

# ZPTh

Zeitschrift  
für Pastoraltheologie

---

Was den wissenschaftlichen Nachwuchs bewegt

Positionen aus der Religionspädagogik

## Religiöse Bildung als Transformationsprozess Erörterungen zwischen Bildungstheorie und Empirie

### Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, ob und wie religiöse Bildung als Transformationsprozess verstanden werden kann. Dabei erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem transformatorischen Bildungsbegriff, wie er in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft etwa von Hans-Christoph Koller konzipiert wurde. Anschließend werden ausgewählte theologische und religionspädagogische Konzepte eines transformatorischen Bildungsbegriffes vorgestellt und zum erziehungswissenschaftlichen Ansatz in Bezug gesetzt. Dies dient als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung von transformatorischen Bildungsprozessen in den Biografien polnischstämmiger ReligionslehrerInnen, wobei ein Akzent auf die Frage nach der Relevanz von Fremdheitserfahrungen gelegt wird. Den Abschluss bildet die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsprozess und den professionsbezogenen Zielvorstellungen und Überzeugungen der untersuchten Lehrkräfte.

This paper deals with the question of whether and to what extent religious education can be regarded as a process of transformation. First of all, the transformational concept of education, as it was put forward within the field of present-day education by authors such as Hans-Christoph Koller, is investigated. Subsequently, selected theological and religious-pedagogical aspects regarding a transformative concept of education are presented and further on related to the educational approach. This serves as a starting point for the empirical evaluation of transformational educational processes in the biographies of religious teachers of Polish origin, focussing on the relevance of experiences of foreignness. The paper concludes with an analysis of the relationship between educational process and professional goals as well as beliefs of the teachers surveyed in this study.

### 1. Bildung als Transformationsprozess

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft ist mit den Arbeiten von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller ein neuer Weg der empirischen Bildungsforschung aufgezeigt worden, der den Graben zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden sucht. In Anlehnung an Kants Diktum „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“<sup>1</sup> versuchen Kokemohr, Marotzki und Koller Bildungsphilosophie und Empirie zusammenzuführen. Die bildungstheoretische Bestimmung des Bildungsbegriffes, die den empirischen Erkundungen vorausgeht, hat einerseits die Aufgabe, den Blick dafür zu schärfen, was überhaupt untersucht werden soll, wenn von Bildungsforschung die Rede ist. Andererseits können die empirischen Erkenntnisse wiederum zu einem Überdenken der

---

<sup>1</sup> Vgl. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M. 1997, 98, [B76, 77], [A 52].

theoretischen Annahmen führen und verhindern, dass Bildungstheorien keinen Bezug zur Empirie aufweisen.

Kokemohr, Marotzki und Koller entwickeln ihren Bildungsbegriff in Anlehnung an Wilhelm Humboldt. Dessen Annahme, dass unter Bildung die Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen hin zur „höchsten und proportionierlichsten“<sup>2</sup> Entfaltung seiner Anlagen durch die Auseinandersetzung mit der Welt erfolge, was sich auch sprachlich manifestiere, wird zur Ausgangslage des Bildungsbegriffes Kokemohrs, Marotzkis und Kollers, die Bildung als Transformationsprozess bestimmen und dabei vom Lernen abgrenzen. Während es sich beim Lernen um einen Zuwachs von Wissen handle, ohne dass es dabei zu einer Veränderung des Lernenden komme, wird Bildung hier als Transformation der bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse begriffen.<sup>3</sup>

So gesehen wird Bildung als ein „Andersdenken oder Anderswerden“<sup>4</sup> verstanden. Dies schließt die Relevanz des Lernens für Bildungsprozesse nicht aus, verdeutlicht aber, dass allein ein Zuwachs an Wissen nicht mit Bildung gleichgesetzt werden kann.<sup>5</sup>

Während Humboldt davon ausging, dass der Mensch von sich aus nach Erweiterung seiner bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse strebe, nehmen Kokemohr, Marotzki und Koller an, dass Krisenerfahrungen Bildungsprozessen vorausgehen. Krise wird hier bestimmt als „subsumptionsresistente[r] Erfahrung“<sup>6</sup>, welche sich der Einordnung in bisherige Denk- und Handlungsmuster entzieht, was zu einer „Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs“ führen kann und von Kokemohr als Bildung bezeichnet wird.<sup>7</sup>

Kommt es also zu einer „Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“, kann dies zum Ausgang transformatorischer Bildungsprozesse werden.<sup>8</sup>

Die bildungsbezogenen Konzepte von Marotzki, Koller und Kokemohr gehen von der Annahme aus, dass es keine verbindlichen und universellen Wahrheiten und Normen mehr gebe und vielmehr die einzelnen Subjekte die Aufgabe der je subjektiven und stets vorläufigen Wahrheitsfindung zu übernehmen haben.

---

<sup>2</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Darmstadt 1960, 64.

<sup>3</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller, Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012, 15.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 9.

<sup>5</sup> Vgl. Winfried Marotzki, Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim 1990, 32.

<sup>6</sup> Vgl. Rainer Kokemohr, Bildung als Welt- und Selbstentwurf. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie, in: Hans-Christoph Koller – Winfried Marotzki – Olaf Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, 13–69, hier 21.

<sup>7</sup> Vgl. ebd.

<sup>8</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller, Bildung anders denken, (s. Anm. 3) 16.

Koller spricht etwa vom Verlust eines „universellen Metadiskurses“, welcher zu einer „radikalen Pluralität der Sprachspiele oder Diskursarten“ geführt habe<sup>9</sup>. Marotzki vertritt die „These der Kontingenzsteigerung“<sup>10</sup>. Diese „besagt im Kern, daß eine Pluralitätsexpansion derart stattfindet, daß eine – wie auch immer geartete – Einheit sie nicht mehr aufzufangen in der Lage ist.“<sup>11</sup> Daraus resultiert, dass der Einzelne sein Leben ohne „vorgegebene Weltbilder, konventionelle Normen- und Orientierungssysteme“ zu entwerfen und seine Lebensentwürfe im Verlauf der Biografie mehrfach zu verwerfen und neu zu gestalten habe, was als „drohende Dauerstrapazierung psychischer und kognitiver Ressourcen [...] immer häufiger zum Krisenauslöser“ werde.<sup>12</sup>

Die postmoderne Einbettung dieses Bildungsbegriffes zeigt sich im Fehlen einer materialen Bestimmung von Bildung.

Jürgen Straub kritisiert an dem transformatorischen Bildungsbegriff von Koller et al., dass inhaltliche Kriterien wie „Mitleidsfähigkeit, Gemeinschaftssinn, Altruismus, Verantwortung oder Solidarität“ fehlen.<sup>13</sup>

Die Bedeutung von Bildung besteht dann etwa darin, ein „kreatives, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt“ zu ermöglichen und dadurch zu einem souveränem Umgang mit Krisen zu führen<sup>14</sup> oder neue Diskursarten angesichts von Widerstreit<sup>15</sup> zu finden, dem eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen voranzugehen hat.<sup>16</sup>

Wenn aber die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen nicht nur als ein notwendiges, sondern auch als ein hinreichendes Kriterium für Bildungsprozesse betrachtet wird, ohne diese normativ näher zu bestimmen, besteht die Gefahr, auch

---

<sup>9</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller, *Bildung anders denken* (s. Anm. 3) 89f.

<sup>10</sup> Vgl. Winfried Marotzki, *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (s. Anm. 5) 28.

<sup>11</sup> Vgl. ebd.

<sup>12</sup> Vgl. ebd.

<sup>13</sup> Vgl. Jürgen Straub, Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? *Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen*, in: *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 11 (2002) 154–190, hier 187.

<sup>14</sup> Vgl. Marotzki, *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (s. Anm. 5) 49.

<sup>15</sup> Den Begriff des Widerstreits übernimmt Koller von Jean-François Lyotard. Unter Widerstreit versteht man hier den Konflikt zweier oder mehrerer Diskursarten oder Sprachspiele, der nicht zu schlichten ist, da er sich von einem Rechtsstreit unterscheidet, in welchem ein Urteil zugunsten einer der Konfliktparteien gesprochen werden kann. Ein Widerstreit kann dann zu einem Rechtsstreit werden, wenn eine Diskursart sich gegenüber einer anderen durchsetzt. Koller plädiert dafür, den Widerstreit offenzuhalten und nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen, was für ihn einen Bildungsprozess darstellt.

<sup>16</sup> Vgl. Koller, *Bildung anders denken* (s. Anm. 3) 91–93 und 95–97.

solche Transformationsprozesse als Bildung anzuerkennen, die z.B. demokratischen Grundwerten entgegenstehen, wie Krassimir Stojanov anmerkt.<sup>17</sup>

## 2. Religiöse Bildung als Transformationsprozess?

Lässt sich der transformatorische Bildungsbegriff, wie er von Kokemohr, Marotzki und Koller konzipiert wurde, auch auf religiöse Bildungsprozesse übertragen? Ist religiöse Bildung ebenfalls als ein Andersdenken, Anderswerden zu verstehen? Kann allein die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen ohne normative Konkretisierungen auch aus christlicher Perspektive als Bildung bezeichnet werden?

Blickt man in die Geschichte des Christentums, aber auch in die anderer Religionen, zeigt sich, dass Krisen und Transformationen der Selbst- und Weltverhältnisse vor dem Hintergrund religiöser Erfahrung bzw. der Begegnung mit einem religiösen Weltzugang zahlreiche Biografien bedeutender Figuren der Religionsgeschichte geprägt haben. Man denke nur an die Bekehrungserlebnisse von Paulus, Augustinus, Franziskus oder Siddharta Gautama, um nur einige prominente Beispiele anzuführen, was nicht suggerieren soll, dass dies nur bei Ausnahmepersönlichkeiten zu finden sei. William James widmet in seinen Vorlesungen über die Vielfalt religiöser Erfahrung dem Phänomen der Bekehrung zwei Kapitel, in welchem er Krisen- und Transformationserfahrungen gewöhnlicher Menschen darstellt.<sup>18</sup>

Bestimmt man Krise wie Koller als subsumptionsresistente Erfahrung, so ist es der spezifische Weltzugang der Religion, der christlichen Botschaft sowie die Andersheit des Göttlichen, welche eine andere Sichtweise auf sich selbst und die Welt ermöglichen können. Diese andere Sichtweise kann einer Unterordnung in bisherige Deutungsschemata widerstehen und zu einer Umwertung der Werte sowie anderen Seinsweisen führen.

Zunächst ist jedoch festzustellen, dass eine Übertragung des transformatorischen Bildungsbegriffes der Erziehungswissenschaften auf religiöse Bildungsprozesse nicht ohne Weiteres möglich ist, da dort das Verhältnis des Subjektes auf das Selbst- und Weltverhältnis begrenzt wird, jedoch das Verhältnis zu Gott fehlt. Ferner steht die Entfaltung dieses Bildungsbegriffes ausschließlich auf bildungsphilosophischen Füßen. Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass der oben vorgestellte transformatorische Bildungsbegriff, wie bereits oben erwähnt, normativ unterbestimmt ist. Dies verdeutlicht, dass die Adaption des transformatorischen Bildungsbegriffes für den Bereich der

---

<sup>17</sup> Vgl. Krassimir Stojanov, Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien, in: Ludwig Pongratz – Michael Wimmer – Wolfgang Nieke (Hg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, 66–86, hier 76f.

<sup>18</sup> Vgl. William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, Frankfurt a. M. 1997, 188–234.

religiösen Bildung einer „bildungs-theologischen“<sup>19</sup> Erweiterung bedarf, die klären soll, inwiefern ein transformatorischer Bildungsbegriff auch für religiöse Bildungsprozesse infrage kommt und wie diese normativ bestimmt werden können.

### 3. Bildungstheologische Annäherungen an transformatorische Bildungsprozesse

Lassen sich in Theologie und Religionspädagogik ebenfalls Konzepte eines transformatorischen Bildungsbegriffes finden und Anschluss- wie auch Bruchstellen zum transformatorischen Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaften identifizieren?

Die Frage ist zu bejahen, auch wenn in den theologischen und religionspädagogischen Theorien nicht immer explizit von Transformationsprozessen die Rede ist. Im Folgenden sollen einige dieser theologischen und religionspädagogischen Positionen vorgestellt werden. Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen, kann dies lediglich skizzenhaft und exemplarisch erfolgen.

Zunächst sei hier der bildungstheoretische Ansatz Helmut Peukerts genannt, welcher als Theologe und Erziehungswissenschaftler die Diskurse beider Disziplinen zusammenführt. Peukert bestimmte bereits vor Kokemohr, Marotzki und Koller Bildung als Transformationsprozess, der von Lernprozessen zu unterscheiden sei, welche die „Grundorientierung und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen“<sup>20</sup>.

Bildung zeichne sich jedoch durch „eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses“ aus.<sup>21</sup>

Auch Peukert misst dabei Krisenerfahrungen, die „unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unseres Selbstverständnisses sprengen und unsere Verarbeitungskapazität überschreiten“, große Bedeutung bei.<sup>22</sup>

Für ihn ist nicht jeder Transformationsprozess sogleich ein Bildungsprozess, sondern erst, wenn dieser zu einem Zuwachs an Freiheit und Sinnperspektiven führt und man zu „neuen Interpretationen der sachhaften Wirklichkeit, der Anderen und seiner selbst [...] gelangt[...].“<sup>23</sup>

Dabei misst Peukert gerade der Religion hohe Bedeutung bei, denn erst „die Konfrontation mit jenen menschlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes

---

<sup>19</sup> Vgl. Godwin Lämmermann, *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005, 16.

<sup>20</sup> Vgl. Helmut Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 49 (2002), 49–66, hier 50.

<sup>21</sup> Vgl. ebd.

<sup>22</sup> Vgl. ebd.

<sup>23</sup> Vgl. ebd. 59.

„es muss doch mehr als alles geben“, das die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt“, vervollständige Bildung.<sup>24</sup>

Ferner müsse Bildung angesichts des Zerstörungspotenzials des modernen Menschen auf eine „Transformation des Bewusstseins und des Handelns“ hin zu Humanität und Solidarität abzielen<sup>25</sup>, wobei gerade Religion, insbesondere die jüdisch-christliche, eine bedeutende Option darstellt.<sup>26</sup>

Religiöse Bildung soll jedoch nicht ein Glauben-Können anstreben, sondern die Entfaltung „religiöser Urteilskraft“.<sup>27</sup> Damit meint Peukert

„eine Urteilsfähigkeit darüber, ob eigene und fremde religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden, oder ob sie diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachtserfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten.“<sup>28</sup>

Ferner misst Peukert religiöser Bildung einen hermeneutischen Auftrag bei. Bei dieser dürfe es nicht bloß um die Weitergabe religiöser Tradition gehen, sondern vielmehr „auch um deren Dekonstruktion und zugleich um die kritische, verändernde Rekonstruktion aus der Perspektive von Heranwachsenden, die beim Aufbau einer gemeinsamen Welt eigene Lebensmöglichkeiten erkunden müssen“<sup>29</sup>.

Mit Peukerts Bestimmung von Bildung zeigt sich, dass Theologie und Religionspädagogik nicht nur anschlussfähig an den aktuellen Diskurs der Erziehungswissenschaft um den transformatorischen Bildungsbegriff sind, sondern diesen sogar in Teilen bereits antizipiert haben.

Peukert gibt dem transformatorischen Bildungsbegriff normative Konturen, die bei den postmodern gefärbten Ansätzen von Kokemohr, Marotzki und Koller fehlen. Hier seien erneut insbesondere die Perspektive der Freiheit, des Sinns, der Solidarität und der Humanität als mögliche Ziele von Transformationsprozessen genannt, ebenso die religiöse Urteilsfähigkeit, die dazu befähigt, zu beurteilen, ob Religion solche Ziele immer noch verfolgt. Des Weiteren kann Religion die Grenzen der eigenen Erfahrungsfähigkeit aufzeigen, was transformatorisch wirken kann.

---

<sup>24</sup> Vgl. ebd. 65.

<sup>25</sup> Vgl. ders., Tradition und Transformation, in: Ottmar John – Norbert Mette (Hg.), Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 300.

<sup>26</sup> Vgl. ebd. 299.

<sup>27</sup> Vgl. Helmut Peukert, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51–93, hier 83.

<sup>28</sup> Vgl. ebd.

<sup>29</sup> Vgl. ebd. 86.

Peukert fokussiert die Bedeutung der Religion für die Allgemeinbildung, scheint dabei jedoch die Binnenperspektive religiöser Bildungsprozesse im Sinne der Möglichkeit des Glauben-Könnens zu vernachlässigen, was seiner Auffassung nach nicht Ziel religiöser Bildung zu sein hat.<sup>30</sup>

So wird zwar den Educanden die transformatorische Kraft religiöser Traditionen hermeneutisch erschlossen sowie ihr Sinnpotenzial für die Gegenwart und das eigene Dasein eröffnet, aber weniger die Möglichkeit der eigenen Partizipation an Religion. Die Begegnung mit Religion kann zwar Dynamiken und Wandlungen bewirken, bildend sein, doch bleibt Religion hier lediglich der Anstoß für Denken und Handeln, es scheint weniger um Transformationsprozesse der eigenen religiösen Haltung der Educanden zu gehen.

Daher bietet es sich an dieser Stelle an, ein religionspädagogisches Konzept transformatorischer Bildung anzuführen, das diese Leerstelle schließt. Fritz Oser hat bereits 1989 religiöse Bildung als Transformationsprozess bestimmt. Zwar verwendet Oser dabei nicht den Begriff der Bildung, sondern des Lernens, wobei er diesen differenziert. Sein Ansatz fußt auf dem strukturgenetischen Ansatz von Piaget und Kohlberg, den Oser auf den Bereich religiöser Erziehung anwendet. Diese bedeutet, dass Religiosität im Sinne eines Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen angesichts der Erfahrung mit einem Letztgültigen nicht losgelöst von Erkenntnisstrukturen erfolgen kann, welche sich qualitativ unterscheiden. Lernen könne daher im Modus der Assimilation wie auch der Akkommodation erfolgen. Während im ersten Fall die Erkenntnisobjekte an die Erkenntnisstrukturen angepasst werden, kommt es im Fall der Akkommodation zu einer Veränderung der Erkenntnisstrukturen selbst. Auch hier spielt die Krise eine entscheidende Rolle, unter der Oser ein „kognitives Ungleichgewicht“ versteht, wodurch „die vorhandenen Strukturen [...] dadurch aktualisiert und zugleich in Frage gestellt“ werden.<sup>31</sup> Letzteres versteht Oser als „wirkliches Lernen“, das zu einer grundlegenden Veränderung der Person führe.<sup>32</sup>

„Veränderung der Persönlichkeit (bzw. ihrer religiösen Tiefenstruktur) meint vorerst, daß eine gleiche Realität vorher weniger adäquat gesehen wurde als nachher, daß das Verstehen dieser Realität weniger komplex war als jetzt, daß die Person mehr bedingte Freiheit, größeres bedingtes Vertrauen, eine weniger differenzierte Integration der Transzendenz mit der Immanenz gesehen hat, und vor allem, daß sie vor dem Lernprozeß den höheren Stufen einer möglichen religiösen Entwicklung weniger nahe stand.“<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Vgl. Peukert, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung (s. Anm. 11) 65.

<sup>31</sup> Vgl. Fritz Oser, *Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh, 21990, 55

<sup>32</sup> Vgl. ebd. 65.

<sup>33</sup> Vgl. ebd.

Dieses Verständnis des wirklichen Lernens entspricht dem transformatorischen Bildungsbegriff, wie er bei Koller oder Peukert zu finden ist, weshalb an dieser Stelle Oser's Begriff des wirklichen Lernens als transformatorischer Bildungsprozess bezeichnet wird.

Oser sieht es vor dem Hintergrund der hohen Stabilität der religiösen Tiefenstrukturen als notwendig an, diese im Religionsunterricht durch bewusst herbeigeführte Krisenerfahrungen im oben genannten Sinne zu verändern.<sup>34</sup> Als eine Möglichkeit hierfür nennt Oser den Einsatz von Dilemmageschichten, welche die bisherigen Begründungsmuster der SchülerInnen infrage stellen sollen, um zu differenzierteren Formen religiöser Urteilsfähigkeit zu gelangen.<sup>35</sup>

Auch wenn Oser in seinen empirischen Forschungen der Frage nach der religiösen Urteilsfähigkeit große Aufmerksamkeit widmet, beschränkt er religiöse Bildung nicht bloß auf den Bereich der religiösen Urteilsfähigkeit, sondern benennt zwei weitere Stränge religiöser Erziehung, ohne die Religionsunterricht unvollständig wäre und zum „religiösen Tod“ der SchülerInnen führe.<sup>36</sup> Diese sind der Aufbau religiösen Wissens sowie der Strang der religiösen Erfahrung.

Der Strang ‚Aufbau religiösen Wissens‘ weist Parallelen zu Peukerts hermeneutischen Kompetenzen auf. Hier geht es darum, Wissen über die eigene Religion bzw. die Religion des eigenen Kulturkreises wie auch Wissen über das Wesen von Religion im Allgemeinen zu erlangen, die Fähigkeit Texte auszulegen, Religionsgeschichte zu interpretieren und dadurch Religion und deren kultische Handlungen zu verstehen.<sup>37</sup>

Der dritte Strang religiöser Bildung zielt darauf ab, „die Schüler zu befähigen, selbstständig und zugleich eingebettet in die Religion, Situationen und Erfahrungen religiös zu erschließen, dies durch Akte des Gebets, Akte der Deutung eigener Erfahrung vor dem Hintergrund der Offenbarung sowie Akte des Feierns und des Kultes“<sup>38</sup>, um im Sinne Schleiermachers Diktum von Religion als Sinn und Geschmack für das Unendliche, „ein Sensorium für das Religiöse bzw. die Tiefendimension der Wirklichkeit“ zu entwickeln.<sup>39</sup> Wenn Religion „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet; M.M.], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann“<sup>40</sup>, so sei darauf zu achten, diesen Zugang nicht bloß auf einzelne Aspekte zu reduzieren, was zu pathologischen Formen von Religiosität führen könne, wie etwa dem Fundamentalismus bei einer Überbetonung des Erfahrungsstranges, der religiösen Entfremdung bei

---

<sup>34</sup> Vgl. ebd. 51.

<sup>35</sup> Vgl. ebd. 45–47 und 88–96.

<sup>36</sup> Vgl. ebd. 7.

<sup>37</sup> Vgl. ebd. 58.

<sup>38</sup> Vgl. ebd. 58f.

<sup>39</sup> Vgl. ebd. 59.

<sup>40</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 7.

der Überbetonung des Wissensstranges oder einer rationalistischen Religiosität bei einer zu starken Fokussierung des Urteilsstranges.<sup>41</sup>

Mit der Berücksichtigung des Erfahrungsstranges in religiösen Bildungsprozessen strebt Oser keineswegs eine Rückkehr zur Katechese an. Vielmehr geht es ihm darum, religiöse Bildung nicht bloß auf den Aufbau von Wissen über Religion zu reduzieren. Solches geschieht seiner Auffassung nach jedoch als Resultat der Vorstellung, Religionsunterricht sei von der Schule her zu konzipieren. Dies sei jedoch eine starke Beschränkung des religiösen Weltzugangs auf Kosten der „freimachende[n] geistige[n] Andersartigkeit von echter Religiosität“.<sup>42</sup>

Oser gelingt es, mögliche Felder religiöser Bildung auszudifferenzieren und damit einer Verengung von religiöser Bildung auf einzelne Aspekte, wie etwa Ethik oder Urteilsfähigkeit, vorzubeugen. Dabei stellt er allen drei Strängen religiöser Bildung den Zuwachs an Freiheit und Autonomie als qualitatives Kriterium für Transformationsprozesse voran.<sup>43</sup>

Schließlich sei an dieser Stelle Bert Roebbens Ansatz des narthikalen Lernens vorgestellt, der ebenfalls zu einem transformatorischen Bildungsbegriff gezählt werden kann. Wie der Narthex einer Kirche den Ort zwischen Außenwelt und dem Bereich des Sakralen markiert, soll der Religionsunterricht narthikale Räume ermöglichen, in denen das Alltägliche und Bekannte überschritten werden kann und das ganz Andere der Religion aufscheint. Roebben geht es darum, SchülerInnen durch die Begegnung mit Religion neue Sichtweisen auf sich und die Welt aufzuzeigen und dadurch auch ihre Sinnperspektive zu vergrößern. Dabei erweitert Roebben das Prinzip der Korrelationsdidaktik, das zu stark auf das Aktuelle und weniger auf das Potenzielle blickt. Das bedeutet, dass der Religionsunterricht nicht nur an das den SchülerInnen Bekannte anzuknüpfen habe, sondern dass gerade die Begegnung mit der Andersartigkeit von Religion, ihren subversiven Erzählungen und ihrer eigenen Sprache dazu führen könne, dass „so zahlreiche Fragen aufbrechen wie Wasser aus einer Quelle“<sup>44</sup>. Dies ist für Roebben freilich keine Alternative zu einem hermeneutischen Religionsunterricht, sondern vielmehr dessen Ergänzung. Das Konzept des narthikalen Lernens geht von der Sehnsucht junger Menschen nach „Seelennahrung“ aus, da „der Mensch radikal offen für das Mysterium [...] der Existenz sei“<sup>45</sup>. Diese Sehnsucht liege nicht immer schon offen dar, sondern müsse manchmal durch die Begegnung mit spirituellen Sinnangeboten und Erzählungen der „anderen Seite“ erst an die Oberfläche geführt

---

<sup>41</sup> Vgl. Oser, *Wie viel Religiosität braucht der Mensch?* (s. Anm. 22) 61.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. 201.

<sup>43</sup> Vgl. ebd. 39.

<sup>44</sup> Vgl. Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Münster 2011, 90.

<sup>45</sup> Vgl. ebd. 91f.

werden,<sup>46</sup> was in der Praxis jedoch häufig durch die Fokussierung auf kognitive Kompetenzen in den Hintergrund gestellt werde.<sup>47</sup>

Ähnlich wie Hubertus Halbfas spricht auch Bert Roebben der religiösen Sprachfähigkeit, hier *religious literacy*, eine Schlüsselrolle für religiöse Bildungsprozesse zu.<sup>48</sup> Religiöse Sprache, die häufig in symbolischen Ausdrucksformen wie metaphorischer Sprache, mythologischer Rede oder Ritual in Erscheinung trete, kann durch den Bezug „auf das, was unsystematisch, ironisch, subversiv, unendlich und in diesem Sinne offen für das Unendliche, das Unbestimmte, das Afunktionale ist“<sup>49</sup>, Bildungsprozesse anstoßen. Religiöse Sprachfähigkeit beinhaltet zugleich die Entwicklung eines Sinnes für spezifisch-religiöse Sprache, vergleichbar mit Halbfas' Begriff des „dritten Auges“, mithilfe dessen religiöse Sprache erschlossen werden kann.<sup>50</sup>

Sowohl Halbfas als auch Roebben beziehen sich in ihrem Konzept der religiösen Sprachlehre auf die Terminologie von der „ersten und zweiten Naivität“ Paul Ricœurs, die einerseits von der Entwicklungsfähigkeit einer religiösen Sprachfähigkeit ausgeht, andererseits symbolische Sprache nicht nur einer vergangenen Bewusstseinsstufe zuordnet, sondern auch im Bewusstsein des modernen Menschen verankert sieht, allerdings im Sinne einer zweiten Naivität, der Momente der Entmythologisierung und Entzauberung vorausgegangen sind.<sup>51</sup> Roebben entwickelt davon ausgehend Phasen des religiösen Sprachverständnisses, die den Weg von der ersten zur zweiten Naivität aufzeigen.<sup>52</sup> Hieraus folgt, dass sich mit dem Aspekt der *religious literacy* ein weiteres Feld für mögliche Transformationsprozesse eröffnet, wenn es beispielsweise zu Formen des Widerstreits zwischen den Sprachspielen dieser Phasen kommt. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass es zu der Begegnung mit verschiedenen religiösen Sprachspielen kommt und junge Menschen noch die Möglichkeit des Aufenthaltes in der ersten Naivität erhalten, ohne den die Entwicklung der zweiten Naivität schwierig wird.

Mit der Skizze der bildungstheoretischen Konzepte von Helmut Peukert, Fritz Oser und Bert Roebben sind die bildungstheologischen Erörterungen zum transformatorischen Bildungsbegriff keinesfalls ausgeschöpft. Es sollte hier lediglich exemplarisch gezeigt werden, warum und wie religiöse Bildungsprozesse als transformatorische Bildungsprozesse konzipiert werden können. Ferner sollten Stränge und Ziele solcher Transformationsprozesse abgesteckt werden. An dieser Stelle kann nur auf weitere Ansätze verwiesen werden, etwa auf Norbert Mettes Bestimmung religiöser Bildung,

---

<sup>46</sup> Vgl. ebd. 90.

<sup>47</sup> Vgl. ebd. 97.

<sup>48</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*, Düsseldorf 2012, 12; vgl. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung* (s. Anm. 34) 97 und 111.

<sup>49</sup> Vgl. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung* (s. Anm. 34) 92.

<sup>50</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1997, 128.

<sup>51</sup> Vgl. Paul Ricœur, *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*, München 1971, 399.

<sup>52</sup> Vgl. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung* (s. Anm. 34) 128.

welcher stark von Peukerts Ansatz geprägt ist, oder etwa Jürgen Werbicks Ausführungen zum religiösen Lernen als „Lernprozess Umkehr“.<sup>53</sup>

#### 4. Transformation und Versachkundlichung

Ein transformatorischer Bildungsbegriff, in dem es nicht bloß um den Zuwachs an Wissen gehen kann, sondern stets auch um die Möglichkeit, seine Sichtweisen kritisch „anfragen“ zu lassen, und der Optionen aufzeigt, anders zu denken, anders zu werden, steht im Widerspruch zu den Versachlichungstendenzen des gegenwärtigen Religionsunterrichts, die etwa Rudolf Englert oder Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz in ihren empirischen Untersuchungen diagnostiziert haben.<sup>54</sup>

An dieser Stelle sei angemerkt, dass neuere empirische Studien zum Selbstverständnis von Religionslehrkräften wie etwa von Uta Pohl-Patalong et. al. oder Martin Rothgangel et. al. das Problem der Versachkundlichung des Religionsunterrichts nicht so eindeutig wie etwa Englert diagnostizieren oder sogar zu gegenteiligen Ergebnissen gelangen. Die Untersuchung von Pohl-Patalong zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, die auf qualitativen Interviews sowie quantitativen Fragebögen beruht, kann Englerts Versachkundlichungsthese weder eindeutig belegen noch widerlegen. So stimmten z. B. der These „Ein religionskundlicher Unterricht, der ‚neutral‘ Informationen über Religion vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, ist die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen“ 18,4% voll zu, 31,2% eher zu, 27,8% eher nicht zu und 22,6% überhaupt nicht zu. Hier zeigt sich, dass die Zahl derer, die dieser Aussage absolut bzw. tendenziell zustimmen, fast genauso hoch ist wie die Zahl derer, die sie eher bzw. ganz ablehnen.<sup>55</sup>

Was das professionelle Selbstverständnis angeht, es durften mehrere Items angekreuzt werden konnten, so versteht sich die Mehrheit der befragten Lehrkräfte als „Moderator/in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen“, ein Drittel als „neutrale/r

---

<sup>53</sup> Vgl. Norbert Mette, Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 31–35; Jürgen Werbeck, Glauben als Lernprozeß? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: Konrad Baumgartner (Hg.), Glauben lernen – leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik der Religion. Festschrift für Erich Feifel, St. Ottilien 1985, 3–18; ders., Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989.

<sup>54</sup> Vgl. Rudolf Englert – Elisabeth Hennecke – Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014; Ulrich Riegel – Hans-Georg Ziebertz, Germany: teachers of religious education – meditating diversity, in: dies. (Hg.), How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries, Münster 2009, 69–81, hier 75.

<sup>55</sup> Vgl. Uta Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 336.

Wissensvermittler/in“, ein Drittel als „authentisches Beispiel für meine gelebte Religion“, während ein weiteres Drittel sich zu dieser Frage nicht positioniert hat.<sup>56</sup> Für Rothgangel stehen die Ergebnisse seiner Studie zu Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen sogar in „Spannung“ zu den Ergebnissen von Englert, was u. a. auf die hohe Bedeutung des Konfessorischen zurückgeführt wird, die in der Untersuchung deutlich wurde. Da es sich hierbei nur um die Selbstbeschreibung der LehrerInnen handelt, räumt Rothgangel ein, dass dies nicht zwangsläufig in deren Religionsunterricht Niederschlag finden müsse, sodass in weiteren Studien in den Blick genommen werden müsste, inwiefern das Konfessorische auch in der Unterrichtspraxis sichtbar werde.<sup>57</sup>

Es würde den Umfang dieses Artikels sprengen, die o.g. empirischen Studien im gebührenden Umfang zu analysieren. Es sollte jedoch verdeutlicht werden, dass der von Englert eingebrachte Begriff der Versachkundlichung differenziert zu betrachten ist und keineswegs schon empirisch als geklärt gilt. Gewinnbringend wäre diesbezüglich ein Blick auf andere Fächer. Sollte es auch im Deutschunterricht, etwa bei der Vermittlung von Literatur, Analogien zur Versachkundlichung geben, könnte dies zu neuen Sichtweisen bei der Ursachenforschung führen. Ferner sei hier angemerkt, dass die Kritik an der Versachlichung von Religion keineswegs bloß ein gegenwärtiges Phänomen darstellt, sondern auch schon im Frühwerk Friedrich Nietzsches als häufiges Motiv zu finden ist.

„Eine Religion zum Beispiel, die in historisches Wissen, unter dem Walten der reinen Gerechtigkeit, umgesetzt werden soll, eine Religion, die durch und durch wissenschaftlich erkannt werden soll, ist am Ende dieses Weges zugleich vernichtet.“<sup>58</sup> Versachlichung wird bei Nietzsche nicht wie bei Englert mit dem Verlust der existenziellen Relevanz gleichgesetzt, sondern als ein Verlust religiöser Ausdrucksformen durch einen rein kognitiven Zugang, der letztendlich jedoch auch im Relevanzverlust der Religion insgesamt münde.

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass Englert dem mystagogischen und dem performativen Lernen sowie dem alteritätstheoretischen Ansatz von Bernhard Grümme das Potenzial zuspricht, „der Versachkundlichungstendenz entgegenwirken“ zu können.<sup>59</sup> Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern der alteritätstheoretische Ansatz nicht nur Möglichkeiten bietet, eine Alternative zur Versachkundlichung darzustellen, sondern auch dessen bildende Kraft empirisch untersucht werden kann.

---

<sup>56</sup> Vgl. ebd., 305.

<sup>57</sup> Vgl. Martin Rothgangel – Christhard Lück – Philipp Klutz, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2017, 266.

<sup>58</sup> Friedrich Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen*, zweites Stück, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, Frankfurt a. M. 1999, § 7, 148.

<sup>59</sup> Vgl. Rudolf Englert, *Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde „Religion“?*, in: ders. u. a. (Hg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. JRP 30 (2014), 207–217, hier 217.

## 5. Die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen

Rainer Kokemohr hat in Anlehnung an die Theorie des Fremden von Bernhard Waldenfels die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für transformatorische Bildungsprozesse herausgestellt.

Er geht dabei von der Annahme aus, „dass Bildung als ein Prozess zu begreifen ist, der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird“<sup>60</sup>.

Das Fremde, wie es Waldenfels bestimmt, „zeigt sich, indem es sich entzieht“<sup>61</sup> und ist nur in seiner „Unzugänglichkeit zugänglich“<sup>62</sup>. Es zeigt sich als etwas, das unsere Ordnungen durchbricht, sich nicht in diese fügen lässt und deshalb unzugänglich bleibt. Für Waldenfels kommt die Erfahrung des Fremden als ein fremder Anspruch unserer Eigeninitiative zuvor<sup>63</sup>, was sowohl bedrohlich als auch faszinierend sein kann. „Bedrohlich ist sie, da das Fremde dem Eigenen Konkurrenz macht, es zu überwältigen droht; verlockend ist sie, da das Fremde Möglichkeiten wachruft, die durch die Ordnungen des eigenen Lebens mehr oder weniger ausgeschlossen sind.“<sup>64</sup>

Fremdes wird bei Waldenfels nicht als ein Fremdes an sich verstanden, das sich objektiv benennen ließe, sondern konstituiert sich stets von einem bestimmten Standpunkt aus, „bezogen auf das Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt“<sup>65</sup>.

Es sind gerade diese Beunruhigungen der eigenen Ordnung, ihr Fraglichwerden, die Bildungsprozesse im Sinne transformatorischer Bildung initiieren können, da Fremdes nach dem Verständnis von Waldenfels nicht einfach durch Kommunikation und Diskurs in die eigene Ordnung eingefügt werden kann. Dabei bestünde nämlich die Gefahr, es zu vereinnahmen, in die eigene Ordnung anzupassen, es auf das zu beschränken, was sich mit der eigenen Ordnung erfassen lässt und ihm dadurch seinen Stachel zu nehmen. Hierbei würde die eigene Norm zum Maßstab. Das Fremde kann jedoch auch Anlass geben, die eigenen Ordnungen oder – anders ausgedrückt – die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse zu transformieren und in einer „eher produktiven“ Form des Antwortens dem Anspruch des Fremden zu begegnen, die weder von dem eigenen Ordnungssystem noch von dem des Fremden ausgeht.<sup>66</sup>

Setzt man Waldenfels' Konzept in Beziehung zur Alteritätstheorie Bernhard Grümmeres, zeigt sich, dass Fremdheitserfahrungen auch für religiöse Bildungsprozesse konstitutiv sein können.

---

<sup>60</sup> Vgl. Rainer Kokemohr, *Bildung als Welt- und Selbstentwurf* (s. Anm. 6) 14.

<sup>61</sup> Vgl. Bernhard Waldenfels, *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt a. M. <sup>7</sup>2016, 9.

<sup>62</sup> Vgl. ebd. 42.

<sup>63</sup> Vgl. ebd. 14.

<sup>64</sup> Ebd. 44.

<sup>65</sup> Vgl. ebd. 23.

<sup>66</sup> Vgl. ebd. 53.

Grümme sieht die Gefahr eines verkürzten Korrelationsgedankens, welcher von einer Dialogik zwischen der Lebenswelt von SchülerInnen und der jüdisch-christlichen Tradition ausgeht und dabei Gefahr läuft, deren Fremdheit einzuebnen. „Es liegt in der Logik dieser Korrelation, alles miteinander in Verbindung zu bringen, alles letztlich zu harmonisieren.“<sup>67</sup> Daraus folgt jedoch, dass „das Nicht-Synthetisierbare, das Ausstehende, eben das Fremde“ in seinem didaktischen Möglichkeiten nicht ausreichend gewürdigt werde.<sup>68</sup> Hierbei besteht die Gefahr, dass man einerseits dem Anspruch des Fremden nicht gerecht wird, wenn man dieses nur an die Ordnungssysteme der SchülerInnen anpasse, andererseits verkennt man dadurch das transformatorisch-bildende Potenzial der Fremdheit der christlich-jüdischen Tradition, der biblischen Texte wie auch der Begegnung „mit dem unbedingt Anderen, mit Gott, von dem man sich das befreiende, rettende, liebende, aber auch orientierende und Umkehr provozierende Wort erhofft und von dem der Mensch je vorgängig beschenkt lebt“<sup>69</sup>.

Eine alteritätsorientierte Didaktik strebt nicht an, den Stachel des Fremden zu ziehen, sondern die möglicherweise daraus resultierenden Widerstände, vielleicht sogar Krisen, produktiv für Bildungsprozesse zu nutzen.<sup>70</sup> Die Begegnung mit dem Fremden, dem ganz Anderen, ermöglicht es, anders zu denken und anders zu werden.

Zunächst sind Parallelen zwischen dem Ansatz von Waldenfels und Grümme zu nennen. Beide gehen davon aus, dass die Begegnung mit dem Fremden nicht vom Subjekt her den Ausgangspunkt nimmt, sondern vom „Einbruch des Anderen“<sup>71</sup>, bzw. der „Fremderfahrung von einem fremden Anspruch aus, der unserer Eigeninitiative zuvorkommt“<sup>72</sup>.

Ein Unterschied zeigt sich in der Bestimmung der Rolle des Subjektes. Trotz der zu wahren „asymmetrischen Struktur“<sup>73</sup> zwischen Subjekt und Fremden, trotz der Distanzierung von einer „Verschmelzungshermeneutik“<sup>74</sup>, ist für Grümme das „Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt“ möglich, auch wenn Ankommenkönnen nicht mit Assimilation an das Subjekt zu verstehen ist. Das Andere bewahrt seine Alterität auch in den Momenten der Zugänglichkeit, wodurch erst Transformationsprozesse des Subjektes möglich werden. Für Waldenfels geschieht das Antworten auf das Fremde zwischen Subjekt und Fremden, wie oben bereits dargestellt wurde, wodurch

---

<sup>67</sup> Bernhard Grümme, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, in: ders. – Hartmut Lenhard – Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 119–133, hier 121.

<sup>68</sup> Vgl. ebd.

<sup>69</sup> Vgl. ebd. 119 und 125.

<sup>70</sup> Vgl. ebd. 130.

<sup>71</sup> Vgl. ebd. 126.

<sup>72</sup> Vgl. Waldenfels, *Topographie des Fremden* (s. Anm. 50) 14.

<sup>73</sup> Vgl. Grümme, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik* (s. Anm. 56) 127.

<sup>74</sup> Vgl. ebd. 124.

aber wiederum auch eine gewisse Zugänglichkeit des Unzugänglichen ermöglicht wird.

Hier wird eine erkenntnistheoretische Akzentverschiebung zwischen Grümme und Waldenfels sichtbar, es zeigt sich jedoch bei beiden die Relevanz von Fremdheitserfahrung für transformatorische Bildungsprozesse. Diesem Aspekt soll im empirischen Teil nachgegangen werden.

## 6. Empirische Erkundungen transformatorischer Bildungsprozesse im Lebenslauf

Im empirischen Teil der Arbeit sollen die Biografien von etwa zwölf „polnischstämmigen“<sup>75</sup> ReligionslehrerInnen aus Nordrhein-Westfalen anhand von halbstandardisierten Interviews in den Blick genommen werden.

Dies geschieht in der Annahme, dass die Erfahrung der Migration und das Leben zwischen zwei Kulturen sowie zwei unterschiedlichen Ausprägungen des Katholizismus Anlässe für Fremdheitserfahrung bieten. An dieser Stelle kann kein differenzierter Vergleich zwischen dem Katholizismus in Deutschland und Polen erfolgen, da dies „mit Behutsamkeit und methodologisch reflektierter Umsicht“ geschehen sollte, um nicht vorschnell Generalisierungen vorzunehmen.<sup>76</sup> Es kann hier nur auf die differenzierten Analysen deutscher und polnischer Soziologen zur Religiosität in Deutschland und Polen im in Fußnote 76 erwähnten Sammelband verwiesen werden. Ohne diese Differenzierungen lässt sich dennoch die These aufstellen, dass unterschiedliche sozio-kulturelle und historische Faktoren in Deutschland und Polen zu unterschiedlichen Ausformungen des Katholizismus geführt haben, die einander fremd sein können.

Es gilt in den Interviews und der anschließenden Auswertung anhand der dokumentarischen Methode, diese Hypothese zu überprüfen und zu untersuchen, inwiefern mögliche Fremdheitserfahrungen zu Krisen und Transformationsprozessen geführt

---

<sup>75</sup> Nordrhein-Westfalen, insbesondere das Ruhrgebiet, war nicht nur im 19. Jahrhundert Anziehungspunkt für polnische Bergarbeiter, sondern auch für die Migrationswellen der 1970er- und 1980er-Jahre. Unter den Studierenden der katholischen Theologie an der Ruhr-Universität Bochum lassen sich nicht wenige „polnischstämmige“ Studierende finden, auch wenn polnischstämmig nicht gleichzusetzen ist mit einer polnischen Identität. Die meisten der bisher interviewten Personen oder deren Eltern stammen aus Regionen wie Oberschlesien, die im Lauf der Geschichte ein Melting Pot der polnischen und deutschen Kulturen waren, sodass sich viele unter den „polnischen“ Migranten der 1970er- und 1980er-Jahre als Deutsche verstanden. Ein polnischer Akzent oder Name führten jedoch häufig dazu, dass sie in Deutschland als Polen wahrgenommen wurden.

<sup>76</sup> Vgl. Michael Hainz – Gert Pickel – Detlef Pollack, Religiosität in Deutschland und Polen – lohnt sich ein Vergleich?, in: dies. – Maria Libiszowska-Zoltkowska – Elzbieta Firlit (Hg.), Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, 9–19, hier 9.

haben, kurz, bildend wirkten. Dabei sollen die zuvor bildungstheologisch herausgearbeiteten Stränge religiöser Bildung wie etwa Zuwachs von religiöser Sprach- und Urteilsfähigkeit, von hermeneutischen Kompetenzen sowie von Freiheit und Autonomie leitend sein. Daran anknüpfend soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die eigenen Bildungsprozesse der untersuchten ReligionslehrerInnen sich auf ihre Zielvorstellungen und berufsbezogenen Überzeugungen auswirken.

## 7. Berufsbezogene Überzeugungen im Kontext von transformatorischen Bildungsprozessen

Andreas Feige hat in seinen empirischen Untersuchungen, die er mit verschiedenen Forschungspartnern durchgeführt hat, aufgezeigt, dass die gelehrte Religion in schulischen Bildungsprozessen in Zusammenhang mit der gelebten Religion der Lehrenden steht. „Denn nur in der *gelebten* Religion sind jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben, die Religion überhaupt erst *lehrbar* machen.“<sup>77</sup>

Dies soll jedoch nicht so verstanden werden, dass die gelehrte Religion ein Abbild der gelebten Religion sei. In der Niedersachsenstudie zeigt Feige mit seinem Forschungsteam auf, „dass im Prinzip ein *Distanzierungsmodus* zwischen ‚gelebter‘ und ‚gelehrter‘ Religion auszumachen ist“, welcher als „Bedingung der Möglichkeit religiöser Bildungsprozesse überhaupt“ angesehen wird.<sup>78</sup>

Die Analysen von Feige konzentrieren sich auf die Frage, „wie biographisch-habituelle Gegebenheiten die jeweiligen Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen induzieren“<sup>79</sup>. Hierfür unterscheidet das Forschungsteam um Feige vier Felder der gelehrten Religion, welche unterschiedliche Dimensionen des Religionsunterrichts abbilden sollen: Lehre, Sprache, Ethos und Raum, eine gewisse Analogie zu Fritz Osers Strängen religiöser Bildung.<sup>80</sup> Die Zuordnung der befragten ReligionslehrerInnen hinsichtlich ihrer Präferenzen für die jeweiligen Dimensionen religiöser Bildung im Kontext ihres biografisch-habituellen Hintergrundes und der gelebten Religion bieten wichtige Erkenntnisse über das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion sowie möglicher Distanzierungsmodi.

In dem Forschungsprojekt soll ebenfalls untersucht werden, inwieweit die biografischen Verläufe der interviewten Lehrkräfte in den berufsbezogenen Überzeugungen

---

<sup>77</sup> Andreas Feige – Bernhard Dressler – Werner Tzscheetzsch (Hg.), *ReligionslehrerIn oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbioграфischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006, 12. (Hervorhebungen: im Original)

<sup>78</sup> Vgl. Andreas Feige u.a., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*, Münster 2000, 178 (Hervorhebungen: im Original).

<sup>79</sup> Vgl. ebd. 199.

<sup>80</sup> Vgl. ebd. 145f.

und Zielprofilen Niederschlag gefunden haben, jedoch soll dabei der Blick stärker auf den Aspekt transformatorischer Bildungsprozesse gerichtet werden.

Lassen sich in den Biografien der polnischstämmigen ReligionslehrerInnen Transformationsprozesse identifizieren, die möglicherweise durch herkunftsbedingte Fremdheitserfahrungen evoziert wurden? Haben Transformationsprozesse Einfluss auf deren gelehrte Religion<sup>81</sup>, in dem Sinne, dass sie ihren Unterricht so gestalten, dass auch ihre SchülerInnen Anlässe zu einem Andersdenken und Anderswerden erhalten oder lässt sich auch hier eine Präferenz für einen versachkundlichenden Religionsunterricht erkennen?

Lassen sich schließlich Erkenntnisse für den Religionsunterricht hinsichtlich des bildenden Potenzials von Fremdheitserfahrungen gewinnen?

Marcin Morawski  
Ruhr-Universität Bochum  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik, Prof. Dr. Bernhard Grümme  
Universitätsstr. 150  
44801 Bochum  
marcin.morawski(at)rub(dot)de

---

<sup>81</sup> Die gelehrte Religion wird aus den Berichten der untersuchten Lehrkräfte rekonstruiert.