern, welche Inhalte auf welche Weise thematisiert werden müssten, um Transformationsprozesse zu initiieren und andere Sichtweisen auf sich selbst, die Welt, den Anderen, aber auch Gott zu ermöglichen.

70 Vgl. Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 109.

71 Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht, S. 39.

72 Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht, S. 26.

10.1.11 Symbole geben zu denken – Schulung des symbolischen Sehnsinns als Topos in der religiösen Früherziehung von Frau Tokarczuk

Die von Frau Tokarczucs Mutter vorgenommene Lektüreauswahl, in der Sagen, Märchen oder Legenden große Bedeutung beigemessen wurde, legt nahe, den Topos der >Belesenheit< auch von einem explizit religionspädagogischen Standpunkt aus zu betrachten. Wir erinnern uns an Jean Pauls Worte, denen nach der Dichter für die religiöse Erziehung der geeignetste >Priester für die junge Seele< sei. Fasst man Dichtung so auf, dass auch Märchen, Fabel, Sage, Legende und Mythos dazu zu zählen sind, so gelangt man recht schnell zu Hubertus Halbfas' Konzept der Symboldidaktik, das von der Annahme ausgeht, dass das Symbolverständnis in Gestalt eines symbolischen Sehnsinns, von Halbfas als drittes Auge bezeichnet, von großer Relevanz für das Verständnis religiöser Bildungsprozesse ist. Dabei meint Halbfas kein allegorisches Symbolverständnis, demnach jedem Symbol eine konkrete Bedeutung beigemessen wird, wo jedes Symbol sich lexikalisch erklären lässt, denn »eine solche >Erklärung<« komme »der Zerstörung des Symbols gleich« und geht schließlich einher mit einer »Zerstörung des Symbolsinns« einher.⁷³ Es gilt, Symbole kreativ zu umschreiben, zu meditieren oder zu assoziieren.⁷⁴ Vielmehr sind Halbfas zufolge Symbole meist zu Erzählungen verdichtet und erscheinen etwa in Gleichnissen, Mythen, Legenden, Sagen, Fabeln oder in Traumbildern.⁷⁵ Dabei ist im Umgang mit diesen nicht die Frage nach deren historischer Wahrheit relevant, sondern das Überzeitliche in diesen, das zu denken gibt, wobei Halbfas hier explizit Bezug auf Ricoeurs Begriff der zweiten Naivität nimmt.⁷⁶ Die Sprache der Symbole ist Halbfas zufolge nicht bloß eine Ausschmückung eines vergangenen Bewusstseins, sondern Ausdrucksform des menschlichen Innenraums, die, wenn sie vernachlässigt wird, sowohl zur Verkümmern der Seele wie auch der Religion führe.

»Aber all diese Ikonoklasmen rächen sich. Ohne es zu wissen – und zugleich: ohne es wissen zu wollen – hat man mit dieser Zerstörung des symbolischen Kosmos rings um sich herum, zuallererst aber bei sich selbst, die Grundlagen jeder Religion vernichtet, denn was immer in den symbolischen Gestaltungen der Religionen existiert, nichts davon ist willkürlich. Es findet Gegenstücke und seinen Wurzelbereich in der menschlichen Psyche. Mit der Zerschlagung der symbolischen Bilderwelt erfolgt darum immer auch eine Verkarstung der eigenen Seele, so daß die innere Unbehaustheit wächst.«⁷⁷

Einen ähnlichen Gedankengang finden wir auch bei Herbert Fendrich, der dies folgendermaßen formuliert:

»Man kann die marginale Rolle, die Bilder heute in der Frömmigkeit, der Liturgie und der Theologie spielen, auch als Folge eines Verlustes an >Religion< begreifen, aber vielleicht auch als eine Ursache dieses Verlustes. Wenn dem Glauben die Bilder abhan-

73 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge, S. 123f.

74 Vgl. Halbfas, Hubertus: Art. Symboldidaktik, S. 459.

75 Halbfas, Hubertus: Art. Symboldidaktik, S. 459.

76 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge, S. 98f.

77 Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge, S. 112f.

denkommen, werden davon vielleicht Theologie und Dogma nicht berührt, aber der Glaube bleibt – bildlich gesprochen – ohne Nahrung und hungert aus.«⁷⁸

Adorno sieht sogar eine Verbindung zwischen dem Verlust des religiösen Bilderschatzes und dem Verlust von Bildung, wodurch dem Einzelnen eine Instanz des Widerstandes gegenüber den Anforderungen und Ansprüchen der Außenwelt fehle.

»Der religiöse Bilderschatz, der dem Daseienden die Farben des mehr als Daseienden einhauchte, ist verblaßt, die mit den religiösen Bildern zusammengewachsenen irrationalen imagines des Feudalismus fehlen überhaupt. Was an nicht selber schon synthetischer Folklore überlebte, kann dagegen nicht an. Das freigesetzte Dasein selber aber ward nicht sinnvoll; als entzaubertes blieb es prosaisch auch im negativen Verstande; das bis in die letzten Verästelungen nach dem Äquivalenzprinzip gemodelte Leben erschöpft sich in der Reproduktion seiner selbst, der Wiederholung des Getriebes, und seine Forderungen ergehen an den Einzelnen so hart und gewalttätig, daß er weder dagegen als ein sein Leben aus sich heraus Führender sich behaupten, noch sie als eins mit seiner menschlichen Bestimmung erfahren kann.«⁷⁹

Frau Tokarczüks Mutter hat, vermutlich eher intuitiv als theoretisch geleitet, die Bedeutung des religiösen wie auch nichtreligiösen Bilderschatzes für die Erziehung ihrer Kinder erkannt. Frau Tokarczuk spricht selbst davon, wie sehr ihr dies geholfen hat, als eine Art Schutzschicht, schwierigen Lebenssituationen zu begegnen. Inwiefern die symbolisch-bildhafte Grundierung ihres Glaubens sich im weiteren Verlauf ihrer Biographie als bedeutsam erweist, ist noch zu zeigen.

So sehr Rudolf Englert Recht zu geben ist, dass Religionsunterricht nicht bloß auf eine Versachkundlichung reduziert werden dürfe, sondern dort auch »Lebensfragen« gestellt werden müssen, »Fragen, die ein aufmerksam gelebtes Leben normalerweise von selbst hervorbringt«⁸⁰, so fällt auf, dass die Einbindung der »Bildersprache«, des Symbolischen, der »Geschichten von der anderen Seite« diesbezüglich von ihm recht wenig Aufmerksamkeit erhält. Zwar bezeichnet Englert Religionsdidaktik als »poetisches Geschehen«, er versteht darunter aber eher die ursprüngliche Bedeutung im Sinne von Herbringen.

»So gesehen ist Religionsdidaktik ein im wahrsten Sinne des Wortes poetisches Geschehen. Sie bringt die Dinge zwar nicht hervor, aber sie trägt dazu bei, dass diese anfangen, etwas zu bedeuten.«⁸¹

Für ihn sind zwar »Schöpfung, Gott oder Nächster« Metaphern, in dem Sinne, dass diese Begriffe vieldeutig und unerschöpflich sind, jedoch erhält bei ihm metaphorische

78 Fendrich, Herbert: Glauben. Und Sehen. Von der Fragwürdigkeit der Bilder, Münster 2007, S. 18.

79 Adorno, Theodor: Theorie der Halbbildung, S. 107.

80 Vgl. Englert, Rudolf: Wohin entwickelt sich der Religionsunterricht? Vom poetischen Auftrag des Religionsunterrichts, in: Kontexte: Die Zukunft des Religionsunterrichts, hgg. vom Dezernat Schule und Hochschule im Bischöflichen Generalvikariat Essen, Essen 2019, S. 4–9, S. 8f. Im Folg. zit. als: Englert, Rudolf: Wohin entwickelt sich der Religionsunterricht?

81 Vgl. Englert, Rudolf: Wohin entwickelt sich der Religionsunterricht?, S. 4.

Sprache im Sinne Ricoeurs kaum Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse, die existenziell relevant sein sollen. Ricoeur betonte den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken, insbesondere auch der symbolischen Sprache, wenn er etwa von einer durch »Mythen belehrten Philosophie« spricht, welche auf »die Situation der modernen Kultur« antworten will.⁸² Ricoeur sieht einen Zusammenhang zwischen dem Verlust bzw. der Verarmung der Sprache durch deren Technisierung und Präzisierung und dem »Verlust des Menschen selbst« im Sinne einer Seinsvergessenheit.⁸³ Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten verdeutlicht Ricoeurs Diktum »Symbole geben zu denken« die Bedeutung von Sprache, auch symbolischer Sprache, für Bildungsprozesse. Die »Fülle der Sprache«, in der das Denken »wohnen« soll, wäre Ricoeur zufolge die Grundlage für neue Denk- und Seinsmöglichkeiten.⁸⁴

Es scheint als hätte Frau Tokarczucs Mutter bei der (religiösen) Bildung ihrer Kinder die Relevanz der Bildersprache erkannt und die kognitive mit der bildhaften Ebene zusammengebracht. In dem Interview mit Frau Tokarczuk ist an keiner Stelle davon die Rede, dass es in der Adoleszenzzeit zu einem Bruch mit der Bilderwelt, der religiösen Symbole und Rituale, zu einer Art »Entmythologisierungsstrategie«⁸⁵ gekommen sei, die James Fowler bei seinen jugendlichen Gesprächspartnern häufiger festgestellt hat. Es ist möglich, dass es solche Krisen auch in der Biographie von Frau Tokarczuk gegeben hat, diese aber möglicherweise zu jenen Krisenerfahrungen zählten, welche angesichts der Krisenmomente »bombastischer Natur« eher als klein erschienen. (vgl. 3058f.) Dagegen wäre es unplausibel anzunehmen, Frau Tokarczuk hätte sich einer solchen »Entmythologisierung« entzogen oder diese gar abgewehrt, um in einer »ersten Naivität« zu verbleiben. Es wurde bereits aufgezeigt, dass sie sich keineswegs fremdartigen, beunruhigenden oder irritierenden Sichtweisen entzieht, sondern sich gerne auf diese einlässt, ja sogar von sich aus die Auseinandersetzung mit ihnen sucht. Es ist aber auch noch eine andere Erklärung denkbar. Möglicherweise ist deshalb keine Phase der Entmythologisierung in dem Gespräch mit Frau Tokarczuk festzustellen, weil der durch ihre Mutter vermittelte Umgang mit symbolischen Ausdrucksformen in Sagen, Legenden oder biblischen Geschichten bei ihr einen symbolischen Sehsinn in der Art eines »dritten Auges«, um es mit Halbfas auszudrücken, geschaffen hat. Der regelmäßige Umgang mit solchen symbolischen Ausdrucksformen, der im Fall von Frau Tokarczuk dann in Gespräche über diese Geschichten mündete, der zu denken, aber auch zu empfinden und zu fühlen gab, der nicht aus einem intellektualisierenden und auseinandersetzenden Umgang mit dieser Bildersprache bestand und dennoch auch den Intellekt ansprach, ein Umgang, in dem nicht die Frage nach der empirischen Wahrheit des Erzählten im Vordergrund stand, der jedoch die in den Erzählungen durchschimmernden Wahrheiten und Weisheiten in den Blick nahm, mag dazu geführt haben, dass gar kein Bruch notwendig wurde, weil in der »ersten Naivität« der Kindheit schon die »zweite Naivität« angebahnt wurde, ohne dass es zu einem Ikonoklasmus bzw. Bruch hätte kommen müssen. Es scheint, als gäbe es in der Biographie von Frau Tokarczuk keinen Widerstreit zwi-

82 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen, S. 396.

83 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen S. 397.

84 Vgl. Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen S. 396.

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

schen einem intellektuellen und einem affektiv-ästhetischen Zugang zur Religion, vielmehr entsteht der Eindruck, als gebe es eine Wechselbeziehung zwischen beiden. Dies zeigt sich auch in der Art und Weise, wie sie selbst als Firmkatechetin agiert, wenn sie etwa davon erzählt, dass die Firmkatechese »teilweise nur über die Sinne, teilweise über den Intellekt mit Texten, teilweise über die Begegnung mit anderen Menschen« durchgeführt wurde. (vgl. 3448f.)

»Also das ist äh/kann verschiedenste äh Formen annehmen. Aber so diese: Intellekt, Herz und Sinne so.« (vgl. 3521f.)

Die Art der Glaubensvermittlung, die Frau Tokarczuk durch ihre Mutter kennengelernt hat, die Verbindung religiöser Bildersprache mit dem Intellekt, prägt auch ihren Stil der Glaubensvermittlung in der Katechese, weil sie diesen Zugang zum Glauben selbst als bereichernd erfahren hat. Die Relevanz von Bildersprache für die religiöse Bildung zu untersuchen, wäre möglicherweise ein Desiderat für weitere Forschungsprojekte. In dieser Arbeit erscheint er zumindest als markanter Topos.

10.1.12 Der Topos der spontanen Transformation des Selbst- und Fremdverhältnisses am Beispiel von Taizé

In der Erzählung von Frau Tokarczuk lässt sich ein weiterer zentraler Topos ihrer Biographie finden. Es sind die Fahrten nach Taizé, an welchen Frau Tokarczuk mit »Riesenleidenschaft« teilgenommen hat und diese als etwas »ganz, ganz Tolles«, als »fantastisch« empfunden hat. (vgl. 625f.) Frau Tokarczuk war ein Jahr nach ihrer Firmung zum ersten Mal dort gewesen und danach insgesamt »vier- oder fünfmal«, wobei zum Zeitpunkt des Interviews sie schon länger nicht mehr in Taizé gewesen ist, aber »SO gerne in den//Osterferien« wieder dorthin fahren würde. (vgl. 620f.) Es sind mehrere Faktoren, die Taizé für Frau Tokarczuk zu einem besonderen Ort machen. Frau Tokarczuk nennt etwa »den Austausch mit so vielen Menschen aus aller Welt«. (vgl. 631f.) als einen Grund dafür. Hier zeigt sich erneut Frau Tokarczuks Interesse an der Begegnung mit Menschen anderer Kulturen, dem Kennenlernen anderer Perspektiven und Sichtweisen, ihre kosmopolitische Haltung, was bereits weiter oben im Kontext ihres interreligiösen Interesses thematisiert worden ist.

Eine kosmopolitische Haltung wird auch hinsichtlich der Frage nach ihrem nationalen Zugehörigkeitsgefühl sichtbar.

»Also ganz ehrliche Antwort. Ähm und ich kann auch, äh also nicht nur was Familie angeht, sondern auch so, kann ich gar nicht sagen, welcher Nation ich mich sozusagen, wenn//überhaupt [...] zugehörig fühlen würde.« (vgl. 1876–1883)

Gleichwohl gibt sie an, dass sie sich in Deutschland sehr wohl fühle und wenn sie sich »auf Papier« für ein Land entscheiden müsste, sie sich für dieses entscheiden würde. (vgl. 1897) Im darauffolgenden Satz wird aber deutlich, dass sie sich als Weltbürgerin versteht und eine Festlegung auf eine Nation nicht ihren Vorstellungen entspricht.

»Ähm, aber ich liebe die Tatsache, dass ich viele verschiedene Sprachen spreche, habe hier auch noch italienisch so//nebenher mal [...] erlernt und sowas. Ähm und ich liebe dieses Interkulturelle, ich finde, es/ich kann das für mich nicht so sagen, dass ich irgendwie total typisch das und das bin.« (vgl. 1897–1905)

Frau Tokarczuk spricht akzentfrei Deutsch, sodass nur aufgrund ihres polnisch klingenden Namens der Bezug zu Polen von anderen hergestellt werden kann und auch wird. Sie gibt aber an, dass das, was sie ausmacht, mehr ist als die Frage nach der nationalen Herkunft und dass dies auch so von anderen ähnlich wahrgenommen wird. Frau Tokarczuk wird nicht von anderen zur >Polin< gemacht oder gemäß einem Bild bzw. Klischee von einer Polin wahrgenommen.

»Ach so äh ich glaube, (.) das ist nicht das, was mich ausmacht, sagen wir mal so. Und ich glaube, das empfinden vor allen Dingen die anderen, so dass, dass es nicht unbedingt das ist, was mich so ausmacht. Falls, falls man sowas überhaupt unter ja, unter so eine Kategorie//fassen kann, [...] glaube ich, dass das äh sehr schnell, also nur so eine Information am Rande ist, weil halt der Nachname so sehr auffällt.« (1967–1975)

Nichtsdestotrotz sagt sie ihren Schülern »nicht unbedingt« woher ihr Name herkommt (vgl. 1984), wenn sie auf diesen angesprochen wird, wobei sie dies im Interview nicht begründet.

In Taizé ist es üblich, dass jeder Besucher während des Aufenthaltes eine Aufgabe übernimmt und Frau Tokarczuk erhält die Aufgabe einer Koordinatorin. »Das heißt, man/man versucht halt einfach nur möglich zu stellen, dass die Leute, weil die alle aus unterschiedlichen Ländern kommen, sich gegenseitig verstehen.« (602ff.) Das Fremde ist auch hier für Frau Tokarczuk etwas Faszinierendes, weil es andere Perspektiven auf das eigene Dasein bietet, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen sich und den Anderen aufzeigt.

»Festzustellen, dass äh uns alle (.) unglaublich viel verbindet, [...] auch wenn wir das auf den ersten Blick vielleicht GAR nicht so sehr meinen. Ähm (.) auch, dass man voneinander lernen kann, dass es auch biografische Überschneidungen mit Menschen gibt, auch Leidensüberschneidungen//mit Menschen [...] gibt äh, wo man genau weiß, man sieht sich höchstwahrscheinlich NIE mehr im Leben wieder und trotzdem kann man sich total zueinander öffnen.« (vgl. 636–648)

Erst in Taizé spricht Frau Tokarczuk zum ersten Mal »über die Situation zuhause« (vgl. 654f.) und dies »hauptsächlich mit fremden [...] Menschen«, mit Ausnahme einer Freundin aus Deutschland. (vgl. 665–670)

Hier bietet sich die Möglichkeit, mit anderen über persönliche Dinge zu sprechen, wissend, dass dies keine längerfristigen Konsequenzen hinsichtlich des Selbst- oder Fremdverhältnisses nach sich zieht.

»Aber die werden nicht irgendwie anders mit einem umgehen als vorher, nachdem sie sowas erfahren.« (681f.)

Neben der Begegnung mit anderen Menschen und der Erfahrung von Gemeinschaft schätzt Frau Tokarczuk auch die Möglichkeit des >zur Ruhe Kommens< in der Natur. In der Nähe der Communauté gibt es »eine sehr, sehr schöne, ja natürliche Quelle mit Wäldern drum herum.« (vgl. 811f.) Es ist »die Mischung aus dem Austausch mit den anderen« (...) aber eben andersrum auch dies Punkte, wo man so richtig zur Ruhe kommen kann. In der Kirche und eben auch für mich persönlich vor allen Dingen eben auch da an der

Quelle.« (vgl. 817–824) Die Ruhe, welche Frau Tokarczuk in der Kirche in Taizé findet, empfindet sie anders als die Ruhe in der Natur.

»In der Kirche ist es äh/durch die Gesänge ist es so dieses Tragende, dieses eher das Gemeinschaftsgefühl, aber das für sich ganz zur Ruhe kommen, vor allen Dingen eben dort an der Quelle so.« (vgl. 822ff.)

Neben der Schönheit der Natur und der Gesänge, schätzt Frau Tokarczuk die Möglichkeit »auch natürlich einfach die Kraft von Taizé zu schöpfen, durch die Gebete, durch die Brüder, auch das Gespräch mit den Brüdern. Dort hat man ja auch äh die Möglichkeit, mit denen eben auch ins, ins Gespräch zu kommen.« (vgl. 686–689) Dazu zählt auch das Beichtgespräch, welches Frau Tokarczuk in Taizé als »sehr bereichernd und schön« (vgl. 689f.) empfindet und welches sich von ihren Beichterfahrungen in Deutschland abhebt.

»Ich persönlich muss sagen, erlebe ich für mich persönlich hier selten, sowie ich das in//Taizé [...] äh ähm erlebe, von/(.) vom dem Grad wie angenehm und wie leicht mir es fällt sozusagen.« (690–697)

Wie oben bereits ausgeführt, hat Theodor Schulze darauf hingewiesen, dass Biographie und Bildung voneinander zu unterscheiden sind, es jedoch immer wieder auch Überschneidungen zwischen beiden Bereichen gibt. Während für Schulze Bildung eher das Moment der Aktivität und Planbarkeit enthält, das Subjekt der Bildung ein Agens ist, enthält die Biographie eher Momente der Passivität, des Wiederfahrens und des Kontingenten, wie oben bereits dargelegt wurde. An den Schnittstellen von Biographie und Bildung kann es zur wechselseitigen Beeinflussung kommen. Diese Korrelation von Biographie und >subjektiver Zueignung< von Kultur wurde bei Frau Tokarczuk etwa an der intensiven Beschäftigung mit buddhistischer bzw. taoistischer Spiritualität deutlich.

Am Beispiel eines Beichtgesprächs in Taizé, welches für Frau Tokarczuk sehr prägend war, zeigt sich, wie stark das Ungeplante und sich zufällig Ereignende, eine bildende Kraft im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffes entfalten kann. Die Schilderung dieses Beichtgesprächs folgt auf die Frage, ob sie in ihrem Leben durch bestimmte Texte oder Personen eine ganz andere Sichtweise auf sich selbst, auf die Welt und auf Andere bekommen habe und sie dadurch vielleicht zu einem >anders Denken< gelangt sei. In diesem Zusammenhang wurde auch nach Krisenerfahrungen gefragt (vgl. 2992–2995). Frau Tokarczuk gibt diesbezüglich folgende Antwort:

»Ja, ähm etwas woran ich mich tatsächlich erinnern kann, ist aber kei/leider kein Text oder kein Philosoph//gewesen, [...], sondern was ein ähm, einer der Brüder in Taizé gesagt hat.« (3122–3127)

Frau Tokarczuk erzählt von einer Zeit, in der sie Hass ihrem Vater gegenüber empfunden hat.

»Ich hatte, bevor mein Vater krank geworden ist, eine Phase d/wo ich/Äh also Wut ist noch gelinde ausgedrückt. [...] Wo es regelrechter Hass war. Das ist ja auch etwas, was einen selbst auch verletzt.« (3127–3134) Es wird hier deutlich, dass davon nicht nur das Fremdverhältnis, sondern auch das Selbstverhältnis tangiert ist. Frau Tokarczuk hat sich mit damit schlecht gefühlt und verspürte deshalb das Bedürfnis, es zu beichten. (vgl. 3149–3154) Die Reaktion des Beichtvaters durchbricht ihre Erwartungen, denn während Frau Tokarczuk davon ausging, eine Bußhandlung auferlegt zu bekommen, setzt der Beichtvater ganz anders an.

Das Gefühl des Hasses, das Frau Tokarczuk empfunden hat und dem im Christentum durchaus der Charakter einer Sünde zukommt, in dem Verständnis von Sünde als etwas, das den Menschen von Gott trennt,⁸⁶ wird von dem Beichtvater nicht verurteilt. Die »Buße«, welche er Frau Tokarczuk auferlegt, zielt nicht auf Reue, auf kein Gefühl der Zerknirschung, auf keine Schuldgefühle o.Ä. ab, sondern im Gegenteil, diese besteht in der Aufforderung, zunächst sich selbst zu lieben und sich anzunehmen, man könnte auch sagen, sich selbst anzuerkennen.

»Und er hat aber das Gegenteil zu verstehen gegeben. Er hat gesagt, ähm nur über das Liebenlernen, und zwar von dir selbst in erster Linie und dann erst auch diesen Menschen, der so viel Leid zugefügt hat, dir und deiner Familie. Nur darüber wirst du es schaffen. Du sollst jetzt KEIN Gebet zur Strafe sprechen, du sollst einfach nur für dich selbst wiederholen, pff (schluchzend): Gott liebt dich. [...] (.) Mehr nicht. [...] Und das war meine Aufgabe für diesen Abend, nach dieser Beichte in Taizé.« (vgl. 3159–3172)

Mit dem bildungstheoretischen Vokabular könnte man sagen, dass die Worte des Beichtvaters nicht direkt auf eine Veränderung des Fremdverhältnisses abzielten, in dem Sinne, dass Frau Tokarczuk ihre Hassgefühle gegenüber ihrem Vater hätte überwinden sollen, sondern auf eine Veränderung des Selbstverhältnisses. Die Worte des Priesters zielen auf eine Überwindung der Hassgefühle durch Liebe, dem aber Selbstliebe, Selbstanahme und das Bewusstsein, von Gott angenommen zu sein, vorangestellt werden. In diesem Bildungsprozess spielt demnach nicht nur das Selbst- und Fremdverhältnis eine Rolle, sondern auch das Gottesverhältnis. Was ebenfalls Frau Tokarczuks Erwartungen durchbricht, ist, dass der Beichtvater ihr eigentlich keine Buß-Handlung auferlegt, sondern ihr aufträgt, sich selbst zu sagen, dass Gott sie liebe.

»Und das war meine Aufgabe für diesen Abend, nach dieser Beichte in Taizé. [...] Einfach nur mich hinzusetzen, an einen Ort meiner Wahl, in/ich habe es dann eben in dem Kirchenraum tatsächlich auch gemacht, aber in so einer etwas äh ja/alleine in so einer Ecke sozusagen mich hin/hingesetzt.« (vgl. 3172–3179)

Frau Tokarczuk berichtet, dass dies für sie auch deshalb ungewöhnlich war, weil sie es gewohnt ist, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen, aktiv zu sein und nun besteht das ihr auferlegte Handeln in einem Nicht-Handeln oder um es mit dem bildungstheoretischen Topos in Anlehnung an Meister Eckhart auszudrücken, kann man hier von einer »eigentümliche[n] Aktivität einer grundsätzlichen Passivität« sprechen.⁸⁷

»Das war ein ganz prägender Moment, weil ich bin jemand der sehr (.) mhm (überlegend) äh mhm (überlegend) ja ob/also sehr so über Leistung sozusagen ähm/also viel tut immer,//um [...] was zu erreichen so. Ähm und ich habe wirklich gedacht, okay, jetzt wird der mir was sagen, das wird auch seine Berechtigung haben, und das muss ich dann tun [...] und dann: Oh, nein er hat aber eigentlich was ganz anderes gesagt.

86 Vgl. Mt 5, 22; Mt 5, 43ff; Hebr. 12, 15

87 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: »Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...« – Bildung und Versagung, S. 88.

Er hat gesagt, du musst dich selbst annehmen und du musst die Situation und diesen Menschen annehmen.« (3179–3194)

Nach einem transformatorischen Bildungsbegriff ließe sich diese Beichtserfahrung durchaus als Initiation eines transformatorischen Bildungsprozesses verstehen, da sich hier die Möglichkeit einer Transformation des Selbst- und Fremdverhältnisses aufzeigt. Inwiefern das Beichtgespräch diesbezüglich tatsächlich Transformationsprozesse bewirkt hat, ist noch aufzuzeigen. Man kann an dieser Stelle aber auch von einem transformatorischen Bildungsprozess auf einer weiteren Ebene sprechen, die bildungstheoretisch bei Meister Eckharts oder Theodor Ballauffs Bildungsbegriff verortet werden könnte, von der das Selbst- und Gottverhältnis berührt sind. In Anlehnung an Meister Eckhart kann man sagen, dass es für Frau Tokarczuk eine prägende Erfahrung war, zu erkennen, dass es eine Form des Handelns >einer eigentümlichen Aktivität einer grundsätzlichen Passivität< gibt, die in ihrem Fall darin besteht, sich vor Augen zu führen, von Gott unabhängig von den eigenen Leistungen geliebt zu sein. Ballauff nennt dies eine Haltung, die dem »alltägliche[n] Selbstverständnis« widerspricht, welches seine Aufgabe darin sieht, »selbstständig zu werden, eigene Leistungen sich zurechnen zu können, alles letztlich um des eigenen Selbstes, sein Heil und seine Vervollkommenung zu tun.«⁸⁸ Dies ist nicht so zu verstehen, dass es hier darum ginge, dem Einzelnen die Möglichkeit der Aktivität in Abrede zu stellen oder gar eine Überwindung von Aktivität anzustreben. Es geht hier vielmehr um den Zuwachs an Erfahrung, dass das Subjekt nicht immer das Zentrum des Handelns sei oder sein müsse, sondern es auch Situationen gibt, in denen das Subjekt sich dezentriert, sich lässt und erkennt, dass nicht alles seiner Leistung bzw. seiner Verfügbarkeit unterliegt. In diesem Zusammenhang ist jedoch keine Krise im Sinne eines schmerzhaften Zusammenbruchs der eigenen Ordnung zu erkennen, vielmehr könnte man hier von einer positiv empfundenen Krise sprechen, dadurch, dass der Zusammenbruch der alten Ordnung einen befreienden Horizont freigelegt hat. Frau Tokarczucs Handeln besteht hier nur in dem Sich-vor-Augen-führen, dass sie von Gott geliebt wird, was rechtfertigungstheologisch, nicht an Leistungen oder Bedingungen geknüpft ist.

Man könnte hier durchaus davon sprechen, dass es sich hierbei um einen religiösen Bildungsprozess handelt, man könnte jedoch vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Überlegungen Ballauffs die Frage stellen, ob an dieser Stelle nicht auch von einer allgemeinen bildungstheoretischen Relevanz zu sprechen ist. Das Beichtgespräch hat sich nicht nur auf das Selbstverhältnis von Frau Tokarczuk bezüglich der Erfahrung der passiven Aktivität ausgewirkt, sondern führte auch zu einer Veränderung des Fremdverhältnisses, konkret in der Beziehung zu ihrem Vater. Frau Tokarczuk ist kurze Zeit nach der Beichte nach Polen gefahren, um herauszufinden, warum ihr Vater so ist, da er selbst darüber nicht sprechen wollte. (vgl. 1701–1712 und 1735–1745) Zu welchen Erkenntnissen Frau Tokarczuk diesbezüglich gelangt ist, wird nicht konkret genannt. Es wird hier aber deutlich, dass ihre Antwort auf die Fremdheitserfahrung im Hinblick auf das Verhalten ihres Vaters nach wie vor eine Nicht-Antwort war, um es mit Waldenfels zu sagen, was auf sie jedoch belastend wirkt.

88 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 82.

»Ähm und mit so einem (.) Nichtwissen sozusagen [...] oder mit diesen Fragen zurecht-zukommen, geht, glaube ich nicht, wenn man nicht versucht ähm herauszufinden so ein bisschen, warum ist das so. Also äh so ein bisschen/Also es hilft auch emotional einfach, ne?« (1748–1755)

Die Asymmetrie zwischen der eigenen Ordnung und der Erfahrung des Fremden im Verhalten ihres Vaters bleibt erhalten, der Stachel des Fremden wird nicht gezogen und vielleicht ist es gerade dies, was Bildungsprozesse auf der Ebene des Selbst-, Fremd-, Welt- und Gottverhältnisses intensiviert hat. Auf der Ebene des Fremdverhältnisses, konkret hinsichtlich der Beziehung zu ihrem Vater, wird ein Transformationsprozess deutlich, dem wiederum Transformationen auf der Ebene des Selbst-, Welt- und Gottverhältnisses vorausgegangen waren. Frau Tokarczuk bezeichnet in dem Interview als eine der »größten Herausforderungen ihres Lebens«, zu einer Normalisierung in der Beziehung zu ihrem Vater zu gelangen, ihm begegnen zu können, ohne dabei emotional aufgegeben zu werden. Sie selbst sagt von sich, dass sie diese Herausforderung bewerkstelligt habe. »[...] sie hat aber geklappt. Und mittlerweile ist das Verhältnis so lala. [...] Also nicht mehr so schlecht (lachend) wie vorher zumindest.« (250–254)

10.1.13 Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religiosität bei Frau Tokarczuk

An dieser Stelle soll das Verhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion bei Frau Tokarczuk untersucht werden. Da Frau Tokarczuk zum Zeitpunkt des Interviews noch studiert, beschränkt sich ihre gelehrte Religion auf Praxisphasen im Studium wie z.B. das Praxissemester. Auf die Frage, warum sie Religionslehrerin werden möchte, welche Zielvorstellungen sie hat und was sie mit ihrem Religionsunterricht bewirken möchte, geht Frau Tokarczuk bei ihrer Antwort auch auf ihre Erfahrungen als Katechetin ein, wobei sie auf die Unterschiede zwischen Katechese und Religionsunterricht hinweist. Es erscheint daher als sinnvoll, ihr Erfahrungen als Katechetin in die Verhältnisbestimmung von gelebter und gelehrter Religion einzubeziehen.

»(kurzes Lachen) Ähm ich glaube, dass ich viele Ziele habe, was so die ähm äh den spirituellen Austausch und die Unterstützung oder Weiterbildung im Allgemeinen angeht. Deswegen weiß ich auch, dass ich immer auch Katechetin sein werde, also definitiv nicht nur ähm äh, ohne das abwerten zu wollen oder so, [...] aber ich weiß halt einfach, dass für einige Dinge, der Rahmen im Unterricht vielleicht nicht der geeignetste Rahmen//ist.« (3558–3567)

Hier lässt sich erkennen, dass Aspekte, die in Frau Tokarczucs eigenen Bildungsprozessen und ihrer gelebten Religion relevant waren bzw. sind, wie etwa Spiritualität oder persönliche Unterstützung der SchülerInnen von ihr auch als Zielvorstellungen für den Religionsunterricht benannt werden. Zugleich vertritt sie die Meinung, dass die Rahmenbedingungen der Schule nicht für die Realisierung all der Ziele religiöser Bildungsprozesse, die für sie bedeutsam sind, geeignet sind. Dass sie auch später auch als Lehrerin weiterhin als Katechetin tätig sein möchte, verdeutlicht die persönliche Bedeutung dieser Zie-

le. Dies bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass ihre Vorstellung vom schulischen Religionsunterricht einer Sachkunde Religion entspricht. Zwar betont Frau Tokarczuk, dass die Vermittlung von Wissen über Religion für sie bedeutsam ist, jedoch reduziert sie religiöse Bildung in der Schule nicht auf den Wissensstrang, um es mit Oser zu formulieren. So nennt sie die »Vermittlung von Basiswissen« als ein Ziel ihres Religionsunterrichts, »damit das keine unreflektierte Glaubenspraxis wird. Kein auch äh/Also, um auch möglichst natürlich zu vermeiden, dass man sich da irgendwie äh, wie sagt man das, äh völlig ähm, ja, reinlegen lässt, sozusagen.« (vgl. 3728–3731) Man kann sagen, dass es Frau Tokarczuk wichtig ist, ihren Schülern durch Aufbau von Basiswissen über Religion zu helfen, religiöse Mündigkeit zu entwickeln, was sie zugleich mit der Schulung religiöser Urteilskraft und der Reflexionsfähigkeit verbindet, was nach Oser eine weitere Säule religiöser Bildungsprozesse darstellt. (vgl. 3743–3747)

Worin sich eine deutliche Parallele zwischen dem Bildungsprozess von Frau Tokarczuk und ihren Zielvorstellungen für den RU zeigt, ist die persönliche Relevanz der zu vermittelnden Gegenstände. Sowie sie selbst auch immer wieder die persönliche Relevanz von biblischen Geschichten, Sagen, Legenden, geistigen Impulsen in der Firmkatechese, von buddhistischen Texten usw. erfahren hat, so möchte sie auch, dass die Inhalte des Religionsunterrichts auch für ihre Schüler persönlich relevant werden können. Unter persönlicher Relevanz versteht sie existenzielle Hilfsangebote, nicht im Sinne eines therapeutischen Religionsunterrichts, sondern als Antworten auf existenzielle Fragen und Probleme der SchülerInnen. Als Beispiel dafür nennt sie den Unterricht ihrer eigenen Religionslehrerin.

»Das sind so Sachen, aber auch aktiv Hilfe an die Hand geben. Ähm ich persönlich würde zum Beispiel sagen, dass meine äh damalige Relilehrerin, die ich in der Oberstufe hatte, das geschafft hatte, das durchaus auch im Unterricht geschafft hat. Also ich glaube, dass viele von den Elementen, die sie uns so mitgegeben hat, teilweise eben durch so Texte, wie Sölle, Sartre und Co [...] ähm/aber auch Dinge/ich weiß gar nicht genau. Ich kann es nicht wirklich in Worte fassen, wie sie das gemacht hat [...] aber sie hat es auf jeden Fall auch geschafft, mehr als ähm, ja, äh mehr als Austausch über religiöse Inhalte hinzukriegen, sondern auch sehr stark die Brücke zum Persönlichen zu tragen, ohne dass wir jetzt irgendwie über persönliche Dinge gesprochen haben.« (3598–3615)

Hier zeigt sich auch Frau Tokarczucs Sichtweise auf die heutigen SchülerInnen. Sie geht nicht von einem hedonistischen Vorurteil aus, demnach die SchülerInnen von heute keine Probleme und keine existenziellen Fragen mehr hätten und nur gut unterhalten werden möchten. Frau Tokarczuk sieht dies anders (vgl. 3640–3648) Die von Frau Tokarczuk angesprochenen Hilfestellungen durch den Religionsunterricht beschränken sich aber nicht nur auf ein Nachdenken über Themen, die existenziell relevant sind, sondern auch als eine Stütze für Heranwachsende.

»Und es ist natürlich gut, wenn man da irgendwie eine Stütze hat, wenn man da irgendwie was hat, was einen so ein bisschen trägt. Und äh was man entweder zumindest über eine Zeit für sich alleine praktizieren und tun und drüber nachdenken oder eben beten kann.« (3649–3653)

Hier zeigt sich erneut die Verflechtung zwischen ihren eigenen biographischen Erfahrungen und ihren Zielvorstellungen vom Religionsunterricht. Frau Tokarczuk hat in existenziell stürmischen Zeiten selbst erfahren, wie stützend gute und anregende Texte und >Geschichten von der anderen Seite< sein können, aber auch spezifisch religiöse Weltzugänge, etwa in Form von Gebet und Meditation. Sie möchte ihren SchülerInnen deshalb ebenfalls solche Perspektiven, solche Welt- und Selbstzugänge als Angebot eröffnen. Dabei ist sich Frau Tokarczuk dessen bewusst, dass solch ein Angebot nicht immer unbedingt der Nachfrage aller SchülerInnen entspricht und auch nicht immer sofort als existenziell relevant erkannt werden muss, sondern vielleicht auch »manchmal auf mit Jahren Verspätung, ne?« (vgl. 3632ff.) Man könnte hier von einer Didaktik des Überschüssigen sprechen, in der nicht stets versucht wird, die Unterrichtsinhalte an die sogenannte Lebenswelt der SchülerInnen anzugleichen, sondern durchaus auch Momente der Asymmetrie zwischen SchülerInnen und Lerninhalten zuzulassen, Lerninhalte anzubieten, die vielleicht für die SchülerInnen nicht immer sofort relevant sein müssen.

»Ich glaube das, da ist nicht jeder Zeitpunkt gleich für angebracht so, ne? Und da ist es auch verständlich, wenn auch die, die ähm Kids und die, die Jugendlichen da nicht immer so direkt den Zugang zu finden. Mhm (überlegend). Aber es ist/Ich glaube, es ist gut, wenn das Angebot da ist und sie immer auf das Angebot zurückgreifen können, wenn sie es möchten.« (3658–3663)

Ein weiterer wichtiger Topos bezüglich ihrer Zielvorstellungen hinsichtlich des Religionsunterrichts ist auch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins bei den SchülerInnen, einerseits in Bezug auf ihre eigenen Lebensorientierungen, andererseits auch in Bezug auf ein »gesellschaftskritisches Bewusstsein.« (vgl. 3753) Sie möchte, dass ihre SchülerInnen »jeder für sich selbst entscheiden äh, wie man den eigenen Lebensweg gestaltet«, jedoch ist es ihr wichtig, dass sie dabei lernen, »auf konstruktive Weise zu hinterfragen«. (vgl. 3795–3797) Frau Tokarczuk gibt an, dass für sie Firmkatechese »Intellekt, Herz und Sinne« ansprechen müsse. (vgl. 3521ff.) Man kann sagen, dass dies auch für ihr Verständnis von Religionsunterricht gilt, denn das Aufzeigen der existenziellen Relevanz von Religion und die Entwicklung kritischer Urteilskompetenz in religiösen Fragen erfolgt für Frau Tokarczuk auch im Religionsunterricht nicht allein auf der rationalen, sondern auch auf einer ästhetischen Ebene, wenn sie etwa davon spricht, dass es gilt, bei Jugendlichen »verschiedenste, ja, Kanäle, sage ich mal, anzusprechen«, z. B. »durch Bild-didaktik oder sowas«. (vgl. 3596–3598) Man könnte sagen, dass sich hier der Einfluss der religiösen Erziehung seitens ihrer Mutter zeigt, die stets darum bemüht war, ihre Kinder mit >Seelennahrung< zu versorgen, wozu auch bildhafte Textsorten wie etwa Märchen, Fabeln oder Legenden gehörten, wie bereits dargelegt wurde.

An dieser Stelle zeigen sich auch Bezüge zu Bildungstopoi, die von Peukert benannt wurden, wie etwa die Distanz zu gesellschaftlichen, speziell wirtschaftlichen und wissenschaftlich-technologischen Zwängen, aber auch dem, was Peukert als >Ethik einer intersubjektiven Kreativität vor dem Hintergrund einer universellen Solidarität< bezeichnet, da in Frau Tokarczucs Verständnis von Religionsunterricht, der kreative Umgang mit dem religiösen Bilderschatz und die politisch-ethische Dimension in ei-

ner Wechselbeziehung stehen. Hier sei an Norbert Mette erinnert, der dafür plädiert, Symboldidaktik und Ethik, aber auch Mystik und Politik zusammen zu denken, da dort, »Räume der Mitmenschlichkeit« erschaffen würden. In Frau Tokarczucs Biographie wie auch ihren Zielvorstellungen bezüglich des Religionsunterrichts scheint dieses Plädoyer eine biographische Veranschaulichung und eine exemplarische Bestätigung gefunden zu haben. Die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, mit gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten, mit Religion ist für sie ein wichtiger Bestandteil ihrer Vorstellungen vom Religionsunterricht, jedoch darf die Kritik dabei nicht das Hauptziel sein, durch welche die SchülerInnen am Ende vor einem Berg an Enttäuschungen und Entzauberungen stehen und damit alleine gelassen werden. Für Frau Tokarczuk müssen durch Kritik wiederum neue Perspektiven und Möglichkeiten entstehen.

»Nun gibt es ja auch Leute, die prinzipiell immer alles hinterfragen, und alles ist schlecht und so. Das meine ich damit gar nicht. Aber, äh ne, also das hätte ja auch viel mit so Misanthrop sein und so zu tun, das meine ich damit überhaupt gar nicht. Aber einfach so dieses Bewusstsein zu schulen dafür, dass wir eben [...] äh. indem wir hinterfragen auch ganz viel schaffen können, weil das Hinterfragen sollte ja nach Möglichkeit eben NICHT damit aufhören, dass man einfach alles in Grund und Boden redet, sondern dass man irgendwie eine Alternative findet oder eine Kleinigkeit zumindest verändert oder so.« (3797–3808)

Es ist ihr wichtig, mit ihrem Religionsunterricht den SchülerInnen auch Impulse zur Veränderung und zur Weiterentwicklung zu geben, weil sie selbst die Erfahrung gemacht hat, schwierige Situationen durch Veränderung des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses zu bewältigen, vielleicht aber auch nur, weil es ihr Freude bereitet, zu sehen, wenn Menschen es schaffen, Limitierungen zu überwinden. So erzählt Frau Tokarczuk von zwei autistischen Geschwistern, welche während der Firmvorbereitung dermaßen »gewachsen« sind, dass sie später sogar bei Projekten aktiv wurden und die Firmvorbereitung für sie eine »Bereicherung« dargestellt hat. (vgl. 3397–3403) Des Weiteren erzählt sie von einem querschnittsgelähmten Jungen aus der Kampfsportschule, dem es zum ersten Mal gelungen ist, eine Faust zu ballen. (vgl. 3411–3415)

»Sowas zum Beispiel, das habe ich sowieso relativ stark, dass wenn ich sehe, dass äh Kinder oder Jugendliche, die zum Beispiel krank sind ähm große Erfolge haben und Fortschritte machen. Das ist für mich immer so (seufzt) [...] ja, weiß ich nicht/also es ist äh/macht einen sehr großen Eindruck auf mich« (3403–3410).

An manchen Stellen des Interviews wird deutlich, dass Frau Tokarczuk für sich noch klären muss, inwieweit sie das, was für sie relevant ist, im Unterricht thematisieren möchte, etwa wenn es um Fragen der Ethik, insbesondere der ökologischen Ethik geht, die ihr persönlich sehr wichtig sind.

»Was mir auch wichtig ist, da muss ich aber noch selber mit mir so äh abklären, wie äh/Also ich vermute dann auch, das ist situa/situationsbedingt immer unterschiedlich, aber ich muss auch für mich so ein bisschen so finden, bis zu welchem Grad ich das machen möchte. Ist ähm intensivster Austausch über ethische Themen, [...] auch ähm ethische äh also auch ökologische Themen tatsächlich, ne?« (3667–3675)

Problematisch ist für Frau Tokarczuk hierbei nicht der Rahmen des Religionsunterrichts, denn Themen der Ethik und auch der ökologischen Ethik sind durchaus in den Lehrplänen für den Religionsunterricht zu finden, problematisch ist für sie ihre Leidenschaft für diese Thematik. Sie möchte ihren Schülern nicht ihre »eigene Meinung aufdrücken« (vgl. 3700f.), aber vielleicht hat sie die Sorge, ihre Leidenschaft für das Thema nicht zurückhalten zu können und möglicherweise den »Distanzierungsmodus«⁸⁹ zwischen ihren eigenen und den zu lehrenden Positionen nicht wahren zu können. Andererseits sieht sie gerade die Leidenschaft für ein Thema als ein Merkmal von Authentizität.

»Weil es mir auch einfach selber am Herzen liegt und ich persönlich finde, das gehört auch zur Authentizität/Authentizität dazu, [...] dass man das zumindest nicht vollständig ausblendet.« (3694–3699)

Auf die Frage, inwieweit ihr eigener Glaube in ihren Religionsunterricht einfließt, antwortet sie, dass dieser schon vorkommen würde, jedoch nicht in dem Sinne, dass sie ihn explizit zum Unterrichtsgegenstand erheben würde. Über ihren Glauben würde sie mit Schülern nur »auf Nachfrage« sprechen. (vgl. 3850–3855) Ihr Glaube würde durch die Auswahl an Themen, Texten oder anderen Materialien im Unterricht in Erscheinung treten, wobei sie »einige Dinge schon auch aussparen würde«, in denen sie sich »da selbst noch nicht so eins« ist, wie etwa die Frage »was ist eigentlich Naturerleben?« (vgl. 3820–3823) Während des Interviews beginnt Frau Tokarczuk jedoch diesen Aspekt zu reflektieren und auch die Chancen und didaktischen Möglichkeiten des Themas »Naturerleben« im Religionsunterricht in den Blick zu nehmen. (vgl. 3827–3830) Hier zeigt sich während des Interviews performativ, was Feige unter »Distanzierungsmodus durch Reflexion« gemeint hat.

»Zwar stehen ReligionslehrerInnen als BildungsagentInnen alle vor der Aufgabe, *habituell* Religion als Unterrichtsgegenstand in den Unterricht einzubringen. Aber dieser Zugriff auf die gelebte Religion vollzieht sich nicht unvermittelt, sondern über individuelle zu leistende Reflexionsprozesse, die eine *Distanz* von gelehrter zu gelebter Religion induzieren.«⁹⁰

Es handelt sich dabei um einen spezifischen Reflexionsprozess, wenn die Reflexion der gelebten Religion durch eine Lehrperson im Hinblick auf didaktische Prozesse in der Schule erfolgt, die »im Gegensatz zu anderen Situationen, in denen Menschen die eigene Religiosität reflektieren – im Kontext von Prozessen, die als »Bildung« angelegt sind, die reflektierte gelebte Religion unter didaktischen Fragestellungen nochmals reflektiert: »Welche biographischen Anteile bringe ich auf welche Art und Weise in den Unterricht ein?« Und: »Wie kann ich die an spezifischen Orten praktizierte individuelle Religiosität auf den spezifischen *Lernort* Schule beziehen?«⁹¹

Anhand der Ausführungen von Frau Tokarczuk wurde deutlich, dass ihre Zielvorstellungen von Religionsunterricht keineswegs einer Versachkundlichungstendenz entsprechen, weil sie selbst die existenzielle Relevanz von Religion in ihrer Biographie er-

89 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

90 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

91 Vgl. Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

fahren hat und diese auch ihren künftigen SchülerInnen aufzeigen möchte. Sie möchte dabei nicht ihre eigen gelebte Religion zum Gegenstand des Unterrichts machen, denn es ist ihr wichtig, den Modus der reflexiven Distanz zu wahren. Sie hat aber selbst erfahren, wo und auf welche Weise Religion sich als lebensbedeutsam erweisen kann, sodass sie aufgrund dieser Erfahrung für die Gestaltung der gelehrten Religion schöpfen kann. Vor diesem Hintergrund wäre zu fragen, inwiefern Versachkundlichungstendenzen im RU im Zusammenhang mit einem Relevanzverlust religiöser Fragen bei den Lehrkräften selbst stehen.

Ist es möglich, dass Lehrer deshalb einen Sachkundemodus wählen, weil Religion in ihrem Leben keine existenzielle Relevanz entfaltet hat? Diese Frage kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden, das Interview mit Frau Tokarczuk verdeutlicht aber, dass diese Überlegung in Erwägung zu ziehen ist.

10.1.14 Abschließende Betrachtungen

In der biographischen Erzählung von Frau Tokarczuk lassen sich transformatorische Bildungsprozesse auf mehreren Ebenen erkennen, die jedoch in einem Zusammenhanggefüge stehen. Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Bewältigung des Konfliktes mit ihrem Vater ein, was durchaus als Krisenerfahrung bezeichnet werden kann, die Frau Tokarczuks Ordnung zeitweise aus dem Gleichgewicht gebracht hat und dadurch Transformationsprozesse des Selbst- und Fremdverhältnisses in Bewegung gesetzt hat. Theodor Schulzes Differenzierung zwischen Bildung und Biographie ermöglicht es, bei diesen Transformationsprozessen zwischen diesen beiden Bereichen zu unterscheiden. Während Bildung eher für das Aktive, das Planbare wie auch den Aspekt der Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung steht, enthält Biographie stärker das Moment des Passiven, des Wiederfahrens, des Zufälligen. Die Anlässe für Frau Tokarczuks Transformationsprozesse liegen zum Teil auf der Ebene der Biographie, etwa dem erwähnten Konflikt mit dem Vater oder dem Beichtgespräch in Taizé, das auf ungeplante Weise, einen bedeutenden Wendepunkt im Selbst- und Fremdverhältnis von Frau Tokarczuk markiert. Zugleich wird in Frau Tokarczuks biographischer Erzählung deutlich, dass die Ebenen der Bildung und der Biographie eine dynamische Wechselbeziehung eingehen. Einerseits greift Frau Tokarczuk auf die überwiegend durch ihre Mutter, aber auch durch die Kampfkunst vermittelten kulturellen Ressourcen zurück, um sich in der Krise zu stabilisieren, andererseits werden durch die Krise Suchbewegungen im Bereich der Kultur, insbesondere des Buddhismus oder Taoismus verstärkt. Man kann sagen, dass durch die existenzielle Dringlichkeit, die die Lektüre dieser Texte in der Phase der Krise begleitet, Frau Tokarczuk von sich aus danach strebt, ihren partikularen Kontext zu überschreiten und diesen in einen universellen Weltbezug zu setzen, um es mit Stojanov auszudrücken. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Erweiterung der Verhältnisbestimmung von Krise und Transformation von Marotzki und Koller um den Aspekt der Universalisierung des Weltbezugs sinnvoll ist. Es wird deutlich, dass die Frage nach religiösen Bildungsprozessen nicht allein auf die Biographie zu beschränken ist. Vielmehr wird deutlich, dass der Aspekt der religiösen Bildung sowohl mit ihrer Biographie als auch mit Bildung im Allgemeinen zusammen zu sehen ist. Die Lektüre von Fabeln, Märchen oder Legenden, mit ihrer bildhaften Sprache, prägt Frau Tokar-

czuks Zugang zur Religion nachhaltig. Ihre Präferenz für einen ästhetischen Zugang zur Religion, sei es in Form geistreicher Geschichten oder der Empfänglichkeit für die Ästhetik von Kirchenräumen, hat seine Wurzeln in der religiösen Früherziehung durch ihre Mutter. Der Zusammenhang von (symbolischer) Sprache und Denken, symbolischer Sprache und religiöser Bildung, wie sie etwa von Ricoeur oder Halbfas dargelegt worden ist, findet in der Biographie von Frau Tokarczuk Bestätigung. Zugleich bestätigt sich in ihrer Biographie die Annahme, dass Ästhetik und Intellekt sowie Ästhetik und Ethik, keinen Widerspruch darstellen müssen, sondern ein komplementäres Verhältnis eingehen können. Ästhetik wie auch Meditation und Kontemplation müssen nicht in einer >Mystik der geschlossenen Augen< münden, sondern können durchaus auch die Grundlage für die Hinwendung zum anderen darstellen.

Das Interview mit Frau Tokarczuk verdeutlicht das, was Englert als existenzielle Relevanz bezeichnet hat. Es wurde deutlich, dass religiöse Bildungsprozesse im Verständnis eines transformatorischen Bildungsbegriffes nicht nur so zu verstehen sind, dass sie Transformationsprozesse anstoßen, sondern auch Ressourcen für biographische Krisen und Transformationsprozesse, die möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt eintreten, darstellen können. Der von Bert Roebben eingebrachte Begriff der >Seelennahrung< könnte ein Bestandteil religiöser Bildungsprozesse sein, die sich nicht bloß auf die Vermittlung von Sachwissen beschränken, sondern andere Sichtweisen auf sich selbst, auf andere, auf die Welt wie auch auf Gott vermitteln möchten und dadurch auch Widerstand gegenüber gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten ermöglichen können, was für Peukert einen elementaren Bestandteil transformatorischer Bildungsprozesse darstellt.

Insgesamt wird deutlich, dass Verinnerlichung einen zentralen Aspekt hinsichtlich der allgemeinen wie auch der religiösen Bildungsprozesse von Frau Tokarczuk darstellt, was sich etwa an dem hohen Interesse für Spiritualität zeigt. Auch wenn Frau Tokarczuk sich selbst als katholische Christin versteht und die christliche Religion eine wichtige Stütze in ihrem Leben darstellt, fällt auf, dass ihre Suche nach geistiger Nahrung zu einem großen Teil im Bereich des Buddhismus erfolgt, während christliche Mystiker wie etwa Meister Eckhart oder Johannes Tauler, bei denen öfters auf deren Parallelen zur östlichen Mystik verwiesen wird⁹², keine Rolle zu spielen scheinen, vielleicht gar nicht bekannt sind. Frau Tokarczuks Hinwendung zum Buddhismus ist möglicherweise als Hinweis darauf zu sehen, dass die Tradition der christlichen Mystik in der heutigen Glaubensvermittlung in Religionsunterricht und Kirche verschüttet ist, möglicherweise überwiegt eher der Aspekt der Entgegennahme der christlichen Lehre, während eigene Erfahrungen in der Glaubensbiographie zu kurz kommen. Betrachtet man das aktuelle Phänomen der Glaubensverdunstung vor dem Hintergrund des bereits zitierten Ausspruchs Karl Rahners, >der Fromme von morgen wird ein Mystiker sein, einer der etwas erfahren hat oder er wird nicht mehr sein<, zeigt sich hier möglicherweise ein zentraler Topos für die gegenwärtige Glaubensvermittlung. Zudem kann man sagen, dass der Aspekt der Transformation in der Mystik stets eine zentrale Rolle gespielt hat, was oben bereits ausgeführt wurde. Müsste dieser Faden der christlichen Tradition nicht wieder stärker im Blick auf religiöse Bildungsprozesse aufgegriffen werden? Theodor Ballauff

92 Vgl. Dumoulin, Heinrich: Östliche Meditation und christliche Mystik, S. 119f. Und 122ff.

zufolge käme diesem sogar für allgemeine Bildungsprozesse eine bedeutende Rolle zu, im Sinne einer Gelassenheit gegenüber dem Ego, was auch hinsichtlich der von Peukert gestellten Frage nach den »Lebensmöglichkeiten auf Zukunft« bedeutsam sein kann.⁹³

Welche Rolle spielten Fremdheitserfahrungen für die Bildungsprozesse von Frau Tokarczuk angesichts der dargestellten Unterschiede zwischen dem polnischen und dem deutschen Katholizismus, aber auch vor dem Hintergrund von Migration? Auf den ersten Blick scheinen diese Topoi in der Biographie von Frau Tokarczuk kaum relevant zu sein. Es ist eher das Fremdwerden ihres Vaters, welches Bildungsprozesse bei ihr anstößt. Spannungen zwischen dem deutschen und dem polnischen Katholizismus sind bei Frau Tokarczuk nicht unmittelbar zu finden, wohl aber indirekt in der Glaubensbiographie ihrer Mutter. Diese hat Emanzipationsprozesse bezüglich der religiösen Praxis ihrer Familie in Polen durchlaufen und einen eigenen Zugang zum Glauben gefunden, der sich durch eine Verinnerlichung der Tradition auszeichnet, sich aber von äußeren Zwängen emanzipiert. Die religiöse Erziehung von Frau Tokarczuk ist von diesen Emanzipationsprozessen geprägt, so dass ihr durch die Mutter vermittelte Glauben frei von Zwängen, von Konformität, von Angst oder Druck ist und möglicherweise deshalb von Frau Tokarczuk immer als etwa Schönes und Befreiendes wahrgenommen wurde. Möglicherweise sind deshalb in dem Interview keine Glaubenskrisen zu finden, vielmehr erwies sich der Glaube in den Krisen als tragendes Element.

Dadurch dass Frau Tokarczuk keinen polnischen Akzent hat, auf ihre polnischen Wurzeln nur anhand des Namens rückzuschließen ist und sie zudem eine kosmopolitische Grundhaltung aufweist, spielt ihr polnischer Hintergrund eine geringe Rolle für ihre Bildungsprozesse. Möglicherweise resultierte die schwierige ökonomische Situation der Familie aus der Migration, was jedoch im Interview nicht beleuchtet wird.

Bildungstheoretisch bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Freiheit von dem sozio-ökonomischen Milieu, in dem Frau Tokarczuk und ihre Familie leben. Frau Tokarczuk schildert die Reaktionen von Handwerkern auf die vielen Bücher in der Wohnung der Familie, was sehr untypisch für die Wohngegenden der Familie war, wie auch die Annahme ihrer Mitschüler, sie würde teuren Hobbys wie Reiten oder Tennis nachgehen, was verdeutlicht, dass Frau Tokarczuk und ihre Familie sich nicht von dem Milieu, man könnte auch sagen, dem Weltverhältnis, in dem sie lebten, determinieren lassen haben, sondern ihr Selbst- und Weltverhältnis aktiv prägten. Hier könnte man die Frage stellen, ob die >Universalisierung des eigenen Weltbezugs< durch Kultur, die in der Familie immer eine wichtige Rolle gespielt hat, die Transzendierung des partikularen Kontextes der Familie, wie etwa des Milieus, ermöglichte. Die Begegnung mit anderen Sichtweisen auf die Welt in der Literatur, eröffnete möglicherweise andere Seinsmöglichkeiten und Sichtweisen als die des Milieus, in dem die Familie lebte. Dies setzt voraus, dass Kultur als ein allgemeines Gut verstanden wird, welches nicht exklusives Eigentum bestimmter Schichten und Milieus ist und als Distinktionsmittel dient. Das Universalisierungspotenzial von Kultur, von dem Stojanov spricht, verdeutlicht im Fall von Frau Tokarczuk den Zusammenhang von Kultur, sei es Literatur, seien es religiöse Texte und Praktiken und

93 Vgl. Peukert, Helmut: Grenzfragen der Erziehungswissenschaft, in: Ders: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 258–289, S. 259.

Bildungsgerechtigkeit. Wird Kultur, wird Religion in ihrer existenziellen Relevanz vermittelt, schafft diese ein Widerstandspotenzial gegenüber gesellschaftlichen wie auch herkunftsbedingten Selbstverständlichkeiten und kann es ermöglichen, diese zu überschreiten und anders zu denken, anders zu werden.

Gibt es einen Zusammenhang zwischen >Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung< und Transformationsprozessen? Die Biographie von Frau Tokarczuk gibt Hinweise darauf, dass eine verinnerlichende Beschäftigung mit kulturellen Gütern, bei der man andere Positionen und Sichtweisen probenhalber einnehmen, wo man seine eigene Situation aus einem anderen Blickwinkel betrachten kann, die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen und einen anderen einzunehmen, zu vergrößern scheint. Die Abkoppelung transformatorischer Bildungsprozesse von konkreten Bildungsgegenständen ist daher zu hinterfragen. Die Religionspädagogik hat vielmehr die Aufgabe, der Frage nachzugehen, welche Bildungsgegenstände für religiöse Bildungsprozesse bedeutsam sein können, damit religiöse Bildung existenzielle Relevanz entfalten und Transformationsprozesse initiieren kann.

10.2 Analyse biographischer Topoi im Lebenslauf von Robert Matejko vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Topoi

10.2.1 Biographische Eckdaten

Robert Matejko⁹⁴ ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und seit einem Jahr sowohl als Religionslehrer an einem Gymnasium wie auch als Theologiedozent an einer Universität in Nordrhein-Westfalen tätig. Er studierte katholische Theologie und Geschichte auf Lehramt an einer Universität in Nordrhein-Westfalen. Nach dem Referendariat arbeitet er zum einen Teil als Lehrer an einem Gymnasium und als Dozent an einer Universität, wo er promoviert. Herr Matejko kommt in Polen zur Welt und wandert im Alter von zwei Jahren mit seinen Eltern nach Deutschland aus. Auf eine Anzeige in der religionspädagogischen Zeitschrift >Kontexte< des Bistums Essen hin, in welcher ich Interviewteilnehmer für mein Forschungsprojekt gesucht habe, kontaktierte mich Herr Matejko per E-Mail und bekundete dort sein Interesse, an dem Interview teilzunehmen. Interviewort war dessen Büro an der Universität.

10.2.2 Topoi der Anfangserzählung

Nach der Begrüßung wird das Aufnahmegerät eingeschaltet, ohne dass die erzählgenerierende Frage sofort gestellt wird, um sich so an die Interviewsituation zu gewöhnen. Die Transkription erfolgt erst mit dem Beginn des eigentlichen Interviews. Der erzählgenerierende Impuls besteht aus der Bitte an Herrn Matejko, seine Biographie zu erzählen, wobei er ermuntert wird, dies umfassend zu tun und auch selbst Schwerpunkte und Akzente zu setzen. Herr Matejkos Reaktion auf den Erzählstimulus unterscheidet sich von den Reaktionen der anderen interviewten Personen. Während diese zunächst kurz

94 Es handelt sich hierbei um ein Pseudonym

überlegen mussten, womit sie die Erzählung beginnen, reagiert Herr Matejko mit: »Das ist schön, weil diese Geschichte erzähle ich so oft, von daher [...], weil es so viele Leute interessiert, ähm.« (vgl. 19–24)

Dies bedeutet einerseits, dass die nun folgenden Erzählpfade schon mehrfach von Herrn Matejko beschritten worden sind. Andererseits wird hier deutlich, dass nun eine Erzählung folgt, welche etwas enthält, das bereits das Interesse anderer geweckt hat. Das gesamte Interview dauert in etwa eine Stunde, wovon die Anfangserzählung, welche auf den erzählgenerierenden Impuls folgt, etwa drei Minuten dauert, und mit der Bemerkung endet, dass dies die »grobe Skizze« seiner Biographie gewesen sei. (vgl. 180) Es scheint, als würde sich die schon mehrfach erzählte Geschichte auf die Eingangserzählung beschränken, denn die darauffolgende Erzählung wird durch Impulse von meiner Seite aus initiiert. Herr Matejko wird gebeten, bezüglich der Schilderung seiner Biographie »in die Weite« zu gehen und dabei vielleicht noch ausführlicher auf die Schulzeit einzugehen. (vgl. 186–198)

Zunächst soll der Fokus jedoch auf die Eingangserzählung gelegt werden, da davon auszugehen ist, dass hier bereits zentrale biographische Topoi zu finden sind. Diese beginnt mit der Schilderung der Auswanderung von Herrn Matejkos Eltern und ihm als Zweijährigen von Polen nach Deutschland im Jahr 1990. Er empfindet diesen Schritt der Eltern nach wie vor als »ziem- ziemlich bemerkenswert«, was ihn »unglaublich stolz« auf seine Eltern sein lässt. (vgl. 34) Bemerkenswert ist für ihn daran die Tatsache, dass die Eltern ohne Sprachkenntnisse, ohne Verwandtschaft in Deutschland und mit einem kleinen Kind es gewagt haben, »in ein fremdes Land zu gehen.« (vgl. 26–43) Es folgt eine Darstellung der Anfangszeit der Familie in Deutschland, in der Herr Matejko aufzeigt, wie schnell und wie gut seine Eltern sich integriert haben. Nach der Ankunft in Deutschland ist die Familie zunächst in einem Auffanglager in Friedland. Die Eltern besuchen »sofort 'nen Sprachkurs« und der Vater von Herrn Matejko findet einen Arbeitsplatz, an dem er heute noch tätig ist. Herr Matejkos Mutter findet 1996, zwei Jahre nach der Geburt der jüngeren Schwester, in derselben Firma eine Einstellung. Herr Matejko bezeichnet es »als Musterbeispiel für Integration« wie seine Eltern »das hier durchgezogen haben.« (vgl. 59–69) Erst im Anschluss an die Schilderung des erfolgreichen Integrationsprozesses der Eltern wird ersichtlich, dass Herr Matejkos Eltern Arbeiter sind und er in einem bildungsfernen Milieu groß geworden ist, wie er selbst angibt.

»Ich bin definitiv Arbeiterkind, also meine Eltern [...] sind eher bildungsfern, ich bin niemals irgendwie mit Literatur aufgewachsen, sondern eher draußen am auf dem Spielplatz [...] und vorm Fernseher (holt Luft) ähm, so dass ich ähm ja doch in der Schule schon manchmal ziemlich zu kämpfen hatte bis ich dann irgendwie (holt Luft) vernünftig auch Deutsch lesen und schreiben konnte, weil ich (.) bi zwar bilingual aufgewachsen bin, aber letztendlich dann doch äh Deutsch meine Zweitsprache ist.« (80–94)

Bildungstheoretisch kann man sagen, dass Herr Matejko hier das Weltverhältnis, welches Ausgangspunkt seiner Bildungsprozesse ist, darstellt und keinen Zweifel daran lässt, »Arbeiterkind« zu sein. Wenn er seine Eltern als »bildungsfern« bezeichnet, zeigt sich zugleich sein Verständnis von Bildung, dass durchaus einem klassischen Bildungsbegriff im Sinne kultureller Bildung zugeordnet werden kann, wenn er davon spricht,

dass er nicht mit Literatur aufgewachsen ist. Er erzählt, stattdessen die meiste Zeit vor dem Fernseher oder auf dem Spielplatz verbracht zu haben, wobei deutlich wird, dass seine Eltern auf seinen Bildungsweg kaum aktiv Einfluss genommen haben, weder in Form von kulturellen Impulsen wie im Beispiel von Frau Tokarczuk noch in Form von Förderung grundlegender Kompetenzen wie Lesen und Schreiben in deutscher Sprache. Man kann auch sagen, dass sein Integrationsprozess nicht so einfach wie bei seinen Eltern gewesen ist. An dieser Stelle springt Herr Matejko in die Gegenwart, um zu zeigen, dass sich dies in der Zwischenzeit geändert hat. Wenn er heutzutage nach Polen fährt, fällt es ihm schwer, sich vernünftig zu artikulieren, weil sein Polnisch sich dann nur auf die Alltagssprache beschränkt und er hat Schwierigkeiten, über seine Tätigkeit an der Universität in polnischer Sprache zu sprechen. (vgl. 98–108)

»Und wenn man dann vermitteln will, was man an der Universität macht, dann gucken alle einen immer an, weil man dann ähm ins Stottern kommt und ähm, [...] na ja das ganze Sprachspiel und der ganze Habitus ist halt//komplett//[...] anders geworden.« (113–124)

An dieser Stelle scheint zum ersten Mal durch, was das Besondere an seiner Geschichte ist, dass er sie schon mehrmals erzählen musste, denn es zeigt sich, dass es sich bei dieser Geschichte um eine Aufstiegserzählung handelt und es zeichnet sich schon ab, welche Distanz Herr Matejko zurückzulegen hatte, um von dem bildungsfernen Milieu, in einer Sozialbausiedlung wohnend, (vgl. 267) zur Tätigkeit als Dozent an einer Universität zu gelangen. Im weiteren Verlauf des Interviews macht Herr Matejko deutlich, dass er diese Anstellung an der Uni und die damit verbundene Promotion gar nicht intendiert hatte und er betont, dass er diese weder durch seine Initiative noch aufgrund von Einschmeichelungen angeboten worden ist, sondern wegen seiner Leistungen im Studium.

»Ja meine Tätigkeit hier an der Uni zum Beispiel, dass ich hier gelandet bin, [...] dass ich so'n, also ich hab' 'n Einsen Staatsexamen gemacht, (.) (ähm) hätte ich mir mit dem Abi z.B. nie vorstellen können, (ähm) (.) diese Stelle hier für mich hab' ich bekommen, ohne dass ich jemals jemanden in den Hintern gekrochen bin, also ich war weder SHK, noch war ich besonders fleißig als Student, noch hab' mich bemüht, sonderlich aufzufallen, hab' keine Äpfel aufs Pult gelegt oder Sonstiges, [...] (ähm) (.) 'ne, (.) und (ähm) (.) dann kam halt mein Prof irgendwann auf mich zu und meinte, >Okay, (ähm) (.) Klausuren waren gut und ihre Meldungen, wenn sie auch selten waren, waren vom theolo- waren theologisch ziemlich ausdifferenziert und=und gut< und (ähm) ich wollte im Prinzip auch nicht promovieren, hab's aber dann doch gemacht.« (876–894)

Ferner zeigt sich hier, wie auch an weiteren Stellen des Interviews, auf die noch einzugehen sein wird, dass Herr Matejko seine Biographie immer wieder unter Verwendung von wissenschaftlichen Begriffen reflektiert, welche er im Studium erworben zu haben scheint.

»Na ja, das ganze Sprachspiel und der ganze Habitus ist halt//komplett//anders geworden« (119–124). Man könnte auch sagen, Herr Matejko hat nicht nur seine Defizite in der deutschen Sprache überwunden, sondern hat sich auch eine Wissenschaftssprache angeeignet, ohne seine >Herkunftssprache< abzulegen oder zu verleugnen. Man

kann durchaus sagen, dass er gar nicht den Versuch unternimmt, seine soziale Herkunft zu verbergen oder einen anderen Habitus anzulegen, um sich etwa von seinem Herkunftsmilieu zu distinguieren. Herr Matejko bekennt sich offen zu seiner Herkunft, er erzählt gerne seine Geschichte und verwendet zugleich die akademische wie auch die Umgangssprache in seiner Erzählung. So spricht er beispielsweise von seinem »Vader« (vgl. 60) und kürzt immer wieder den unbestimmten Artikel ab, so dass seine Eltern »'nen Sprachkurs« und nicht »einen Sprachkurs« besucht haben. (vgl. 59) Er spricht zwar davon, dass sein Habitus »halt//komplett [...] anders geworden ist« (vgl. 119f. und 165) und dennoch entsteht der Eindruck, als hätte nicht eine Metamorphose, sondern eine Erweiterung seines Habitus stattgefunden, in welcher der Ausgangshabitus nicht abgestreift wurde, sondern an manchen Stellen mit dem neuen Habitus verwachsen ist. Für Lothar Wigger stellt die »Habitustransformation« einen wesentlichen Bestandteil von Bildungsprozessen dar.⁹⁵ Geht man mit Bourdieu davon aus, dass der Habitus eine Inkorporation eines bestimmten Welt- und Fremdverhältnisses darstellt, also eine Ausdrucksform der Wertvorstellungen und des Geschmacks eines bestimmten Milieus, einer bestimmten Schicht, welche dem Einzelnen sowohl Freiheiten ermöglichen wie auch limitierend sein können⁹⁶, ist dennoch zu fragen, ob eine Habitustransformation allein schon als Bildungsprozess betrachtet werden kann, da die Transformation des Habitus nicht zwangsläufig einen Zuwachs an Freiheit bedeuten muss. Es kann durchaus geschehen, dass man gemäß dem neuen Habitus denkt, spricht, sich kleidet, bestimmte kulturelle Präferenzen entwickelt wie »Man« dies im Rahmen dieses Habitus zu tun pflegt. Es wäre daher zu fragen, ob allein die Transformation des Habitus als Topos von Bildungsprozessen zu denken ist oder nicht vielmehr das Bewusstsein und die Reflexion des eigenen Habitus als Bestandteile von Bildungsprozessen angesehen werden sollten, die es in gewissem Maße erlauben, die Gesetze, Limitierungen, aber auch Möglichkeiten eines Habitus zu sehen, zu reflektieren und sich von diesem ggf. zu emanzipieren. Dies ist wahrscheinlich nur graduell möglich ist, weil auch das Denken und die Reflexion nicht frei von habituellen Prägungen sind. Es zeigt sich, dass der Habitusbegriff Herrn Matejko bekannt ist und es wird deutlich, dass er diesen auf seine eigene Biographie bezieht und diese damit reflektiert. Es entsteht der Eindruck, als wäre der neue, durch das akademische Umfeld geprägte Habitus nicht unmerklich mit Herrn Matejko verwachsen, sondern als wäre er eine Art Kleidungsstück, das er bei Bedarf abstreifen kann, sodass er eine gewisse Distanz zu diesem einnehmen kann. Auf diesen Aspekt wird noch zu sprechen sein, wenn es auch um spezifisch religiöse Bildungsprozesse in der Biographie von Herrn Matejko gehen wird.

Nach diesem kurzen Intermezzo setzt Herr Matejko die Schilderung dieses Aufstiegsweges fort, der keinesfalls einfach und geradlinig verlaufen ist, sondern einige Hindernisse und Umwege enthält, auf die Herr Matejko in seiner Erzählung zu sprechen kommt. Er setzt damit ein, dass es eine Art »Sonderstatus« (vgl. 129) bzw. »Sonderfall« (134) sei, dass seine ganze Familie, mit Ausnahme seiner Eltern und seiner Schwester, noch in Polen lebten, wobei im weiteren Verlauf des Interviews nicht ersichtlich wird,

95 Vgl. Wigger, Lothar: *Bildung und Habitus*, S. 102ff.

96 Vgl. Bourdieu, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur I*, hg. von Margarete, Steinrück, Hamburg 1992, S. 33.

inwiefern seine Biographie davon tangiert ist. Es scheint eher, dass diese Bezeichnungen symptomatisch sein Fremdverhältnis, speziell bezogen auf seine nationale Identität, zwischen Deutschland und Polen beschreiben.

»Bezogen auf meine Herkunft und schulische Laufbahn (holt Luft) war's natürlich so, dass man irgendwann ähm stärker mit der Identitätsfrage konfrontiert wurde [...] als das vielleicht bei anderen der Fall ist und wenn man 'nen Migrationshintergrund hat (.), vor allem angesichts der Tatsache, dass man dann irgendwann in Deutschland nicht als vollwertiger Deutscher in//Anführungsstrichen//[...] gesehen wurde, zeitweise von den Kindern jetzt natürlich auf 'ner//akademischen wissenschaftlichen Ebene//natürlich nicht [...] das ist Nonsense, aber von den Kindern wurde man dann irgendwie als Polenkind gesehen und [...] und wenn man dann aber nach Polen gefahren ist, war man dann plötzlich der Deutsche [...] weil man irgendwie seinen Habitus schon so verändert hat [...] und sein Verhalten, dass man befremdlich wurde für diejenigen, die dageblieben sind.« (135–168)

Es ist denkbar, dass eben diese Erfahrung »so 'n Grenzgänger (war) zwischen den Identitäten« gewesen zu sein (vgl. 172f.) auch zu einem Distanzierungsmodus bezüglich des Habitus geführt hat, da man als Grenzgänger nicht unmittelbar in ein bestimmtes Milieu, in einen bestimmten Habitus hineinwächst, sondern möglicherweise eine Außenperspektive auf diese hat, was Distanz ermöglichen kann.

Was die nationale Identität angeht, so gibt Herr Matejko an, dass er sich »mal mehr als Poll- Pole [gesehen], mal mehr als Deutscher« gesehen hat, wobei er »von Anfang an beide Staatsbürgerschaften hatte.« (vgl. 173–176) Es zeigt sich aber, dass sein nationales Zugehörigkeitsgefühl nicht bloß auf der Ebene des Selbstverhältnisses zu verorten ist, sondern auch auf der des Fremdverhältnisses. Bei der Aussprache des Buchstaben >r<, den Herr Matejko recht hart ausspricht, schimmert ein polnischer Akzent durch, wodurch er seine >polnische< Herkunft nicht verbergen kann und dadurch während der Schulzeit von anderen nicht immer als Deutscher oder zumindest nicht als »vollwertiger Deutscher« anerkannt, sondern als »Polenkind gesehen« wird (vgl. 143 und 154).

Dies sind die Topoi, die in der Eingangserzählung, zum Vorschein kommen und die im weiteren Verlauf vertieft und durch weitere biographische Topoi ergänzt werden.

10.2.3 Der Topos >Bildung im Kontext versagter Anerkennung< – Das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bildungsprozessen

Nach der Eingangserzählung kommt Herr Matejko auf seine Schulzeit zu sprechen, wobei die Frage nach dem nationalen Zugehörigkeitsgefühl hier erneut aufgegriffen wird. Er gibt an, in der Grundschule in einer »so genannten Ausländerklasse« gewesen zu sein, was ihm aber erst retrospektiv bewusst wird als er sich an der Uni mit der Bildungspolitik der 80er und 90er Jahre befasst. Das bedeutet, dass seine Grundschulklasse fast nur aus Kindern mit Migrationshintergrund bestanden hat, ohne dass dies ihm oder seinen Eltern vermittelt worden wäre. (vgl. 200–219) Es zeichnet sich ab, dass sein institutioneller Bildungsweg durch seinen Migrationshintergrund geprägt wurde. Das Fremdverhältnis, etwa bezüglich seiner Beziehung zu seinen Mitschülern oder Lehrern, war ge-

prägt durch deren Wahrnehmung von Herrn Matejko als Pole, als der er sich selbst nicht immer gesehen hat. Solch ein Phänomen war auch bei anderen Interviewteilnehmern mit polnischem Akzent zu beobachten. Diese Art der Fremdwahrnehmung hatte in der Grundschule keine Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Herrn Matejko.

»Nichtsdestotrotz war's so, dass meine schulischen Leistungen in der Grundschule gut waren. Ich war als ich die Sch- Grundschule verlassen hab', glaub'ich, der Jahrgangsstufenbeste mit vielen Einsen und//Zweien//[...] auf dem Zeugnis (holt Luft) ähm (.) und in Religion war ich sowieso der Überflieger, (.) [...] (lacht kurs) damals wegen also meine Eltern von Kindesbeinen an halt das Ave Maria gebetet, Vater unser, 'ne ähm (...) (Holt Luft) auch viel Kinderbibel gelesen, also die Geschichten kannte ich alle, hab' mich auch früh dafür interessiert, (.) ähm war, wurd' auch Messdiener dann in der dritten Klasse nach meiner Kommunion (...) genau also zum zur Grundschulzeit war's das, glaub' ich, an Erinnerungen.« (220–237)

Trotz der guten Noten erhält Herr Matejko nur eine Realschulempfehlung, was er auf seinen Migrationshintergrund zurückführt.

»Und das ist auch so'n Moment, der mich durchaus skeptisch macht, 'ne ähm, wie manche Lehrer dann doch mit Kindern mit Migrationshintergrund umgehen« (244ff.).

Es zeigt sich, wie weitreichend das Fremdverhältnis den institutionellen Bildungsprozess von Herrn Matejko prägt, dadurch dass durch den Migrationshintergrund, seine guten Leistungen nicht anerkannt werden. Denkbar ist aber auch, dass die verweigerte Gymnasialempfehlung auch durch den Habitus des >Arbeiterkindes< bedingt war, was jedoch anhand des Interviews nicht rekonstruierbar ist. Herr Matejko ist trotz der Realschulempfehlung aufs Gymnasium gegangen, was für ihn sein »erster Schock« war (vgl. 284). Der Schock bestand darin, dass er sich habituell in dem Milieu seiner Mitschüler auf dem Gymnasium fremd fühlte und auch durch seine Kleidung und Sprechweise negativ auffiel.

»Ich bin dann tatsächlich auf's Gymnasium gegangen und ähm das war wirklich dann: 'n kompletter Kulturschock für mich, weil ich bin in 'ner Sozialbausiedlung aufgewachsen und da konnte man quasi nach ethnischer Herkunft sofort trennen. Da wohnten die Russen, da wohnten die Polen (schlägt dabei jeweils unterstreichend auf den Tisch), da wohnten die Türken ähm und das hat sich alles in der Grundschule in diesem Stadtteil widerspiegelt, 'ne, das war halt multikulturell ähm.« (vgl. 265–271)

Im Folgenden erläutert Herr Matejko die Schwierigkeiten, die ihm bei dem Übergang aufs Gymnasium begegnet sind.

»Und dieser Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium war dann so mein erster Schock, (.) weil weil das war alles (.) mittleres bis gehobenes Bildungsbürgertum, würde//ich mal jetzt [...] retrospektiv sagen (.) [...] und wenn man dann selber als Arbeiterkind dann (äh) mit 'ner Jogginghose dahingeht, weil man denkt, das wäre cool, //ne//[...] und äh von seiner aus-sprachlichen Ausdrucksweise da mit den derbsten Wörtern um sich wirft, weil man denkt, das wäre normal, (.) wird man natürlich komisch angeguckt, nicht nur von den Mitschülern, sondern auch von den Lehrern und da hat man sofort

'n ganz anderes Standing und (.) äh (.) muss sich erst mal da finden und kommt erst mal ins Straucheln und das hab ich ganz ganz stark so wahrgenommen, weil ich mir vorkam wie 'n Fremdkörper.« (283–304)

Es ist hier bereits das zweite Mal, dass Herr Matejko davon spricht, von anderen als fremd wahrgenommen worden zu sein. Einmal von seiner Familie in Polen, für die er durch die Sozialisation in Deutschland »befremdlich« geworden ist (vgl. 167) und nun auf dem Gymnasium, wo er sich wie ein »Fremdkörper« vorkommt und auch als solcher von Mitschülern und Lehrern wahrgenommen wird. Dennoch kann man hier nicht von einer Fremdheitserfahrung im Sinne von Waldenfels oder Grümme sprechen, da diese Art der Fremdheit weder die Ordnung der Anderen noch von Herrn Matejko überstiegen und in Unruhe versetzt hat. Man könnte sogar sagen, dass die Anderen, Mitschüler und Lehrer, schnell, ja vorschnell einen Platz für Herrn Matejko in ihren Ordnungsmustern bereit hatten, sich ein »Bild von ihm machten« und ihn scheinbar als nicht »vollwertig« betrachteten, um es mit einem Ausdruck von Herrn Matejko auszudrücken. (vgl. 143) Es scheint, als wäre hier das Weltverhältnis in Gestalt des inkorporierten Habitus erneut prägend für dessen Fremdverhältnis. Seine Erscheinungsweise, wozu auch die Kleidung und die Sprechweise zu zählen sind, führen dazu, dass er »komisch angeguckt« wird und ihm eine entsprechende Stellung im sozialen Raum der Schule zugewiesen wird. Er selbst spricht von einem ganz anderen »Standing« und dass er förmlich »abgestempelt« worden sei. (vgl. 302 und 310) Das Bild, welches sich die anderen von ihm gemacht haben, war nicht ein erster Eindruck, der mit der Zeit korrigiert worden wäre, sondern eine Festlegung, die sich beispielsweise auch daran zeigt, dass seinen Eltern von Anfang an gesagt wurde, »Ihr Sohn wird niemals Abitur machen, (.) tun Sie ihn lieber auf die Realschule, er soll was Praktisches machen«, was nach Aussage von Herrn Matejko seine »Schullaufbahn gekennzeichnet« habe. (vgl. 311–317) Er gibt zwar an, seine »Verhaltensweise immer adaptiert und angepasst« zu haben (vgl. 309), jedoch ohne, dass sich dadurch die Wahrnehmung der Anderen verändert oder er dafür Anerkennung erhalten hätte.

Man könnte mit Max Frisch davon sprechen, dass es sich hierbei um eine »Versündigung« an Herrn Matejko handelt, die darin besteht, »sich von seinem Nächsten oder überhaupt einem Menschen ein fertiges Bildnis zu machen, zu sagen: so und so bist du, und fertig.«⁹⁷

Einen ähnlichen Gedanken findet man bei Sartre, der aufzeigt, inwieweit der Blick der anderen auf einen selbst oder um es mit den Worten von Herrn Matejko zu sagen, die Erfahrung, »komisch angeguckt« zu werden, die eigene Selbstwahrnehmung negativ beeinflussen kann, sodass die anderen zur Hölle werden, können.

»Ich will sagen, wenn die Beziehungen zu anderen verquer, vertrackt sind, dann kann der andere nur die Hölle sein. Warum? Weil die andren im Grunde das Wichtigste in uns selbst sind für unsere eigene Kenntnis von uns selbst. Wenn wir über uns nach-

97 Vgl. Frisch, Max: Tagebuch, 1946–1949, S. 37.; Ders.: Stiller, S. 116.

denken, wenn wir versuchen, uns zu erkennen, benutzen wir im Grunde Kenntnisse, die die andern über uns schon haben.«⁹⁸

Es bedarf eines Emanzipationsprozesses von dem Urteil der anderen, was für einen Fünftklässler ein weitaus schwierigeres Unterfangen darstellt als für einen Erwachsenen.

»Und es gibt eine Menge Leute auf der Welt, die in der Hölle sind, weil sie zu sehr vom Urteil anderer abhängen. Aber das heißt keineswegs, daß man keine anderen Beziehungen zu den anderen haben kann.«⁹⁹

Von hier aus lässt sich eine Verbindung zum anerkennungstheoretischen Ansatz von Krassimir Stojanov herstellen, welcher in Anlehnung an die Anerkennungstheorie Axel Honneths, die bildungstheoretische Relevanz von Anerkennung herausgearbeitet hat. Den Ausgangspunkt bildet die Annahme von »Anerkennungsansprüchen der Individuen«.¹⁰⁰ Die Versagung dieser Anerkennungsansprüche, »etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung«, führe zu einer Wahrnehmung der »gesellschaftliche[n] Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend«, womit bildungstheoretisch zunächst das Fremdverhältnis tangiert ist.¹⁰¹ Die Gewährung bzw. Versagung von Anerkennung hat Stojanov zufolge jedoch insgesamt Auswirkungen auf Bildungsprozesse von Individuen und umgreift das Selbst- und Weltverhältnis, da Bildungsprozesse nicht losgelöst von der Beziehungsebene gesehen werden können.

»Aus bildungstheoretischer Perspektive ist es außerordentlich wichtig, dass die Akteure letztlich deswegen unter Missachtung (und auch unter Nicht-Anerkennung) leiden, weil dadurch die Entwicklung ihrer Subjektivität beeinträchtigt wird. Denn nach der bekannten Hegel'schen Denkfigur, wonach Subjektivität immer nur als Selbstsein im und durch den Anderen möglich ist, lässt sie sich als praktische Selbstbeziehung des Einzelnen begreifen, die intersubjektiv durch die Anerkennung seiner Selbst-Eigenschaften durch seine Interaktionspartner vermittelt sowie durch seine Behauptung der Selbst-Eigenschaften gegenüber diesen Partnern konstituiert wird.«¹⁰²

Die Entwicklung von Subjektivität ist für Stojanov jedoch nur dann ein Bildungsprozess, wenn »Subjektivität in der reflexiven Konstituierung der eigenen Eigenschaften und Intentionen besteht«. Es ist das Moment der Reflexion der Selbstverhältnisse des Einzelnen, das hier zum Kriterium von Bildung wird, was zugleich mit dessen Weltverhältnis zusammengeht, dadurch dass »der Einzelne zugleich sich der Welt als ihr Gegen-

98 Sartre, Jean-Paul: Jean-Paul Sartre über geschlossene Gesellschaft, in: Ders.: Geschlossene Gesellschaft. Stück in einem Akt in neuer Übersetzung, 37. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2000, S. 61. Im Folg. zit. als: Sartre, Jean-Paul: Jean-Paul Sartre über geschlossene Gesellschaft.

99 Sartre, Jean-Paul: Jean-Paul Sartre über geschlossene Gesellschaft, S. 61.

100 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011, S. 69. Im Folg. zit. als: Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs.

101 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 69.

102 Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 69.

über setzt, das sich den Bahnen der Naturnotwendigkeit entzieht und daher über verschiedene Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten verfügt, was das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis angeht.«¹⁰³ An dieser Stelle geht Stojanov über den Bildungsbegriff von Marotzki und Koller hinaus, welche Bildung auf »biographische Such- und Wandlungsbewegungen« von Individuen begrenzen und somit das Selbstverhältnis fokussieren, was schon ausgeführt worden ist.¹⁰⁴ Für Stojanov sind solche »Such- und Wandlungsbewegungen« nur zusammen mit dem Aspekt der Weltaneignung zusammen zu sehen, um von Bildung zu sprechen, wobei er sich hier auf Humboldt bezieht.

»Schon Humboldt fasste Bildung als »allgemeinste, regeste, und freieste« Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, zwischen Ich und Nicht-Ich auf, bei der es darauf ankommt, dass sich das Ich so viel Welt wie möglich aneignet.«¹⁰⁵

Diese Aneignungsprozesse von Welt erfolgen Stojanov zufolge »im Zuge der Befassung mit ideellen Objekten mit universalen Geltungsanspruch wie Begriffen, Argumenten und Prinzipien«, was wiederum mit der Überschreitung der »faktisch gegebene[n] Umwelt« einhergeht.¹⁰⁶ Es ist also Anerkennung in Form von »Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung«¹⁰⁷, welche für Stojanov einen entscheidenden Faktor für Bildungsprozesse spielen, wobei Anerkennung nicht gleichzusetzen ist mit einer Aufforderung zum Verharren im Status Quo. Man könnte sagen, dass die Anerkennung des »So-Seins« des Educanden die Grundlage dafür ist, dieses So-Sein überschreiten zu können und neue Möglichkeiten des Sein-Könnens zu erschließen.

Man könnte hier auch eine anthropologische Lesart der theologischen Rechtfertigungslehre sehen, nach der der Mensch unabhängig von seinen Leistungen von Gott anerkannt ist, dadurch aber frei wird, leisten zu können. Günter Brackelmann hat dies in der Formel »Leistung frei vom Zwang« auf den Punkt gebracht.¹⁰⁸ Diese Freiheit vom Zwang bezieht sich auf die bedingungslose Anerkennung eines Menschen durch Gott, bzw. anthropologisch gewendet, auf die bedingungslose Anerkennung eines Menschen durch einen anderen, unabhängig von seinen Leistungen. In »pädagogischen Prozessen«, auch im anerkennungstheoretischen Ansatz Stojanovs, ist jedoch von einer asymmetrischen Beziehung zwischen dem Educanden und dem Pädagogen auszugehen, was durchaus auch ein »asymmetrische[n]s Moment der Zwangsausübung seitens des Pädagogen« enthalten kann, das jedoch nur dann legitimiert ist, wenn diese Zwangsausübung, »der Kultivierung der Freiheitsfähigkeit der heranwachsenden Person«¹⁰⁹ dient, was Kant als das Paradox »der Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange« bezeichnet

103 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 69.

104 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, FN 11, S. 78.

105 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 78.

106 Vgl. Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, FN 11, S. 78.

107 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 70.

108 Vgl. Brackelmann, Günter: Leistung frei vom Zwang, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, 29.06.1980.

109 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 72f.

hat.¹¹⁰ Die Verweigerung von Anerkennung seitens des Pädagogen gegenüber seinem Educanden, stehe Bildungsprozessen dagegen im Wege.

»Bildungspolitische und pädagogische Betrachtungs- und Behandlungsformen, bei denen bestimmte Kinder und Jugendliche im Zuge einer segregierenden Schulbildungspraxis von vornherein als >wenig begabt< bzw. als mit niedrigerem >kognitiven Ausgangsvoraussetzungen< ausgestattet ausselektiert werden, widersprechen dieser Anerkennungsform und wirken sich daher als Bildungsbarrieren aus – genauso wie die schulische Missachtung von spezifischen Idealen der betroffenen Kinder und Jugendlichen oder die Missachtung ihrer schon artikulierten Perspektiven auf die Welt etwa in Form von subjektiven Theorien oder Moralvorstellungen.«¹¹¹

Es wurde bereits aufgezeigt, dass die >pädagogischen Betrachtungs- und Behandlungsformen<, welche Herr Matejko während seiner Gymnasialzeit erfahren hat, den Prinzipien der Anerkennung widersprachen, im Gegensatz zu den Erfahrungen, die Frau Tokarczuk während ihrer Schulzeit gemacht hat.

In dem Interview mit Frau Tokarczuk wird deutlich, dass das ökonomische Kapital in ihrer Familie ebenfalls eher gering war und sie in Wohngegenden lebte, die derjenigen der Familie von Herrn Matejko wahrscheinlich ähnelten, dennoch zeigt sich ein sehr starker Kontrast in der Wahrnehmung von Frau Tokarczuk, etwa durch Lehrer und Mitschüler sowie auch bezüglich der Erfahrung von Anerkennung.

»Ähm. Aber äh auch ähm, so blöd das jetzt klingt, dass die Leute sagen, »ach was, ich hätte gedacht, du äh spielst Tennis und reitest, als deine Hobbies«, ne? Und so perfektes Leben//und so. [...] Nee, ist leider Gottes nicht//so (lacht)« (vgl. Interview mit Frau Tokarczuk 2018–2024)

Was ihre Lehrer angeht, so spricht Frau Tokarczuk davon, »einfach Glück gehabt« zu haben (vgl. Interview mit Frau Tokarczuk 1564f.), während für Herrn Matejko »Lehrer eigentlich immer mein persönliches F-Feindbild« (vgl. 325f.) waren, weil diese nicht sahen oder nicht sehen wollten, dass er etwas »auf dem Kasten« (vgl. 320) hat und er von ihnen auch nicht gefördert wurde. (vgl. 326f) Stattdessen hätten seine Lehrer versucht, ihn »irgendwie nur weg zu bekommen«. (vgl. 329)

Die schulischen Leistungen von Herrn Matejko waren schlecht. Er erzählt davon, »in jedem ersten Halbjahr blaue Briefe kassiert und die dann im zweiten Halbjahr wett gemacht« zu haben, was er selbst seiner »unfassbar großen Faulheit« zuschreibt. (vgl. 317–320) Es kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob die schlechten schulischen Leistungen Ausdruck seiner Faulheit waren oder ob diese aus der Erfahrung von Geringschätzung und der Versagung von Anerkennung resultierte.

Stojanov spricht davon, dass »aus diesem Leidempfinden [resultieren] oft diffuse Widerstände« resultieren.¹¹²

Die Kompensation der schlechten Leistungen des jeweils ersten Schulhalbjahres begründet Herr Matejko damit, dass er sich mit der Wahrnehmung seiner selbst durch An-

110 Vgl. Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Ders. Werke in 10 Bänden, hgg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 10, Darmstadt 1983, S. 691–764, S. 711.

111 Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 79.

112 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 69.

dere nicht identifiziert habe, sondern viel mehr wusste, dass sein Potential höher sei als das, was man ihm zugetraut hat.

»[...] weil ich wusste, dass ich sie trotzdem kognitiv//irgendwie auf dem Kasten hab.« (vgl. 320)

Die Schilderung der Schulzeit von der fünften Klasse bis zur Oberstufe fällt recht knapp aus und nimmt knapp 90 Sekunden des Gesamtinterviews ein. Inhaltlich beschränkt sich diese auf die Erfahrung, >abgestempelt< worden zu sein. Herr Matejko schafft es »dann doch irgendwie mit Ach und Krach irgendwie mit 'ner fünf in Mathe in die Oberstufe«, wobei dann in der zwölften Klasse »der komplette Kollaps« eintrifft, welcher sich nicht bloß auf die schulischen Leistungen begrenzt. (vgl. 337–342) Es stellt sich die Frage, inwiefern der >Kollaps< von Herrn Matejko im Zusammenhang mit der Erfahrung der Nicht-Anerkennung steht und inwieweit hierbei das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis eine Rolle spielen, wenn Stojanov etwa davon spricht, dass durch das Leiden an Missachtung und Nicht-Anerkennung, die Educanden in der »Entwicklung ihrer Subjektivität beeinträchtigt« werden.¹¹³ Zuvor gilt es jedoch noch einmal die Biographie von Frau Tokarczuk und Herrn Matejko nebeneinander zu stellen und zu erörtern, warum ihre Bildungsbiographien, trotz einer ähnlichen sozio-ökonomischen Ausgangslage, hinsichtlich des schulischen Werdegangs so weit auseinander liegen.

Man könnte hier erneut die Frage aufwerfen, inwieweit der bereits frühe und stetige Umgang mit >Geisteskultur< (Adorno) und hier insbesondere >bildhafter< Literatur in Gestalt von Fabeln, Märchen, Legenden, Bibeltexten usw. das Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis von Frau Tokarczuk so geprägt und erweitert hat, dass dies einerseits einen größeren Radius an Selbst- und Weltzugängen ermöglicht und andererseits sich auch habituell inkorporiert hat, was sich auf ihre Wahrnehmung durch andere auswirkte. Herr Matejko gibt bereits zu Beginn des Interviews an, »niemals irgendwie mit Literatur aufgewachsen« zu sein. (vgl. 85f.) Es soll hier nicht die These aufgestellt werden, Kultur von der Seite ihrer subjektiven Zueignung allein würde zu Anerkennung und gesellschaftlicher Partizipation führen und besäße einen integrativen Charakter. Es geht auch keinesfalls darum, Märchen, Fabeln und dergleichen für erzieherische Zwecke zu funktionalisieren. Peter Biehl wie auch Hubertus Halbfas haben unlängst dafür plädiert, die »Eigenart« von Unterrichtsinhalten zu respektieren, sodass diese »nicht einseitig funktional gesehen werden«.¹¹⁴

»Welchen Nutzeffekt sollte eine Beschäftigung mit dem Quetzalcoatl-Mythos haben, das Interesse für Masken, die Freude an Märchen, eine Interpretation von Heiligenlegenden, die Lektüre von Knud Rasmussens Forschungsberichten? Zwar kann man für jedes der genannten Beispiele >Funktionswerte< nennen, aber was sind das für kläglich formalisierte Aspekte!«¹¹⁵

113 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, S. 69.

114 Vgl. Biehl, Peter: Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: Kaufmann, Hans-Bernhard (Hg.): Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt. a.M. 1973, S. 64–79, S. 64.

115 Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge, S. 22.

Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern ein früher Umgang mit Geisteskultur, mit bildhafter Sprache, eine innere Wirkung auf Kinder und deren In-der-Welt-Sein, deren Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis ausüben und dadurch auch ihre Bildungsprozesse beeinflussen kann. Hier empfiehlt es sich, den Begriff des kulturellen Kapitals nicht nur von dessen soziosymbolischer Außenseite zu betrachten, wie es etwa Bourdieu tut, sondern den »eigene[n] Gehalt« der Kulturwaren, der sich nicht »nach dem Prinzip ihrer Verwertung« richtet, in den Blick zu nehmen.¹¹⁶ Zwar geht auch Bourdieu von Geisteskultur aus, wenn er von kulturellem Kapital spricht, jedoch fokussiert er dabei deren objektivierbare Wirkung in Form des Habitus und ihres Distinktionspotentials, unabhängig der konkreten Inhalte und unabhängig von der Frage, inwiefern die äußeren Objektivierungen mit den inneren Wirkungsweisen auf den Einzelnen zusammenhängen können.

»Der Geschmack ist die Grundlage all dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird.«¹¹⁷

Auch wenn Halbfas sich dezidiert gegen eine Funktionalisierung von Unterrichtsinhalten, auch konkret der erwähnten »bildhaften Inhalte[n]« ausspricht, so misst er diesen dennoch eine Bedeutung für den Einzelnen zu.

»Und was ist mit den Märchen, Sagen, Legenden, mit Balladen, Liedern, Dramen, Geschichten und Romanen aus vielen Generationen? Wer diese Traditionen zuvor beckmesserisch auf Funktionswerte und Effizienz überprüfen will, sollte sich letztlich durch seine eigene Blamage überprüft sehen.«¹¹⁸

Der Wert solcher bildhaften Stoffe, die in der Bibel, in der Literatur, in Mythen, Märchen, Sagen und Legenden zu finden sind, ermöglichen dagegen »die Begegnung mit erfahrungsgesättigten, bildhaften Inhalten, die – verarbeitet, innerlich und äußerlich bewältigt – ein Leben lang begleiten und sowohl unbewußt wie bewußt das eigene Leben stützen und orientieren.«¹¹⁹ Es kann an dieser Stelle nur reine Spekulation bleiben, inwiefern die Gymnasialzeit von Herrn Matejko anders verlaufen wäre, wenn er auch solche »bildhaften Inhalte« als Orientierung und Begleitung mit auf den Weg bekommen hätte wie Frau Tokarczuk. Der Bildungsprozess von Herrn Matejko verlief während der Schulzeit jedoch überwiegend ohne solche Impulse und Orientierungen, mit Ausnahme der Geschichten aus der Kinderbibel, in der er früher viel gelesen hat. (vgl. 233f.) Man kann sagen, dass die Bedingungen für Bildungsprozesse bei Herrn Matejko durchaus als erschwert bezeichnet werden können, dadurch dass er weder von seinen Eltern noch von den Lehrern Förderung erhalten hat und ihm seitens der Lehrer und Mitschüler Formen der Anerkennung versagt worden sind. Nichtsdestotrotz kann man retrospektiv sagen, dass Herr Matejko in seiner Biographie Bildungsprozesse durchlaufen hat. Nicht nur im Sinne von Qualifikation, etwa durch das bestandene Abitur oder den Studienabschluss,

116 Vgl. Adorno, Theodor W.: *Résumé über Kulturindustrie*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10, 1, Frankfurt a.M. 1997, S. 337–345, S. 338.

117 Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M. 1987, S. 104.

118 Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge*, S. 31.

119 Vgl. Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge*, S. 31.

sondern auch im Sinne einer Transformation des Selbst-, Fremd-, Welt- und Gottesverhältnisses, wodurch er einen Zuwachs an Freiheit und Reflexion gewonnen hat, was im Folgenden zu zeigen sein wird. Wie ist dies konkret erfolgt, was waren die Anlässe, was die Gegenstände und wie die Verlaufsformen dieser Bildungsprozesse?

10.2.4 Der Topos der Transformation des Gottesverhältnisses als Grundlage der Transformation des Selbst- und Fremdverhältnisses

Als zentralen Ausgangspunkt für die transformatorischen Bildungsprozesse von Herrn Matejko kann man seinen »komplette[n] Kollaps in der zwölften Klasse« benennen, mit dem auch die Wiederholung dieser Stufe einhergeht. (vgl. 342f.) Er hat bereits mit dem Gedanken gespielt, die Schule zu verlassen und nur das Fachabitur zu machen, hat sich aber dann doch dafür entschieden, zu bleiben und das Abitur zu machen, was ihm auch gelungen ist. (vgl. 343–348) Die Motivation hierfür kam nicht von einer anderen Person, etwa einem Lehrer, der sein Potential erkannt und ihm dabei geholfen hätte, dieses zu entwickeln, sondern von ihm selbst. In der Schilderung im Interview scheint es, als hätte Herr Matejko mit sich selbst Zwiesprache gehalten, als hätte er selbst etwas in sich gesehen, was anderen entgangen ist oder was andere nicht sehen wollten. Er lässt sich nicht von den Anderen auf das Bild festlegen, welches sie sich von ihm gemacht haben, sondern emanzipiert sich stattdessen von diesem und entwirft ein positives Selbstbild. Es ist, als sei dabei das Selbstverhältnis zugleich zum Fremdverhältnis geworden. Herr Matejko tritt zu sich selbst in Distanz, wird gleichsam zu einem Gegenüber für sich selbst, das ihm ein positives Bild spiegelt. Es ist eine Art von Selbstbetrachtung, die zugleich über das Aktuelle hinausblickt und das Mögliche sieht.

»[...] aber dann hab' ich irgendwie für mich selber gemerkt, (ähm) (...), dass ich eigentlich gar nicht so 'n dummes Bürschchen bin und dass ich 's eigentlich locker schaffen würde das Abitur, 'ne, dann (.) hab ich mich da auch auf den Hintern gesetzt und (äh) das dann doch durchgezogen. (.)« (344–348)

Dieser Topos der Emanzipation von dem >Blick der Anderen< zeigt sich auch hinsichtlich der Frage nach Herr Matejkos nationaler Zugehörigkeit. Auf die Frage, ob Polen oder Pole-Sein heute eine Rolle für ihn spiele, antwortet er:

»Ich glaube, ich bin heute in meiner Identität so gefestigt, dass (ähm) ich das durchaus mit Stolz sagen kann, dass ich da geboren bin, [...], dass ich stolz auf meine Eltern sein kann, dass sie rübergekommen sind und (ähm) (.) ich glaub', ich hab' auch viele Werte aus Polen mitgenommen, auf die ich stolz bin, die hier vielleicht nicht so ausgeprägt sind, wo ich immer noch sagen würde, >Ok, in dem Fall kannst Du auf jeden Fall stolz sein, Pole zu sein<.« (1854–1864)

Man könnte sagen, es ist ihm gelungen, sich in seinem Selbstverständnis von stereotypen >Polenbildern< anderer zu emanzipieren und sich von diesen nicht determinieren zu lassen. Auch wenn das >Polen-Image<, im wahrsten Sinne des Wortes, in Deutschland vielleicht nicht so positiv besetzt ist wie das von Amerikanern, Engländern oder Franzo-

sen, hat er dennoch nicht das Bedürfnis, seine Herkunft vor den Anderen zu verbergen, sondern sich zu dieser zu bekennen. Andere Interviewteilnehmer empfanden die »polnische Herkunft« eher als einen Makel und waren froh, wenn sie etwa durch Heirat, ihren polnischen Namen ablegen konnten, worauf noch gesondert einzugehen sein wird. (vgl. etwa das Interview mit Anna Hartwig, geborene Szymborski).

Die Schilderung der Krise, die Herr Matejko als kompletten Kollaps bezeichnet und deren Überwindung erfolgen in diesem Teil des Interviews stark gerafft. An späterer Stelle schildert Herr Matejko diese jedoch ausführlicher. Diese Phase seines Lebens könnte man als eine hedonistische Phase bezeichnen, in der es ihm primär darum ging, sich »den Freuden des Lebens« zuzuwenden. (vgl. 845) So gibt er etwa an, viel Zeit mit Freunden verbracht, um das 16. Lebensjahr herum häufiger Alkohol konsumiert zu haben »also ging es halt nur noch um, keine Ahnung, Motorrad fahren, Freundin, Mädels, Disco (...)« (vgl. 836f.)

»(...) ja, das hab' ich dann so exzessiv betrieben, dass ich dann irgendwann komplett abgefallen bin und halt nicht mehr die Motivation hatte, meine Defizite auszugleichen.« (832–839)

Rückblickend schreibt er dies einerseits seinem »pubertären Hormonhaushalt« zu, andererseits der Suche nach Sinn und Identität. (vgl. 833f.) Er gelangt zu der Erkenntnis, dass diese »Freuden des Lebens« ihm keine wirkliche Befriedigung geben können und er eigentlich nach mehr im Leben verlangt, »fernab dieser Oberflächlichkeiten des Lebens« (vgl. 847), aber auch fernab des zwischenmenschlichen Bereichs.

»Man hatte zwar Kollegen und Freunde, die waren auch alle lieb und nett, (ähm) (.) dann gab's auch irgendwann die erste Freundin, aber irgendwie hatte man innerlich immer so das Gefühl, okay man ist einsam, man sucht Nähe, man sucht 'n Bedürfnis, was, (.) man sucht was, was einem eigentlich kein anderer Mensch geben kann, weil du von denen nur enttäuscht wirst und (ähm) (.) dann war ich halt irgendwann so down deswegen, also jetzt nicht irgendwie im Sinne von Depressionen oder so [...], ich war jetzt nicht in ärztlicher Behandlung oder so, also so nich'.« (851–862)

Man könnte dieses Gefühl mit Maurice Sendaks Ausspruch umschreiben: »Es muss im Leben mehr als alles geben.«¹²⁰ An anderer Stelle spricht Herr Matejko davon, dass er »das innere Bedürfnis nach Gott hatte« (vgl. 386), sich aber zugleich aber auch in »'ner tiefen Glaubenskrise« (vgl. 350f.) befand.

10.2.5 Der Topos Glaubenskrise und Emanzipation

In seinen Beschreibungen dieser Glaubenskrise verwendet Herr Matejko gleich dreimal den Begriff »Bruch« (vgl. 357, 371 und 383). Dieser Bruch bezieht sich einerseits auf den von den Eltern vermittelten Glauben, insbesondere das durch sie vermittelte Gottesbild eines strafenden Gottes, »der oben sitzt und auf alles achtet, was wir tun« (vgl. 358ff.), andererseits einen Bruch mit der Institution Kirche an sich.

120 Vgl. Sendak, Maurice: *Higgelti Piggelti Pop* oder es muss im Leben mehr als alles geben, Zürich 1993.

»Ich war auch (.) niemals auf die Idee gekommen, Religionslehrer zu werden, um Gottes Willen, also da, da war ich so weit weg von, obwohl ich Messdiener war, hab' ich dann mit 14 auch geschmissen, weil ich dachte, ich will mit dem Verein nichts mehr zu tun haben.« (372–376)

Wenn Herr Matejko sich an die Religiosität zuhause erinnert, so fallen ihm zunächst die ersten Gebete ein, welche er mit seiner Großmutter in Polen gelernt und gesprochen hat, das »Ave Maria« und das »Vater unser« auf Polnisch. Er erzählt davon, dass er, wenn er in Polen war, immer mit seiner Oma vor dem Schlafengehen gebetet hat. (vgl. 635–644) Des Weiteren berichtet er davon, dass seine Mutter ihm aus der Kinderbibel vorgelesen hat und er dadurch »noch echt viele Geschichten aus dem Alten Testament« kennt. (vgl. 650–653)

Nach der Kommunion ist er »wie selbstverständlich, also dann auch Messdiener geworden«, wobei er sich »aus diesen Freizeitaktivitäten eher rausgehalten« hat, »sondern dann wirklich nur sonntags in die Messe, (ähm) joa, bisschen Klingeln, [...] bisschen Wasser und Wein dem Pastor reichen und das war's im Prinzip.« (vgl. 665–673) Es fällt auf, dass diese Schilderungen frei von emotionalen Einfärbungen erfolgen. Wie er etwa die gemeinsamen Gebete mit der Großmutter oder die Bibellektüren mit seiner Mutter empfunden hat, bleibt offen.

Dies mag damit zusammenhängen, dass er die Religiosität in seinem Elternhaus, die seine Eltern praktizierten und die auch ihm vermittelt wurde, als äußerlich wahrnimmt, in dem Sinne, dass seine Eltern weniger einen inneren Bezug zur Religion hatten, sondern ihre religiöse Praxis eher aus Gründen der Konformität oder der Tradition motiviert war. Auf die Frage nach der Religiosität in seinem Elternhaus antwortet er folgendermaßen:

»(ähm) Ja, das war im Prinzip, seitdem ich klein bin, blind gefolgter Gehorsam, 'ne, überhaupt nicht reflexiv.« (629–630) Herr Matejko berichtet davon, »jeden Sonntag« in die Kirche gegangen zu sein, auch wenn er als kleines Kind dies gar nicht wollte »und dann hibbelig durch die Bank« hüpfte. (vgl. 660f. und 645–650) Zuhause haben seine Eltern dagegen nicht gebetet. Herr Matejko hat »als Kind schon gemerkt«, dass in Polen »viele Leute nur in die Kirche gehen, weil's irgendwie (.) dazugehört auf dem Dorf und man sonst munkelt, wenn man nicht hingeht.« (vgl. 720–723)

Er betont, dass es diesbezüglich schon Unterschiede zwischen Stadt und Dorf gibt, er jedoch auf dem Dorf die Erfahrung gemacht hat, dass Konformität und äußerer Druck, etwa durch Priester, viele zum Kirchenbesuch bewegen, was wohl auch für seine Eltern gilt. Herr Matejko gibt Beispiele für autoritäre Verhaltensweisen eines polnischen Dorfpriesters in dem Dorf, aus dem seine Familie stammt, wie etwa das Bloßstellen von Mädchen mit »zu kurzen« Röcken oder das Anprangern von Gottesdienstbesuchern vor der gesamten Gemeinde, welche die Kirche während des Abschlussliedes verließen. (vgl. 727–736)

Prägend war für ihn das Gottesbild eines strafenden Gottes, welches ihm zuhause vermittelt wurde. Er gibt an, dass seine Glaubenskrise aus diesem Gottesbild resultierte, sodass er seit seinem fünfzehnten Lebensjahr mit der Kirche nichts mehr zu tun haben wollte, »weil ich auch wirklich nicht verstanden hab, was Glaube bedeuten soll, außer an einen strafenden Gott zu glauben, der oben sitzt und auf alles achtet, was wir tun, ne

[...] Das war so ungefähr das Gottesbild, mit dem ich groß geworden bin [...] und so was wie den (äh) liebenden Gott oder den barmherzigen Gott, so 'n Gottesbild hab ich nicht vermittelt bekommen und deswegen gab's bei mir so 'n ganz starken Bruch und 'ne (.) Identitätskrise, die sich dann im Prinzip seitdem ich 14, 15 war bis ich 19 war komplett durchgezogen hat.« (vgl. 357–372) An anderer Stelle konkretisiert Herr Matejko das ihm vermittelte Gottesbild eines strafenden Gottes, der alles sieht, »so nach dem Motto, wenn man Mist baut, ja der liebe Gott hat das gesehen, 'ne, pass' mal auf, was Du machst und also, wie gesagt, so 'ne Barmherzigkeit Gottes oder Fürsorglichkeit Gottes kenn' ich im Prinzip nicht, zumindest nicht bewusst.« (vgl. 683–686)

Herr Matejko bringt diesen Topos mit der polnischen Prägung der elterlichen Religiosität in Verbindung, was sich auch in anderen Interviews finden lässt, wo Gottesfurcht nicht im Sinne von Ehrfurcht verstanden wird, sondern im Sinne von Angst, ähnlich der Erfahrung der >Gottesvergiftung<, welche Tilmann Moser in seiner Kindheit erlebt hat.¹²¹ Es ist aber kein durchgängiger Topos, der sich durch alle Interviews ziehen würde. Für andere Interviewteilnehmer ist bzw. war die katholische Kirche in Polen bzw. der polnische Katholizismus ein Ort der Freiheit und Geborgenheit, eine Kraftquelle, auch für Widerstand, sodass an dieser Stelle zwei gegensätzliche Strömungen des polnischen Katholizismus zum Vorschein kommen, von denen die eine eher auf dem Land, die andere eher in der Stadt zu finden war und ist.

Herr Matejko begründet seinen >Bruch< mit der Kirche damit, dass ihm »wirklich niemand, kein Priester, kein Religionslehrer, auch meine Eltern nicht mehr authentisch vermitteln konnten, was bedeutet das eigentlich, zu glauben oder wieso sollen die glauben, was kann mir das in meinem Leben helfen (.) und (ähm) (.) daher dieser Bruch (.)«. (vgl. 381–383)

Da heutzutage in Deutschland der strafende Gott weder zum religionspädagogischen noch zum katechetischen Grundrepertoire gehört, ist es erstaunlich, dass Herr Matejko angibt, dass ihm das Bild eines liebenden und gütigen Gottes nicht vermittelt wurde. An weiterer Stelle gibt er diesbezüglich jedoch eine eigene Erklärung dafür an. Es mag sein, dass man versucht hatte, ihm einen barmherzigen Gott zu vermitteln, jedoch sich ihm das Bild eines wachenden und strafenden Gottes derart stark eingeprägt hatte, dass andere Gottesbilder von ihm gar nicht wahrgenommen wurden.

»Kann sein, dass meine Eltern versucht haben, das zu vermitteln, das kann ich natürlich nicht mehr nachvollziehen aus meinen Erinnerungen, aber das, was zumindest hängen geblieben ist heutzutage, ist dasjenige Bild, dass ich 'nen strafenden Gott kennengelernt hab', der halt über allem wacht, allmächtig ist und (ähm) (.) mir einen auffen Deckel gibt, wenn ich mal mein Essen nicht aufesse, so ungefähr.« (686–691)

In diesen Schilderungen kommen einige bildungstheoretische wie auch religionspädagogische Topoi zusammen. Man kann die >Brucherfahrungen< mit dem vermittelten Glauben durchaus auch als Krisenerfahrung bezeichnen, wie Herr Matejko es an späterer Stelle selbst tut. Er spricht davon, »selber so 'ne Krise miterlebt« zu haben und »selber

121 Vgl. Moser, Tilmann: Gottesvergiftung, Frankfurt a.M. 1976.

mal glaubenstechnisch am Boden« gewesen zu sein (vgl. 1019–1026) Der von seinen Eltern vermittelte Glaube passte nicht mehr in seine Ordnung und zugleich wurde seine Ordnung hinsichtlich Glaubensfragen durch diesen Bruch selbst in Bewegung versetzt. Es ist keine neue Überzeugung, kein neues Weltbild, die sich in ihm verfestigt und dadurch zur Ablösung der ihm tradierten Religiosität geführt hätten. Vielmehr kann man hier von einer fluiden Ordnung sprechen oder einer temporären Nicht-Ordnung, die ihre Gestalt noch zu finden hat und die von einer nicht näher definierten Gottessehnsucht in Bewegung gesetzt wurde.

»Aber nichtsdestotrotz war's natürlich so, weil man ja religiös sozialisiert war und weil man von seinen Eltern so aufgezogen war, dass man irgendwie trotzdem das innere Bedürfnis nach Gott hatte, was ich, heut- heutzutage würde ich sagen, das hat jeder Mensch, aber aus anderen Gründen, theologisch [...] systematisch-theologischen Gründen, aber damals war's auch so (.), dass ich für mich halt gemerkt hab, »Ok, irgendwas fehlt Dir im Leben, bei Dir geht's jetzt irgendwie nur noch bergab, Du willst irgendwie 'n vernünftigen Beruf haben, (.) ähm (.) Du willst vielleicht auch mal Frau und Kind haben und so wie's jetzt läuft (äh) mit deinem Verhalten geht's irgendwie nicht weiter« und da war 'ne Leere, die jetzt auf einmal da war, die gefüllt werden musste und da hab ich mir halt mich halt selber (mh) auf den Weg nach Gott, (äh) auf die Suche nach Gott gemacht, 'ne und dann peu à peu allmählich (.) 'nen eigenen Zugang gefunden, was für mich sehr=sehr entscheidend war, weil (.) ich bin jemand, der geht sehr stark über kognitive Strukturen« (383–400)

Hier zeigt sich ebenfalls, dass die bildungstheoretischen Unterscheidungen zwischen Selbst-, Fremd-, Welt- und Gottverhältnis methodischer Natur sind und in der konkreten Biographie sich wechselseitig bedingen können. So sieht man in diesem Zitat, dass die nun eingetretene Leerstelle im Gottesverhältnis von Herrn Matejko selbst in Beziehung zu seinem Weltverhältnis gebracht wird. Seine Aussage »So geht es nicht weiter« bezieht sich zunächst gar nicht auf den Glaubensabbruch, sondern auf seine damalige Lebensweise und seine schlechten schulischen Leistungen, die ihm seinen Vorstellungen vom späteren Familienleben im Wege stehen. Die Frage, wie es aber in seinem Leben weiter gehen könnte, knüpft Herr Matejko jedoch zugleich an die Ebene des Sinns und hier in diesem Zusammenhang an die Frage nach Gott, sodass Weltverhältnis und Gottverhältnis in Beziehung zueinander gebracht werden.

10.2.6 Der Topos des »authentischen« Glauben-Könnens

Religionspädagogisch bedeutsam ist hier Herr Matejkos Frage nach der existenziellen Relevanz des Glaubens, wenn er etwa sagt, dass ihm »niemand authentisch vermitteln konnte«, was es bedeutet zu glauben, womit sich ein Bezug zu Englert herstellen lässt, für den, wie bereits erwähnt, Religionsunterricht nicht bloß Sachwissen über Religion vermitteln dürfe, sondern auch existenziell relevant zu sein habe. Herr Matejko bezieht sich in seinem Vorwurf, dass ihm niemand aufgezeigt hat, was es für sein konkretes Leben bedeuten kann, zu glauben, nicht nur auf den Religionsunterricht, »kein Religionslehrer«, sondern auch auf die Vermittlung des Glaubens durch die Kirche, »kein Priester«, seine Eltern oder sonstige Personen und Instanzen, »wirklich niemand«. (vgl.

380ff.) Dabei gilt es, das Wort >authentisch< zu beachten. Darunter könnte eine Kongruenz zwischen dem gelehrten und dem gelebten Glauben gemeint sein. Möglicherweise hat Herr Matejko bei seinen Religionslehrern, seinem Priester, seinen Katecheten eine Diskrepanz zwischen dem, was sie lehrten und verkündeten und dem, was sie lebten, festgestellt, wie etwa bei seinen Eltern. Möglicherweise war es für ihn im Fall dieser Personen nicht ersichtlich, was es existenziell bedeuten könnte, zu glauben, im Sinne von Mt 7, 16: »An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.«¹²² Man denke auch an Nietzsches Ausspruch im Zarathustra: »Bessere Lieder müßten sie mir singen, daß ich an ihren Erlöser glauben lerne: erlöseter müßten mir seine Jünger aussehen!«¹²³ Auf diesen Topos der >Authentizität< kommt Herr Matejko im weiteren Verlauf des Interviews noch einmal im Zusammenhang mit dem Referendariat und bezüglich seiner Tätigkeit an der Universität zu sprechen. So berichtet er in Bezug auf das Referendariat, dass ihn die »Einstellung vieler Religionslehrer«, deren Bekanntschaft er gemacht hat, »noch 'n bisschen enttäuscht hat«. (vgl. 613f.)

»Konfessionalität spielt da keine Rolle mehr faktisch gesehen, ist im Unterricht nicht mehr messbar und Lehrer positionieren sich heutzutage im Prinzip gar nicht mehr. Also das, die Versachkundlichung des Religionsunterrichts zieht ja überall ein (.) und das (ähm) wa- hat mir dann so die Augen geöffnet, das fand ich dann wirklich extrem.« (619–623)

Herr Matejko bezieht sich in seinen Ausführungen explizit auf Englert und entspricht mit seiner Kritik dem, was Englert als >Moderatorenrolle< vieler ReligionslehrerInnen bemängelt. (vgl. 615) Feige bezeichnet dies als Trennung der gelebten und der gelehrten Religion.

»Im Fall der *Trennung* kommt es zu einer Überdehnung des Spannungsverhältnisses und damit zu einem Abbruch der Bildungsbemühungen, sodass die gelebte Religion für die Initiierung von Bildungsprozessen nicht mehr zur Verfügung steht.«¹²⁴

Auch was seine Tätigkeit an der Universität angeht, so bemerkt Herr Matejko bei einigen seiner Kollegen eine Diskrepanz zwischen einem intellektuellen und einem praktischen Zugang zum Glauben.

»Das ist auch was, was ich gemerkt hab', ok, diese ganzen klugen Leute, die hier in der Uni im Büro sitzen, die sprechen halt von Glauben, das ist auch alles schön und gut, legen den aus oder (.) konzipieren irgendwelche klugen Konzepte für die Schule, die ja auch notwendig sind, aber ohne Praxis is' Glaube halt auch nix, 'ne.« (1114–1118)

Diese Kritik erfolgt nicht mit einem erhobenen Zeigefinger, sondern mündet in Selbstkritik. Während er im Studium keine Zeit gehabt hat, um über sich selbst nachzudenken,

122 Vgl. Mt 7, 16.

123 Vgl. Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, in: Ders.: Werke, hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999, S. 605.

124 Feige, Andreas: »Religion« bei ReligionslehrerInnen, S. 178.

sich selbst zu reflektieren, gelangt er nun zu der Erkenntnis, dass sein Glaube sich nun auch praktisch zeigen und bewähren müsse.

»Und (ähm) das ist 'ne Erkenntnis, die jetzt, jetzt in mir reift, weil (ähm) im Studium halt auch keine Zeit gehabt, immer durchgepowert und (ähm) immer nur weiterbilden, weiterbilden und jetzt ist man halt fertig und jetzt realisiert man halt so 'n bisschen, >Okay, (.) jetzt hast Du halt gewisse Denkmuster Dir angeeignet, bestimmte Handlungsstrukturen, aber (ähm) Du kannst ja nicht authentisch vom Glauben sprechen, wenn du nicht Glaube (.) auch lebst und dass es auch praktisch erkennbar wird bzw. Du Dich nicht mehr deinen Mitmenschen zuwendest<, ne?« (1123–1130)

Er denkt da etwa an ein Engagement bei der Caritas oder irgendein anderes Ehrenamt, weil es seiner Meinung nach, »auch zum gläubigen Christen dazu [gehöre], dass man (.) aktiv hilft« (vgl. 1134–1138)

Man könnte sagen, dass der Topos des >authentischen Christseins< sich für Herrn Matejko nicht bloß auf das Selbstverhältnis beschränken darf, sondern sich auch auf das Fremdverhältnis zu beziehen hat, gleichsam eine ethische und solidarische Dimension aufweisen muss, was etwa in Peukerts Bestimmung von (religiöser) Bildung zentral ist. Gleichwohl wird hier deutlich, dass religiöse Bildungsprozesse nicht allein auf den Topos der Ethik zu begrenzen sind, sondern mehrere Topoi beinhalten können. Der Sinn, sich auch anderen solidarisch zuzuwenden, reift bei Herrn Matejko erst, als sein Selbst- und Gottesverhältnis Stabilität erlangt haben. Die Klärung des Begriffes >authentisch< im Verständnis von Herrn Matejko führt weit in dessen Biographie.

10.2.7 Der Topos >religiöse Suchprozesse und existenzielle Wendungen<

Nun gilt es wieder, zum Zeitpunkt seiner religiösen Krise zurückzukehren, die zum Teil darin begründet war, dass ihm >niemand authentisch vermitteln konnte, was es bedeutet, zu glauben< und er dadurch seinen Glauben verloren hat und dennoch zugleich einer Sehnsucht nach Gott folgend, sich selbst auf die Suche nach Gott gemacht hat. (vgl. 380–397ff.) Dieser Suchprozess erfolgt überwiegend auf kognitivem Wege, man könnte mit Fritz Oser hier vom Wissensstrang sprechen. Herr Matejko betont selbst, dass er »sehr stark über kognitive Strukturen« gehe, dass er »Sachen nachvollziehen können« müsse, »nicht nur fühlen, sondern auch wirklich (.) na-darüber nachdenken und=und merken, ok, das hat S-'n gewissen Gehalt und das macht Sinn, woran ich da glaube und deswegen hab ich mir dann (.) allmählich (äh) meinen eigenen Zugang wieder gesucht durch (äh) L- Lektüre von Fachwissenschaft, (.) (ähm) also natürlich a- a- auch historische Literatur natürlich, weil aufgrund meiner Herkunft war ich da auch interessiert und deswegen auch diese Fächerkombination Geschichte und Religion«. (vgl. 399–412)

Herr Matejko gibt an, sich schon »relativ früh« (vgl. 454) mit theologischen Texten beschäftigt zu haben, wobei weder ein genaues Alter noch konkrete Texte genannt werden. Er gibt an, historische Fachliteratur bereits mit etwa zwölf oder dreizehn Jahren gelesen zu haben, wobei man auch hier nicht erfährt, was er genau unter Fachliteratur versteht. Dass er aber Fachliteratur, trotz seiner schwierigen schulischen Situation gelesen hat, zeigt ein Differenzierungspotential zwischen Fachinteresse und Schule.

Man kann sagen, dass sein Suchprozess nicht der reflexiven Hermeneutik Ricoeurs entspricht, da symbolische Ausdrucksformen wie etwa metaphorische Sprache von Herrn Matejko weder selbst hervorgebracht noch in Form von >Geschichten von der anderen Seite< als Lektüre herangezogen werden. Die Suche nach Gott erfolgt bei Herrn Matejko nicht >poetisch<, sondern prosaisch. Er möchte >vernünftig< glauben, er möchte verstehen und rational ein neues Gottverhältnis entwickeln. Es gilt zu betonen, dass Herr Matejko seinen Suchprozess als unabgeschlossen begreift, in dem Sinne, dass ein Zuwachs an Erkenntnissen und neuen Sichtweisen auf sich selbst, auf andere oder auf Gott nicht als Ende, sondern als Zwischenschritt in diesem Suchprozess zu sehen ist.

»Also es ist (ähm) (.) wie gesagt, einfach nur ein ständiges vorwärtsgehen und seine=seine Gedanken ausdifferenzieren und sein Profil finden, also ich, es gibt jetzt wirklich nichts, wo ich sage, Ok, das war jetzt 'nen Text oder das war jetzt 'ne Position, die mich letztendlich dann (.) zu dem gemacht hat, was ich jetzt bin, weil ich bin ja noch nicht am Ende. [...] Und man kommt ja auch nicht an ein Ende, 'ne« (1094–1102)

In Herr Matejkos Biographie lässt sich ein Transformationsprozess identifizieren, welcher am Beginn des von Herrn Matejko beschrifteten Suchprozesses zu finden ist. Trotz dessen Wertschätzung des Kognitiven, wird dessen Transformationsprozess durch keine neu gewonnene Erkenntnis ausgelöst, sondern durch eine unmittelbare Hinwendung zu Gott, verbunden mit der Bitte, ihm zu helfen. Dies geschah zu dem Zeitpunkt als seine Krise einen Tiefpunkt erreicht hat und er >down< war.

»Ich war jetzt nicht in ärztlicher Behandlung oder so, also so nich', (.) aber (ähm) es war dann tatsächlich so, dass ich dann irgendwann gesagt hab', >Oke. (ähm) (.) 'ne, Du da oben, wenn's Dich gibt, dann pack' mir mal unter die Arme und dann geh' ich meinen Weg auch mit Dir.<, 'ne. [...] Und (ähm), glauben Sie's oder nicht, seitdem ich das gesagt hab', seitdem ich diese Überzeugung habe, ging's wirklich nur noch bergauf und (ähm) das Leben hat Wendungen genommen, (.) die ich niemals so hätte beeinflussen können. (.)« (862–872)

Man könnte hier erneut in Anlehnung an Meister Eckhart und Theodor Ballauff von einer eigentümlichen Aktivität oder einer passiven Aktivität sprechen, wie schon am Beispiel von Frau Tokarczuk verdeutlicht wurde, denn während Herr Matejko auf seinem intellektuellen Weg zu Gott als Agens wirkt, das sich selbst Wissen, selbst bestimmte Denkstrukturen usw. aneignet, gibt er auf der Beziehungsebene mit Gott die Haltung auf, Zentrum des Handelns zu sein, wenn er etwa Gott bittet, ihm unter die Arme zu greifen oder später angibt, sich von Gott getragen zu fühlen. (vgl. 922f.) Diese Zuwendung zu Gott hat sowohl zu einer Transformation seines Denkens wie auch zu einer Wandlung der äußeren Lebensumstände geführt. Er absolviert das Abitur mit einem Schnitt von 2,9 (vgl. 424f.), macht ein »Einser Staatsexamen« (vgl. 881), besteht das Referendariat erfolgreich (vgl. 561–572) und bekommt nach dem Referendariat von einem ehemaligen Professor aufgrund seiner Leistungen eine Assistentenstelle mit Promotionsmöglichkeit an der Universität angeboten, die er auch annimmt, um nur einen knappen Über-

blick über diese >Wendungen< zu geben. (vgl. 890–898) Herr Matejko gibt aber auch an, dass sich auch sein Denken vollständig verändert habe, zwar nicht von heute auf morgen, sondern als ein Prozess, was sich beispielsweise schon an seiner Grundhaltung zur Welt zeige. Während vor dem einsetzenden Transformationsprozess Zweifel und Kritik seine Grundhaltung dominierten, entwickelt er nun eine Haltung der Dankbarkeit. Und auch hier zeigt sich erneut, dass die Transformation eines Verhältnismodus, sei es das Selbst-, Welt-, Fremd- oder Gottesverhältnis, nicht ohne Wechselwirkung auf andere Verhältnismodi erfolgt. Der einsetzende Wandel seines Gottesverhältnisses, der mit einem Ikonoklasmus der Gottesbilder der Anderen, konkret seiner Eltern, einhergeht, wirkt sich auf sein Verhältnis zur Welt, aber auch auf sein Selbstverhältnis aus, wenn er nun etwa erkennt, dass er nicht mehr das alleinige Zentrum seines Handelns ist, sondern, um es mit Ballauff auszudrücken, zu einer »Exzentrizität« gelangt, in welchem er sein Selbst als ausschließliches Agens >lässt<, er beginnt, »sich abzulösen von der endlosen Selbstbezüglichkeit« und wird dadurch zugleich auch gelassener gegenüber den Bildern der Anderen.¹²⁵

»Und (.) das, glaub' ich, diese Art und Weise des Denkens hat sich, glaub' ich, tatsächlich seit, seit diesem Moment meiner Entscheidung tatsächlich so geändert, dass ich halt Dinge nicht mehr bemängele oder nur noch anzweifle, sondern dass ich dankbar bin, für das, was ich habe und durchaus auch sehe, dass es nicht selbstverständlich ist, was ich habe, dass ich privilegiert bin. Also das hat halt wirklich (ähm) (.) ja 'ne 180° Drehung und 'ne ganze, 'ne ganze Änderung in meinem Fall, in meiner Einstellung, natürlich war's auch 'n Prozess, also das war jetzt nicht so mit 'nem Hammer auf den Kopf und Blitzeinschlag oder 'nen Engel ist mir erschienen, [...] sondern das war natürlich 'n Prozess, aber seitdem ich wieder die Entscheidung getroffen hab', bewusst mit Gott zu gehen und bewusst zu suchen auf meine Art und Weise [...] und nicht wie auf die Art und Weise, wie mir das andere Gläubige diktieren, (ähm) (.) ist mein Weg, glaub' ich, so gekennzeichnet, dass ich durchaus behaupten kann, dass der liebe Gott mit mir geht und dass ich mich getragen fühle.« (vgl. 916–937)

Für Ballauff ist ein Merkmal der Dezentrierung des Selbstbezugs das >Sein< im Gegensatz zum >Haben<.

»Immer soll in einer solchen Selbstlosigkeit >Sein< erfahren werden, ja das >Ich<, der einzelne zu dem reinen >Wissen< um >Sein< erhoben und aufgehoben werden. Sein Denken und Tun ist nicht mehr Selbstsuche mittels Um- und Mitwelt, sondern der Versuch, diese als sie selbst zu bedenken, zu besprechen, zu behandeln, das, was sie sind und sein können, zu wahren.«¹²⁶

Diese Haltung lässt sich bei Herrn Matejko bei der Entwicklung seiner >neuen Ordnung<, insbesondere hinsichtlich seines Gottesverhältnisses beobachten. Er emanzipiert sich von dem ihm vermittelten Gottesbildern, ohne dabei ein neues, fertiges Gottesbild oder endgültige Antworten zu >besitzen<. Er sucht und findet theologische

125 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 81 und 93.

126 Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre, S. 83.

Antworten auf seine Fragen, jedoch ohne dadurch das Weiterfragen zu beenden. Dabei spielt die Theologie Karl Rahners eine wichtige Rolle, den er als seinen »Lieblingstheologen« bezeichnet.

»Naja, die theologische Beschäftigung mit Karl Rahner z.B. hat mir viel gebracht, dass es ein dialogisches Offenbarungsverständnis gibt und kein institutionstheoretisches, dass man (ähm) (.) Glaube wirklich als einen Prozess denkt, der auch nie an ein Ende kommt, 'ne, diese transzendentalen Momente, die man nicht einholen kann, 'ne, dass sich aus jeder Antwort wieder 'ne neue Frage ergibt, 'ne, [...], dass man sich immer selbst weiter transzendiert. (ähm) (.) Das war so=so meine Erkenntnis, die mich dann doch glücklich gemacht, 'ne?« (vgl. 969–975)

10.2.8 Der Topos der Selbsttranszendierung als Transformationsprozess

Rahner ist für Herrn Matejko jedoch nicht nur für die Erkenntnis bedeutsam, dass Glaube ein unabschließbarer Prozess sei, sondern auch dass der Einzelne, der sich auf diesen Prozess einlässt, als ein Subjekt ernst genommen wird, welches nicht nur Empfänger einer kirchlichen Lehre ist, sondern in diesen Prozess aktiv einbezogen wird und durch diesen sich wandelnd gewandelt wird. Es zeigt sich, dass die Lehre Karl Rahners für Herrn Matejko weder ein intellektuelles Glasperlenspiel noch bloß einen Prüfungsstoff darstellt, den man sich aneignet, ohne ihn zu verinnerlichen. Rahner wird für Herrn Matejko existenziell relevant, nicht nur in theoretischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf sein Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis, was sich nicht nur daran äußert, dass ihn diese Lehre »glücklich« macht. Diese Lehre macht ihn glücklich, weil sie ihm neue Möglichkeiten des Seins aufzeigt, die ihm dabei helfen, sich von dem beengenden Gottesbild, welches ihm zuhause vermittelt wurde, zu emanzipieren und zugleich, sich selbst, und damit sind auch seine partikularen Kontexte einzubeziehen, zu transzendieren, wie er es selbst in Anlehnung an Rahner ausdrückt. Hier zeigt sich eine theologische Parallele zu Stojanovs säkularer Bildungstheorie, wenn dieser von »Kontexttranszendierung und Universalisierung des eigenen Weltbezugs« spricht.¹²⁷ Es zeigt sich die theologische Dimension des Bildungsprozesses von Herrn Matejko, in der Rahners Begriff der »Selbsttranszendenz« bedeutsam wird, durch welchen es ihm gelungen ist, nicht nur anders zu werden, sondern »mehr« zu werden, d.h. eine größere »Seinsfülle« zu erlangen.¹²⁸ Dies geschieht auch bei Rahner in einem Spannungsverhältnis von Aktivität und Passivität, dadurch dass »sich ein Seiendes selbst in seiner eigenen Tat als Tat Gottes aktiv nach oben überwindet«, ohne dass man hierbei von einem »mirakulösen Eingreifen Gottes« auszugehen habe, was die Freiheit des Handelnden einschränken würde und dadurch dessen Werden nicht mehr »wirklich Selbstüberbietung«, sondern »nur passives Überboten werden« darstellte.¹²⁹

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

128 Vgl. Rahner, Karl: Schriften zur Theologie Bd. V, Einsiedeln 1962, S. 191.

129 Vgl. Rahner, Karl: Die Hominisation als theologische Frage, in: Ders./Overhage, Paul: Das Problem der Hominisation, Freiburg i.Br. 1961, S. 13–90, S. 61 und 75. Im Folg. zit. als: Rahner, Karl: Die Hominisation als theologische Frage.

»Die Tat Gottes besteht nicht darin, daß Gott selbst das Mehr wirkt, sondern daß er das Wirkenkönnen des Mehr erwirkt. Das Wirken Gottes, insofern es dem Seienden immanent ist, ist >die aktive Ermöglichung< der Selbsttranszendenz. Die Dynamik des absoluten Seins, in welcher sich die aktive Selbsttranszendenz ereignet, beruht in einem Ermächtigen des Seienden zu etwas, was es, von sich aus nicht kann.«¹³⁰

Und dennoch ist es der Seiende, der die Selbsttranszendenz vollzieht, weil ihm von Gott »die Potenz, sich selbst zu überbieten« gegeben wurde.¹³¹ Rahner zufolge wird Selbsttranszendenz auf diese Weise zu einem »Können des Nichtgekonnten«.¹³² Die Rahnerlektüre ist nicht Auslöser für Herr Matejkos Selbsttranszendierungsprozesse, da diese bereits zum Ende der Schulzeit eingesetzt haben, wie bereits gezeigt wurde, vielmehr scheint es, als würden die Texte von Rahner ihn in seinem Prozess bestätigen und ihm dabei helfen, seine Erfahrungen begrifflich zu erfassen und zu reflektieren, neue Denkräume zu erschließen und dadurch neue Seinsmöglichkeiten zu finden.

So manches in der Biographie von Herrn Matejko entspricht dem, was Jürgen Werbick als Lernprozess Umkehr beschrieben hat, wenn sich Herr Matejko von den Vergnügungen der Welt und der Zerstreuungen ins alltägliche Sein, vor dem Hintergrund eines größeren Maßstabs abwendet. Jedoch setzt Herr Matejkos Lernprozess Umkehr zunächst nur auf biographischer Ebene ein und resultiert nicht aus Lernprozessen, die in einem institutionellen Kontext wie etwa dem Religionsunterricht initiiert worden wären. Dieser scheint im Fall von Herrn Matejkos Bildungsprozess keine Rolle gespielt zu haben, weil er diesbezüglich nur erwähnt, dass er im Abitur im Fach Religion »8 oder 9 Punkte« erlangt habe (vgl. 421f.) Seine Gottessuche resultiert aus einem inneren Bedürfnis, nicht aufgrund des Religionsunterrichts, an dem er teilgenommen hat und der scheinbar keine existenzielle Relevanz für ihn hatte.

Seine Faszination für Rahner, welche er im Studium entwickelt hat, mag daher resultieren, dass dieser ihm in seiner Theologie Impulse bietet, die Herrn Matejko in seiner aktuellen existenziellen Situation treffen, wie ein Zahnrad in diese hineingreifen und zugleich über diese hinausführen. Das sich im Studium entwickelte >Gottesbild< stellt einen Kontrast zu dem ihm zuhause vermittelten Gottesbild dar. Das Bild des strafenden Gottes wird ersetzt durch einen liebenden Gott, (vgl. 960–969) genauso wie ein supranaturalistisches Gottesverständnis, in welchem Gott Naturgesetze außer Kraft setzt und Wunder bewirkt, was er als »Humbug und Mumpitz« bezeichnet. (vgl. 945–947) Gleichwohl scheint sein >Bekehrungserlebnis< >wunderbare< Züge zu haben, wenn er sich an Gott wendet und ihn bittet, ihm unter die Arme zu greifen, woraufhin sich sein Leben um >180°< dreht. Es bleibt offen, ob er diese Erfahrung selbst im Sinne Rahners als die Entfaltung der von Gott gegebenen immanenten Potenz zur Selbsttranszendenz betrachtet oder er hier von einem transzendenten Wirken Gottes ausgeht.

130 Pöltner, Günther: Werden als aktive Selbsttranszendenz. Überlegungen zu einem Schlüsselbegriff, in: Philosophisches Jahrbuch 97 (2): 297, Freiburg/München 1990, S. 297–321, S. 299.

131 Vgl. Rahner, Karl: Schriften zur Theologie Bd. VIII, Einsiedeln 1967, S. 607.

132 Vgl. Rahner, Karl: Die Hominisation als theologische Frage, S. 66.

10.2.9 Der Topos des religiösen Bekehrungserlebnisses

Unabhängig davon zeigt sich, dass es sich bei dem >Bekehrungserlebnis< von Herrn Matejko um ein besonderes Allgemeines handelt, einen Topos religiöser Erfahrung, den man auch außerhalb der Biographie von Herrn Matejko finden kann. Dieser Topos zeichnet sich durch einen hohen Leidensdruck aus, dem eine Hinwendung zu Gott folgt, woraufhin es zu einer Bekehrung, man könnte auch Transformation sagen, kommt.

Man denke etwa an die berühmte Mailänder Gartenszene, die Augustinus in seinen *Confessiones* beschreibt, in welcher der von seinen Leidenschaften Geplagte in Tränen ausbricht und Gott darum bittet, ihn von seinem Leiden zu erlösen.

»Ich warf mich unter einem Feigenbaum zur Erde, ich weiß nicht, wie. Ich unterdrückte nicht länger meine Tränen. Ströme brachen hervor aus meinen Augen: ein Opfer, das du gern annimmst. Und dann redete ich lange mit dir, nicht genau mit diesen Worten, wohl aber in diesem Sinn: >Und du, Herr, wie lange noch? Wann, Herr, wird dein Zorn ein Ende haben? Vergiß jetzt unsere alten Sünden!< Denn ich spürte: Nur sie hielten mich auf. Bemitleidenswerte Worte stieß ich aus: >Wie lange noch, wie lange noch, dieses >>Morgen, ja morgen<<? Warum nicht sofort? Warum soll meine Schande nicht in dieser Stunde enden<?«¹³³

Augustinus hört eine Kinderstimme »Nimm und lies« rufen, deutet dies als Aufforderung Gottes, ein Buch aufzuschlagen und die Stelle zu lesen, auf die sein Blick als erstes falle und sein Blick fällt auf den Brief an die Römer des heiligen Paulus:

»Nicht in Schmausereien und Trinkgelagen, nicht in Unzucht und im Bett, nicht in Streit und Neid, sondern zieht den Herrn Jesus Christus an und sorgt euch nicht um das Fleisch und seine Begierden.«¹³⁴

Die Lektüre dieser Bibelstelle bewirkt den Wandlungsprozess von Augustinus, dem Taufe, Priester- wie auch Bischofsweihe sowie posthum Heiligsprechung folgen. William James widmet dem Phänomen der Bekehrung gleich zwei Kapitel in seinem Werk >Die Vielfalt religiöser Erfahrung< und man findet dort ebenfalls Beispiele, die nach einem ähnlichen Muster verlaufen wie bei Augustinus, etwa der Fall des Mr. S.H. Hadley, welcher an seiner Trunksucht leidet, sich an Gott wendet und es schließlich zu einer Wandlung kommt.

»Ich zögerte nur kurz, dann sagte ich mit brechendem Herzen: >Lieber Jesus, kannst Du mir helfen?<. Solange ich lebe, werde ich diesen Augenblick nicht beschreiben können. Obwohl ich bis zu diesem Moment von unsagbarer Düsternis erfüllt war, fühlte ich nun die prächtigen Strahlen der Nachmittagssonne in mein Herz scheinen. Ich spürte, daß ich ein freier Mann war. Oh, dieses köstliche Gefühl von Geborgenheit, von Freiheit, von Ruhe in Jesus! Ich fühlte, daß Jesus strahlend und mächtig in mein Leben getreten war; daß alles Alte wahrhaft gestorben und alle Dinge neu geworden waren.«¹³⁵

133 Aurelius Augustinus: *Bekenntnisse*, hg. von Kurt Flasch und Burkhard Mojsich, Stuttgart 1998, VIII, 29, S. 220. Im Folg. zit. als: Augustinus: *Bekenntnisse*.

134 Augustinus: *Bekenntnisse*, S. 221.

135 James, William: *Die Vielfalt religiöser Erfahrung*, S. 222.

Man könnte hier noch weitere Bekehrungserlebnisse anführen, jedoch sollen an dieser Stelle die genannten Beispiele genügen, um die >Bekehrung< Herr Matejkos als einen Topos des besonderen Allgemeinen zu qualifizieren. Es gilt im Geiste James' solche Phänomene nicht einfach >wegzuerklären<, sondern zu bedenken, ohne den Anspruch zu erheben, ihre vollständige Bedeutung erfassen zu können. Es handelt sich bei solchen Phänomenen um eine Fremdheitserfahrung für die westliche Ratio, die, alteritätstheoretisch gesprochen, nicht durch Assimilation an deren Denkmuster zu überwinden ist. Es gilt, die Frage nach der Relevanz solcher Phänomene für Bildungsprozesse zu stellen, wohl wissend, dass diese sich einer Funktionalisierung, etwa für schulische Bildungsprozesse, entziehen. Eine bildungstheoretische Annäherung an solche Erfahrungen könnte hier etwa das Gottesverhältnis als eine besondere Form des Fremdverhältnisses sehen, die wiederum eine Rückwirkung auf das Selbst- und Weltverhältnis aufweist, dadurch das sich der Einzelne hier auf eine asymmetrische Beziehungsebene mit dem ganz Anderen begibt und dadurch sich selbst vor einem ganz anderen Maßstab betrachtet. Ferner zeigt sich hier ein Aspekt der Gnade in den geschilderten Bildungsprozessen, da das Subjekt sich nicht mehr als das ausschließliche Aktivitätszentrum betrachtet, sondern die Grenzen der Möglichkeiten des eigenen Wirkens erkennt. James bringt diesbezüglich den Aspekt des Vertrauens als Spannung zwischen einem gefühlsmäßigen »Vertrauens- oder Glaubenzustand« und »verstandesmäßigen Konzepte[n]«. ¹³⁶ ins Spiel.

»In der äußersten Schwermut kann das Selbst, das dieser Schwermut bewußt ist, absolut nichts tun. Es ist völlig bankrott und hilflos; alle Anstrengungen, die es unternehmen kann, sind nutzlos. Aus diesem subjektiven Zustand kann es nur durch eine Zuwendung von außen durch ein freies Geschenk oder durch gar nichts, erlöst werden. Die Gnade um des von Christus vollbrachten Opfers willen ist ein solches Geschenk.« ¹³⁷

Die Bedeutung des Vertrauens für die Bewältigung des Daseins und die (religiöse) Entwicklung hat auch Erik Erikson in seinem Begriff des Grundvertrauens in den Blick genommen.

»In jener ersten Beziehung lernt der Mensch etwas, das die meisten, sofern sie am Leben und gesund bleiben, fast immer als selbstverständlich gegeben ansehen können. Nur Psychiater, Priester und geborene Philosophen wissen, wie schmerzlich dieses >Etwas< vermißt werden kann. >Grundvertrauen< habe ich diesen kostbaren frühen Schatz genannt.« ¹³⁸

Am Ende der Jugend bedarf es Erikson zufolge jedoch einer »ideologische[n] Formel«, die »für den jungen Menschen das tun [wird], was einst die Mutter für ihren Säugling getan hat.« ¹³⁹ Für Erikson kann die Religion dies am besten erfüllen.

136 Vgl. James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung, S. 262f.

137 James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung, S. 260.

138 Erikson, Erik H.: Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie, Frankfurt a.M. 2016, S. 178. Im Folg. zit. als: Erikson, Erik H.: Der junge Mann Luther.

139 Vgl. Erikson, Erik H.: Der junge Mann Luther, S. 179.

»Unter allen ideologischen Systemen stellt jedoch allein die Religion jenes früheste Gefühl wieder her, einem zugewandt zu sein, der Fürsorge trifft. In der jüdisch-christlichen Tradition zeigt kein Gebet dies deutlicher als >der Herr lasse sein Angesicht leuchten über dir und sei dir gnädig. Der Herr hebe sein Antlitz über dich und gebe dir Frieden<.«¹⁴⁰

Es geht hier nicht darum, Bekehrungserlebnisse psychologisch zu deuten und sie dadurch in die rationale Ordnung einzufügen, sondern vielmehr darum, den Aspekt des Vertrauens und der guten Beziehung in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen. Während die zwischenmenschlichen Beziehungen von Herrn Matejko, konkret in der Beziehung zu seinen Lehrern, einer Vertrauensbasis entbehrten und keine konstruktiven Impulse enthalten haben, sodass dies eher als ein Hindernis für Herr Matejkos Bildungsprozesse angesehen werden kann, ist die neue Gottesbeziehung Herr Matejkos durch Vertrauen geprägt, was sich positiv auf die Entfaltung seiner Potentiale und die Reduzierung von >herkunftsbedingten Limitierungen< (Stojanov) auswirkt.

Im zwischenmenschlichen Bereich kann man im Fall von Herrn Matejko die Beziehung zu dem Professor, welcher ihn später auch als wissenschaftlichen Mitarbeiter anstellt, benennen.

»Deshalb kann ich nur einzelne Sachen sagen, die mich dann geprägt haben, mein Chef, der mich ja eingestellt hat, [...] (ähm) (.) er hat mich ziemlich geprägt in meinem theologischen Denken.« (1102–1108)

Herr Matejko gibt zwar nicht an, wie diese Prägung im Konkreten aussah, jedoch wird dieser Professor als die einzige Lehrperson in der gesamten Biographie von Herrn Matejko benannt, welche einen positiven Einfluss auf dessen Bildungsprozess gehabt hat. Es wird kein Lehrer genannt, der Herr Matejkos Fähigkeiten und Potentiale gesehen und gefördert hat. Es ist eher so, dass Herr Matejko sich an den Negativbildern, welche seine Lehrer sich von ihm gemacht haben, vorbeibewegen musste, um zu einem positiven Selbstbild zu gelangen. Es wurde bereits genannt, dass er selbst in einer Art Fremdverhältnis sich gegenübergetreten ist, sich zu einem Gegenüber seiner selbst gemacht hat, das seine Möglichkeiten sieht. Hierbei ist es bezeichnend, warum Herr Matejko das Studium »so toll« findet, »weil da wirklich nur Leistung zählte und nicht nur die Meinung eines Höhergestellten über sich selbst«. (vgl. 544f.) Aber auch sein neu erlangtes Gottesbild, das von den Merkmalen >Zuwendung, Liebe und Beziehung< geprägt ist, hilft ihm dabei, »Mauern zu überspringen«, die Andere errichtet haben, gibt ihm das Gefühl eines Grundvertrauens, sodass er sagen kann, dass er sich >getragen fühlt<.¹⁴¹ Dem ging jedoch die Emanzipation des ihm von den Eltern vermittelten Gottesbildes des Misstrauens voraus, eine Vorstellung, in welcher Gott eben nicht trägt, sich zuwendet, annimmt, sondern beobachtet und straft. Auch wenn Herr Matejko angibt, dass nach seiner Zuwendung zu Gott es »nur noch bergauf ging« (vgl. 870), bedeutet dies nicht, dass seine Bildungsbiographie in dieser Aufwärtsbewegung keine Krisen und Konflikte mehr aufweisen würde. Es wurde bereits gesagt, dass er seinen Bildungsweg als einen Prozess

140 Vgl. Erikson, Erik H.: Der junge Mann Luther, S. 179.

141 Vgl. Ps 18,30.

begreift, der noch nicht an ein Ende gelangt ist und dass er der Auffassung ist, dass jede Antwort eine neue Frage generiert.

10.2.10 Produktive Beunruhigungen des Glaubens im Studium – Der Topos des Bildungsprozesses als Standpunktbestimmung

Die erste intellektuelle Krise nach Herr Matejkos Zuwendung zu Gott und der damit verbundenen Umwendung in seiner Biographie erfolgt bereits zu Beginn des Theologiestudiums und resultiert aus seiner Marienfrömmigkeit, welche von seinem Professor für systematische Theologie ins Wanken gebracht wird und damit eine weitere Krise auslöst.

»Bin ich an die Uni gegangen und dann kam erstmal, theologisch gesehen, für mich der Supergau, (.) [...], weil (ähm) kennen Sie bestimmt selber, 'ne, Gottesmutter Maria in Polen (äh) (...) die Verehrung da, ähm der ganze Status ist halt ein sehr besonderer und wenn man dann von seinem Systematik-Prof gesacht bekommt, >Ja wie biologische Jungfräulichkeit? Das ist ja Mumpitz< (.) [...] (ähm) und man diese Position vorher nicht kannte, (.) da wird man auch wieder in seinem gerade neu gefundenen Glauben [...] ziem-lich (.) irritiert (.) und man merkt dann sehr schnell, (.) dass abseits des Lehramtes so viele theologische Positionen existieren, zu denen man sich verhalten und positionieren muss, dass man da doch ziemlich ins Straucheln gerät und sich dann fragt, (.) Ok Moment, wenn jetzt sogar ir- verschiedene Theologen verschiedene Aussagen über den einen Gott treffen, woher w- soll ich dann persönlich wissen, was dann überhaupt richtig ist, ne?« (470–492)

Diese Irritation basiert einerseits auf der Kritik eines biologischen Verständnisses von Jungfräulichkeit, die von einem theologischen Experten artikuliert wird, andererseits aber auch auf Herr Matejkos Erkenntnis, dass es innerhalb der Theologie und der theologischen Expertenschaft zahlreiche divergierende Positionen gibt, wodurch sich für ihn die Schwierigkeit auftut, wie er angesichts dieser Vielfalt von theologischen Positionen wissen könne, was richtig ist. Man könnte hier von einer Fremdheits- bzw. einer Alteritätserfahrung auf theologischer Ebene sprechen. Verwendet man Grümmes Terminus des >Einbruch des Anderen< als ein Merkmal von Alteritätserfahrung, so ist es hier zunächst eine ungewohnte Sichtweise auf die Frage nach der Jungfräulichkeit Marias, welche in seine Ordnung einbricht. Auch die Vielzahl an theologischen Positionen bezüglich der Gottesfrage verdeutlicht ihm die Alterität Gottes. Er gelangt zu der Erkenntnis, dass Gott der ganz Andere ist, der sich trotz seiner dem Menschen zugewandten Offenbarung und trotz lehramtlicher oder theologischer Aussagen, niemals gänzlich fassbar und verstehbar wird: *deus semper maior*. Herr Matejko ist »ziem-lich (.) irritiert (...), dass abseits des Lehramtes so viele theologische Positionen existieren, zu denen man sich verhalten und positionieren muss (...)« (vgl. 487ff.) Er stellt fest, dass es keine Betriebsanleitung zum Glauben gibt, in der es auf jede Frage eine eindeutige Antwort gebe, so dass man die-

sen »so präzise kenne[n] wie ein IT-Spezialist das Betriebssystem eines Computers«¹⁴² wie es Benedict XVI. im Vorwort zum *Youcat* gefordert hat. Diese Irritation war keinesfalls eine kurze Episode, sondern erstreckte sich über die ersten Semester und wurde von Herrn Matejko als »n richtiger Kampf« empfunden (vgl. 493f.) Herr Matejkos Ordnung wird aus dem Gleichgewicht gebracht, löst in ihm jedoch eine produktive Beunruhigung aus, der er nicht ausweicht, die er aber auch nicht durch vorschnelle Antworten oder Abwehrmechanismen stillt. Man könnte mit Waldenfels davon sprechen, dass Herr Matejkos Antwort auf diese Fremdheitserfahrung zunächst eine Nicht-Antwort ist. Diese produktive Unruhe löst bei Herrn Matejko Suchbewegungen nach einer eigenen Position aus, welche mit Anstrengungen verbunden sind, da er einerseits diese Beunruhigung aushalten muss, andererseits sich verschiedene theologische Positionen erarbeitet. In dieser Suchbewegung verharret er weder bloß bei seiner bisherigen Position, noch adaptiert er einfach die Positionen seiner Professoren. Die Suche nach einer neuen Ordnung bzw. nach einer Transformation der bisherigen Ordnung erfolgt nun weniger auf einer biographischen Linie, sondern auf der Linie einer theologischen >Geisteskultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung<. Er kommt zu folgender Einsicht:

»Ok, die Position, die dein Professor jetzt vertritt oder die er lehrt, musst Du ja nicht mitgehen, ne (.) Da musst du dir halt selber 'nen Weg suchen oder du setzt dich auch mit verschiedenen Theologen auseinander (...).« (494–497) Dabei zeigt das >oder<, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Theologen hier nicht als eine Alternative zum eigenen Weg zu verstehen ist, sondern durch das >auch< wird angezeigt, dass dies eher komplementär zu verstehen ist. Dabei erfolgt seine Auseinandersetzung mit verschiedenen Theologen aus einer existenziellen Betroffenheit heraus. Wie bereits erwähnt, fand Herr Matejko in Karl Rahner seinen theologischen Lehrmeister, bei dem er Antworten auf viele seiner Fragen findet, jedoch nicht im Sinne einer Betriebsanleitung, sondern als Aufforderung zum Weiterfragen, was oben bereits aufgezeigt worden ist und was man durchaus als Veränderung der Perspektive bezeichnen kann, wenn man bedenkt, dass es gerade der Mangel an Eindeutigkeit war, welcher seine theologischen Bildungsprozesse initiierte.

»(...), weil (...) ich meine, (.) wir als bedingte Wesen Aussagen über (äh) (äh) w- also als über etwas Unbedingtes zu tun, kann man sowieso [...] diesen Anspruch nich', nie komplett erfüllen (.) von daher (ähm) (...) hab' ich dann irgendwann (...) meinen Weg gefunden, meine theologische Position gefunden (ähm) mit der ich mittlerweile ganz gut leben kann.« (497–505)

Dies bedeutet nicht, dass er nun einen Zustand erreicht hätte, in dem er sich die Mühen des Denkens ersparen könnte. Wenn er davon spricht, dass er eine theologische Position gefunden habe, mit der er ganz gut leben könne, lässt sich das so verstehen, dass der Stachel des Fremden nicht mehr allzu sehr schmerzt oder die Beunruhigung durch das Fremde nachgelassen habe. Vielmehr tangieren ihn theologische Fragen weiterhin

142 Vgl. Benedict PP XVI.: Vorwort zum Jugendkatechismus *Youcat*, zitiert nach: http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/de/letters/2011/documents/hf_ben-xvi_let_20110202_youcat.html, letzter Abruf am 18.03.2020.

existentiell, was noch an einem weiteren Beispiel zu zeigen sein wird. Zu welcher mariologischen Position er nun hinsichtlich der Jungfrauengeburt gelangt ist, bleibt im Interview offen. Was die Behandlung dieser Thematik im Unterricht angeht, so versucht Herr Matejko, seinen SchülerInnen >verschiedene Deutungsmöglichkeiten von Wundergeschichten< aufzuzeigen.

»Naja, das ist ja, wissenschaft- wissenschaftlicher und didaktischer Standard, dass man verschiedene Deutungsmöglichkeiten von Wundergeschichten kennenlernt.« (1738ff.)

Dabei spricht der Ansatz von Eugen Drewermann Herrn Matejko besonders an.

»Also (ähm) (.) was, wer mir natürlich gefällt ist Drewermann (...)« (1744) Für Drewermann ist die Jungfrauengeburt weder als >Mumpitz< noch als historische Tatsache zu verstehen, sondern als ein archetypisches Bild, dessen Wahrheitsgehalt nicht auf der Ebene der empirisch messbaren Wirklichkeit, sondern auf einer seelischen Ebene zu suchen ist. Drewermanns tiefenpsychologischer Ansatz basiert auf der Lehre Carl Gustav Jungs, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht umfassend eingegangen werden kann.¹⁴³

Die Grundannahme ist hier zunächst die Existenz der Seele, ferner dass diese ein Reservoir an überzeitlichen Symbolbildern, Archetypen genannt, enthalte, welche in bedeutenden existenziellen Situationen und Erfahrungen, etwa in Träumen, in Erscheinung treten können, um beispielsweise Entwicklungsschritte anzuregen, aber auch vertrackte existenzielle Situationen zum Ausdruck zu bringen. Diese Urbilder sind aufgrund ihrer Polyvalenz weder allegorisch noch beliebig zu deuten. Neben dem Traum können archetypische Bilder ebenfalls in Mythen, Märchen, Legenden usw. vorkommen, was weiter oben bereits dargestellt worden ist. Es zeigen sich hier relevante Überschneidungspunkte zum Symbolbegriff Ricoeurs, der zwar nicht von Archetypen, wohl aber von einem »gemeinsamen symbolischen Grund der Menschheit« spricht, welcher »ontologische Relevanz« besitzt und Seinsbereiche in das Sein und das Denken einbezieht, die jenseits des empirisch Messbaren liegen.¹⁴⁴ Drewermanns Deutungen der Jungfrauengeburt können dieser Denkweise zugeordnet werden, was an dem folgenden Zitat verdeutlicht werden soll:

»Desgleichen ist die >jungfräuliche Geburt<, als mythisches Symbol, ein Wunder der Seele, nicht des Leibes, eine Wandlung und Verjüngung des Bewußtseins, keine äußere Begebenheit.«¹⁴⁵

Solch eine Deutung enthält bereits einen Akt der Entmythologisierung, einen Verlust der ersten Naivität und eröffnet zugleich die Möglichkeit einer zweiten Naivität, die nicht bei der Entmythologisierung stehen bleibt.

Drewermann zeigt etwa auf, wie das archetypische Bild des neugeborenen Kindes sowohl in individuellen Träumen wie auch in mythischen Erzählungen zu finden ist und deutet dies unter Rückbezug auf einen Traum einer seiner Patientinnen folgendermaßen:

143 Vgl. hierzu: Jung, Carl Gustav: Über die Archetypen des Unbewussten, in: Grundwerk C.G. Jung Bd. 2, Archetyp und Unbewusstes, hgg. v. Helmut Barz u.a., Olten und Freiburg im Breisgau 1984, S. 77–114, S. 77ff. und S. 81. Vgl. auch: Kassel, Maria: Biblische Urbilder, S. 105–120.

144 Vgl. Ricoeur, Paul: Metapher und Interpretationstheorie, S. 249 und S. 253.

145 Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. 1, S. 503f.

»Der Traum dieser Frau erinnert in ganz auffälliger Weise an die Erzählungen der Bibel von der Geburt des >Erlösers<. Immer in den Erlösungs- und Heldenmythen der Völker kommt der Retter jungfräulich und gegen schwere Widerstände zu Welt; immer, wenn Menschen von ihrer Erlösung träumen, legt sich ihnen im Unbewußten gegen den Protest ihres Ichs das Bild des jungfräulich geborenen göttlichen Kindes nahe; (...)«¹⁴⁶

An dieser Stelle soll es jedoch nicht um die tiefenpsychologische Exegese an sich gehen, sondern um die Frage, inwiefern diese >bildhafte< Art des Denkens im Gegensatz zu einem rein begrifflich-rationalen Denkweg für die Bildungsprozesse von Herrn Matejko von Bedeutung waren, insbesondere hinsichtlich der Frage nach dem Ankommenkönnen des Fremden. Denn es wurde bereits dargelegt, dass als Möglichkeit des Ankommenkönnens des Fremden im Subjekt, ohne dabei einer Verschmelzungshermeneutik zu unterliegen, kreative Akte oder etwa auch die »Metapher als Vermittlungskategorie« in Frage kommen.¹⁴⁷ Wie bereits erwähnt, gibt Herr Matejko jedoch an, »sehr stark über kognitive Strukturen« zu gehen. (vgl. 406f.) Kann man Herrn Matejkos Denkweise einer >reflexiven Hermeneutik< im Sinne Ricoeurs zuordnen, in welcher Rationalität mit Emotion, Affekt wie auch einer poetischen Art des Denkens zusammengedacht werden können, sodass die >Anstrengung des Begriffs< wie auch das kreative Bedenken der Bilder aus dem >gemeinsamen symbolischen Grund der Menschheit< ebenfalls zusammenlaufen. Spielt die bildhafte Seite des Denkens, die >reflexive Hermeneutik<, die Beschäftigung mit Metaphern, Symbolen usw. für seine Bildungsprozesse und seine Bewältigung von Fremdheitserfahrung eine Rolle?

Es scheint, als müsste man im Fall von Herrn Matejko eine Unterscheidung zwischen der Relevanz einer >reflexiven Hermeneutik< für seine eigene Bildungsprozesse und den Bildungsprozessen, die er bei seinen SchülerInnen initiiert, treffen. In dem Interview mit Herrn Matejko gibt es kaum Hinweise auf Situationen, in denen etwa >Metaphern als Vermittlungskategorien< zu finden wären. Es scheint, als würde er den Faden dieses Topos (religiöser) Bildungsprozesse für seine eigenen Bildungsprozesse im Gegensatz zu Frau Tokarczuk nicht aufgreifen. Während er etwa an mehreren Stellen die Bedeutung von Karl Rahner für sein Denken betont und auch inhaltlich darauf Bezug nimmt, lassen sich keine Stellen finden, in denen >Geschichten von der anderen Seite< für ihn bedeutsam geworden wären. Auch wenn ihm Drewermann >gefällt<, wird dieser nur einmal erwähnt, ohne dass Herr Matejko dabei benennen würde, was ihm konkret an Drewermanns Ansatz gefällt. Es wird auch nicht deutlich, ob dieser für ihn existenziell relevant geworden ist, ihm eine Möglichkeit des Anders-Denken aufgezeigt hat oder ob er diesen als eine interessante Deutungsmöglichkeit für Wundergeschichten ansieht, die er gerne mit seinen SchülerInnen im Unterricht behandelt. Diese Frage kann, ausgehend von dem Interview, nicht beantwortet werden. Es scheint, als hätte Herr Matejko in seinen Bildungsprozessen, insbesondere an den Stellen, in denen er durch Fremdheitserfahrungen herausgefordert wurde, einen anderen Weg als den der metaphorisch-symbolischen Vermittlung gewählt, den von ihm geschätzten Weg des rein rational-begriffli-

146 Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. 1, S. 505.

147 Vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, S. 295f.

chen Verstehens, ohne dass man sagen könnte, dass er dabei das Fremdartige in seine eigene Ordnung assimiliert hätte. Er hat, angetrieben durch den Stachel des Fremden, viele theologische Texte gelesen und dadurch seine eigene Ordnung erweitert, ohne dabei aber die Ordnung seiner Denkweise bzw. seines Denkgangs zu überschreiten. Dies erfolgte eher innerhalb eines kognitiven Denkmodus.

Man kann durchaus sagen, dass die Fremdheitserfahrungen und Irritationen in seiner Biographie zu einer intensiven Beschäftigung mit theologischen Positionen, mit sich selbst, mit Welt und mit anderen geführt haben, dass es dabei auch durchaus zu Transformationen des Selbst-, Welt- Fremd- und Gottverhältnisses gekommen ist, jedoch im Modus eines rationalen Weltzugangs, nicht mit dem Auge im Bauch, nicht mit dem dritten Auge, ohne Metaphern, zumindest gibt es in dem Interview keine Hinweise darauf. Im Gegensatz zu Frau Tokarczuk gibt es hier keine Hinweise darauf, dass seine Bildungsprozesse etwa durch Literatur, Kunst oder spirituelle Texte begleitet worden wären und dadurch sein Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis von einer eher symbolisch-poetischen Perspektive aus transzendiert worden wäre. Wie bereits erwähnt, erzählte Herr Matejko bereits zu Beginn des Interviews, dass er als Kind zuhause nicht mit Literatur aufgewachsen ist und es scheint als hätte er im weiteren Verlauf seiner Biographie keinen Bezug zu dieser Art des Weltzugangs erlangt. Für ihn waren eher wissenschaftlich-theologische Texte bedeutsam, mit deren Hilfe er die in seine Ordnung einbrechenden Fremdheitserfahrungen bewältigt und Transformationen seines Selbst-, Fremd-, Welt- und Gottesverhältnisses vollzogen hat. Im Fall von Herrn Matejko erfolgte dies auch im Rückgriff auf das theologische Vokabular Karl Rahners, welcher seine Gedanken aber in einer >eigen-artigen< Sprache ausgedrückt hat.

10.2.11 Produktive Beunruhigungen des Glaubens – Der Topos der Unabschließbarkeit transformatorischer Bildungsprozesse am Beispiel des Kommunionempfangs

Im Interview mit Herrn Matejko wird deutlich, dass Bildung als unabschließbarer Prozess zu verstehen ist. Obwohl man durchaus sagen kann, dass in seiner Biographie Transformationsprozesse zu beobachten waren, dass obwohl er persönliche wie auch intellektuelle Krisenerfahrungen erfolgreich bewältigt hat und dabei einen Zuwachs an Freiheit und an Perspektiven erlangt hat, seine Bildungsprozesse dadurch keinesfalls an einem finalen Punkt angekommen sind, sondern dass stattdessen zugleich neue Krisen und Fragen aufkamen, die sich nicht in seine bisherige Ordnung einfügen ließen und dadurch wiederum neue Bildungsprozesse initiierten. In der biographischen Erzählung von Herrn Matejko ist zu erkennen, dass transformatorische Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen und auch zeitlich versetzt erfolgen können. Dies wird anhand eines aktuellen religiösen Konfliktes deutlich, den Herr Matejko im Interview schildert. Gegenstand des Konfliktes ist der Empfang der Kommunion, die für Herrn Matejko »was Superwichtiges, 'n Heiliges schon immer gewesen [ist]«. (vgl. 748f.)

Ein Zeichen dieser Wertschätzung ist für Herrn Matejko die Mundkommunion, während ihm die Handkommunion missfällt. »(...) und (ähm) (...) Handkommunion, da stellen sich mir die Nackenhaare auf, ne.« (vgl. 753) Auch wenn aus kirchenrechtlicher Perspektive die Mundkommunion die reguläre Art des Kommunionempfangs darstellt und

die Praxis der Handkommunion seit 1969 auf Antrag der Bischofskonferenz eines Landes vom Heiligen Stuhl genehmigt werden kann, ist in Deutschland die Handkommunion weit verbreitet.¹⁴⁸ In Polen hingegen hat Józef Glemp, der ehemalige Primas von Polen und Erzbischof der Erzdiozese Warschau, die Handkommunion in seiner Diözese erst im Jahr 2005 eingeführt, wobei diese in Polen wenig praktiziert wird. Auch wenn es »nach altem Brauch, den Gläubigen gestattet war, diese heilige Speise mit der Hand entgegenzunehmen und sich selbst zum Munde zu führen«¹⁴⁹, wird die Handkommunion eher als progressive und im Geist des Zweiten Vaticanums stehende Art des Kommunionempfangs betrachtet, während die Mundkommunion tendenziell eher mit einer konservativen Haltung in Verbindung gebracht wird. Im Fall von Herrn Matejko zeigt sich jedoch, dass solche Kategorien wie liberal, progressiv, konservativ oder gar reaktionär viel zu schablonenhaft sind, um dessen Motive für die Mundkommunion zu erfassen. Eine konservative Grundhaltung, wo alles Neue Unbehagen auslöst und die nach Behaglichkeit in vergangenen Zeiten und Traditionen sucht, ist bei Herrn Matejko nicht festzustellen. Ferner findet man bei ihm keine blinde Gefolgschaft bezüglich der kirchlichen Lehrmeinung. Er betont, dass er dankbar dafür ist, dass die Deutschen Bischöfe von den katholischen ReligionslehrerInnen keine unbedingte, sondern eine kritische Loyalität fordern, sodass diesen auch durchaus kritische Sichtweisen auf die Lehrmeinung der katholischen Kirche zugestanden werden.

»Und (ähm) das ist momentan auch so'n Problem, was ich hab' halt, (.) dieser Spagat zwischen Glaube und Institution Kirche und allein die Tatsache, dass das Lehramt (.) die Regeln für Religionslehrer aufstellt bzw. der Umgang mit wiederverheirateten Religionsle- also Katholiken allgemein [...] oder Religionslehrern, (.) der Umgang mit Homosexuellen in der Kirche, der Umgang mit=mit Frauen, das sie keine bestimmte Positionen nicht bekleiden dürfen, das sind alles Dinge, die mir als aufgeklärter Mensch und als Historiker und als Theologe absolut widersprechen. (.) Und (...) das Problem ist halt, ich muss als Religionslehrer halt Positionen darstellen, ich muss auch 'ne gewisse Loyalität zur Kirche wahren und 'ne gewisse Treue, [...] (.) (ähm) deswegen bin ich aber auch dankbar, dass die Positionspapiere der Bischöfe auch sagen, dass man 'ne gewisse kritische Distanz wahren darf und dafür bin ich sehr dankbar, denn wenn ich das nicht artikulieren dürfte, würde ich mir vorkommen wie der größte Heuchler vor meinen Schülern.« (1268–1288)

Die in diesem Zitat genannten Beispiele für Punkte, an denen Herr Matejko Schwierigkeiten mit der lehramtlichen Position hat, entsprechen keinem Konservatismus und er selbst bezeichnet sich als »aufgeklärter Mensch«.

Dass er sich in seiner Biographie durchaus von dem Glauben der Eltern kritisch distanzieren konnte, wurde bereits am Beispiel des Gottesbildes aufgezeigt. Es wird deutlich, dass Herrn Matejkos Votum für die Mundkommunion nicht aus einem Traditionalismus oder einer passiven Übernahme von Traditionen resultiert, sondern aus einem

148 Vgl. Paul PP. VI.: *Memoriale Domini. Über die Art und Weise der Kommunionsspendung* 29. Mai 1969, zit.n.: Rennings, Heinrich (Hg.): *Dokumente zur Erneuerung der Liturgie*, Bd. 1, Kevelaer 1983, S. 811–820, Sp. 1894ff. und 1898. Im Folg. zit. als: Paul VI.: *Memoriale Domini*.

149 Vgl. Paul VI.: *Memoriale Domini*, Sp.1894.

eigenen Standpunkt heraus. Man kann hier deshalb durchaus von einem Bildungsprozess sprechen, weil er bezüglich des Kommunionsempfangs nicht einfach die Position einnimmt, die >Man< als >aufgeklärter Theologe< diesbezüglich einnehmen oder nicht einnehmen darf, sondern sich um einen eigenen Standpunkt bemüht, der auch seine Empfindung einbezieht. Man denke hier an die Konformitätsmechanismen, welche Heidegger mit seinem Begriff des >Man< beschrieben hat:

»In dieser Unauffälligkeit und Nichtfeststellbarkeit entfaltet das Man seine eigentliche Diktatur. Wir genießen und vergnügen uns, wie *man* genießt; wir lesen, sehen und urteilen über Literatur und Kunst, wie *man* sieht und urteilt; wir ziehen uns aber auch vom >großen Haufen< zurück, wie *man* sich zurückzieht, wir finden empörend, was *man* empörend findet.«¹⁵⁰

In der Wochenzeitung >Die Zeit< beschreibt die damals 26jährige Theologin Alina Oehler ihre Vorliebe für den tridentinischen Ritus und ihre Angst vor den damit verbundenen möglichen Reaktionen von außen.

»Warum hatte ich Angst, darüber zu schreiben? Weil ich die Vorwürfe jetzt schon höre: Ich darf diese Art der Liturgie nicht schön finden, weil ich sonst alles verrate, was das Zweite Vatikanum errungen hat. Weil ich sonst Klerikalismus befördere. Weil ich sonst eine Traditionalistin bin. Warum nur wollen viele nicht hören, dass ich mich in einer solchen Liturgie Gott näher fühle?«¹⁵¹

Die Suche nach einem eigenen Standpunkt erfolgt bei Herr Matejko in manchen Punkten auch zwischen dem polnischen und dem deutschen Katholizismus. Es wurde bereits erwähnt, dass ihm manches am >polnischen Katholizismus< missfällt, was nicht bedeutet, dass ihm am >deutschen Katholizismus< alles gefallen würde.

»(...) aber im Gegensatz dazu hatte ich natürlich schon früh den Eindruck hier in Deutschland, dass sich hier vieles relativiert wird und dass es hier zu flapsig ist, also was da zu streng war, ist mir hier zu locker gewesen.« (742ff.) Als Beispiel dafür, was er als zu locker empfindet, nennt er die Art und Weise wie manche Menschen seiner Beobachtung nach, die Kommunion empfangen.

»(...) und wenn ich seh', wenn Leute mit'n Händen in 'nen Taschen zur Kommunion gehen, die Hostie in die Hand nehmen, sich in den Mund hauen, als wenn's 'n Stück Chip wär und dann darauf rumkauen und schmatzend in die Bank zurück gehen, 'ne also das=das, das tut mir innerlich weh.« (760–764)

Es ließen sich verschiedene Argumente für die jeweilige Art des Kommunionempfangs anführen. Man könnte sagen, dass man den Händen, mit denen man die Dinge des Alltags verrichtet, nicht den Leib Christi in Gestalt des Brotes anrühren dürfe. Man könnte

150 Heidegger, Martin: Sein und Zeit, S. 126f.

151 Oehler, Alina: In der Versenkung. Der spirituelle Ort unserer Kolumnistin ist eine Provokation, in: <https://www.zeit.de/2017/28/theologie-liturgie-vatikanum>, letzter Abruf am 31.03.2020.

dagegen argumentieren, dass der gesamte Mensch, auch mit seinen Händen oder gerade mit seinen Händen, mit denen er schöpferisch werden kann, Ebenbild Gottes ist und sich daher auch mit diesen dem Sakralen nähern kann. Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, diesen Fragestellungen nachzugehen. Herr Matejko gibt an, dass für ihn die Mundkommunion die Würde der Eucharistie zum Ausdruck bringe, »fernab jeder Theologie«. (vgl. 758ff.) Dies bedeutet nicht, dass er sich in dieser Frage theologischen Argumentationen entziehen würde. Er hat sogar während des Studiums eine Hausarbeit zum Thema der Mundkommunion geschrieben und sich dort höchstwahrscheinlich mit verschiedenen theologischen Standpunkten bezüglich dieser Fragestellung befasst (vgl. 1851). Das »fernab jeder Theologie« bedeutet für ihn vielmehr, dass diese Fragestellung jenseits theologischer Argumentation liegt.

Man könnte an dieser Stelle vielmehr mit Mircea Eliades Unterscheidung zwischen dem Heiligen und dem Profanen als »zwei Arten des in-der Welt-Seins«¹⁵² sprechen, welche dieser in seinen religionswissenschaftlichen Untersuchungen in verschiedenen Kulturen und Zeiten entdeckt hat. Im Heiligen zeigt sich Eliade zufolge »das *Ganz andere*«¹⁵³ und der Umgang mit dem Heiligen, dem ganz Anderen erfolgt auf eine ganz andere Art und Weise als im Bereich des Profanen, sofern man annimmt, dass es etwas Transzendentes gibt, welches als Hierophanie in der diesseitigen Welt in Erscheinung treten kann.¹⁵⁴

»Der Herr sagte: Komm nicht näher heran! Leg deine Schuhe ab; denn der Ort, wo du stehst, ist heiliger Boden.«¹⁵⁵

Es scheint, als würden die Untersuchungen Rudolf Ottos zur Erfahrung des Heiligen Herrn Matejkos Position zur Mundkommunion erhellen können. Otto richtet dabei sein Augenmerk auf das Moment des Numinosen, welches dem Heiligen inhärent ist. Diese Kategorie des Heiligen »hat als solche ein völlig artbesonderes Moment in sich, das sich dem Rationalen im oben angenommenen Sinne entzieht und das ein *arrêton*, ein ineffabiles ist, sofern es *begrifflicher* Erfassung völlig unzugänglich ist.«¹⁵⁶ Zwar erscheine es manchmal so, als wäre der rational-begriffliche Zugang der wichtigste und einzige Zugang der Theologie, dennoch geht Otto davon aus, dass »rationale Prädikate« nicht »das Wesen der Gottheit« erschöpfen können.¹⁵⁷ Neben dem rationalen Zugang führt Otto den Aspekt des Irrationalen ein, im Sinne eines Über-Rationalen, in dem Stimmung und Gefühl wesentlich sind.

»Es handelt sich vielmehr bei Rationalismus und seinem Gegenteil um einen eigentümlichen *Qualitätsunterschied* in der Stimmung und in dem Gefühlsgehalte des Fromm-seins selber. Und dieser ist wesentlich dadurch bedingt, ob das Rationa-

152 Vgl. Eliade, Mircea: Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen, Frankfurt a.M., 1998, S. 17. Im Folg. zit. als: Eliade, Mircea: Das Heilige und das Profane.

153 Vgl. Eliade, Mircea: Das Heilige und das Profane, S. 15.

154 Vgl. Eliade, Mircea: Das Heilige und das Profane, S. 175.

155 Ex 3, 5.

156 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 5.

157 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 2.

le dem Irrationalen in der Gottesidee überwiegt oder es vollends ausschließt und umgekehrt.«¹⁵⁸

Das Numinose ist für Otto eine »Gemüts-gestimmtheit«, die sich begrifflich nie ganz einholen lässt, welche jeder Religion wesentlich ist.¹⁵⁹

»Das wovon wir reden und was wir versuchen wollen einigermaßen anzugeben, nämlich zu Gefühl zu bringen, lebt in *allen* Religionen als ihr eigentlich Innerstes und ohne es wären sie gar nicht Religion.«¹⁶⁰

Rudolf Otto spricht von dem »Numinosen des katholischen Kultus in seiner Lehre vom Abendmahl.«¹⁶¹ Es scheint als entspreche das von Otto beschriebene Gefühl des Numinosen, das sich der begrifflichen Erfassung entzieht, dem, was Herr Matejko als »fernab jeder Theologie« bezeichnet. An dieser Stelle zeigt sich ein Moment in der Biographie und dem Bildungsprozess von Herrn Matejko, in welchem seine Neigung zum Rationalen, sein Selbstverständnis als aufgeklärter Mensch eine Erweiterung um das »Irrationale«, das »Gefühl« und das »Gestimmt-Sein«, im Sinne Ottos, erfahren. Humboldts Bildungsideal der »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung«¹⁶² ließe sich hier mit Ricoeurs Dictum, all das in das Denken einzubeziehen, das zum In-der-Welt-Sein dazu gehört, zusammendenken. Es zeigt sich hierbei, dass Baumerts Konzept unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung und die damit verbundenen Rationalitätsformen nicht in den Blick nimmt, dass etwa der religiöse Modus der Weltbegegnung in sich selbst noch in verschiedene Rationalitätsformen zu untergliedern wäre. Der hier angesprochene Konflikt von Herrn Matejko betrifft nicht nur die Frage nach der Mundkommunion. Dieser hängt auch mit seinem Verständnis von Beichte zusammen, welches sich wiederum auf seine Eucharistiepraxis auswirkt.

»Ja, ich bin da tatsächlich momentan in so'm kleinen Konflikt, weil (4) (trinkt) ich persönlich bin 'n bisschen auf Kriegsfuß (.) mit der Beichte als Sakrament, [...] muss ich sagen, (ähm) ich glaube es braucht keine menschliche Vermittlung an Gott, der ihm verzeiht. Also jetzt rein systematisch-theologisch gedacht, [...] find' ich, das ist absoluter Humbug, (hm) (.), wenn ich so 'ne lehramtliche Position nicht teile, fällt's mir schwer natürlich, solche Praktiken zu vollziehen. Auf der anderen Seite und das ist nämlich der Konflikt, (.) find' ich, die Kommunion ist was ganz besonders und ich finde, irgendwie sollte man nicht zu Kommunion gehen, wenn man nicht gebeichtet hat, weil so bin ich aufgezogen worden, [...] führt natürlich bei mir jetzt zu dem Konflikt, was mach' ich? Geh' ich jetzt beichten und dann zur Kommunion oder geh' ich nicht beichten und dann nicht zur Kommunion, deshalb ist (.) Kommunizieren bei mir wirklich selten, [...] also ich geh vielleicht (.) einmal im Jahr zur Kommunion, aber dann auch ohne Beichte, weil wenn ich das regelmäßiger machen würde, würd' mich, glaub' ich, mein schlechtes Gewissen auffressen. Ich weiß nicht, wo das herkommt, wahrscheinlich von meiner

158 Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 3.

159 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 7.

160 Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 6.

161 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige, S. 120.

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

Mutter, die da mit erhobenem Finger vor meinem geistigen Auge steht, (ähm) aber ich glaube schon, dass man (.) 'ne gewisse innere Vorbereitung haben sollte oder 'ne innere Haltung, um die Kommunion zu empfangen, also es ist für mich wirklich was absolut Besonderes, [...] (ähm) deswegen auch so selten« (1194–1233)

Bei diesem Konflikt scheinen die religiösen Prägungen durch den >polnischen Katholizismus< bei Herrn Matejko in Erscheinung zu treten. Der polnische Religionssoziologe Witold Zdaniewicz hat in seinen Untersuchungen der religiösen Praktiken in Polen von 1980 bis 2010 ein besonderes Augenmerk auf die Aspekte Kirchengang und Kommunionsempfang gelegt, wobei offen zutage tritt, dass ein recht großer Teil der Gottesdienstbesucher zu der Gruppe der »Dominicantes« zählt, was bedeutet, dass diese Personen, im Gegensatz zu der Gruppe der »Communicantes«, nicht die Kommunion empfangen.¹⁶³ Im Jahr 2010 betrug die Zahl der Dominicantes für ganz Polen 41 %, die Zahl der Communicantes hingegen 16,4 %.¹⁶⁴ In Polen hängen Kommunionsempfang und Beichte eng zusammen, was Untersuchungen zur Religiosität in Polen aufzeigen,¹⁶⁵ was konkret bedeutet, dass es für viele gläubige Katholiken in Polen eine Art Tabu darstellt, die Kommunion ohne vorherige Beichte zu empfangen, wobei hier angemerkt sei, dass im Katechismus der katholischen Kirche solche strengen Vorgaben nicht zu finden sind.¹⁶⁶ Herr Matejko teilt in diesem Punkt jedoch diese in Polen weit verbreitete Haltung (vgl. 1209ff.), wobei es den Anschein erweckt, als wäre er sich über den Ursprung dieser Haltung selbst nicht ganz schlüssig. Einerseits führt er dies auf seine Erziehung zurück und deutet dies als eine Art religiöses Über-Ich, wenn er vor seinem >geistigen Auge seine Mutter mit dem erhobenen Zeigefinger< sieht, sodass man sagen könnte, die religiösen Wertvorstellungen der Mutter würden in einer internalisierten Form seine Haltung bestimmen und Abweichungen mit einem schlechten Gewissen sanktionieren (vgl. 1224ff.) Wäre dies der Fall, so könnte man hier von einer Grundlage für einen weiteren Bildungsprozess sprechen, bei dem Herr Matejko sich erneut von einer ihn beengenden Position emanzipieren müsste, um einen Zuwachs an Freiheit zu erlangen. Es wäre eine Befreiung von einer Fremdbestimmung hin zu einer eigenen Position. Es ist jedoch fraglich, ob hier wirklich sein von den elterlichen Vorstellungen geprägtes Über-Ich seine Auffassung von Kommunion und Beichte bestimmt, wenn dieses Über-Ich bezüglich seiner Emanzipation vom elterlichen Gottesbild oder seiner kritischen Haltung bezüglich der Beichtpraxis schweigt, so dass sich vermuten lässt, dass hierfür auch andere Motive in Frage kommen könnten. In den Aussagen von Herrn Matejko wird deutlich, dass es sich um Spekulationen handelt, wenn er die Ursprünge seiner Einstellung zur Kommunionsspraxis in der

163 Vgl. Zdaniewicz, Witold: Wandlungsprozesse religiöser Praktiken in Polen von 1980 bis 2010 im Licht der Indikatoren Kirchengang und Kommunionsempfang, in: Hainz, Michael, Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Zótkowska, Maria, Firlit, Elżbieta (Hgg.): Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, S. 109–118, S. 109. Im Folg. zit. als: Zdaniewicz, Witold: Wandlungsprozesse religiöser Praktiken in Polen.

164 Vgl. Zdaniewicz, Witold: Wandlungsprozesse religiöser Praktiken in Polen, S. 110. Diese Zahlen geben den prozentualen Anteil aller >zur Teilnahme an der Messe verpflichteten Gläubigen< dar.

165 Vgl. Zdaniewicz, Witold: Wandlungsprozesse religiöser Praktiken in Polen, S. 118.

166 Vgl. Katechismus der katholischen Kirche, 1457f.

elterlichen Erziehung vermutet. (vgl. 1224f.) Möglicherweise liegt die Ursache für Herrn Matejkos Konflikt in dem bereits oben erörtertem Sensus Numinis, einer instinktiven Empfänglichkeit für das Sakrale, die religionsphänomenologisch häufig mit einer rituellen Reinheit einhergeht, wofür es etwa im Alten Testament zahlreiche Beispiele gibt.¹⁶⁷ Dort ist Reinheit, so Roland Deines, »die Voraussetzung für die Nähe Gottes, für seinen Segen, aber ebenso für die Möglichkeit, sich Gott zu nähern.«¹⁶⁸

Herr Matejko spricht davon, dass er der Auffassung sei, »dass man 'ne gewisse innere Vorbereitung haben sollte oder 'ne innere Haltung, um die Kommunion zu empfangen, also es ist für mich wirklich was absolut Besonderes.« (vgl. 1226–1229) Wie bereits dargestellt ist der Sensus Numini im Sinne Ottos oder Eliades eine Empfindung, jenseits des Begrifflich-Rationalen, sodass es auch denkbar wäre, dass für Herrn Matejko sich diese »innere Haltung« in der Reinheit des Gewissens äußert, welche er als notwendig für den Empfang der Kommunion empfindet, »fernab jeder Theologie«. (vgl. 770)

Es ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, die Frage des Kommunionempfangs theologisch zu beleuchten. Es geht hier vielmehr um die Frage, ob sich anhand dieses Beispiels Topoi religiöser Bildungsprozesse finden lassen. Man kann diese Frage durchaus bejahen, denn hier wird erneut deutlich, dass religiöse Bildungsprozesse, insbesondere vor dem Hintergrund der Frage nach der existenziellen Relevanz von Religion, auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Rationalitätsformen erfolgen können, die miteinander konfligieren können, wie etwa im Fall von Herrn Matejko auf der Ebene des rational-begrifflichen Zugangs zur Religion und auf der Ebene des Gefühls und der Empfindung, ein Aspekt, den man bei der Frage bezüglich der Versachkundlichungstendenzen im Religionsunterricht stärker in den Blick nehmen müsste. Es wird am Beispiel von Herrn Matejko deutlich, dass existenzielle Relevanz sich nicht allein auf der kognitiven Ebene zeigen lässt, sondern auch tieferliegende Bewusstseinsschichten umfasst. Otto und Eliade haben am Beispiel des Heiligen die Polyvoztät religiöser Weltzugänge und Rationalitätsformen aufgezeigt, was durchaus auch für ein allgemeines Bildungsverständnis von Bedeutung sein kann, begreift man Bildung als eine Breite an Perspektiven und als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, wie es Bernhard Dressler etwa versteht. Dresslers Bildungsverständnis »schließt in der hier vorgeschlagenen Sicht an jenes Grundmuster der kulturellen Moderne an, das überhaupt erst nach einem über Sozialisation, Erziehung, Wissenserwerb und Einübung von Verhaltensregeln hinausweisenden Begriff von Bildung verlangt: Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Systemlogiken und Rationalitätsformen, wodurch die Weltwahrnehmung und das Handeln in der Welt einer Perspektivenvielfalt ausgesetzt werden«¹⁶⁹ Dies steht der Versuchung entgegen, »Bildung auf einer einheitswissenschaftlichen Weltsicht« zu fundieren und sich dadurch »der Entlastung von Differenzierungsumutungen« zu entledigen, indem man

167 Vgl. diesbezüglich: Ego, Beate: Art. Reinheit/Unreinheit/Reinigung, in: WiBiLex, <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/reinheit-unreinheit-reinigung-at/ch/be61b91055d14fe63f39b53d34b8e22c/>, letzter Abruf am: 01.04.2020.

168 Vgl. Deines, Roland: Art. Rein und unrein, in: Betz, Otto, Grimm, Werner (Hgg.): Calwer Bibellexikon, Bd. 2, Stuttgart 2003, 1126–1128, 1126.

169 Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, S. 54.

Religion etwa nur aus einer sachkundlichen Perspektive vermittelt.¹⁷⁰ Religion ist nicht bloß »aus funktionalen Gründen« im schulischen Fächerkanon zu legitimieren, sondern »weil es sie gibt, und weil sie eine unverzichtbare und unersetzliche Perspektive in den allgemeinen Bildungsprozess einträgt.«¹⁷¹ Dazu kann ergänzt werden, dass die religiöse Perspektive bzw. religiöse Rationalitätsform wiederum in weitere Perspektiven und Rationalitätsformen zu differenzieren ist. Zu religiösen Rationalitätsformen gehören sowohl der rational-kognitiv-begriffliche Zugang wie auch die Rationalitätsform des Irrationalen oder Metarationalen im Sinne von Empfindung und Gefühl, welche in ein Verhältnis zu bringen sind, ohne dabei auftretende Spannungen in einem Harmoniebestreben aufzulösen, sondern die aus dem Zusammentreffen beider Rationalitätsformen entstehende Reibung für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Am Beispiel von Herrn Matejko wurde dieser Widerstreit der beiden Rationalitätsformen Vernunft und Empfindung am Beispiel des Sensus Numini deutlich, auch wenn der Ausgang dieses Bildungsprozesses zum Zeitpunkt des Interviews noch offen war. Es zeigt sich aber auch, dass eben dieser Widerstreit nicht durch eine »Verschmelzungshermeneutik« aufzulösen ist, sondern, alteritätstheoretisch gedacht, neue kreative Antworten aus dem Spannungsverhältnis beider Rationalitätsformen fordert.

Die Bedeutung die Humboldt der Sprache für Bildungsprozesse beigemessen hat, könnte man in unterschiedliche Sprachweisen differenzieren, wie etwa prosaisch und poetisch, aber auch eben in die Sprech- und Denkweisen unterschiedlicher Rationalitätsformen.

»Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen in bestimmten und wirklichen Charakteren vor uns da.«¹⁷²

Vor diesem Hintergrund müssten religiöse Bildungsprozesse auch einen Umgang mit Ausdrucksmitteln des Numinosen beinhalten und ein Grundvokabular dieser Seite des Weltzugangs vermitteln. Das Beispiel von Herrn Matejko gibt Hinweise darauf, dass dies in gegenwärtigen religiösen Bildungsprozessen zu kurz zu kommen scheint, da ihm scheinbar noch keine Begriffe zur Verfügung stehen, mit denen er sein Sensus Numinis in Bezug auf den Empfang der Kommunion ausdrücken könnte. Während er sonst auf ein Repertoire theologischer Fachbegriffe zurückgreifen kann, um seine religiösen Bildungsprozesse zu reflektieren, sucht er in diesem konkreten Zusammenhang nach Worten und Erklärungen.

170 Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, S. 50.

171 Vgl. Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, S. 51.

172 Humboldt, Wilhelm: Kleine Schriften. Autobiographisches. Dichtungen und Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V, Anhang, in: Ders.: Werke in fünf Bänden herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. V, Darmstadt 1981, S. 111.

10.2.12 Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religiosität bei Herrn Matejko

Blickt man nun auf das, was Herrn Matejko als Lehrer in seinem Religionsunterricht wichtig ist, welche Ziele und Wege er dort verfolgt, so wird deutlich, dass eine Reflexion des Glaubens bzw. der Religion sowie die Befähigung zum eigenständigen Denken für ihn im Vordergrund stehen.

»Ich glaube, das Wichtigste ist mir tatsächlich, (4) dass meine Schülerinnen und Schüler selber befähigt werden, reflexiv zu denken, (.) [...] das würde ich schon sagen und sich auch zum Glauben zu positionieren« (1558f.) Etwas weiter spricht Herr Matejko von einer »Befähigung zur kritischen Reflexion von Glaubensinhalten oder generell (ähm) von Wertesystemen innerhalb der Gesellschaft«. (vgl. 1579f.)

»Das ist mir sehr wichtig. Ich will denkende (.) Schülerinnen und Schüler hervorbringen.« (1581–1585)

An diesen Aussagen wird deutlich, dass sich für ihn die Reichweite des Religionsunterrichts nicht nur auf religiöse Fragen beschränkt, sondern dieser die SchülerInnen dazu befähigen soll, gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten und Wertvorstellungen von einem religiösen Weltzugang aus kritisch zu beleuchten und dadurch auch andere Sichtweisen auf diese zu ermöglichen. Daneben ist es ihm aber auch wichtig, den SchülerInnen eine kritische Perspektive auf die eigene religiöse Praxis wie auch die eigenen religiösen Überzeugungen zu vermitteln. Er berichtet von einem Unterrichtsgespräch zum Thema »Beten« an einem katholischen Gymnasium, an dem jeden Morgen gebetet wird. Er fragt die SchülerInnen, warum sie eigentlich beten, wobei im Verlaufe des Gesprächs herauskommt, dass es für die meisten SchülerInnen eher ohne inneren Bezug erfolgt.

»Und das ist nämlich das, wie es nicht laufen soll. Es soll nicht nur 'n leeres Ritual sein, 'ne leere körperliche Handlung ohne was dahinter und deswegen ist das auch (.) so 'ne Aufgabe, die ich jetzt da sehe, dass ich denen überhaupt vermittele, was das überhaupt bedeutet, dass man das irgendwie reflektiert, was man da tut, 'ne, [...], weil wenn man, wenn man das macht, dann ist das alles nur kein Gebet, 'ne. (.) Und dann kann man's auch gleich sein lassen. Wieso macht man's dann? Weil die Kirche es vorgibt an dieser Schule? [...] (.) Und das passt halt voll in meine, mein=mein Denkmuster bzw. in meine Ziele, die ich so verfolge als Religionslehrer, dass man sowas auch mal hinterfragt, wieso man eigentlich sowas macht, 'ne und (ähm) sich auch dur- sich durchaus auch mal kritisch zur Kirche oder zum Glauben positionieren darf. (.)« (1619–1636)

Das Verhältnis zwischen der Glaubensbiographie von Herrn Matejko und seinem gelehrten Glauben ist hierbei augenscheinlich. Das Motiv des Verstehen-Wollens von Glauben, welches zu Beginn seiner Krisenerfahrung bedeutend war, die Kritik an einer Religiosität aus Gehorsam, wie er sie etwa bei seinen Eltern wahrgenommen hat und die ihn damals umtreibende Frage, was es bedeutet, authentisch an Gott zu glauben, sein reflektieren-der Zugang zum Glauben und die damit verbundene Erfahrung der Emanzipation von »Gottesvergiftungen« spiegeln sich, wenn auch im »Distanzierungsmodus der Reflexion«, in seinen Zielvorstellungen vom Religionsunterricht wider. Er selbst gibt an, dass man als Religionslehrer seine gelebte Religiosität gar nicht explizit thematisieren müsse.

»Naja, ich glaube, (ähm) man merkt jedem Lehrer, egal ob er's jetzt explizit thematisiert oder nicht, merkt man ja schon 'ne gewisse Grundhaltung an, also wenn man authentisch ist, zumindest dann merken die Schülerinnen und Schüler schon, ob man für ein Thema brennt, wenn man da vorne erzählt oder [...] oder ob man das jetzt macht, weil man's machen muss. Auch die Art und Weise, wie man mit den Schülerinnen und Schülern spricht, welche Fragen man stellt, wo an welchen Stellen man Neugierde zeigt (ähm) von daher, glaub'ich, muss ich das gla- muss ich das noch nicht mal wirklich explizit zum Thema machen, sondern das wird in der Art und Weise meines Unterrichts schon deutlich. (ähm) (.)« (1648–1661)

Des Weiteren hält er sich mit der Darstellung seiner eigenen Sichtweisen im Unterricht zurück, weil er befürchtet, dass die SchülerInnen seine Position sonst einfach unhinterfragt übernehmen könnten. Deshalb teilt er seine persönliche Sichtweise nur auf Nachfrage mit. (vgl. 1674–1677)

Ein weiterer Topos der Glaubensbiographie von Herrn Matejko, welcher sich auch in seinen Vorstellungen von Religionsunterricht zeigt, ist die existenzielle Relevanz. Die kritische Auseinandersetzung mit Religion in seinem Unterricht hat zugleich den Aspekt der Zusammenfügung wie auch der Einfügung in die Biographien der SchülerInnen im Blick. Dies nicht im Sinne einer Bekehrung zum Glauben, sondern vor dem Hintergrund der Frage, was Religion, was christliches Leben für die eigene Existenz bedeuten kann. (vgl. 1570–1578) Hier zeigt sich erneut eine Parallele zu Englerts Begriff der >existenziellen Relevanz< und am Beispiel von Herrn Matejko wird deutlich, dass diese Frage weniger von externen Faktoren wie etwa einem Zuwachs an Heterogenität bestimmt wird, sondern eher von der eigenen Glaubens- und Bildungsbiographie.

Was seinen Unterricht angeht, so wird bei Herr Matejko nun aber auch ein Aspekt bedeutsam, welcher in seiner Biographie, zumindest dem Interview zufolge, keine Rolle gespielt zu haben scheint, der Aspekt des Affektiv-Kreativen. Auch wenn er die Befähigung seiner SchülerInnen zum eigenständigen Denken und zur Reflexivität als die wichtigsten Ziele seines Religionsunterrichts angibt, so heißt das nicht, dass dies auf einer rein kognitiven Ebene erfolgen würde. In seinem Religionsunterricht versucht Herr Matejko, die Ebenen des Kognitiven und des Affektiven miteinander zusammenzubringen.

»Die Schülerinnen und Schüler sollen dann nochmal innerlich reflektieren, was diese Unterrichtsreihe vielleicht auch ihnen selber gebracht hat, fernab des Kognitiven, [...] also=also wirklich auch (ähm) auf der affektiven Ebene schauen, »Okay, das und das hab' ich jetzt gelernt« und indem sie dem nochmal Ausdruck geben in gestalterischer Form, reflektieren die ja nochmal auf 'ner ganz ganz anderen Ebene, die auch letztendlich als Grundlage für=für=für spätere Handlungsmuster oder=oder Sinngebung im Leben sein kann, [...] (ähm) also das ist so'n Vorgehen, was mir sehr wichtig ist.« (1495–1509)

Dies trennt Herr Matejko von einer Glaubensfindung seitens der SchülerInnen.

»Also die Schülerinnen und Schüler sollen durchaus ein Sinnangebot erhalten oder auch angeregt werden, sich selbst mal zu hinterfragen. Ob sie da jetzt letzten Endes beim Glauben landen oder nicht, das geht mich nichts an, das ist mir auch nicht wich-

tig, (.) aber, dass sie zumindest Angebote erhalten und sich dann positionieren und sich selbst reflektieren, das ist das non plus ultra.« (1833–1838)

Entscheidend ist dabei für ihn, dass diese Selbstreflexion wie auch die Reflexion des Glaubens und der religiösen Tradition, nicht rein kognitiv, sondern gestalterisch-kreativ erfolgt. Als Beispiele für das Gestalterische benennt Herr Matejko etwa das Anfertigen von Collagen oder das Verfassen von Gedichten, um das Gelernte zu verinnerlichen (vgl. 1488f.)

In diesen Aussagen von Herrn Matejko wird dessen Überzeugung deutlich, dass bei der Frage nach der existenziellen Relevanz in religiösen Bildungsprozessen nicht nur das >Was<, sondern auch das >Wie< zu bedenken ist, so dass gefragt werden muss, wie das, was in den Inhalten des Religionsunterrichts existenziell relevant ist, auch in den Subjekten ankommen kann. Existenzielle Relevanz kann hiernach nicht bloß auf einer diskursiven Ebene, nicht nur rational erfolgen, sondern muss zugleich auch in tiefere Daseinsschichten gelangen, was Herr Matejko mit der >anderen Ebene< ausdrückt. Man könnte diese Ebene auch als >onirisch< bezeichnen, um einen Terminus Ricoeurs zu verwenden. Vor diesem Hintergrund bekommt der Begriff der Vertiefungsphase eine andere Bedeutung. Wie Herr Matejko nun zu diesen Überzeugungen, zu dieser Position gelangt ist, bleibt im Interview offen. Da in den Schilderungen seiner gelebten Religion dieser Aspekt keine Erwähnung findet, ist es vorstellbar, dass er diesen Zugang vielleicht erst im Studium kennen und schätzen gelernt hat, ohne dass diese für seine gelebte Religion zuvor relevant gewesen ist. Möglicherweise hat er diesen Aspekt auch bei Drewermann entdeckt, für den Beschäftigung mit Religion keinesfalls nur sachkundlich, nur historisch-kritisch, sondern auch >innerlich< erfolgen müsse.

»Religiös ist eine Auslegung religiöser Texte nur legitim, wenn sie innerlich ist; alles Historische aber ist äußerlich.«¹⁷³ Weiterhin heißt es:

»Um der Kirkegaardschen Forderung der Gleichzeitigkeit des Verstehens zu entsprechen, ist gerade umgekehrt dort anzuknüpfen, wo jede religiöse Erfahrung ihren Ursprung hat: nicht in der Welt der äußeren Tatbestände, sondern im inneren Erfahrungsraum seelischer Zustände.«¹⁷⁴

Herr Matejko benennt exemplarisch die Arbeitsmaterialien zur Bartimäus-Erzählung von Volker Garske, die er »unglaublich gut« findet (vgl. 1745–1750), anhand derer er selbst einen inneren Zugang zu dieser biblischen Perikope erlangt hat. Garske selbst verwendet neben der historisch-kritischen Exegese und der korrelativen Symboldidaktik, die tiefenpsychologische Exegese, wobei er hierfür auch Texte von Drewermann verwendet.¹⁷⁵ Ein Lernziel dieser Unterrichtsreihe lautet: »die mit Muße vorzunehmende Erarbeitung der Erzählung als sinnvollen, weil in die Tiefe gehenden theologischen, didaktischen und methodischen Zugang würdigen.«¹⁷⁶ Herr Matejko beschreibt seine Erfahrungen mit ei-

173 Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. 1, S. 13.

174 Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. 1, S. 14.

175 Vgl. Garske, Volker, Nolte, Jana: Einfach Religion. Bartimäus. Mk 10, 46–52, Paderborn 2013, S. 4, 80 und 89. Im folg. zit. als: Garske, Volker, Nolte, Jana: Bartimäus.

176 Vgl. Garske, Volker, Nolte, Jana: Bartimäus, S. 4.

ner mit >Muße< vorgenommenen Bibellektüre (vgl. 1765ff.), bei der einzelne Verse intensiv betrachtet werden, wozu auch ein leibliches Nachempfinden von Blindheit oder das Einnehmen einer gebückten Körperhaltung dazu gehören. (vgl. 1769ff.)

Daraus resultiert, dass man »quasi mit dem [Bartimäus; Ergänzung des Verf.] mitfühlen kann, 'ne Empathie entwickeln kann, dann versteht man so 'ne biblische Erzählung viel mehr, als wenn man nur'n Text hingelegt oder 'nen synoptischen Vergleich macht, 'ne [...] wobei 'n richtigen Vergleich geht ja nicht, die Bartimäuserzählung ist ja nich in allen Evangelien. Jedenfalls (ähm), wenn man sich einfach nur den Bibeltext anguckt, dann (ähm) (.) haben die Schüler nix davon«. (1753–1761) Diese verlangsamen und kreativen Zugänge, die den >inneren Erfahrungsraum< des Lesers anzusprechen vermögen, können Herr Matejko zufolge »schon'n bisschen sensibel dafür machen, dass Menschen damals auch ähnliche Sorgen hatten, wie Menschen heutzutage und (.) dieses Aufgerichtet-Werden, dieses selbst auf Jesus zugehen, 'ne, was ja letztenendes die Heilung des Bartimäus bewirkt,[...] dass das auch für uns relevant werden kann in unserem Leben heutzutage, dass das nich' nur verstaubt ist, was da in der Bibel steht, sondern dass das immer noch Gültigkeit besitzt für uns«. (vgl. 1770–1779)

Herr Matejko zählt solche Zugänge zum Bereich des Denkens, wenn er davon spricht, dass er damit versucht, seinen SchülerInnen »verschiedene Denkmöglichkeiten und Wege aufzuzeigen«. (vgl. 1782)

»Es geht ja nicht darum, enzyklopädisch irgendwie auf kognitiver Ebene irgendwelche Glaubensformeln zu beleuchten oder so, also dafür kann ich 'nen Sachkundeunterricht nehmen, ne?« (1827ff.)

An diesen Beispielen zeigt sich, dass die von Englert aufgeworfene Problematik der Versachkundlichung des Religionsunterrichts von unterschiedlichen Topoi aus in den Blick genommen werden kann. Einerseits wird hier deutlich, wie auch schon am Beispiel von Frau Tokarczuk, dass die Entscheidung für einen Religionsunterricht, welcher die existenzielle Relevanz religiöser Tradition bzw. des religiösen Weltzugangs aufzeigen möchte, darin gründet, dass dem Religionslehrer selbst diese in seiner Biographie existenziell relevant geworden ist. Ferner teilen Herr Matejko und Frau Tokarczuk beide die Überzeugung, dass existenzielle Relevanz nicht nur durch den Gegenstand bestimmt wird, sondern auch durch die Frage, wie dieser für SchülerInnen relevant werden kann, wobei beiden metakognitive Zugänge bedeutend sind. Ob dieser musisch-kreative Zugang sich auf Herr Matejkos didaktischen Arrangements beschränkte oder auch für seine eigene persönliche Beschäftigung mit Religion bedeutend war, bleibt offen.

10.2.13 Abschließende Zusammenfassung

In der biographischen Erzählung von Herrn Matejko sind transformatorische Bildungsprozesse erkennbar, die das Selbst-, Fremd-, Welt- und Gottesverhältnis umfassen, wobei hier Wechselbeziehungen deutlich werden, die, ähnlich wie im Fall von Frau Tokarczuk, unterschiedliche Ebenen der Biographie berühren. Im Gegensatz zu der Biographie von Frau Tokarczuk, spielt bei Herrn Matejko die polnische Herkunft dabei eine bedeutende Rolle, die er aufgrund eines leichten polnischen Akzents nicht verbergen kann. Seine nationale wie auch soziale Herkunft prägen dessen Wahrnehmung durch die Anderen, was sich zum Teil in dem Versagen von Anerkennung ausdrückt. Zum an-

deren ist es das Verhältnis der Eltern zu Religion, von dem sich Herr Matejko zunächst emanzipieren muss, um einen eigenen Zugang zur Religion zu finden. Es ist bemerkenswert, dass in den Bildungsprozessen von Herrn Matejko die hier genannten Ebenen sich wechselseitig bedingen. Die Transformation des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses geht einher mit der Transformation des Gottverhältnisses und der damit einhergehenden Selbsttranszendierung, die neue Seins- und Denkräume eröffnet. Die Bedeutung von Weltanschauungen, insbesondere von Religion, ist ein Aspekt, der Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse kaum Berücksichtigung findet.

Die Biographie von Herrn Matejko verdeutlicht das emanzipatorische Potenzial eines religiösen Weltzugangs und unterstreicht dadurch die Notwendigkeit religiöser Bildungsprozesse, die sich nicht nur auf ein Sachwissen über Religion beschränken. Eine seiner zentralen Bildungsleistungen ist die Emanzipation von dem Bild, das sich andere von ihm gemacht haben, das aber auch sein Selbstverhältnis bestimmt hat. Ihm gelingt eine Selbsttranszendierung durch seine Zuwendung zu Gott, bevor er diesen Topos später in den Schriften Karl Rahners entdeckt. Die versagte Anerkennung seitens seiner Lehrer kompensiert er auf der Ebene der Gottesbeziehung, wobei auch dies mit einem Emanzipationsprozess, von dem durch seine Eltern vermittelten Gottesbild einhergeht. Dabei spielt das, was Erikson als Grundvertrauen bezeichnet eine wichtige Rolle, wenn Herr Matejko nach seiner >Bekehrung< zu Gott von dem Gefühl spricht, >getragen zu sein<, was ihm eine Gestaltung seines Lebens ermöglicht. Das Letztgültige wird hier der >transzendente Grund<, die Bedingung für neue Möglichkeiten, um noch einmal an Osers Konzept transformatorischer Bildungsprozesse zu erinnern.

Seine Zuwendung zu Gott steht am Beginn dieses Prozesses, bei dem er auch herausfinden möchte, worin die existenzielle Relevanz von Religion besteht und wie man einen eigenen und authentischen Zugang zur Religion finden kann. Es wird deutlich, warum es sinnvoll ist, von Bildung als Prozess zu sprechen und nicht von einem punktuellen Ereignis. Es eröffnen sich Herrn Matejko neue Perspektiven, neue Seinsmöglichkeiten, es gelingt ihm, herkunftsbedingte Limitierungen zu überwinden und dies auch reflexiv einzuholen, was jedoch mit Entwicklungen einhergeht, die sich über längere Zeiträume erstrecken und neue Krisen beinhalten können.

Das Thema der Fremdheitserfahrung zeigt sich in der Biographie von Herrn Matejko in unterschiedlicher Gestalt. Einerseits wird er von anderen als ein >Fremdkörper< wahrgenommen, etwa von seinen MitschülerInnen, LehrerInnen, aber auch der Familie in Polen, andererseits lässt sich so etwas wie ein Fremdwerden seiner gewohnten Erfahrungsweisen feststellen, wenn er sich z.B. bewusst wird, dass ein Anders-Sein-Können möglich ist oder ihm das von den Eltern vermittelte Gottesbild fremd wird. Dieses Fremdwerden löst bei ihm zunächst keine produktive Beunruhigung aus, sondern eine Abwendung vom Glauben, die erst mit deutlichem zeitlichem Abstand in Bildungsprozessen mündet. Anders verhält es sich mit den für ihn fremdartigen Sichtweisen bezüglich der Frage nach der Jungfräulichkeit Mariens von einem seiner Theologieprofessoren im Studium oder auch der Frage nach dem Kommunionempfang, welche zeitnahe Suchbewegungen in Form von Auseinandersetzung mit verschiedenen theologischen Positionen nach sich zog, die ihm hinsichtlich der mariologischen Fragestellungen half, einen neuen und vor allem eigenen Standpunkt zu finden, während er bei der Frage nach dem Kommunionempfang sich nach wie vor in einem Suchprozess befindet. Die Antworten

der Theologie auf diese Fragestellung, mit denen er sich im Rahmen einer Hausarbeit beschäftigt hat, haben diese Beunruhigung nicht stillen können, er hat die Intuition, dass die Antworten darauf möglicherweise >abseits der Theologie< liegen könnten. In diesem Zusammenhang wurde bereits die Frage gestellt, ob in seinen schulischen wie auch universitären Bildungsprozessen der Bereich von Religion und Gefühl, womit sich Rudolf Otto im Zusammenhang mit dem Heiligen befasst hat, zu kurz gekommen ist, was möglicherweise eine symptomatische Erscheinung für die heutige Zeit sein könnte. Insgesamt scheint es, als würden die religiösen Bildungsprozesse von Herrn Matejko sehr stark auf einer kognitiv-begrifflichen Ebene erfolgen, während etwa symbolische Ausdruckformen im Sinne Ricoeurs eher im Bereich seiner gelehrten Religion eine Rolle zu spielen scheinen.

Herr Matejko hat bei seinen Transformationsprozessen teilweise einen sehr weiten Weg zurückgelegt, bedenkt man seine Ausgangslage als Arbeiterkind und Migrant hin zum Hochschuldozenten. Man kann durchaus sagen, dass es ihm gelungen ist, die Weltverhältnisse, aus denen er stammt und die damit verbundenen >herkunftsbedingten Limitierungen< zu überwinden und seinen Habitus zu transformieren. Es wird jedoch deutlich, dass eine Habitustransformation nicht mit einer Häutung gleichzusetzen ist, in der der alte Habitus abgestreift und durch einen neuen ersetzt wird. Vielleicht wäre es angebracht, dem Begriff der Habitustransformation, den Begriff der Habitusreflexion zur Seite zu stellen. Herr Matejko reflektiert an mehreren Stellen seinen früheren und seinen jetzigen Habitus und versucht nicht, seine sozio-ökonomische Herkunft zu kaschieren, sondern behält auch Elemente seines Herkunftshabitus durchaus bei, wenn er etwa die Umgangssprache des Ruhrgebiets mit theologischer Fachsprache vermischt, was man als einen Ausdruck von Freiheit bezeichnen kann. Die Wandlung und Erweiterung des Habitus, bedeutet nicht, dass frühere Prägungen dadurch gelöscht würden. Es sieht so aus, als würde er aus früheren Prägungen und neu gewonnenen Einsichten etwas Neues hervorbringen. Ferner wird an der Biographie von Herrn Matejko deutlich, dass Bildungsprozesse innerhalb einer Biographie auf mehreren Ebenen erfolgen können, so dass man nicht sagen kann, dass die Lösung eines Konflikts durch die Transformation von Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottverhältnissen weitere Konflikte und Transformationen ausschließt. Man könnte es mit den Worten von Herrn Matejko auch so ausdrücken, dass die Beantwortung einer Frage, weitere Fragen nach sich ziehen könne oder dass die Lösung eines Konflikts nicht vor der Herausforderung durch neue Konflikte bewahre. Deutlich wird ebenfalls, dass religiöse und allgemeine Bildungsprozesse nicht zwei voneinander getrennte Bereiche darstellen, sondern ineinandergreifen können, dass religiöse Weltzugänge neue Seinsmöglichkeiten wie auch neue Perspektiven auf das In-der-Welt-Sein ermöglichen. Die Analyse der Biographie von Herrn Matejko zeigt aber auch auf, welche existenziellen Relevanz Religion haben kann, zugleich wird aber deutlich, dass der Religionsunterricht, den Herr Matejko als Schüler erlebt hat, diese gar nicht aufgezeigt hat. Am Beispiel des Konfliktes um den Kommunionsempfang, wird deutlich, dass institutionelle religiöse Bildungsangebote an Schule und Hochschule die Fülle religiöser Phänomene und damit auch religiöser Weltzugänge und Ausdruckformen nicht abbildet, was nicht unbedeutend für die Frage nach der existenziellen Relevanz religiöser Bildung ist. Insgesamt verdeutlicht die Biographie von Herrn Matejko Emanzipationsprozesse innerhalb und durch einen religiösen Weltzugang, die in seine religionspädagogische

agogischen Zielvorstellungen münden und eine deutliche Ablehnung einer Sachkunde Religion verdeutlichen.

10.3 Die Problematik der Partizipationsfähigkeit in religiösen Bildungsprozessen am Beispiel von Frau Anna Hartwig, geborene Szyborski und Frau Wanda Konopnicka¹⁷⁷

An dieser Stelle werden zwei Interviews vorgestellt, in denen zwar keine Transformationsprozesse in dem oben genannten Sinne zu beobachten sind, jedoch ist in beiden ein gemeinsamer Aspekt augenfällig, der möglicherweise einen relevanten Topos religiöser Bildung in der Gegenwart darstellt.

Dieser Topos lässt sich ebenfalls in der Figur Don Juans von Albert Camus entdecken, was zunächst aufgezeigt werden soll, um diesen dann in den beiden Interviews zum Vorschein zu bringen.

Camus beschreibt Don Juan, der sich im Alter im Knien betend Gott zuwendet.

»Was für ein schrecklicheres Bild könnte man sich wünschen: ein Mensch, den sein Körper verrät und der es versäumte, rechtzeitig zu sterben, vollendet die Komödie, indem er Aug in Auge mit dem Gott, den er nicht verehrt, das Ende erwartet, ihm dient, wie er dem Leben gedient hat, kniend vor der Leere und die Arme einem stummen Himmel entgegenstreckt, der für ihn keine Tiefe hat.«¹⁷⁸

Für Camus ist dies ein absurdes Bild und es ist für ihn deshalb absurd, weil er davon ausgeht, dass Don Juan sich Gott zuwendet, ohne ihn wirklich zu verehren. Für ihn stellt dies »den logischen Abschluß eines vom Absurden ganz und gar durchdrungenen Lebens symbolisch dar, die trotztige Auflösung einer Existenz, die ganz auf zukunftslose Freuden ausgerichtet war.«¹⁷⁹

Für die hier folgenden Überlegungen soll das von Camus beschriebene Bild des alten Don Juan aufgegriffen werden, ohne dabei sich dessen Deutung anzuschließen. Das Absurde, vielleicht sogar Komische dieses Bildes bleibt auch dann bestehen, wenn man Don Juan seine Zuwendung zu Gott abnimmt. Es bietet sich jedoch eine andere Lesart dieses Bildes des alten Don Juan an. Es ist durchaus denkbar, dass seine späte Bekehrung ernst gemeint war, genauso wie sein Knien und sein Gebet. Die komische Wirkung, das absurde Bild resultiert möglicherweise aus einer fehlenden Verinnerlichung und Habitualisierung solcher religiösen Praktiken, was daran liegen mag, dass er sich diesen erst spät zuwendet.

Knien und Beten, um nur bei den beiden Beispielen zu bleiben, die Camus nennt, sind, trotz des ernsthaften Wunsches, sie auszuüben von Don Juan nicht habitualisiert. Es ist, als würde man eine Fremdsprache spät erlernen, die trotz des Wunsches, sie zu sprechen, fremd bleibt oder als würde jemand versuchen, den Habitus eines anderen

177 Bei diesen Namen handelt es sich ebenfalls um Pseudonyme.

178 Camus, Albert: Der Mythos des Sisyphos, 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2002, S. 101. Im Folg. zit. als: Camus, Albert: Der Mythos des Sisyphos.

179 Vgl. Camus, Albert: Der Mythos des Sisyphos, S. 100f.

Milieus, etwa in Form des Kleidungsstils, der Sprechweise oder auch der Art sich zu bewegen, sich anzueignen.

Wenn im Folgenden die Biographien von Frau Hartwig und Frau Konopnicka hinsichtlich dieses Don-Juan-Topos in den Blick genommen werden, so soll dies nicht schablonenhaft erfolgen, in dem Sinne, als könnte man den oben skizzierten Topos an deren Biographien anlegen und diesen dort identisch vorfinden.

Vergleicht man die Biographie von Don Juan mit der von Frau Hartwig, so mag es verwunderlich erscheinen, dass man dort einen gemeinsamen Topos aufzeigen möchte, handelt es sich bei Frau Hartwig um eine Religionslehrerin, die seit ihrer Kindheit Berührung mit Religion hatte.

Es ist daher notwendig, konkret aufzuzeigen, wo und worin die Übereinstimmungen zu finden sind.

Dies soll zunächst anhand der Biographie von Frau Hartwig erfolgen, wofür einige zentrale Aspekte aufgezeigt werden sollen. Dabei ist der Kontakt zum >polnischen< Katholizismus nicht unbedeutend, was ebenfalls zu zeigen ist.

10.3.1 Die Biographische Erzählung von Frau Anna Hartwig, geborene Szymborski

10.3.1.1 Biographische Eckdaten – der >polnische Background<

Frau Hartwig ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt und unterrichtet katholische Religion sowie ein weiteres Fach an einem Gymnasium. Sie hat an einer Universität im Ruhrgebiet studiert und ein Auslandssemester in Krakau verbracht. Der Kontakt zu Frau Hartwig wurde über einen gemeinsamen Bekannten hergestellt. Das Interview fand in der Wohnung von Frau Hartwig statt. Frau Hartwig wurde in Deutschland geboren, wobei zuhause kein Polnisch gesprochen wurde, was dem Wunsch der Großeltern entsprach, die gesagt haben: »Wir sind froh hier zu sein, wir fühlen uns eigentlich schon immer schon deutsch und möchten nicht unbedingt, dass unsere Enkel polnisch aufgezogen werden.« (132ff.) Die Eltern halten sich an die Weisung der Großeltern und sprechen nur dann Polnisch zuhause, wenn die Kinder etwas nicht mitbekommen sollen. (vgl. 138ff.) Inzwischen bereuen die Eltern jedoch, den Kindern die polnische Sprache nicht beigebracht zu haben. (vgl. 184–190) Frau Hartwig fühlt sich selbst »absolut als Deutsche« (vgl. 1179), während sie ihre Eltern als »fast identitätslos« bezeichnet (vgl. 1223f.), da es eine Spannung zwischen dem nationalen Selbstverständnis ihrer Eltern und deren Wahrnehmung durch Andere gibt.

»(Ähm) (.) Sie fühlen sich vielleicht auch eher deutsch, aber dadurch, dass man ihnen anhört, 'ne, und man sagt, >Wo kommen Sie denn eigentlich her? <, (ähm) (.) ja, werden sie doch darauf aufmerksam gemacht, dass sie doch nicht deutsch sind für andere Deutsche jetzt, [...] die keinen Akzent haben, die keine anderen Wurzeln haben, deswegen (ähm) (.) denke ich, dass sie sich vielleicht so 'n bisschen identitätslos fühlen.« (1228–1236)

Sei es durch die Wahrnehmung der Eltern als >Polen< durch Andere, sei es durch deren Sozialisation in Polen, dass eine gewisse Verbundenheit der Eltern mit Polen bestehen bleibt, die sich etwa darin zeigt, dass bei Familientreffen polnische Musik gespielt (vgl. 1359f.) und dort »durchaus auch Polnisch gesprochen« (vgl. 1370f.) wird und typisch polnische Speisen zubereitet werden: »Da darf Bigos nicht fehlen«. (vgl. 1364f). Ferner berichtet Frau Hartwig davon, dass es die Eltern immer wieder nach Polen gezogen habe, wo sie häufig mit den Kindern ihren Urlaub verbrachten. (vgl. 170–173) Frau Hartwig selbst hat keinen polnischen Akzent, lediglich ihr Mädchenname, welcher auf -ski endet, hat auf ihre >polnischen< Wurzeln hingewiesen.

»Ich hab' auch (ähm) mein Mädchenname endet auch auf -Ski, also der polnische Name ist auch da, der mich quasi immer verraten hat [...] und mich immer in die Situation gebracht hat, mich zu erklären. (.) Also deswegen das Auseinandersetzen mit der polnischen Identität (.) wa- ist mein Leben lang gegeben, dennoch fühlte ich mich immer mehr deutsch und versuchte mich auch ein bisschen zu rechtfertigen. Warum hab' ich diesen polnischen Namen? Die ostpreußische Geschichte hab' ich dazu immer gerne kurz und knapp erwähnt.« (1203–1214)

Bezeichnend ist hier der Begriff >verraten<, den Frau Hartwig verwendet, denn dieser bedeutet, dass >die polnischen< Wurzeln verborgen, ja unsichtbar für andere bleiben sollten, was möglicherweise mit einem tendenziell negativen Polenbild in Deutschland zu tun haben mag, da Frau Hartwig sich für ihren polnischen Namen zu >rechtfertigen< versuchte und eine Rechtfertigung gewöhnlich auf einen Vorwurf bzw. eine Anklage erfolgt. Der kurze Verweis auf die >ostpreußische Geschichte< mag vielleicht eine Strategie sein, die Fremdwahrnehmung des Gegenübers, der sie als Polin ansieht durch den Begriff Ostpreußen in deutsche Konnotationen zu bringen und dadurch die Akzeptanz als Deutsche durch den Anderen zu bewirken. Warum Menschen aus >Ostpreußen< häufiger einen polnischen Namen haben, muss gar nicht mehr erläutert werden, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass selbst Geschichtsstudenten erstaunlich wenig über die deutsche Geschichte östlich der Oder wissen, wie Andrzej Michalczyk aus eigener Erfahrung als Lehrender an der historischen Fakultät der Universität Bochum berichtet.¹⁸⁰

Frau Hartwig interessiert sich für Polen, das sie auch durch die Ferien mit der Familie kennt, möchte aber auch mehr von Polen kennen lernen als die Region, aus der ihre Familie stammt, sodass sie ein Auslandssemester in Polen absolviert, wofür sie zuvor Sprachkurse besucht. (vgl. 146–155)

»[...] aber (ähm) so hat mich dann doch sehr interessiert, was meine Eltern eben (ähm), wo meine Eltern herkommen, sodass ich im Studium das alles aufleben ließ.« (146–148)

Sie reist während des Studienaufenthalts viel durch Polen, um sich die »Heimat« ihrer Eltern anzuschauen. (vgl. 163–166) Nach dem Auslandsaufenthalt lernt sie im Theologiestudium ihren späteren Ehemann kennen, der zwar einen deutsch klingenden

180 Vgl. Michalczyk, Andrzej: Społeczeństwo niemieckie wobec Polski i Polaków w ostatnich 20 latach, S. 127.

Namen, aber »polnische Wurzeln« hat und auch Polnisch spricht, worüber Frau Hartwigs Vater froh ist, weil er sich mit ihm in polnischer Sprache unterhalten kann. (vgl. 190–193) Der »polnische Background« ist bei Frau Hartwigs Ehemann stärker als bei ihr. (vgl. 227f.) Die Schwiegereltern von Frau Hartwig haben den Kontakt zu Polen und zur polnischen Gemeinde in Deutschland aufrecht gehalten. (vgl. 1397ff.)

10.3.1.2 Begegnungen mit »polnischer« Religiosität und die Problematik religiöser Partizipation

Frau Hartwig beschreibt ferner, dass ihr Mann »relativ streng katholisch erzogen« wurde (201f.), wobei Strenge im Kontext ihrer Erzählung nicht mit Zwang gleichzusetzen ist, sondern eher mit Intensität der Glaubensvermittlung. An anderen Stellen des Interviews beschreibt Frau Hartwig, dass der Glaube bei ihrem Mann und seiner Familie sehr intensiv sei und auch den gesamten Alltag strukturiere und durchziehe.

»Also (ähm) (.) das heißt, er [Frau Hartwigs Mann] hat mir natürlich noch mal den katholischen Glauben nähergebracht, der in der Familie gelebt wird durch seine Eltern. Seine Eltern, die eben auch täglich (ähm) fällt das Wort Gott, ob man sich einfach begrüßt oder verabschiedet oder ob man (ähm) auch bei Tisch noch mal dafür dankt, [...] dass (ähm) Gott die Speisen gegeben hat, also es ist einfach allgegenwärtig. Es wird immer täglich auch gesagt, »Ach wir beten für Euch und wenn was passiert, wir zünden eine Kerze an« und diese Spiritualität im Alltag hab' ich durch ihn ganz besonders mitbekommen [...].« (318–329)

Man fühlt sich in den Schilderungen von Frau Hartwig daran erinnert, was Hermann Hesse in seinen Erinnerungen an Asien im Jahre 1914 notierte:

»Schließlich aber ist doch ein menschlicher Eindruck der stärkste. Es ist der der religiösen Ordnung und Gebundenheit all dieser Millionen Seelen. Der ganze Osten atmet Religion, wie der Westen Vernunft und Technik atmet. Primitiv und jedem Zufall preisgegeben scheint das Seelenleben des Abendländers, verglichen mit der beschirmten, gepflegten, vertrauensvollen Religiosität des Asiaten, er sei Buddhist oder Mohammedaner oder was immer.«¹⁸¹

Religion scheint bei Frau Hartwigs Mann und dessen Familie verinnerlicht und fester Bestandteil des alltäglichen Lebens zu sein, sie scheinen »Religion zu atmen«, jedoch ohne, dass es durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Glauben und Religion im Rahmen des Theologiestudiums und dem »Brennen« für den Glauben bei ihrem Mann zu einem Konflikt oder einer Abkühlung des Glaubens gekommen wäre. (vgl. 376) Was ihre eigene Erziehung im Elternhaus angeht, so beschreibt Frau Hartwig diese als »sehr offen«, wobei die religiöse Erziehung dort keine allzu große Rolle gespielt hat.

181 Hesse, Hermann: Erinnerung an Asien, in: Ders.: Blick nach dem Fernen Osten. Erzählungen, Legenden, Gedichte und Betrachtungen, hg. von Volker Michels, Frankfurt a.M. 2002, S. 377–381, S. 379.

»Mein Vater ist evangelisch, meine Mutter katholisch, ich bin auch katholisch getauft, (.) (ähm) mein Bruder hingegen ist evangelisch getauft, also die Männer eher evangelisch, [...] so haben meine Eltern das dann irgendwie so sich arrangiert, aber (ähm) was den Glauben angeht, würde ich sagen, haben wir den-, ja so (.) mittelmäßig mitbekommen. Also (ähm) ich hab' mit meiner Oma vielleicht, also ich war sehr am Wochenende dann bei meinen Großeltern in (Ort), dort haben wir schon immer abends gebetet (ähm), aber so von zu Hause kannte ich das nicht unbedingt, muss ich sagen [...]« (206–217)

Man kann im Fall von Frau Hartwig nicht von einem Beispiel »eines weitreichenden Traditionsabbruchs«¹⁸² sprechen, jedoch war die Vermittlung von Tradition nicht dermaßen intensiv in das alltägliche Sein eingebunden wie bei ihrem Mann. Während ihm ein dickes Knäuel an Traditionen, Bräuchen, Ritualen und Gebeten weitergegeben worden ist und religiöse Tradition mit dem alltäglichen In-der-Welt-Sein verwoben wurde, waren es bei Frau Hartwig eher einige lose Fäden, anhand derer eine Verknüpfung zwischen Glaubenstradition und ihrer Existenz stattgefunden hat. Die Verbindung zur Tradition ist in der Familie von Frau Hartwig nicht gänzlich abgebrochen, jedoch kann man sagen, dass manche Verbindungslinien zur Tradition gerissen sind.

»Also ich sagte ja, ich (ähm)'n bisschen katholisch bin ich ja auch aufgewachsen, [...] 'n bisschen Glaube hab' ich auch mitbekommen, auch den protestantischen Glauben durch meine Oma.« (486–492)

Frau Hartwigs Mutter prägte »den katholischen Part« in ihrer religiösen Früherziehung (vgl. 264), wobei sie sich nach Ansicht von Frau Hartwig dabei durch ihren Vater, etwa hinsichtlich des Gottesdienstbesuches, an dem sie nur »sporadisch« teilnahm, gehemmt fühlte (vgl. 405f.), da dieser sich als Atheist verstand, der seinem Gegenüber bei Diskussionen gerne auch aufzeigte, »wie sinnlos eigentlich Glauben sein kann [...]« (vgl. 369–375) Frau Hartwig bezeichnet sich selbst als »gläubige Christin«, »und das (.) (ähm) entflammte ja schon sehr früh bei mir, 'ne« (vgl. 485f.) Dennoch gibt sie an, dass »so dieses zu Hause, das Praktizierende« ihr »dann vielleicht doch« fehlte, weil sie »es von Haus aus nicht mitbekommen« hat, »sondern nur durchs Studium« (vgl. 335–344), was jedoch dann eher ein theoretischer Zugang war. Die Entscheidung, Katholische Theologie zu studieren, begründet Frau Hartwig damit, dass sie »tollen Religionsunterricht hatte«. (vgl. 221ff.) An diesem interessierten sie insbesondere ethische Fragestellungen, aber auch religionsphänomenologische Themen wie etwa die Rolle der Religion im Alltag, in der Werbung oder in den Medien allgemein, wodurch sich ihr »Religion von 'ner ganz anderen Seite zeigte [...] und eben auch sehr interessant machte«. (vgl. 534–553)

Es scheint jedoch, als wäre Religion hier eher ein spannendes Objekt, welches man von außen betrachten und untersuchen kann. Auch im Theologiestudium befasst Frau

182 Vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik: Die Modularisierung theologischer Studiengänge: Herausforderungen und Chancen. Bildungsstandards Religion – gegenwärtige Konzepte in der Diskussion, 2005, S. 50–64, S. 59. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/dressler.pdf> letzter Abruf: 07.05.2020. Im Folg. zit. als: Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs.

Hartwig sich mit Religion eher von der Außenseite, wenn sie etwa betont, dass durch das Studium »der wissenschaftliche Teil« da sei (vgl. 342f.), das Theologiestudium ihr jedoch keinen inneren Zugang zum Glauben eröffnet habe, sondern ihr Ehemann.

»Die Kirchgänge und auch nochmal richtig zu fühlen, warum geht man eigentlich in die Kirche? Man geht nicht einfach nur in die Kirche, weil Sonntag ist oder wenn ein Feiertag ist, sondern (ähm) dass man eben dieser Einladung Gottes folgt und einfach das, was dahinter steckt, das hat mein Mann doch intensiver in mir hervorgerufen. (...) [...] Also ja. Das ist eben das, was ich sonst so nie mitbekommen habe, [...] was auch die Universität jetzt so nicht in mir entfachen konnte, sag' ich mal.« (vgl. 410–423)

Lässt sich hier ein Bezug zum Don Juan-Topos finden? Und wenn ja, worin besteht dieser? Der Unterschied ist augenscheinlich, Don Juan hat sich erst sehr spät dem Glauben zugewandt, Frau Hartwig hatte schon in der Kindheit Berührungspunkte mit diesem, auch wenn dessen Vermittlung eher lose erfolgte. Der Schnittpunkt scheint eher in der Frage von >innen und außen< zu liegen. Bernhard Dressler betont, dass Religion nicht nur ein »besonderer Wissensbereich« sei, den es zu erschließen gilt, sondern es dabei auch um »Partizipationskompetenz« gehe, die in »performativen Sprachgestalten sowie in inszenatorisch-gestischen Zeichengestalten« handle.¹⁸³

Frau Hartwig und auch Don Juan verspüren, entgegen der Deutung von Camus, den Wunsch nach solch einer Art der Partizipation, jedoch scheint bei beiden eine Distanz zwischen Wunsch und Tun zu bestehen, die man vielleicht mit den folgenden Versen von Wilhelm Willms zum Ausdruck bringen könnte:

»[...] und wussten sie auch schon, dass der weg vom wissen, über das reden zum tun oder zum lassen interplanetarisch weit ist?«¹⁸⁴

Es scheint so, als fehle die Habitualisierung, die Verinnerlichung von Glauben und das Einmünden in eine Praxis des Glaubens im alltäglichen Leben, als fehle die Ausübung von Glaubenshandlungen von ihrer performativen und inszenatorisch-gestischen Seite her. Frau Hartwig wird dies während ihres Auslandssemesters in Polen bewusst, als sie dort in Kontakt mit intensiv praktizierenden Menschen tritt und später noch einmal durch ihren Ehemann und dessen Familie. Hierzu muss noch einmal erwähnt werden, dass Frau Hartwig ihr Auslandssemester in Krakau absolviert hat, einer Stadt mit vielen Kirchen, Kapellen, Klöstern, einer Stadt, die >Religion atmet<, um es noch einmal mit Hesse zu sagen. Frau Hartwig empfindet die Religiosität, die sie in Krakau kennenlernt, als intensiver und das religiöse Angebot als umfangreicher im Vergleich zu dem, was sie aus Deutschland kennt.

»[...] also (...) zum einen war mei- in meinem Auslandssemester hab' ich natürlich die Religiosität der Polen ganz besonders mitbekommen, [...] also schon, dass sie viel intensiver ist, zumindest habe ich das so empfunden, als ich das hier in Deutschland kennengelernt habe.« (290–296)

183 Vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, S. 58.

184 Vgl. Willms, Wilhelm: Wussten sie schon?, in: Ders.: Der geerdete Himmel. Wiederbelebungsversuche, Meditationen – Bilder – Geschichten – Texte – Neue Lieder, 1977.

Als Beispiele nennt Frau Hartwig etwa viele Gespräche, die sie mit Priestern, die an der Uni lehrten, über Gott geführt (vgl. 302–307), aber auch die Gottesdienste, die sie besucht hat.

»[...] aber auch so der religiöse Alltag der Polen, regelmäßige Kirchgänge, die Kirchen sind überfüllt, [...] man- man wartet sogar draußen, man macht sogar draußen Messe mit über Lautsprecher, das (ähm) kannte ich ja von hier gar nicht, das hat mich natürlich sehr beeindruckt auch. (ähm).« (304–312)

Des Weiteren gibt Frau Hartwig an, dass auch die Begegnungen mit polnischen Studierenden, zu denen sie Kontakt hatte, die nicht alle Studenten der Theologie waren, dazu führten, dass sie sich noch mehr mit dem Glauben auseinandergesetzt hat. (vgl. 902–910) Besonders hervorgehoben wird dabei eine Freundin, die ihren Glauben »wirklich sehr intensiv« praktiziert, die »SEHR religiös« ist, die etwa täglich zur Kirche geht und darüber nachdenkt, »ins Kloster zu gehen.« (vgl. 951–953)

»Das hat mich beeindruckt. Das kannt' ich so nicht, [...] dass man nach dem Studium am Abend noch die Messe besucht und dann hat man natürlich in Krakau oder generell in Polen jeden Tag die Möglichkeit, in verschiedenen Kirchen die Messe zu besuchen, das ist jetzt ja (ähm) hier bei uns in (Ort) kannt' ich das so nicht, [...] (.) (ähm) zu verschiedenen Uhrzeiten auch noch stündlich kann man eben die Messe besuchen, davon hat sie eben Gebrauch gemacht [...].« (921–934)

Frau Hartwig spricht von »Entdeckung« (vgl. 1058) und meint damit die Entdeckung einer Art der Glaubenspraxis, die ihr bisher unbekannt war und die sie durch persönliche Kontakte aus einer Binnenperspektive kennenlernen kann, wenn sie etwa auch Einblick in das Innere des Elternhauses ihrer Freundin erhält.

»Für mich Entdeckung, weil ich ebend (ähm) dadurch, dass meine Freundin mich auch häufig zu sich nach Hause eingeladen hat und ich die Eltern kennenlernen durfte [...] eben auch gemerkt hab', wie auch zu Hause die Wohnung dekoriert ist zum Beispiel, 'ne. Noch mehr Kreuze aufgestellt oder irgendwelche (ähm) [...] Heiligen und so weiter, also Entdeckung auf jeden Fall.« (1065–1073)

Frau Hartwig verbleibt nicht in der Rolle einer Beobachterin dieser für sie bisher fremdartigen Welt, sondern wechselt in die Rolle der Teilnehmerin, wenn auch manchmal einer beobachtenden und distanzierten Teilnehmerin, sodass Teilnahme und Beobachtung, Eintauchen und Heraustreten, Faszination und Reflexion sich abwechseln.

»'Ne Faszination, die ich einfach auch (ähm) (.) nich' unbedingt mittler- doch in gewisser Weise schon miterleben wollte [...] und auch nachvollziehen wollte, 'ne. Ich wollte schon gucken, entfacht das in mir auch, diesen Wunsch, es eben auch ähnlich zu praktizieren. (ähm) (.)«. (1082–1088)

Diese Aussage verdeutlicht ihren Standpunkt zwischen Teilnahme und Beobachtung, zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Innen und Außen, möglicherweise aber

auch eine Unsicherheit bezüglich ihres Standpunktes. Und in der Tat intensiviert sich dadurch die Auseinandersetzung mit ihrem Glauben wie auch die religiöse Praxis im Alltag.

»[...] also ich hab' mich in Krakau natürlich noch mehr mit dem Glauben auseinandergesetzt und ich kann eigentlich nur sagen, in der Biographie hat sich – kam ich immer näher zum Glauben, in Krakau noch ein Stück schneller, [...] als in der Gesamtbiographie, weil in diesem halben Jahr, nicht ganz halbes Jahr, fünf Monate war ich dort, hab' ich mich so intensiv – hab ich so intensiv diesen katholischen Glauben dort präsent geha- gesehen einfach, [...] dass ich (ähm) mich dementsprechend auch damit auseinandersetzen musste. Ich habe viele Kirchen besucht, die (ähm)- mich mit Dominikanern, Franziskanern auseinandergesetzt, [...] die Unterschiede, die verschiedenen (ähm) Ideen, die auch hinter Gottesdienst dort gesteckt haben, was ich hier so nie gemacht hätte.« (982–1003)

Äußere Faktoren, wie eben das intensiv praktizierende Umfeld und die Vielzahl an Kirchen, die schnell und leicht zu erreichen sind, erhöhen bei Frau Hartwig die intrinsische Motivation zur religiösen Praxis, etwa in Form von regelmäßigerer Teilnahme an Gottesdiensten wie auch spontanen Kirchenbesuchen. Auf die Frage, was sie mit >praktizierter Spiritualität< meine, antwortet Frau Hartwig:

»Im Sinne von, also eben auch Gottesdienste regelmäßiger, häufiger jetzt besuchen [...] als ich das so jetzt kannte, weil ich ja schon sagte, von zu Hause aus sind wir nicht regelmäßig in die Kirche gegangen, [...] dort bin ich dann ebend regelmäßig, für meine Verhältnisse sehr häufig zur Kirche gegangen, habe einfach auch so nach der, (ähm) nach der Universität den Weg zur Kirche gesucht, [...] und die Kirchen sind natürlich direkt im Zentrum verstreut, also man hat auch die Möglichkeit mal eben über die Straße zu gehen und ist in der Kirche und das habe ich eben auch genutzt für mich und (.) (ähm) [...]« (1023–1041)

Die nun intensivierte religiöse Praxis im Alltag, welche Frau Hartwig von zuhause weniger kannte, erfolgt bei ihr aus innerem Antrieb, nicht etwas aus Konformität, was an den Aussagen deutlich wird, dass sie die Kirchen für sich und häufig spontan besuchte. Frau Hartwigs Eintauchen in die beschriebenen Formen der dort gelebten Religiosität erfolgt nicht ohne Momente der Distanzierung. Der Wunsch nach Teilnahme, nach Praxis, der dann auch in Praxis mündet, wird zwischenzeitlich durch einen Modus der kritischen Distanz unterbrochen.

»Teilweise, also ich bin schon auch (ähm) mit einer gewissen Nüchternheit meiner Freundin entgegengetreten, die unbedingt auch wollte, dass ich auch pilgern gehe, dass ich auch nach Częstochowa [...] mit ihr fahre und das hab' ich mitgemacht, aber für mich war das (.) nicht unbedingt eine Pilgerfahrt, eine Wallfahrt, sondern eher, >Ich möchte diesen Ort sehen. Ich möchte ihn einfach besuchen als Touristin< vielleicht viel mehr.« (1092–1100)

Hier zeigt sich, dass Frau Hartwig selbst auswählt, welche Formen religiöser Praxis sie aus einer teilnehmenden Binnenperspektive praktizieren möchte, welche aus einer eher beobachtenden Außenperspektive, etwa als Touristin an einem Wallfahrtsort, nicht als Pilgerin. Ob diese Distanz gegenüber dem Pilgern daraus resultiert, dass sie diese Form der Glaubenspraxis nicht aus eigener Erfahrung kennt und es sich für sie so fremdartig anfühlt, wie für Don Juan das Knien und Beten oder ob das Pilgern möglicherweise ihren theologischen Überzeugungen widerspricht und sie deshalb eine distanzierte Haltung diesbezüglich einnimmt, bleibt offen. Ähnlich verhält es sich bezüglich der Frage nach der Notwendigkeit der Beichte, mit der sie sich in Polen auseinandersetzt, weil viele ihrer Bekannten es als notwendig ansehen, vor dem Gottesdienst zu beichten.

»In manchen Gesprächen, wo sie (ihre Freundin in Polen; Anmerkung d. Verf.) (ähm) (.) (ähm) auch vorausgesetzt hat, >Ja, man muss ja zur Beichte gehen< oder so, da hatte ich meine Oma, die ja protestantisch war, [...] (ähm) im Ohr, die eben gesagt hat, >Nein, man muss dem Priester nicht ins Ohr flüstern< oder so, [...] also so direkt diese kritischen Stimmen, die in mir aufkommen, musste ich selbst auch reflektieren.« (958–971)

Auch hieraus geht nicht eindeutig hervor, ob Frau Hartwig ihre kritische Distanz, die kritischen Stimmen, die in ihr aufkommen positiv bewertet oder ob sie es bedauert, dass dadurch die Unmittelbarkeit religiöser Praxis unterbrochen wird. Diese Frage stellt sich auch hinsichtlich Frau Hartwigs Selbsteinschätzung, dass ihre Religiosität »nicht so intensiv« sei wie die ihres Ehemannes (vgl. 480f.) und ihr Mann noch mehr für Religion »brennt« als sie selbst. (vgl. 376) Frau Hartwig betont, dass Glaube für sie eine »Herzensangelegenheit« sei und sie sich als »gläubige Christin« verstehe, »die nicht unbedingt immer sonntags in die Kirche gehen müsste, dies manchmal aber ihrem Mann zuliebe« tut. (vgl. 500–514) Es scheint, als gäbe es hin und wieder eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach intensiver Glaubenspraxis im Alltag und der tatsächlichen Ausübung.

Diese Diskrepanz wird auch im Religionsunterricht von Frau Hartwig, also konkret hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion, sichtbar.

10.3.1.3 Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion

Es zeigt sich, dass ihre biographischen Entdeckungen und Erschließungen religiöser Praxis im Alltag, wofür Frau Hartwig auch den Begriff der Spiritualität verwendet, sich kaum in ihrem Religionsunterricht niederschlagen und wenn, dann eher beiläufig, aber nicht »so ganz gezielt«. (vgl. 1139) Frau Hartwig begründet dies etwa damit, dass die im Curriculum vorgegeben Themen wenig Raum dafür bieten. (vgl. 1109f.) Das Thema Beten in der 6. Klasse wäre ein Bereich, in dem sie sich noch am ehesten vorstellen könnte, dies umzusetzen, wobei sie äußert, dass es ihr auch »schwerfällt, den richtigen Zugang zu finden« (vgl. 1118–1124), zumal sie sich nicht traue, Beten an ihrer Schule einzuführen, weil es dort »nicht üblich« sei (vgl. 1162), ausgenommen in der Weihnachtszeit. Ferner verlange der Lehrplan, dass man »viele Themen in kürzester Zeit ja durchbringen« müsse (vgl. 633–640), was dann zu einer sachkundlichen Umsetzung mancher Themen führen könne, wobei sie dennoch immer wieder den SchülerInnen die Frage stellt, was die

behandelten Themen auch mit Ihnen zu tun hätten, worauf sie »schon im Referendariat (.) gepolt wurde«. (vgl. 652–655)

Es zeigt sich, dass es Frau Hartwig schwerfällt, ihren SchülerInnen Religion als »eine eigene Provinz im Gemüt«, als »eine Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren« oder als Partizipationskompetenz im schulischen Kontext zu vermitteln, also ihre eigenen Erfahrungen didaktisch zu transformieren und zu transferieren.¹⁸⁵ Sie stellt in ihrem Unterricht die Frage nach der existenziellen Relevanz von Religion bzw. der religiösen Tradition, jedoch erfolgt dies eher auf einer kognitiven Ebene. Der Aspekt der Anbahnung einer religiösen Partizipationskompetenz bei ihren SchülerInnen, von der Dressler spricht, die sie sich selbst durch ihren Aufenthalt in Polen und durch ihren Mann angeeignet hat, wird jedoch eher vernachlässigt, was möglicherweise daran liegen kann, dass dieser Aspekt von einer didaktischen Seite im Rahmen von Studium und Referendariat nicht oder zu wenig thematisiert worden ist.

»Ich muss auch ehrlich gestehen, dass es mir auch schwerfällt, da den richtigen Zugang zu finden.« (vgl. 1118f.)

Dadurch stellt sich jedoch die Frage nach dem Traditionsbruch von einer anderen Seite. Wenn von Traditionsbrüchen oder Glaubensverlusten die Rede ist, so erscheint es häufig so, als bestünde seitens der SchülerInnen oder auch allgemeingesellschaftlich immer weniger Interesse an Religion, was gar nicht in Abrede gestellt werden soll. Man muss aber auch die Frage stellen, ob es nicht auch Formen des Traditionsabbruches gibt, die nicht unbedingt aus einem Desinteresse an Religion resultieren, sondern aus einem Traditionsabbruch selbst, einem Abbruch der Weitergabe eines Instrumentariums religiöser Praxis, sodass trotz Interesses, trotz eines Wollens, ein Können fehle, im Sinne des Don-Juan-Topos. Im Fall von Frau Hartwig war »die Pflege religiöser Semantiken«¹⁸⁶ im Sinne der Vermittlung einer Partizipationskompetenz oder einer >religious literacy< (Roebben) in ihrem Elternhaus eher marginal. Der Religionsunterricht weckte bzw. verstärkte das Interesse an Religion, beförderte jedoch keine »Alphabetisierung« im Sinne von »performativen Sprachgestalten sowie inszenatorisch-gestischen Zeichengestalten«,¹⁸⁷ was Dressler zufolge jedoch ein relevanter Aspekt religiöser Bildung ist, wenn diese nicht bloß als »ein Räsonnement über Religion«¹⁸⁸ verstanden werden soll. Auch kirchliche Tradierungsangebote wie etwa die Kommunion- oder Firmvorbereitung, an denen Frau Hartwig teilgenommen hat, haben dem Interview zufolge bezüglich dieses Instrumentariums kaum etwas beigetragen, was möglicherweise daran liegt, dass davon im Elternhaus wenig Gebrauch gemacht wurde oder die kirchlichen Tradierungsangebote solch ein Instrumentarium für eine Glaubenspraxis im Alltag gar nicht mehr anbieten, weil sie vielleicht annehmen, dass es dafür keine Nachfrage mehr gebe.

185 Vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, S. 60.

186 Vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, S. 59.

187 Vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, S. 58.

188 Vgl. Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, S. 57.

»Das ›Proprium‹ religiöser Bildung besteht nicht in der Verpflichtung auf einen Glauben, aber in der Befähigung zur Identifizierung – und dann eben auch zum situativ angemessenen Gebrauch – religiöser Sprach- und Zeichenformen, und damit zu deren Unterscheidung von den Sprach- und Zeichenformen anderer Modi des Weltverstehens.«¹⁸⁹

Die in dieser Arbeit angewandte Methode der Reflexiven Hermeneutik nach Schulze zielt nicht auf repräsentative Ergebnisse, sondern hat auch einen explorativen Charakter, wobei die mit dieser Methode verbundene Toposanalyse ein besonderes Allgemeines in den Blick nimmt. Dass die anhand des biographischen Interviews mit Frau Hartwig herausgearbeiteten Phänomene zu einem besonderen Allgemeinen zu zählen sind und so diesbezüglich von einem Topos gesprochen werden kann, soll anhand des Interviews mit Frau Wanda Konopnicka verdeutlicht werden.

10.3.2 Die biographische Erzählung von Frau Wanda Konopnicka

10.3.2.1 Biographische Eckdaten

Frau Konopnicka ist zum Zeitpunkt des Interviews 34 Jahre alt und unterrichtet das Fach katholische Religion wie auch ein weiteres Fach an einer Berufsschule. Der Kontakt zu Frau Konopnicka kam über den Verband katholischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen zustande. Das Interview fand bei Frau Konopnicka zuhause statt.

10.3.2.2 Religiöse Erziehung im Kontext von Traditionsabbrüchen

Frau Konopnicka ist etwa im Alter von 10 Jahren mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen. Sie gibt an, dass sie »relativ religionsfrei« (vgl. 387) aufgewachsen sei und »nicht so religiös sozialisiert« wurde »wie der typische Pole«. (vgl. 128f.) Frau Konopnicka begründet dies damit, dass ihre Eltern nicht religiös sind. (57f.) Sie haben bereits nach drei Wochen ihrer Beziehung geheiratet, weil dies so von ihrem Umfeld erwartet wurde, wobei es keine kirchliche Trauung gab, da Frau Konopnickas Mutter sich mit dem Priester »verstritten« hatte. (vgl. 304f. und 72) Als Kind besucht sie dennoch jeden Sonntag mit ihren Großeltern den Gottesdienst, worauf diese bestanden haben, wobei sie angibt, »ganz wenig davon so bewusst mitbekommen« zu haben. (vgl. 721ff.)

Dagegen ist Frau Konopnicka ihre Erstkommunion gut in Erinnerung geblieben.

»Kommunion ist tatsächlich das Erste, woran ich mich bewusst erinnere, dass ich da Anteil hatte und dass ich religiös war.« (727f.)

An die Kommunionvorbereitung hat sie keine allzu guten Erinnerungen, weil diese von einem »sehr strengen Priester« (vgl. 734f.) geleitet wurde, der die Kinder häufig tadelte.

189 Dressler, Bernhard: Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs, S. 59.

»Und ich weiß, dass ich irgendwann mal einen Tag irgendwas nicht eingeklebt habe und das gab' wirklich richtig Ärger und das fand' ich halt so, (.) da war so das erste Mal die Konnotation [...] zwischen (ähm) Religion und etwas Verbotenes. Also nicht dieses, sich im Glauben entfalten und sich sicher fühlen, sondern eher dieses, strafender Gott, der strafende Priester als (äh) Stellvertreter.« (742–755)

Mit dem Tod der Großeltern, die mit Frau Konopnickas Familie im selben Haus wohnten, lässt die religiöse Bindung, die eher äußerlich und erzwungen war, nach, was »auch die Scheidung [der Eltern] ermöglicht« hat, als Frau Konopnicka etwa 6 Jahre alt war. (vgl. 329–332) Lange Zeit verbindet Frau Konopnicka mit Religion eher »Autoritätsgehorsam« (vgl. 208), »dieses überhaupt nicht hinterfragen.« (vgl. 337ff.) Dagegen haben sich die ihr vermittelten Riten, wie man etwa Ostern und Weihnachten feiert, positiv eingepreßt und sie hält an diesen bis heute fest, wie etwa das Segnen des Osterkörbchens, das Teilen einer gesegneten Oblate oder die zwölf Speisen, die es an Heiligabend gibt.

»Genau, also. Es war halt, genau, es war halt Weihnachten. War natürlich diese zwölf Mahlzeiten als Erinnerung [...]. Klar ist das Tradition, [...] halt' ich auch immer noch für wichtig, weil ich Traditionen mag. (ähm) genauso wie Ostern halt, vorher zur Kirche und mit Körbchen und das muss ich immer noch machen, trotz meiner @34 Jahre@ [...].« (400–411)

Im Alter von 14 Jahren meldet sich Frau Konopnicka vom Religionsunterricht ab und hat auch so für längere Zeit nichts mehr mit Religion zu tun. (vgl. 182ff.) Ihre Zuwendung zur Religion erfolgt, als sie in der Oberstufe ist, was durch mehrere Faktoren bedingt wird. Sie wählt Religion wieder als Fach, weil sie dieses für das Abitur benötigt. (vgl. 195) Der Religionsunterricht, den sie dort erlebt, weckt ihr Interesse an Religion und verdeutlicht ihr, dass katholisch sein nicht mit Autoritätsgehorsam gleichzusetzen ist, sondern auch »kritische Auseinandersetzung« mit Glauben ermöglicht.

»Und (ähm) dann hab' ich halt gesagt, >Okay. (ähm) Machst'e das Fach mal mit<. Und nachdem mir bewusst wurde das ha-, also wir haben halt 'ne Lehrerin gehabt, die sehr streng war, [...] sehr konservativ, (.) aber zeitgleich (ähm) uns viele Aspekte beigebracht hat, die waren mir gar nicht bewusst, z.B. sowas wie 'ne Exegese. Ich hab' ne Exegese in der Jahrgangsstufe elf gemacht und das hat mir gezeigt, dass man eben nicht dieses Autoritätsgehorsam absolut hat [...] in der katholischen Kirche, dieses der Papst predigt und wir gehorchen, sondern dass es schon halt eine Auslegung ist und dass man kritisch sich damit und dass man das hinterfragt und dass viele Sachen auch im Prozess sind [...] und (ähm) das hat tatsächlich dazu beigetragen, dass ich halt gesagt habe, >Religion interessiert mich erstmal<.« (199–220)

Frau Konopnicka spricht davon, dass sie »eigentlich immer religiös, (.) bzw. nach oben gerichtet« gewesen sei, das negative Bild aber, welches sie von Religion hatte, dem Ausleben ihrer Religiosität im Weg stand. (vgl. 921–930) Die kritische Auseinandersetzung mit Glauben und Religion, die Exegesen biblischer Perikopen im Religionsunterricht helfen Frau Konopnicka dabei, ihr negatives Bild von Religion aus dem Weg zu räumen, wodurch sie Religion immer mehr für sich persönlich entdeckt. Die rational-kritische

Auseinandersetzung mit Religion hilft ihr, einen persönlich-emotionalen Zugang zum Glauben zu finden.

Sie bezeichnet sich z.B. als eine emotionale Katholikin (vgl. 1387f.) und spricht davon, dass die Zuwendung zum Glauben für sie eine »Herzensangelegenheit« war, die sich »einfach richtig« anfühlte. (vgl. 1209ff.) Dieser Übergang von einem theoretischen Nachdenken über Glauben hin zur Glaubenspraxis wird auch deutlich, wenn Frau Konopnicka davon berichtet, wie sie sich mit zwei engen Freunden, von denen eine Hindu, der andere Muslim ist, über Glaubensfragen unterhält.

»Also tatsächlich, also ich hab in mein- einer meiner engsten Freundinnen, die religiös ist, ist halt Hindu [...] und einer meiner engsten Freunde ist halt Moslem. Natürlich gab's da halt Gespräche. Die sind ja ganz anders sozialisiert worden [...] (ähm) und alles, was die mir immer vorgestellt haben, hab' ich zwangsläufig mit dem Katholisch-Sein verglichen [...] und abgeglichen und ob es mir gefällt oder ob es mir nicht gefällt. Und jedes Mal kam ich selbst zu der Erkenntnis, Katholisch (.) [...] Also von den ganzen Möglichkeiten, die mir angeboten wurden, war Katholisch immer so on Top. Aber ich hab es immer so als rationale Entscheidung, also die Hindus machen's so, die Moslems machen's so, die Katholiken machen' so. Und ich hab gedacht, >Ja das ist halt mehr so trockene Theorie, die ich gut finde<.« (1021–1048)

Als einen der ersten Übergangsschritte von der >rationalen Entscheidung<, von der >trockenen Theorie< zum Tun benennt Frau Konopnicka die Ereignisse des 11. September 2001, wo sie sich bewusst daran erinnert, ein Bedürfnis nach Zwiesprache mit Gott verspürt zu haben.

»(.) Aber wie das gekommen ist, da fehlt mir der Zugang. Also es ist so, nicht dass ich da verwickelt bin oder so, also in der retrospektive, aber es ist tatsächlich mir nicht bewusst, dass das irgendwie, also ich hab' nicht gebetet oder so, aber ich hab' immer die katholische Seite für Gut gehalten und ich weiß am 11. September, als es passiert ist und man im Fernsehen das ganz Dilemma sah, [...] war das schon so, dass ich da saß und dachte, >Oh Gott, 'ne. Je- Jetzt ist so der Punkt erreicht, wo du wirklich 'n Zwiegespräch brauchst< und da ist es geblieben.« (1069–1080)

Dieser allmähliche Prozess führt schließlich zu einer bewussten Entscheidung zum katholischen Glauben, was in der Firmung von Frau Konopnicka im Alter von 21 Jahren mündet. (vgl. 417–422) Den Don-Juan-Topos kann man bei Frau Konopnicka anhand mehrerer Aspekte festmachen, wie etwa an den Reaktionen ihres Umfelds. Als Frau Konopnicka ihrer Mutter mitteilt, dass sie Religionslehrerin werden möchte, lacht diese sie aus, unter anderem auch deshalb, weil sie ihrer Meinung nach allein schon äußerlich nicht dem Bild einer Religionslehrerin entspricht.

»Und tatsächlich ist das so, dass meine Mutter (ähm) erstma wirklich 'ne Stunde gelacht hat, als ich gesagt hab', >Ich studiere Religion<. Das (äh) fand sie komisch (lacht) [...] bis befremdlich, bis falsch. (lacht) (ähm) Aber ich glaube auch einfach, weil das Bild der polnischen Katechetka einfach so ist, wie es ist halt. [...] Also das ist, meine Mutter hat sich mich angeguckt, hat gesehen die Piercings, die Tattoos, die Tatsache, dass ich

halt nicht unbedingt (ähm) nach außen religiös wirke für viele auch [...] und hat dann gesagt, »Was hast du mit Religion zu tun? <« (102–119)

Auch ihre SchülerInnen fragen sie regelmäßig, ob sie wirklich Religionslehrerin sei, ob sie an Gott glaube und in die Kirche gehe, weil ihr äußeres Erscheinungsbild nicht ihrer Vorstellung von einer Religionslehrerin entspricht. (vgl. 484–491) Der Freundeskreis von Frau Konopnicka scheint der katholischen Kirche fernzustehen, da ihre Freunde während der Firmung nicht wussten, wie man sich in der Kirche verhält (vgl. 1186–1194), wodurch deutlich wird, dass Frau Konopnickas Hinwendung zur Kirche nicht aus Gründen der Konformität erfolgt, sondern in Widerspruch zu ihrer eigenen Peergroup steht. Frau Konopnicka spricht von einem »Coming out« als sie ihren Freunden und ihrem evangelischen Partner von der Wiederentdeckung des katholischen Glaubens erzählt. (vgl. 1199) Aber auch für Frau Konopnicka selbst sind bestimmte liturgische Formen im Gottesdienst fremd, sodass sie manchmal nicht weiß, was sie wann zu tun hat, wenn sie etwa beim Gottesdienst mithilft.

»Ich glaube weniger tatsächlich, dass ich da litur-, also ich bin liturgisch also sehr, (.) sehr, (ähm) wie soll man das sagen, sehr (ähm) also mein Priester muss jedes Mal lachen, wenn er mir jedes Mal erklären muss, was ich alles machen muss. [...] Also, wenn ich ihm helfe und (ähm) wir dann halt Taufen vorbereiten, dann (ähm). [...] Dann ist das halt so, dass er jedes Mal lachen muss. Ich kenn' natürlich den Ablauf einer Messe, klar. Ich kann auch die jeweiligen Messen unterscheiden, aber trotzdem steh' ich häufig da, wie wenn man einen Tisch deckt und nicht weiß, ob die Gabel rechts oder links hinkommt.« (1630–1645)

Diese mit dem zwischenzeitlichen Traditionsabbruch einhergehenden Defizite bezüglich der Semantik religiöser Praxis stellen für Frau Konopnicka kein Hindernis für die Ausübung des Glaubens dar, was möglicherweise auch mit dem Charakter von Frau Konopnicka zusammenhängen mag, denn sie wirkt in dem Interview sehr selbstbewusst und offen. Andere Stränge der katholischen Tradition sind trotz Frau Konopnickas zwischenzeitlichen Abwendung von der Religion nicht abgerissen, wie z.B. Rituale.

Neben den bereits erwähnten Ritualen wie dem Segnen des Osterkörbchens oder der Heiligabendfeier mit zwölf Gerichten und dem Teilen der Oblate, nennt Frau Konopnicka das Fasten als ein Ritual, welches ihr viel bedeutet. Dabei wird deutlich, dass die Ausübung von Ritualen bei Frau Konopnicka nicht als heilsnotwendig, nicht als eine fromme Leistung betrachtet wird, sondern frei von Zwang erfolgt.

»Also dieses=dieses Körbchen zum Beispiel, (ähm) es ist bei mir so, (ähm) (.), dass ich das gerne mache, weil es meiner Mutter Spaß macht, weil es meinem Stiefvater Spaß macht und uns ist aber allen ausdrücklich bewusst, dass das nicht die Essenz ist.« (1568–1571)

Man könnte hier eine Analogie zu Ricoeurs 1. und 2. Naivität herstellen. Die Entmythologisierung des Rituals als einer Heilsnotwendigkeit führt bei Frau Konopnicka nicht zu dessen Verwerfung, sondern zu einer neuen Sichtweise auf dieses und dessen unterbrechendes und freiheitsspendendes Potential.

»Ja (ähm) also (pf) ganz viele Sachen. Also nehmen wir jetzt zum Beispiel die Fastenzeit jetzt gerade. Also das ist ja jetzt 'ne freiwillige Sache. Man muss ja nicht als Katholik jetzt fasten.« (1339–1341) Für sie ist das Fasten aber »eine intensive Zeit« (vgl. 1353), in der eine Vergegenwärtigung des Glaubens möglich wird.

»Und du willst halt nachvollziehen, was der Kerngedanke des Ganzen ist und das find' ich gut. Also dieses tägliche auch Erinnerung an bestimmte Sachen. Das find' ich 'ne Herausforderung.« (1361–1363)

10.3.2.3 Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion bei Frau Konopnicka

Blickt man bei Frau Konopnicka auf das Verhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion, so wird deutlich, dass der von ihr zurückgelegte Weg zum Glaubenkönnen und das Ausräumen von Hindernissen, die diesem Glaubenkönnen im Wege standen, ihre gelehrte Religion prägen.

»Mein Unterricht sieht so aus, dass ich versuche, die relativ- die Schüler da zu packen, wo es mich gestört hat. Also ich versuche mich immer in Zeiten hereinzusetzen, was mich gestört hat, weil ich davon ausgehe, dass ich nicht die Ausnahme bin. Dass ich nicht die Ausnahme bin, die ein Problem mit 'ner Sache hatte, aber eigentlich erfüllt war vom Glauben.« (2144–2148)

Dies ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass sie etwa ohne einen Distanzierungsmodus ihren eignen Glauben zum Gegenstand des Unterrichts machen würde oder dass sie ihre SchülerInnen indoktrinieren würde, denn das möchte sie nicht. (vgl. 2731) In dem Interview wird deutlich, dass ihr auch die Vermittlung von Sachwissen über Religion und eine kritische Auseinandersetzung mit Glauben und Kirche wichtig sind (vgl. 2199ff.), zumal sie selbst in manchen Fragen eine andere Sichtweise hat als die Amtskirche, etwa im Hinblick auf Homosexualität. (vgl. 2241–2264)

Frau Konopnicka geht es nicht um eine Rekrutierung von Gläubigen, nicht um Katechese in der Schule, wohl aber um die Vermittlung einer Partizipationskompetenz oder darum, »Glauben zu ermöglichen.«¹⁹⁰

Dabei kennt sie auch die häufig ablehnende Sichtweise ihrer SchülerInnen auf Religion aus eigener Erfahrung. Sie weiß selbst, was ihrem Glaubenkönnen im Wege stand und versucht, durch ihren Religionsunterricht manche Hindernisse zu thematisieren oder auszuräumen, etwa dass sie durch Kirchen- und Klosterbesuche oder Begegnungen mit Priestern »Berührungsängste« abbauen und ein »anderes Image von Katholiken« vermitteln möchte. (vgl. 2233)

»Wir waren also auch mal da oder der Priester ist dann mal mitgekommen, [...] also mit seinem Gewand halt so und dass wir dann festgestellt haben, das sind ganz normale Leute und dann hat Priester (Person) halt, also so heißt mein Priester, (ähm) so Fotos gezeigt von Partys in der Gemeinde und da waren die völlig irritiert, dass da Alkohol ausgeschenkt wird, [...] also so was halt. Das klingt total blöd, aber das is-, die sind so

190 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, S. 18.

weit mittlerweile weg von der Religion, (hmm), dass die gar nicht, (ähm), dass die gar nicht mehr sich vorstellen können, dass man normal sein kann. Also für die sind die Menschen, die gläubig sind, irgendwie immer so freaky.« (2308–2323)

Frau Konopnicka hat die existenzielle Relevanz des christlichen bzw. katholischen Glaubens in ihrer Biographie für sich entdeckt und sie möchte auch, dass ihre SchülerInnen nicht nur über Religion informiert werden, sondern auch erkennen, was Christ-Sein bedeuten kann, wobei ihre Begeisterung für den Glauben zwischendurch zum Vorschein kommt.

»Viele haben ein Problem mit diesen Regeln [der Kirche; Ergänzt. d. Verf.], aber sie finden den Glauben total toll und erfüllend und ich versuche gar nicht so den Glauben in den Fokus, also ich akzeptiere jede Meinung, weil ich es eben auch gelernt habe, dass man halt kritisch sein kann, aber (ähm) ich versuche schon (ähm) denen beizubringen, wie toll einfach Christ-sein ist.« (2158–2162)

Am Beispiel des Fastens wird deutlich, dass Frau Konopnicka ihren SchülerInnen eine andere Sichtweise auf Glaubensrituale vermitteln möchte, wobei nicht der Charakter von äußerem Zwang und Verbot im Vordergrund steht, sondern Freiheit und innerer Zugang. (vgl. 2681ff.)

»Und ich versuche denen halt zu erklären, >Probieren Sie es mal<. Und jedes Jahr fasten mit mir Schüler mit, jedes Mal merke-, also eine hat mal auf's Handy verzichtet, das war ganz schlimm.« (2697–2700)

»Wenn die mal tatsächlich gefastet haben, fasten die auch immer wieder. Also ich krieg' immer noch SMS von Schülern, die schreiben, >Frau Konopnicka, diesmal faste ich Cola, so wie Sie.< und sowas.« (2753–2756)

Wie bereits erwähnt, sieht Frau Konopnicka es nicht als Ziel ihres Religionsunterrichts, SchülerInnen zum Glauben zu bekehren, wohl aber spricht sie von »einer Keimzelle« des Glaubens, die sie weitergeben möchte, die später möglicherweise in einem persönlichen Interesse an Religion mündet, wie es auch bei ihr selbst der Fall war.

»Also das heißt, die nehmen den Glauben mit und, das ist so meine Hoffnung, diese kleine Keimzelle über den richtigen, richtigen Glauben, (ähm) führt irgendwann mal dazu, dass man sich mehr interessiert dafür.« (2704–2706)

10.3.3 Die Relevanz religiöser Partizipationskompetenz für religiöse Bildungsprozesse

Die Interpretation der Interviews von Frau Hartwig und Frau Konopnicka beleuchtet die Diskrepanz zwischen dem Wunsch, Glauben nicht nur intellektuell, nicht nur auf einer ethischen Ebene, sondern auch rituell zu praktizieren, diesen in den eigenen Alltag einzubinden, ähnlich wie im Beispiel Don Juans von Camus. Bemerkenswert daran ist, dass dieses Phänomen in den Biographien zweier ReligionslehrerInnen zu finden ist, die nicht glaubensfern sind, sondern ein ernsthaftes Interesse an Religion zeigen, die sich im Rahmen eines Theologiestudiums mit dem christlichen Glauben befasst haben, die als ReligionslehrerInnen tätig sind und dennoch von Schwierigkeiten berichten, ihr

Glaubensverständnis in eine Glaubenspraxis zu überführen und diese zu habitualisieren. Es ist anzunehmen, dass es sich bei diesen Beispielen um keine Einzelfälle handelt, sondern möglicherweise um einen Topos, der die Situation heutiger Menschen, konkret auch heutiger ReligionslehrerInnen, spiegelt. Frau Hartwig und Frau Konopnicka ist es in ihren Biographien gelungen, diese Diskrepanz zwischen Wollen und Tun auf unterschiedliche Art und Weise zu minimieren bzw. zu überwinden, was zum Teil durch zufällige Begegnungen und Umstände bedingt wurde. Man kann vermuten, dass es unter den heutigen ReligionslehrerInnen Beispiele gibt, bei denen diese Diskrepanz nicht überwunden wird und der Zugang zur Religion nur von einer theoretischen Seite erfolgt, weil etwa andere Zugänge nicht mehr bekannt sind oder nicht praktiziert wurden, sodass man möglicherweise dann von einer Tradierung des Traditionsabbruchs sprechen könnte, wodurch auch die Frage nach der Versachkundlichung des Religionsunterrichts von einer weiteren Perspektive aus betrachtet werden kann.

Wenn für viele junge Menschen der schulische Religionsunterricht allein der einzige Ort der Auseinandersetzung mit Religion ist, muss die Frage nach den Möglichkeiten der Vermittlung einer religiösen Partizipationskompetenz gestellt werden, ohne die Grenzen zur Katechese zu überschreiten. Neben einer alteritätsorientierten Religionspädagogik und dem mystagogischen Lernen, die Englert als Möglichkeiten der Überwindung der Versachkundlichung bezeichnet, wäre etwa die Schulung des symbolischen Sehsinns, wie er etwa von Halbfas in seiner Symboldidaktik konzipiert wurde, zu nennen oder der Ansatz der Bilddidaktik nach Günter Lange, in welchen Religion nicht bloß auf gegenständliche oder nur diskursive Auseinandersetzung reduziert wird, sondern auch eine tieferliegende Ebene anspricht. Möglicherweise wäre über die Partizipationskompetenz bezüglich kirchlicher Rituale und Feste nachzudenken, die anstatt nur als veraltete Relikte auf dem Speicher abgestellt, im Sinne einer 2. Naivität anders gesehen werden könnten. In den Interviews mit Frau Hartwig und Frau Konopnicka wird deutlich, dass nur ein Verstehen von Glauben bzw. ein nur kognitiver oder rein ethisch-moralischer Zugang zum Glauben keine allzu große Stütze darstellt, Religion mit dem alltäglichen Sein zu verflechten. Bei vielen Menschen sind nur noch die Riten und Bräuche des Weihnachtsfestes, vielleicht noch von Ostern, bekannt und verinnerlicht. Der Zugang zu anderen Festen, Bräuchen und Riten, die Verankerungen für den Glauben im Alltag bzw. einen Nährboden für religiöses Sein darstellen können, scheint dagegen abgeschnitten bzw. verschüttet zu sein. Dieser Aspekt von Religion ähnelt heutzutage häufig einer nicht mehr gesprochenen Sprache, deren Grammatik man sich mühsam aus Büchern aneignen muss, deren Festigung jedoch schwer möglich ist, da sie nicht mehr oder nur noch selten gesprochen wird. Der Verlust dieser Sprache reicht weit über diese hinaus, denn diese eröffnet den Zugang zu den ihr eigenen Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnissen. Geht man davon aus, dass die Beispiele von Frau Hartwig und Frau Konopnicka einen Toposcharakter haben, so wird deutlich, dass ein religiöser Traditionsabbruch nicht bloß aus einem Mangel an Interesse an Religion resultiert, sondern möglicherweise auch aus mangelnden Zugängen zu religiöser Praxis, die in den jeweiligen Bildungsprozessen nicht gelegt worden sind. Wenn von Versachkundlichung im Religionsunterricht die Rede ist, so ist die Frage zu stellen, ob diese nicht auch daraus resultieren könne, dass nur noch wenige Zugänge zu anderen Dimensionen von Religion gefunden werden. Wenn hier die Bedeutung von Ritualen und Festen hervorgehoben

wird, so geht es nicht um einen leeren Ritualismus. Es geht hier auch nicht um Nostalgie und Rückwärtsgewandtheit, vielmehr ist der Blick nach vorne gerichtet, da es um die Frage geht, wie neue Wege zu einem verschütteten Reservoir an Traditionen, analog zu Ricoeurs 2. Naivität, gefunden und bildungsbedeutsam werden können. Ob dadurch die Problematik des Don-Juan-Topos und die Tradierung des Traditionsabbruchs gelöst werden kann, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Für das Nachdenken über die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse können die biographischen Erzählungen von Frau Hartwig und Frau Konopnicka jedoch wichtige Impulse geben. Die biographische Erzählung von Frau Hartwig verdeutlicht, dass Traditionsabbrüche nicht zwangsläufig aus einem Desinteresse an Religion und Kirche resultieren müssen und zeigt auf, wie schwer es sein kann, trotz Interesse an Religion und Glauben, trotz einer elementaren kirchlichen Sozialisation, eine Verinnerlichung und Habitualisierung des Glaubens zu finden.

Die beiden Fälle von Frau Konopnicka und Frau Hartwig wurden in diese Untersuchung einbezogen und diskutiert, obwohl es sich bei diesem um keine transformatorischen Bildungsprozesse handelt, wie sie im Theorieteil dieser Arbeit bestimmt worden sind. Die Erkenntnisse, die aus diesen beiden biographischen Erzählungen hervorgegangen sind, tauchen in der theoretischen Bestimmung transformatorisch-religiöser Bildungsprozesse nicht auf, obwohl sie als durchaus bedeutsam für diese bezeichnet werden können, wie dargelegt worden ist. Es ist ein Kennzeichen von Schulzes Methode der Toposanalyse auch solche Topoi in biographischen Erzählungen aufzuspüren, die in den theoretischen Grundlagen des zu untersuchenden Gegenstandes nicht zu finden sind, wodurch diese erweitert werden können.

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 Differenzverfahren 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 Grümme und Waldenfels 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 Herr 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.

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 Werbick 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.

13. Kernthesen

- Das Programm transformatorischer Bildung von Marotzki und Koller ist anschlussfähig an religiöse Bildungsprozesse sowie religionspädagogische und theologische Diskurse zu religiöser Bildung, muss jedoch hierfür modifiziert und erweitert werden.
- Religionspädagogische Konzeptionen transformatorischer Bildung erfordern zum einen die Ergänzung des Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisses um den Aspekt des Gottesverhältnisses, zum anderen sind transformatorische Bildungsprozesse im Kontext religiöser Bildung stärker normativ zu bestimmen als bei Marotzki und Koller. In den religionspädagogischen und theologischen Theorien zu transformatorischer Bildung finden sich Kriterien für transformatorische Bildungsprozesse wie: Zuwachs an Freiheit, Emanzipation, Eröffnung neuer Denk- und Seinsmöglichkeiten, Zuwachs des Verständnisses religiöser Sprach- und Ausdrucksformen, kritische Reflexionsfähigkeit der eigenen wie auch anderer Perspektiven sowie die Entwicklung einer universalen Solidarität. Der Prozesscharakter transformatorischer Bildungsprozesse bedeutet nicht, dass alle Kriterien zugleich erfüllt sein müssen, um von einem transformatorischen Bildungsprozess sprechen zu können.
- Transformatorische Bildungsprozesse können auf mehreren Feldern innerhalb einer Biographie erfolgen. Eine vollzogene Transformation bedeutet nicht automatisch das Ende weiterer Transformationsprozesse und auch nicht das Erreichen von Aspekten wie etwa Freiheit und Emanzipation in allen Bereichen des Seins.
- Das Ziel der Entwicklung einer universalen Solidarität setzt Transformationsprozesse des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses voraus, wobei dem Gottesverhältnis eine bedeutende Rolle zukommen kann, eine Dezentralisierung und Transzendierung des Ichs und dadurch eine Öffnung für den Anderen, aber auch eine Gelassenheit gegenüber sich selbst und gesellschaftlicher Vereinnahmungen zu verwirklichen.
- Dieser Aspekt ist ein zentrales Motiv der christlichen wie auch östlichen Mystik. Dieser Faden der christlichen Tradition wird in gegenwärtigen religiösen Bildungsprozessen kaum aufgenommen. Die Bedeutung der Tradition der (christlichen) Mystik für Selbsttranszendierungsprozesse und ihre Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse müsste daher deutlicher in den Blick genommen werden.

- Die Bedeutung von Religion im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse beschränkt sich nicht nur auf den Gegenstand der Religion. Religion kann zu Transformationen des Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses führen und dabei Emanzipationsprozesse auf einer allgemeinen Ebene bewirken, wie etwa die Emanzipation von Fremdwahrnehmungen oder die Veränderung der Sichtweisen auf sich selbst. Die Bedeutung von Religion und Weltanschauung für transformatorische Bildungsprozesse wird im allgemein-pädagogischen Diskurs zur transformatorischen Bildung jedoch ausgeblendet.
- Die Fülle religiöser Ausdrucksformen, wie etwa religiöser Sprachformen, Rituale oder auch der theologischen Reflexion kann zu einer Erweiterung der Fülle von Seinsmöglichkeiten führen und dadurch ebenfalls transformatorische Bildung ermöglichen.
- Religiöse Bildung darf sich nicht nur auf Sachwissen über Religion beschränken, sondern muss sich mit den großen Fragen des Seins befassen und die Vielfalt religiöser Denk- und Ausdrucksformen abbilden, die dem Einzelnen in biographischen Krisen Orientierungsmöglichkeiten anbieten können.
- Es besteht unter ReligionslehrerInnen teilweise eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Partizipation und der Partizipationsfähigkeit an Religion, was Auswirkung auf die Vermittlung von Religion in der Schule nach sich ziehen kann. Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen darf sich daher nicht nur auf die Vermittlung theologischer Kenntnisse und didaktischer Fähigkeiten beschränken, sondern muss auch Möglichkeiten religiöser Partizipation aufzeigen.
- Religion kann auch selbst Gegenstand von Emanzipationsprozessen sein.
- Das antizipierte Spannungsfeld zwischen polnischem und deutschem Katholizismus konnte zwar des Öfteren in den durchgeführten Interviews bestätigt werden, hatte aber selten transformatorische Bildungsprozesse zur Folge.
- Faktoren wie etwa familiäre Konflikte, die soziale Herkunft, migrationsbedingte Probleme, der Aspekt von Fremd- und Selbstwahrnehmung konnten dagegen deutlicher als Auslöser von Transformationsprozessen identifiziert werden.
- Transformatorische Bildungsprozesse erfolgen selten. Sie lassen sich dort finden, wo es eine Bereitschaft gibt, sich mit fremden Sichtweisen zu befassen und sich auf andere Perspektiven einzulassen, ohne diese in die eigene Ordnung zu assimilieren.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Beschäftigung mit >hochkulturellen< Gegenständen und transformatorischen Bildungsprozessen.
- Die Verknüpfung von >hochkulturellen Gegenständen< mit biographischen Erfahrungen und Krisen bietet Erweiterungsmöglichkeiten des eigenen Horizonts und kann dabei helfen, das bisherige Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis zu transformieren; zugleich bieten >hochkulturelle< Gegenstände Brücken für ein Ankommenkönnen des Fremden; Insbesondere >Geschichten von der anderen Seite< (Roebben), wie etwa Weisheitserzählungen, Legenden, Mythen, Märchen, aber auch literarische, philosophische oder auch theologische Texte können eine Relevanz für das Ankommenkönnen des Fremden in (religiösen) Bildungsprozessen entfalten und so bedeutsam für transformatorische Bildungsprozesse werden. Die Bedeutung von >hochkulturellen< Gegenständen für transformatorische Bildungsprozesse müsste

in der Religionspädagogik wie auch der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine größere Aufmerksamkeit erhalten.

- Das Hervorbringen metaphorischer Sprache als Mittel, das Ankommenkönnen des Fremden zu ermöglichen, konnte in den Interviews kaum beobachtet werden. Die Beschäftigung mit >hochkulturellen< Werken, die nicht selten metaphorische Ausdrucksweisen verwenden, kann jedoch als ein Rückgriff auf sprachliche Ausdrucksformen verstanden werden, die dabei hilft, das Fremde der eigenen Ordnung zugänglich zu machen, ohne es zu vereinnahmen.
- Insgesamt scheint aber eher ein Umgang mit dem Fremden vorzuherrschen, in welchem dieses entweder in die eigene Ordnung assimiliert oder ignoriert wird. Möglicherweise ist dies das Resultat des jahrelangen, zu eindimensional gedachten didaktischen Credos des Lebensweltbezugs, was Grümmе als >Verschmelzungshermeneutik< bezeichnet. In den Schulen wie auch an den Universitäten müsste stärker eine Art Alteritätskompetenz ausgebildet werden, die dabei hilft, mit Bildungsgegenständen so umzugehen, dass die eigene Ordnung herausgefordert und aus einer anderen Perspektive betrachtet wird.
- Das reflektierte Beibehalten eines bestimmten Standpunktes steht nicht im Widerspruch zu einem transformatorischen Bildungsverständnis.
- Das Fehlen existenzieller Relevanz von Religion in den Biographien von ReligionslehrerInnen kann eine Ursache der zunehmenden Versachkundlichung des Religionsunterrichts darstellen. Dort, wo Religion existenziell relevant geworden ist, kann man eine Präferenz für einen Religionsunterricht finden, der existenziell relevant sein möchte.
- Die Reflexionsphilosophie Paul Ricoeurs und dessen hermeneutischer Ansatz bieten eine geeignete theoretische Grundlage für empirische Untersuchungen von religiösen Bildungsprozessen, da diese in Bezug zu den Traditionslinien geisteswissenschaftlicher und biblischer Hermeneutik stehen. Ricoeurs Erweiterungen des cartesischen Rationalismus um alles, was zum Dasein gehört, ermöglicht es zudem, eine größere Vielfalt menschlicher, auch religiöser, Erfahrungs- und Ausdrucksformen zu berücksichtigen und eine Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen, die sie nicht auf das cartesische Cogito reduziert.
- Ricoeurs Wissenschaftsverständnis und seine Hermeneutik berücksichtigen explizit polyvalente Ausdrucksformen, wie etwa symbolische Ausdrucksformen in Poesie, Mythos, Kunst, Gleichnis usw. für den Erkenntnisprozess.
- Ricoeurs Hermeneutik ermöglicht so eine Interpretation von menschlichen Ausdrucksformen, wie etwa Texten, die sich nicht auf die Rekonstruktion der Urintention des Verfassers konzentriert, nicht die Bedeutung hinter dem Text sucht, sondern einer schöpferischen Begegnung des Lesers mit dem Text Erkenntnisrelevanz zuspricht. Solch ein Verständnis von Wissenschaft führt nicht zu eindeutigen Ergebnissen, kann Ricoeur zufolge aber einen Zuwachs an Erkenntnis und Wissen schaffen, welcher einem klassischen Wissenschaftsverständnis verschlossen bliebe.
- Die Methode der Reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze korrespondiert mit der Reflexionsphilosophie Ricoeurs und stellt eine sinnvolle Ergänzung der sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Forschungsmethoden dar.

- Schulzes Methode ermöglicht es, ein Zusammenhangsverhältnis zwischen bildungstheoretischer Grundlage und empirischer Erforschung religiöser Bildungsprozesse in biographischen Erzählungen herzustellen.
- Schulzes Methodik erweist sich als anschlussfähig an religionspädagogisch-empirische Bildungsforschung, da sie die Besonderheit und Einzigartigkeit des Subjekts, die in einer theologischen Anthropologie begründet ist, würdigt und diese nicht auf eine Zahl oder einen Typus reduziert, andererseits in diesem Besonderen Allgemeinbedeutendes entdecken kann.
- Schulzes Methode der Toposanalyse erlaubt es, biographische Topoi mit korrespondierenden Topoi, etwa aus Theologie, Religionspädagogik, Religionswissenschaft, Philosophie, Literatur oder Kunst ins Gespräch zu bringen, wodurch die Traditionslinien der Geisteswissenschaften in die empirische Forschung eingebracht werden können. Dies kann der Gefahr einer Enttheologisierung innerhalb der empirischen Religionspädagogik entgegenwirken und den Hiatus zwischen Hermeneutik und Empirie verkleinern.
- Neben den Chancen und Potenzialen der Methode der Reflexiven Hermeneutik sind aber auch deren Grenzen zu benennen: Sie kann keine zahlenmäßig eindeutigen Ergebnisse generieren. Für empirischen Klärungen von Fragen, bei denen dies erforderlich ist, ist diese Methodik ungeeignet, weshalb sie nicht als eine Alternative zu den sozialwissenschaftlich-orientierten empirischen Methoden zu sehen ist, sondern als eine Erweiterung des empirischen Forschungsinstrumentariums.
- Die Ergebnisse der Reflexiven Hermeneutik hängen stark von dem Erfahrungshorizont und der Intuition des Forschers ab. Interdisziplinäre Interpretationsgemeinschaften könnten dem entgegenwirken und möglicherweise weitere Topoi sichtbar machen.
- Die Reflexive Hermeneutik kann eine heuristische Funktion erfüllen und so markante Stellen in Biographien entdecken, die für die Religionspädagogik neue Fahrten und Hinweise beinhalten können, welche mittels Zahlen und Typologien nicht sichtbar gemacht werden könnten oder auf dem Radar der gegenwärtigen Religionspädagogik gar nicht zu finden wären.

14. Literatur

- Adorno, Theodor W. Negative Dialektik, in: Ders. Gesammelte Schriften, Bd. 6, hgg. von Rolf Tiedemann, Darmstadt 1998.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: Ders. Gesammelte Schriften, Bd. 8, hgg. von Rolf Tiedemann, Darmstadt 1998.
- Adorno, Theodor W.: Résumé über Kulturindustrie, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10, 1, Frankfurt a.M. 1997, S. 337–345.
- Albers, Josef: Interaction of Color. Grundlage einer Didaktik des Sehens, Köln 1979.
- Arendt, Hannah. Vita activa oder vom tätigen Leben, 13. Auflage, München 2013.
- Aristoteles: Poetik, übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1982.
- Aurelius Augustinus: Bekenntnisse, hgg. von Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch, Stuttgart 1998.
- Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, Freiburg i.Br. und München 1970.
- Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Studien zur Bildungstheorie 1, Frankfurt a.M. 1986.
- Baumgartner, Konrad (Hg.): Glauben lernen – leben lernen: Beitrag zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. Erich Feifel zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Mitarbeitern, St. Ottilien 1985.
- Benedict PP XVI.: Vorwort zum Jugendkatechismus Youcat, zit.n.: http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/de/letters/2011/documents/hf_ben-xvi_let_20110202_youcat.html, letzter Abruf am 18.03.2020.
- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt a.M. 2007.
- Bensberger Kreis (Hg.): Ein Memorandum deutscher Katholiken zu den Polnisch-Deutschen Fragen, Mainz 1968.
- Biehl, Peter: Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: Kaufmann, Hans-Bernhard (Hg.): Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt. a.M. 1973, S. 64–79.
- Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele, Nipkow, Karl Ernst (Hgg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2006.

- Boss, Medard: *Indienfahrt eines Psychiaters*, Freiburg i.Br. 1966.
- Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, 2. Auflage, Frankfurt a.M., 1983.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M. 1987.
- Bourdieu, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur I*, hgg. von Margarete, Steinrück, Hamburg 1992.
- Brakelmann, Günter: *Leistung frei vom Zwang*, in: *Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt*, 29.06.1980.
- Brandt-Herrmann, Gila: *Typische Biographien untypischer Informatiker. Bildungsprozesse in Berufsbiographien von Informatikern*, Münster 2008.
- Büchner, Christine, Enders, Markus, Mieth, Dietmar (Hgg.): *Meister Eckhart interreligiös. Meister Eckhart Jahrbuch 10*, Stuttgart 2016.
- Calmbach, Marc, Flaig, Berthold Bodo, Eilders, Ingrid: *MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus*, Heidelberg und München 2013.
- Camus, Albert: *Der Mythos des Sisyphos*, 4. Aufl., Reinbeck bei Hamburg 2002.
- Casanova, José: *Das katholische Polen im nachchristlichen Europa*, in: *Transit* 25, in: <https://www.iwm.at/transit-online/das-katholische-polen-im-nachchristlichen-europa/>, letzter Abruf am 09.04.2020.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS): *Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła katolickiego*, Nr. 147, Warschau 2018.
- Choroś, Monika, Eiden, Maximilian, Linek, Bernard, Liś, Michał (Hgg.): *Colloquium Opole 2011, Od wojny o granice do dobrego sąsiedztwa*, S. 121–132, Opole 2012.
- Deines, Roland: *Art. Rein und unrein*, in: Betz, Otto, Grimm, Werner (Hg.): *Calwer Bibellexikon*, Bd. 2, Stuttgart 2003.
- Demantowsky, Marko, Zurstrassen, Bettina (Hgg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*, Bochum, Freiburg 2013.
- Delumeau, Jean: *Le christianisme va-t-il mourir?*, Paris 1977.
- Dilthey, Wilhelm: *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften Bd. V*, 8. Auflage, Göttingen 1990.
- Dmitrów, Edmund: *Die Rolle von Mythen und Stereotypen in der gegenseitigen Wahrnehmung*, in: Wolff-Powęska, Anna, Bingen, Dieter (Hg.): *Nachbarn auf Distanz. Polen und Deutsche 1988–2004*, Wiesbaden 2005, S. 419–450.
- Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar: *Einführung in die Theorie der Bildung*, 5. Aufl. Darmstadt 2013.
- Dressler, Bernhard, Feige, Andreas, Schöll, Albrecht (Hgg.): *Religion – Leben, Lernen, Lehren – Ansichten zur ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen*, Münster 2004.
- Dressler, Bernhard: *Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs*, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik: *Die Modularisierung theologischer Studiengänge: Herausforderungen und Chancen. Bildungsstandards Religion – gegenwärtige Konzepte in der Diskussion*, 2005, S. 50–64, in: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2005-01/dressler.pdf>, letzter Abruf am 07.05.2020.

- Dressler, Bernhard: Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdi-
lemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologi-
schen Beobachtungen, in: ZPT 2 (2012), S. 121–135.
- Dressler, Bernhard: Hermeneutisch-rekonstruktive Religionsforschung in pädagogisch-
theologischem Interesse: Von der Person zur Kommunikation, in: ZPT 1 (2015),
S. 14–27.
- Dressler, Bernhard: Art.: Bildungstheorie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogi-
sche Lexikon (<http://www.wirelex.de>), letzter Abruf am 03.05.2020.
- Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig
2018.
- Drewermann, Eugen, Helfer, Michael, Höver, Günter: Freispruch für Kain? Über den
Umgang mit Schuld, Mainz 1986.
- Drewermann, Eugen: Böses tun aus Angst, in: Ders., Helfer, Michael, Höver, Günter:
Freispruch für Kain? Über den Umgang mit Schuld, Mainz 1986.
- Drewermann, Eugen: Tiefenpsychologen und Exegese Bd. I. Traum, Mythos, Märchen,
Sage und Legende, 1. Aufl. der Sonderausgabe, Olten 1991.
- Dumoulin, Heinrich: Östliche Meditation und christliche Mystik, Freiburg/München
1966.
- Ecarius, Jutta, Schäffer, Burkhard (Hgg.): Theoriegenerierung und Typenbildung. Ak-
tuelle methodische Herausforderungen an die Biographie- und Bildungsforschung,
Opladen 2010.
- Ego, Beate: Art. Reinheit/Unreinheit/Reinigung, in: WiBiLex, <https://www.bibelwissen-schaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/reinheit-unreinheit-reinigung-at/ch/be61b91055d14fe63f39b53d34b8e22c/>, letzter Abruf am
01.04.2020.
- Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 1980.
- Eliade, Mircea: Schamanismus und archaische Ekstasetechnik, Frankfurt a.M. 1975.
- Eliade, Mircea: Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen, Frankfurt a.M.,
1998.
- Eliade, Mircea: Yoga. Unsterblichkeit und Freiheit, 3. Aufl. Frankfurt a.M. 2016.
- Englert, Rudolf: Art.: Bildung IV. Religionspädagogisch, in: Lexikon für Theologie und
Kirche 2, 1994, S. 454f.
- Englert, Rudolf, Hennecke, Elisabeth, Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religi-
onsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014.
- Englert, Rudolf: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde >Religion<?, in: Ders.,
Kohler-Spiegel, Helga, Naurath, Elisabeth, Schröder, Bernd, Schweitzer, Friedrich
(Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft
religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30 2014.
- Englert, Rudolf, Kohler-Spiegel, Helga, Naurath, Elisabeth, Schröder, Bernd, Schweit-
zer, Friedrich (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf
die Zukunft religiöser Bildung. Jahrbuch der Religionspädagogik 30 2014.
- Englert, Rudolf: Wohin entwickelt sich der Religionsunterricht? Vom poetischen Auftrag
des Religionsunterrichts, in: Kontexte: Die Zukunft des Religionsunterrichts, hgg.
vom Dezernat Schule und Hochschule im Bischöflichen Generalvikariat Essen, Essen
2019, S. 4–9.

- Erikson, Erik H.: Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie, Frankfurt a.M. 2016.
- Falkowski Mateusz, Popko, Agnieszka: Die Polen in den Augen der Deutschen 2000–2006, in: Dies. (Hgg.): Polen und Deutsche. Gegenseitige Wahrnehmungen nach der Osterweiterung der Europäischen Union, Warschau 2006, S. 17–70.
- Feige, Andreas, Dressler, Bernhard, Lukatis, Wolfgang, Schöll, Albrecht: »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000.
- Feige, Andreas: »Einzelfall« oder »Kollektiv«- zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je »quantitativ« und »qualitativ« freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft, in: Dressler, Bernhard, Feige, Andreas, Schöll, Albrecht (Hgg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren – Ansichten zur »Religion« bei ReligionslehrerInnen, Münster 2004.
- Feige, Andreas, Dressler, Bernhard, Tzscheetsch, Werner: Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.
- Fendrich, Herbert: Glauben. Und Sehen. Von der Fragwürdigkeit der Bilder, Münster 2007.
- Frisch, Max: Tagebuch, 1946–1949, Frankfurt a.M. 1965.
- Frisch, Max: Stiller, Frankfurt a.M. 1973.
- Frohlich, Volker, Göppel, Rolf (Hgg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen 2006.
- Fowler, James: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.
- Freud, Sigmund: Die Abwehr-Neuropsychosen. Versuch einer psychologischen Theorie der akquirierten Hysterie, vieler Phobien und Zwangsvorstellungen und gewisser halluzinatorischer Psychosen, in: Ders.: Gesammelte Werke, Bd.1, Frankfurt a.M. 1999.
- Freud, Sigmund: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 10. Vorlesung, in: Ders.: Gesammelte Werke XI, Frankfurt a.M. 1999.
- Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, in: Ders. Gesammelte Werke Bd. XIV, Frankfurt a.M. 1999.
- Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus, Wigger, Lothar (Hgg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden 2006.
- Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. durchgesehene Auflage, Weinheim/München 2010.
- Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung oder: Was sind die Probleme und Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung mit bildungstheoretischem Zuschnitt?, in: Ecarius, Jutta, Schäffer, Burkhard (Hgg.): Theoriegenerierung und Typenbildung. Aktuelle methodische Herausforderungen an die Biographie- und Bildungsforschung, Opladen 2010, S. 169–186.

- Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch-orientierten Biographieforschung*, Bielefeld 2011.
- Garske, Volker, Nolte, Jana: *Einfach Religion. Bartimäus. Mk 10, 46–52*, Paderborn 2013.
- Garz, Detlef, Blömer, Ursula: *Qualitative Bildungsforschung*, in: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2002, S. 441–458.
- Garz, Dieter: *Objektive Hermeneutik*, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Pregel, Annedore (Hgg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. vollständig überarbeitete Neuauflage, Weinheim und München 2010.
- Gisel, Pierre: *Paul Ricoeur. Eine Einführung in sein Denken*, in: Ricoeur, Paul/Jüngel, Eberhard: *Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache*, S. 5–23, München 1974.
- Glitzka, Ralf: *Kulturelle Bildung in der Mitte der Gesellschaft. Zum Spannungsfeld einer interkulturell-hermeneutischen und heterotopisch-differenzmodalen Philosophie-didaktik am Beispiel der Ethik Immanuel Kants und traditioneller konfuzianischer Sittlichkeitskonzeptionen*, Bochum/Freiburg 2018.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS): *Życie religijne w Polsce. Wyniki Badania spójności społecznej 2018*, in: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/zycie-religijne-w-polsce-wyniki-badania-spojnosci-spolecznej-2018,8,1.html>, letzter Abruf am 14.04.2020.
- Groß, Engelbert (Hg.): *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004.
- Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der Alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 53, 2004, S. 67–86.
- Grümme, Bernhard: *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik*, Gütersloh und Freiburg i.Br. 2007.
- Grümme, Bernhard, Lenhard, Hartmut, Pirner, Manfred L. (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012.
- Grümme, Bernhard: *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, in: Ders., Lenhard, Hartmut, Pirner, Manfred L. (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012.
- Grümme, Bernhard: *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, Freiburg i.Br. 2021.
- Grycz, Wolfgang: *Polen – ein katholisches Land? Ost-West Europäische Perspektiven*, 3 2001, S. 1, in: <https://www.owep.de/artikel/244-polen-katholisches-land>, letzter Aufruf am 15.04.2020.
- Habermas, Jürgen: *Protestbewegung und Hochschulreform*, Frankfurt a.M. 1969.
- Habermas, Jürgen: *Ein Gespräch über Gott und die Welt*, in: Ders.: *Zeit der Übergänge*, Frankfurt a.M. 2001, S. 173–196.
- Hainz, Michael, Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Żółtkowska, Maria, Firlit, Elżbieta (Hg.): *Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich*, Wiesbaden 2014.
- Halbfas, Hubertus: *Das Welthaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch*, 3. Aufl., Stuttgart/Düsseldorf 1985.

- Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, 5. Aufl. Düsseldorf, 1992.
- Halbfas, Hubertus: Art. Symboldidaktik, in: Bitter, Gottfried, Englert, Rudolf, Miller, Gabriele, Nipkow, Karl Ernst (Hgg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2006, S. 456–459.
- Halbfas, Hubertus: Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Düsseldorf 2012.
- Hansen-Schaberg, Inge (Hg.): Etwas erzählen: Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag, Hohengehren 1997.
- Harnisch, Wolfgang: (Hg.): Die neutestamentliche Gleichnisforschung im Horizont von Hermeneutik und Literaturwissenschaft, Darmstadt 1982.
- Hecker, Hans: Katholischsein – eine Lebensweise der Polen?, in: Ost-West. Europäische Perspektiven (OWEP) 2 2008: Katholiken in Deutschland, Katholiken in Polen – gegenseitige Erfahrungen und Erwartungen, in: <https://www.owep.de/artikel/640-katholiken-in-deutschland-katholiken-in-polen-gegenseitige-erfahrungen-und-erwartungen>, letzter Abruf am 16.04.2020.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit, 18. Aufl., Tübingen 2001.
- Heinrich, Martin: Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer ›humanistischen Wende‹ der Empirischen Bildungsforschung, in: Prinz, Doren, Schwippert, Knut (Hg.): Der Forschung, der Lehre, der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung, Münster/New York 2016, S. 43–56.
- Heuser, Uwe Jan: Der Mönch als Philosoph, in: <http://www.zeit.de/2007/30/ST-Ricard/seite-2>, letzter Abruf am 29.01.2020.
- Hesse, Hermann: Erinnerung an Asien, in: Ders.: Blick nach dem Fernen Osten. Erzählungen, Legenden, Gedichte und Betrachtungen, hgg. von Volker Michels, Frankfurt a.M. 2002, S. 377–381.
- Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. Auflage der 1. Auflage, München 2006 und 4. Auflage, München 2015.
- Hödl, Hans Gerald: Alternative Formen des Religiösen, in: Figl, Johann (Hg.): Handbuch der Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen, Innsbruck 2003, S. 485–524.
- Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Ders. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, Bd. I, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Ders. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, Bd. I, S. 234–241.
- Humboldt, Wilhelm: Rezension von Goethes zweitem römischen Aufenthalt, in: Ders.: Werke in fünf Bänden, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. II, Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik, Darmstadt 1961, S. 395–417.
- Humboldt, Wilhelm: Kleine Schriften. Autobiographisches. Dichtungen und Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I–V, Anhang, in: Ders.: Werke in fünf Bänden herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. V, Darmstadt 1981.
- Humboldt, Wilhelm: Brief an Charlotte Diede vom 28. Juni 1832, in: Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965.

- Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego (ISKK): *Annuario Statisticum Ecclesiae*, in: Polonia AD 2020, Warschau 2020.
- James, William: *Die Vielfalt religiöser Erfahrungen*, Frankfurt a.M. 1997.
- Jean Paul, d.i. Friedrich Richter: *Levana oder Erziehlehre*, in: Ders.: *Sämtliche Werke*, Abteilung I, fünfter Band, Darmstadt 2000.
- Johannes Angelus Silesius d.i. Johannes Scheffler: *Cherubinischer Wandersmann oder geistreiche Sinn- und Schlussreime*, hgg. V. Louise Gnädinger nach dem Text von Glatz 1675, Zürich 1986.
- Jung, Carl Gustav: *Über die Archetypen des Unbewussten*, in: *Grundwerk C.G. Jung Bd. 2, Archetyp und Unbewusstes*, hgg. v. Helmut Barz u.a., Olten und Freiburg i.Br. 1984, S. 77–114.
- Jungclaussen, Emmanuel OSB: *Warum lesen wir wieder Johannes Tauler?*, in: *Tauler, Johannes: Der Meister in Dir. Kleine Bibliothek spiritueller Weisheit*, hgg. von Abt Emmanuel Jungclaussen OSB in Zusammenarbeit mit Christian Feldmann, Freiburg i.Br., 10. Auflage 1999.
- Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*, hgg.v. Wilhelm Weischedel, 3. Auflage, Frankfurt a.M. 1997.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*, hgg. von Wilhelm Weischedel, 3. Auflage, Frankfurt a.M., 1997.
- Kant, Immanuel: *Über Pädagogik*, in: Ders. *Werke in 10 Bänden*, hgg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 10, Darmstadt 1983, S. 691–764.
- Kassel, Maria: *Das Auge im Bauch. Erfahrungen mit tiefenpsychologischer Spiritualität*, 3. Aufl. Olten 1987.
- Kassel, Maria: *Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C.G. Jung*, erweiterte Ausgabe, Freiburg i.Br. 1992.
- Katechismus der Katholischen Kirche, München 1993.
- Kermani, Navid: *Nachwort zu seiner Auswahl von Werken und Briefen Friedrich Hölderlins*, in: *Hölderlin, Friedrich: Bald sind wir aber Gesang. Eine Auswahl von Navid Kermani*, München 2020.
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*, München 1999.
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen*, in: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried (Hgg.): *Biographische Arbeit*, Opladen 2002.
- Koller, Hans-Christoph: *Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, in: Pongratz, Ludwig, Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, Bielefeld 2006, S. 108–124.
- Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hgg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007.
- Koller, Hans-Christoph: *Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung*, in: Wigger, Lothar (Hg.): *Wie ist Bildung möglich?*, Bad Heilbrunn 2009, S. 34–51.

- Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2012.
- Koller, Hans-Christoph, Wulfange, Gereon: *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Bildungsforschung*, Bielefeld 2014.
- Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie*, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, S. 13–69.
- Kopp, Johannes SAC: *Zen und Christsein*, in: <http://www.zen-kontemplation.de/zenund-christsein/>, letzter Abruf am 27.01.2020.
- Kraul, Margret, Marotzki, Winfried (Hgg.): *Biographische Arbeit*, Opladen 2002.
- Kropač, Ulrich: *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*, unter Mitarbeit von Klaus König, Stuttgart 2019.
- Kropač, Ulrich: *Religiöse Bildung*, in: Ders./Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 17–29.
- Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki, Winfried (Hgg.): *Handbuch erziehungs- wissenschaftliche Biographieforschung*, zweite und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2006.
- Kumlehn, Martina: *Art.: Bildung, religiöse*, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (<http://www.wirelex.de>), 2015.
- Lämmermann, Godwin: *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005.
- Lange, Günter: *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*, München 2002.
- Lawaty, Andreas; Orłowski, Hubert (Hgg.): *Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik*, München 2003.
- Lehner-Hartmann, Andrea: *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2014.
- Loew, Peter Oliver: *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland*, München 2014.
- Lütze, Frank Michael: »Tiefgründig darüber Nachdenken [...] ist im Reliunterricht ein bißchen zu kurz gekommen«. Zur religionsdidaktischen Bedeutung offener Fragen, *ZPT* 67 2015.
- Mariański, Janusz: *Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen*, in: Hainz, Michael, Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Żółtkowska, Maria, Firlit, Elżbieta (Hg.): *Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich*, Wiesbaden 2014, S. 31–45.
- Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim 1990.
- Marotzki, Winfried: *Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*, in: Hoffmann, Dietrich, Heid, Helmut (Hg.): *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*, Weinheim 1991, S. 119–134.
- Meister Eckhart: *Deutsche Predigten und Traktate*, herausgegeben und übersetzt von Josef Quint, München 1963.

- Merleau-Ponty, Maurice: Von Mauss zu Lévi-Strauss, in: Ders.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, S. 225–243 Hamburg 2003.
- Mette, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994.
- Mette, Norbert: Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 31–36, S. 34.
- Metz, Johann Baptist: Theologie als Biographie, in: Concilium 12 (1976), S. 311–315.
- Metz, Johann Baptist: Mystik der offenen Augen, in: Ders. Gesammelte Schriften, Bd. 7, Christliche Spiritualität in dieser Zeit hgg. von Johann Reikerstorfer, Bd. 7, Freiburg i.Br. 2017.
- Meyer-Blanck, Michael: »Hoch motiviert« sachbezogen und schülerorientiert. Kommentar zu Daten und Auswertung, in: Rothgangel, Martin, Lück, Christhard, Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017.
- Meyer-Drawe, Käte: »Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...« – Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, S. 83–94.
- Michalczyk, Andrzej: Społeczeństwo niemieckie wobec Polski i Polaków w ostatnich 20 latach (Die deutsche Gesellschaft gegenüber Polen und den Polen in den letzten 20 Jahren), in: Choroś, Monika, Eiden, Maximilian, Linek, Bernard, Liś, Michał (Hgg.): Colloquium Opole 2011, Od wojny o granice do dobrego sąsiedztwa, S. 121–132, Opole 2012.
- Mieth, Dietmar: Die individuelle Unmittelbarkeit der Mystik als Herausforderung der Religionen? Religiöse und nachreligiöse Perspektiven der Unmittelbarkeit, ausgehend von Meister Eckhart, in: Büchner, Christine, Enders, Markus, Mieth, Dietmar (Hgg.): Meister Eckhart interreligiös. Meister Eckhart Jahrbuch 10, Stuttgart 2016, S. 9–23.
- Miller, Bonifaz (Hg.): Weisung der Väter. Apophtegmata Patrum, 10. bearbeitete und ergänzte Auflage, Trier 2018.
- Morawski, Marcin: Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen. Religionspädagogische Impulse, in: Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen, Stuttgart 2016, S. 28–42.
- Moser, Tilmann: Gottesvergiftung, Frankfurt a.M. 1976.
- Müller, Klaus E.: Schamanismus. Heiler, Geister, Rituale, München 1997.
- Nietzsche Friedrich: Die Geburt der Tragödie, in: Ders.: Werke. Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta, hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999.
- Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, in: Ders.: Werke. Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta hgg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999.

- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, in: Ders.: Werke. Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der Hanser Bibliothek, auf Grund der im Carl Hanser Verlag erschienenen dreibändigen Ausgabe von Karl Schlechta, hg. von Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1999, S. 605.
- Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft, in: Ders. Werke: Kritische Gesamtausgabe, hg. von G. Colli, M. Montinari, fünfte Abteilung, 2. Bd., Berlin- New York 1973.
- Niewiadomski, Józef: »Kampf um die Seelen«. Polnische Kirche nach dem Umbruch, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift: Religion in Osteuropa, 162. Jahrgang, Heft 3, Regensburg 2014, S. 265–275.
- Nikolaus von Kues: De docta ignorantia, in: Ders.: Philosophisch-theologische Werke, Bd. 1, Hamburg 2002.
- Nohl, Arnd-Michael: Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen, Opladen 2006.
- Nosowski, Zbigniew: Ex occidente lux?, in: Ost-West. Europäische Perspektiven (OWEP) 2 2008: Katholiken in Deutschland, Katholiken in Polen – gegenseitige Erfahrungen und Erwartungen, in: <https://www.owep.de/artikel/640-katholiken-in-deutschland-katholiken-in-polen-gegenseitige-erfahrungen-und-erwartungen>, letzter Abruf am 16.04.2020.
- OECD: The definition and selection of key competencies. Executive summary, 2005, in: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, letzter Abruf am 20.04.2020.
- Oehler, Alina: In der Versenkung. Der spirituelle Ort unserer Kolumnistin ist eine Provokation, in: <https://www.zeit.de/2017/28/theologie-liturgie-vatikanum>, letzter Abruf am 31.03.2020.
- Orłowski, Hubert: Polnische Wirtschaft: Zum deutschen Polendiskurs der Neuzeit. (Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund), Wiesbaden 1996.
- Orłowski, Hubert: Stereotype der >langen Dauer< und Prozesse der Nationsbildung, in: Lawaty, Andreas; Orłowski (Hg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München 2003, S. 269–279.
- Oser, Fritz: Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh, 2. Auflage 1990.
- Otto, Rudolf: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München 2004.
- Otto, Marius: (Spät-)Aussiedler aus Polen, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung Nr. 340: (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft, S. 44–47.
- Panagiotidis, Jannis: Geschichte der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung nach Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung Nr. 340: (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft, Bonn 2019.
- Paul PP. VI.: Memoriale Domini. Über die Art und Weise der Kommunionsspendung 29. Mai 1969, zitiert nach: Rennings, Heinrich (Hg.): Dokumente zur Erneuerung der Liturgie, Bd. 1, Kevelaer 1983, S. 811–818.
- Piaget, Jean: Immanentismus und religiöser Glaube, in: Ders.: Theologie und Reformpädagogik, Stuttgart 2015, S. 45–87.

- Piaget, Jean: Theologie und Reformpädagogik, Stuttgart 2015.
- Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: Religionspädagogische Beiträge H 49, 2002, S. 49–66.
- Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, S. 51–93.
- Peukert, Helmut: Bildung und Kultur, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 70–83.
- Peukert, Helmut: Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 100–117.
- Peukert, Helmut: Grenzfragen der Erziehungswissenschaft, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 258–289.
- Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 33–44.
- Peukert, Helmut: Grenzfragen der Erziehungswissenschaft, in: Ders.: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, hgg. von Ottmar John und Norbert Mette, Paderborn 2015, S. 258–289.
- Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 2.
- Pirner, Manfred L., Rothgangel Martin (Hg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart 2018.
- Pirner, Manfred L.: Religiöse Bildung in der Schule und der aktuelle Bildungsdiskurs, in: Kropač, Ulrich, Riegel, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, S. 44–50.
- Poenitsch, Andreas: Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2004, S. 442–455.
- Pohl-Patalong, Uta, Woyke, Johannes, Boll, Stefanie, Dittrich, Thorsten, Lüdke, Antonia Elisa: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.
- Pöltner, Günther: Werden als aktive Selbsttranszendenz. Überlegungen zu einem Schlüsselbegriff, in: Philosophisches Jahrbuch 97 (2): 297, Freiburg/München 1990, S. 297–321.
- Prinz, Doren, Schwippert, Knut (Hg.): Der Forschung, der Lehre, der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung, Münster/New York 2016.
- Raffelt, Albert (Hg.): Karl Rahner in Erinnerung, Düsseldorf 1994.
- Rahner, Karl: Die Hominisation als theologische Frage, in: Ders./Overhage, Paul: Das Problem der Hominisation, Freiburg i.Br. 1961, S. 13–90.
- Rahner, Karl: Schriften zur Theologie Bd. V, Einsiedeln 1962.
- Rahner, Karl: Schriften zur Theologie Bd. VIII, Einsiedeln 1967.

- Rahner, Karl: Erfahrungen eines katholischen Theologen, in: Raffelt, Albert (Hg.): Karl Rahner in Erinnerung, Düsseldorf 1994, S. 134–148.
- Rahner, Karl: Frömmigkeit früher und heute, in: Ders.: Sämtliche Werke. Hgg. von der Karl-Rahner-Stiftung und Leitung von Karl Kardinal Lehmann, Johann Baptist Metz, Albert Raffelt, Herbert Vorgrimmler und Andreas R. Batlogg SJ, Bd. 23. Glaube im Alltag. Schriften zur Spiritualität und zum christlichen Lebensvollzug, bearbeitet von Albert Raffelt, Freiburg i.Br. 2006, S. 31–47.
- Rennings, Heinrich (Hg.): Dokumente zur Erneuerung der Liturgie, Bd. 1, Kevelaer 1983.
- Reusser, Kurt, Pauli, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda, Rothland, Martin (Hgg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Münster, New York 2014.
- Ricard, Matthieu: Weisheit. Die Essenz des tibetischen Buddhismus entdecken, München 2013.
- Ricard, Matthieu: Man muss nicht leiden, um altruistisch zu sein, in: Die Zeit, Nr. 44/2017, in: <https://www.zeit.de/2017/44/matthieu-ricard-altruismus-buddhist>, letzter Abruf am 26.09.2020.
- Ricoeur, Paul: Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg/München 1971.
- Ricoeur, Paul/Jüngel, Eberhard (Hgg.): Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. Sonderheft der Evangelischen Theologie, München 1974.
- Ricoeur, Paul: Philosophie und theologische Hermeneutik, in: Ders./Jüngel, Eberhard (Hgg.): Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. Sonderheft der Evangelischen Theologie, S. 24–45, München 1974.
- Ricoeur, Paul: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: Ders./Jüngel, Eberhard: Metapher. Zur Hermeneutik biblischer Sprache, S. 45–71, München 1974.
- Ricoeur, Paul: Biblische Hermeneutik, in: Harnisch, Wolfgang: (Hg.): Die neutestamentliche Gleichnisforschung im Horizont von Hermeneutik und Literaturwissenschaft, Darmstadt 1982, S. 248–339.
- Ricoeur, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche (84), 1987, S. 232–253.
- Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung I. Zeit und historische Erzählung, München 1988.
- Ricoeur, Paul: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, 4. Auflage, Frankfurt a.M. 1999.
- Ricoeur, Paul: Die lebendige Metapher, München, 3. Aufl. 2004.
- Ricoeur, Paul: Eine intellektuelle Autobiographie, in: Ders.: Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze, übersetzt und herausgegeben von Peter Welsen, Hamburg 2005.
- Riegel, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg: Germany: Teachers of religious education – meditating diversity, in: dies. (Hg.): How teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 countries, Münster 2009.
- Riegel, Ulrich, Rothgangel, Martin: Art.: Das »Format fachdidaktischer Forschung« als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (<http://www.wirelex.de>), 2020, S. 2–16.

- Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster 2011.
- Roebben, Bert: Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung, Stuttgart 2016.
- Rolland, Romain in einem Brief an Sigmund Freud, in: Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, in: Ders. Gesammelte Werke Bd. XIV, Frankfurt a.M. 1999.
- Rothgangel, Martin, Lück, Christhard, Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017.
- Sartory, Gertrude: Vorwort, in: Dionysius Areopagita: Ich schaute Gott im Schweigen. Mystische Texte der Gottese Erfahrung. Übersetzt und für die Meditation erschlossen von Vokmar Keil, Freiburg i.Br., 1985.
- Sartre, Jean-Paul: Jean-Paul Sartre über geschlossene Gesellschaft, in: Ders.: Geschlossene Gesellschaft. Stück in einem Akt in neuer Übersetzung, 37. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2000, S. 60–63.
- Schambeck, Mirjam sf: Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H 1, S. 249–263.
- Schambeck, Mirjam: Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen, in: Demantowsky, Marko, Zurstrassen, Bettina (Hgg.): Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer, Bochum, Freiburg 2013, S. 71–112.
- Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 4. Auflage, München 2015.
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Stuttgart 1997.
- Schreiner, Peter, Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster, New York 2014, S. 17–32.
- Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59. Jg., Heft 2, Gütersloh 2014, S. 94–109.
- Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich!« Erinnerungen und Reflexionen zu einem Vorgang am Rande der offiziellen Pädagogik, in: Neue Sammlung 23 1983, S. 464–484.
- Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hg.): Etwas erzählen: Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag, Hohengehren 1997, S. 176–188.
- Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, in: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen 2002, S. 22–48.
- Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, in: Wigger, Lothar (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Opladen 2002, S. 129–146.

- Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall, in: ZBBS 6. Jg., Heft 1/2005, S. 43–64.
- Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi, in: Bittner, Günther (Hg.): Ich bin mein Erinnern, Würzburg 2006, S. 97–114.
- Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen, in: Fröhlich, Volker, Göppel, Rolf (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen 2006, S. 28–49.
- Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung, in: Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki, Winfried (Hgg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, zweite und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 35–57.
- Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen. Zum Verhältnis von autobiographischen Texten, erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Psychoanalyse, in: ZQF 9. Jg., Heft 1– 2/2008, S. 15–25.
- Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. durchgesehene Auflage, Weinheim/München 2010.
- Schweitzer, Friedrich: Kommentar aus einer Außenseiterperspektive, in: Rothgangel, Martin et al.: Praxis Religionsunterricht, Stuttgart 2017, S. 274–278.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten, Bonn 2018.
- Sendak, Maurice: Higgelti Piggelti Pop oder es muss im Leben mehr als alles geben, Zürich 1993.
- Sjöberg, Leif: Fragen an Josef Albers, in: Das Kunstwerk XIV, Baden-Baden, 1961.
- Soboczynski, Adam: Glänzende Zeiten, in: Die Zeit vom 16.12.2004.
- Sölle, Dorothee: Mystik und Widerstand, 3. Aufl. München 2000.
- Sroczyńska, Maria, Kochanowski, Jan: Das katholische Radio in deinem Haus. Das Phänomen des Radio Maryja in Polen, in: Hainz, Michael, Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Żółtkowska, Maria, Firlit, Elżbieta (Hg.): Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, S. 157–169.
- Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien, in: Pongratz, Ludwig, Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang: Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 66–87.
- Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011.
- Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung, Wiesbaden 2012.
- Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität. Heterogenität als notwendige Bedingung von Bildungsprozessen, in: Grümme, Bernhard,

- Schlag, Thomas, Ricken, Norbert (Hg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 2021, S. 57–67.
- Straub, Jürgen: Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen, in: *Handlung, Kultur, Interpretation* 11 2002, S. 154–190.
- Taylor, Charles: Koniec świata chrześcijańskiego – zysk czy strata?, (Der Originaltitel lautet: The end of Christendom – loss or recovery?) in: *Tygodnik Powszechny* 21, 2002, in: <http://www.tygodnik.com.pl/dnitschner/taylor.html>, letzter Abruf am 28.11.2021.
- Thomas von Kempen: Das Buch von der Nachfolge Christi, in: *Kleine Bibliothek spiritueller Weisheit*, hgg. von Abt Emmanuel Jungclaussen OSB, in Zusammenarbeit mit Christian Feldmann, Freiburg i. Br. 1999.
- Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2002.
- Tolstoi, Lew: Für alle Tage. Ein Lebensbuch, München 2010.
- Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 1, 7. Auflage, Frankfurt a.M., 2016.
- Watanabe, Yasumare: Selbstwertanalyse und christlicher Glaube, in: *Evangelische Theologie*, 40. Jahrgang, 35. Jahrgang der neuen Folge, hgg. von Hans-Georg Geyer und Manfred Josuttis, München 1980, S. 58–75.
- Werbick, Jürgen: Lernprozeß Umkehr: Reifung im Glauben, in: *Katechetische Blätter* 102. Jahrgang 1977, S. 120–129.
- Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: Baumgartner, Konrad (Hg.): *Glauben lernen – leben lernen: Beitrag zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion*. Erich Feifel zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Mitarbeitern, St. Ottilien 1985, S. 3–18.
- Werbick, Jürgen: *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989.
- Werbick, Jürgen: *Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre*, München 1992.
- Werbick, Jürgen: *Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie*, Freiburg im Br., 2. Aufl. 2000.
- Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2004, S. 478–493.
- Wigger, Lothar: *Bildung und Habitus. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen*, in: Frieberthäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus, Wigger, Lothar (Hgg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden 2006, S. 101–118.
- Wigger, Lothar (Hg.): *Wie ist Bildung möglich?*, Bad Heilbrunn 2009.
- Willms, Wilhelm: Wussten sie schon?, in: Ders.: *Der geerdete Himmel. Wiederbelebungsversuche, Meditationen – Bilder – Geschichten – Texte – Neue Lieder*, 1977.
- Zdaniewicz, Witold: Wandlungsprozesse religiöser Praktiken in Polen von 1980 bis 2010 im Licht der Indikatoren Kirchgang und Kommunionsempfang, in: Hainz, Michael,

Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Libiszowska-Żółtkowska, Maria, Firlit, Elżbieta (Hg.): Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, S. 109–118.

Ziaja, Karin: Wie sehe ich als Deutsche die Katholiken Polens? Welche Wünsche und Erwartungen habe ich an sie?, in: Ost-West. Europäische Perspektiven (OWEP) 2 2008: Katholiken in Deutschland, Katholiken in Polen – gegenseitige Erfahrungen und Erwartungen, in: <https://www.owep.de/artikel/640-katholiken-in-deutschland-katholikenin-polen-gegenseitige-erfahrungen-und-erwartungen>, letzter Abruf am 16.04.2020.

Zimmer, Heinrich: Abenteuer und Fahrten der Seele. Ein Schlüssel zu indogermanischen Mythen, 3. Aufl. München 1977.

Die Transkriptionen der analysierten Interviews sind über folgendem Link aufrufbar:
<https://tv1.ink/9783839472705>



Editorial

Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen im Schnittfeld von Religion und Bildung u.a. aus der evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionspädagogik, der Praktischen Theologie sowie den Bildungs-, Kultur-, Sozial- und Religionswissenschaften.

Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse voranbringen.

Die Reihe wird herausgegeben von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten.

Marcin Morawski, geb. 1980, war von 2014 bis 2020 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungstheorie, religiöse Bildung, empirische Bildungsforschung und die Didaktik symbolischer Formen. Derzeit unterrichtet er katholische Religion und Philosophie an einem Gymnasium.

