

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 alledem 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 Ruhekommen 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 Tokarczucks 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 betonen 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 Werbick 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 Parallelen 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 Benn 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 uneigennützigsten 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 Tokarczuks 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 voraushabe, 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 aufgeklärt 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 Tokarczüks 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 Tokarczüks 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 Schulze 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 Tokarczuks 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 Tokarczuks 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 Tokarczuks 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 Tokarczuks 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« entgegensetzen.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 partikuläre 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 Hervorbringen.

»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 anzeigt.

»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 Beicht Erfahrungen 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, Selbstannahme 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 Beicht Erfahrung 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 Einsler 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 Notwendigkeit 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 nicht', (.) 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 religionspäd-

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 Szyborski

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 eingeprägt 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.