



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen.
Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von
SpiRiTEx — Sacred Spaces, Rituals and Texts in
European Teacher Education“

verfasst von / submitted by

Barbara Niedermann

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 020

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Katholische Religion

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Bochum, am 29.01.2021



Inhalt

0. Einleitung	7
0.1. Ausgangspunkt und Relevanz.....	7
0.2. Aufbau und Methode der Arbeit.....	9
1. Theoretischer Teil.....	11
1.1. Grundüberlegungen	11
1.2. Vorüberlegungen — Klärung der Begriffe.....	15
1.2.1. Spiritualität	15
1.2.2. Religiöse Identität.....	20
1.3. Spirituelles Lernen als Anwendung der Lehrer:innenbildung — ein Spannungsverhältnis zwischen Lehrbarkeit und Unverfügbarkeit.....	23
1.4. Religiöse Bildung als Identitätsbildung?	34
1.5. Die Rolle der Lehrperson.....	37
1.5.1. Ein historischer Abriss	37
1.5.2. Aktuelle Ansätze und die Herausforderung für die theologische Lehrer:innenbildung	41
1.6. SpiRiTex — Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education	45
1.7. Zwischenfazit.....	50
2. Empirischer Teil.....	53
2.1. Vorstellung der Fragestellung.....	53
2.2. Vorstellung der Methode	54
2.1.1 Dreischritt des Interpretierens — Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung.....	55
2.3. Auswertung	57
2.3.1. Entwicklung des Kategoriensystems.....	59
A. Flandern	60
A.1. Setting der Gruppe, Reise- und Erhebungsdaten.....	60

A.2. Interpretation	62
A.2.1. Begegnung.....	62
A.2.2. Pilgern	66
A.2.3. Sacred Space	69
A.2.4. Transformation	74
B. Prag	78
B.1. Setting der Gruppe, Reise- und Erhebungsdaten.....	78
B.2. Interpretation	81
B.2.1. SpiRiTEx als Begegnung — Erste Frage.....	81
B.2.2. Vom Place zum Sacred Space — Zweite Frage.....	83
B.2.3. Gemeinsam allein auf dem Weg — Dritte Frage	85
B.2.4. Das physische Gehen wird zur inneren Bewegung — Vierte Frage.....	87
B.2.5. Rituale — Fünfte Frage	89
B.2.6. Neue Wege — Sechste Frage	90
B.2.7. Transfer — Siebte Frage	93
3. Zusammenschau und Deutung.....	97
4. Ausblick	101
5. Literatur.....	102
5.1. Fachliteratur.....	102
5.2. Onlinequellen.....	106
5.3. Kirchliche Dokumente und Schriften.....	106
Anhang	107
Anhang 1: Pilgertagebucheinträge der Flandernreise	107
Anhang 2: Online-Fragebogen der Pragreise	115
Abstract	122

0. Einleitung

0.1. Ausgangspunkt und Relevanz

In einer Welt, die von Gegenwartsanalysen als Postmoderne bezeichnet wird, steht der Mensch vor neuen Herausforderungen. Die Gegenwart „ist geprägt von der Schwächung der Identität eines konsistenten Subjekts“ (LIENAU 2009, 62). Das Individuum sieht sich in der Zerrissenheit, die ein immerwährender Rollenwechsel des Alltags verlangt, der nicht mehr auf die „großen Erzählungen“ (LYOTARD 1999) zurückgreifen kann. Der Verlust dieser großen Erzählungen lässt auch die Richtschnur für eine einheitliche und vorgeformte Spur des Lebens schwinden und führt für eine Vielzahl an Menschen zur „Patchwork-Identität“ (LIENAU 2009, 63) und zu „einer Nivellierung und Egalisierung aller Optionen“ (ebd.).

Es ist die Tendenz zu beobachten, dass Vorgänge, die früher der Entwicklung und Entfaltung der Identität dienlich waren, nun bloße Wechsel- und Auswahloptionen von Identitäten darstellen. Dafür kann stellvertretend das Bild von Reisenden gefunden werden, die kurze Zeit in unterschiedliche Welten eintauchen, um danach weiter zu ziehen. Diese Überlegungen sind in Anlehnung an Zygmunt BAUMAN zu denken, der unter anderem die Welt des Reisens als Mittel zur Beschreibung der Identitäten der Postmoderne wählt. (vgl. BAUMAN 1994) Er manifestiert vier Typen von Reisenden: den Flaneur, den Vagabunden, den Touristen und den Spieler — ihnen allen ist gemein, dass sie zu „Metaphern der postmodernen Strategie werden, Festlegungen zu verhindern“ (LIENAU 2009, 63; genauere Ausfaltung der Typen vgl. BAUMAN 1994). Für die vorliegende Auseinandersetzung soll der Blick näher auf den Pilger gerichtet werden, der mit BAUMAN die Ausrichtung des modernen Menschen präsentiert und das Gegenüber zu den vier kurz angesprochenen Vertretern der Postmoderne bildet.

„Das Problem der Unbestimmtheit wird bearbeitet durch das Setzen einer Bestimmung, die als umfassender Zweck der lebenslangen Pilgerschaft fungiert.“ (LIENAU 2009, 63)

Innerster Antrieb des Pilgers und somit des modernen Menschen, ist seine Ausrichtung des eigenen Lebens in seine Zukunft. Dies bedeutet, dass der episodische Lebens- und Weltcharakter eine Rahmung erhält, die für den Menschen Erfüllung bringt. Pilgerschaft hat mit Langfristigkeit zu tun, dafür braucht es Rahmenbedingungen, die Stabilität

spürbar machen, sodass für den Pilger die eigene „Lebensgeschichte als in sich stimmiges gradliniges Ganzes, als seine Identität erkennbar“ (LIENAU 2009, 63) wird. Doch die Entwicklung der Welt zur Postmoderne bedeutet für diesen Pilger, dass sie „ungastlich“ (ebd.) für ihn geworden ist. Feste Bahnen, die eine Linearität der eigenen Entwicklung garantieren könnten, sind keine Selbstverständlichkeit mehr. Dies hat zur Folge, dass (junge) Menschen von heute in ihrer Entwicklung eines konsistenten Selbst, der Identität, vor großen Herausforderungen stehen und sich mitunter als orientierungslos erfahren. (vgl. LIENAU 2009, 62-64)

An den Krisenpunkten von Menschen zeigt sich ihr fundamentales Bedürfnis nach dem „Woher“ und dem „Wohin“ und genau das ist der Ort, wo Theologie (lebens-)relevant wird, sie Verantwortung trägt und Antworten zur Verfügung stellen kann. Die folgenden theoretischen Grundüberlegungen wollen zeigen, dass in einer säkularisierten und pluralen Welt nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass (junge) Menschen in traditionell-religiöser Sozialisation aufwachsen.

Eine zentrale Vorüberlegung für diese Auseinandersetzung lenkt den Blick deshalb auf den Schritt davor, auf die grundlegende Fähigkeit und das Bedürfnis von Menschen, spirituell-religiöse Erfahrungen zu machen. Menschen entwickeln ihre Identität in und an der Begegnung mit Anderen und sich selbst, sie nehmen sich heute in einer Erfahrung von „empfangener und geteilter Humanität“ (ROEBBEN 2011, 66) wahr. Sie teilen diese existenzielle Differenzenerfahrung des „miteinander geteilten Menschseins“ (ebd., 67) und schließen daraus, sich nicht länger indifferent, sondern different zu begegnen. Darauf basiert die Annahme, dass die Grundstruktur des menschlichen Seins von spiritueller Natur ist. Was bedeutet, dass sich das Selbst in seiner individuellen Entfaltung, also seiner innersten Identität, in der Begegnung empfängt. (vgl. ROEBBEN 2011, 66; in Anlehnung an HABERMAS 2001 und JOAS 2004)

Hier muss die Frage der religiös-spirituellen Identitätsbildung ansetzen, die in dieser Diplomarbeit im Kontext der Lehrer:innenbildung für das Unterrichtsfach Katholische Religion gestellt ist.

Die vorliegenden Gedanken stehen unter dem Titel „Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen. Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTEx — Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education“. Es soll untersucht werden, welchen Beitrag die Didaktik und Methodik des SpiRiTEx-Projektes (die Ansätze und Anliegen des Projekts werden im Kapitel 1.6. vorgestellt, dort wird das

Element des Pilgerns wieder sehr bedeutend) zur religiös-spirituellen Identitätsentwicklung von Studierenden des Unterrichtsfaches Katholische Religion leistet. Durch eine ausführliche empirische Forschung soll außerdem herausgearbeitet werden, welche Spiritualitätserfahrung in angehenden Religionslehrer:innen angestoßen werden. Schließlich soll gezeigt werden, inwiefern die SpiRiTEx-Projektreisen ihren Anspruch, Anstoß für eine religiös-spirituelle Identitätsbildung zu sein erfüllen, indem überprüft wird, ob von einer Transformation der *Source* (Erfahrungsgegenstand) zur *Resource* (Lerngegenstand) in den Studierenden gesprochen werden kann (vgl. ROEBBEN 2018, 10).

0.2. Aufbau und Methode der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich, ausgehend von diesen kurzen Gedanken der Vorüberlegung, in zwei große Bereiche. Der erste Teil dient dabei als theoretische Grundlage, der Begriffsklärung und Verortung, in welchem historischen und religionspädagogischen Kontext sich die Auseinandersetzung bewegt. Außerdem soll der erste Teil die Anforderungen an angehende Religionslehrer:innen genauer skizzieren, die gleichzeitig als Argumentation dafür dienen, dass Studierenden des Unterrichtsfaches Katholische Religion im universitären Bereich mehr Unterstützung in der Entwicklung und Reflexion der eigenen religiös-spirituellen Identität benötigen. Die Vorstellung der Herangehensweise, die das SpiRiTEx-Projekt der Religionspädagogik der Universität Bonn vorschlägt, bildet den Abschluss des theoretischen Teils und schlägt die Brücke hin zur empirischen Praxis.

Der zweite Teil widmet sich der Anwendung und Überprüfung dieser theoretischen Basis. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden schriftliche Erhebungsdaten (vgl. Anhang) der beiden bisher stattgefundenen SpiRiTEx-Projektreisen im Lichte der Forschungsfragen kategorisiert, analysiert und interpretiert.

Die Erkenntnisse werden in einem dritten Schritt in einer Zusammenschau in Bezug auf die religiös-spirituelle Identitätsbildung von Studierenden theologisch reflektiert und vergleichend-diskursiv gedeutet. Den Abschluss bildet ein Ausblick, der sich der Zukunft des Projekts zuwendet und offene Fragen und Anregungen benennt.

1. Theoretischer Teil

1.1. Grundüberlegungen

Die moderne, aufgeklärt-akademische Welt, aber auch die säkularisierte Gesellschaft im Allgemeinen, befinden sich im stetigen Wandel der Zeit. Es ist ihr Anspruch und Selbstverständnis sich selbst durch unterschiedlichste Diskurse zu aktualisieren. Als Methode können dekonstruktive Elemente dienen, die Bestehendes hinterfragen. Der Soziologe Zygmunt BAUMAN spricht in diesem Kontext von der „flüchtigen Moderne“ (vgl. BAUMAN 2007), „in der alte Gewissheiten zerfallen und an deren Stelle Unsicherheit und das Gebot zu Flexibilität treten“ (CALOUN/HABRINGER-HAGLEITNER 2018, 35). Dieses gesellschaftliche Zeitalter bedeutet Umbrüche, welche „ein völlig neues, nie da gewesenes Umfeld für individuelle Lebensentscheidungen schaffen und uns vor eine Reihe von Herausforderungen stellen, die in der Geschichte ohne Beispiel sind.“ (BAUMAN 2008, 7) Im „Übergang der ‚festen‘ zur ‚flüchtigen‘ Phase der Moderne“ (ebd.) befinden sich die (zur Freiheit gezwungenen) Individuen in einer Orientierungslosigkeit, da soziale Strukturen und Institutionen, um den Menschen Anhaltspunkt und Routine zu sein, fehlende Verfestigung aufweisen und somit „so schnell zerfallen, dass sie schon geschmolzen sind, während sie noch geformt werden.“ (ebd.)

Das Individuum sieht sich, da seine Wege nicht mehr von außen vorgezeichnet sind, einer schier Unendlichkeit der Wahl- und Ausrichtungsmöglichkeiten gegenüber. Auch die Religion ist somit nach BAUMAN keine Bezugsgröße mehr, die Menschen in ihren Lebensweisen Struktur gibt.

Was einen Nachteil für die Religion als Institution auf formaler Ebene bedeutet (zurückgehende Besucher:innenzahl), bringt einen gleichzeitigen Zuwachs des Interesses an individualisierten Formen von Religion und vor allem, der Spiritualität mit sich.

Diese Beobachtung einer Wiederkehr der Religion ist zunächst einmal kritisch zu hinterfragen. Für ALTMAYER ist sie als ein Bild zu sehen, das selbst erst einmal dekonstruiert werden muss. Es ist ein Bild, das Hoffnung signalisieren soll, gleichzeitig trägt es jedoch dazu bei, dass Handlungsgebiete und Herausforderungen, vorallem für die Religionspädagogik sichtbar werden. (vgl. ALTMAYER 2013)

Die Verbindung von Religion und Spiritualität wird mitunter als „entkoppelt“ (BUCHER 2007c, 20) und sogar als „entgegengesetzt“ (ebd.) wahrgenommen. Diese

gesellschaftliche Entwicklung steht im engen Zusammenhang mit der „Krise institutionalisierter Religion“ (BUCHER 2007c, 21). Anton BUCHER beschreibt in Anlehnung daran Ergebnisse einer Studie, die mit Studierenden durchgeführt wurde. In ihr wird deutlich, dass sich mehr als ein Drittel der untersuchten Personen „der Kirche gegenüber distanziert“ (ebd.) hat, sich gleichzeitig „aber durchaus empfänglich für spirituelle Intensiverfahrungen“ (ebd.) zeigt. Während Religion als einengend rezipiert wird, begegnet Spiritualität als individuell und zur Freiheit führend. (vgl. BUCHER 2007c, 20-21)

So konstatiert der Bonner Religionspädagoge ROEBBEN ebenfalls eine moralische wie auch spirituelle Krise in der globalisierten Welt, die sogar bis in die Bildungssysteme hineinreicht. (vgl. ROEBBEN 2016a, 9) Der Anspruch des Bildungskonzepts österreichischer und deutscher Schulen ist es, Kinder und Jugendliche zu verantwortlichen Individuen in (der) Welt zu formen. Gute Bildung trägt dazu bei, die Integrität eines jeden Menschen zu fördern und Schüler:innen dazu zu befähigen, die eigene Sprache zu finden, um die ureigene Geschichte zusammenhängend und erfüllt erzählen zu können. (vgl. ROEBBEN 2016a, 8)

In Zeiten, in denen Bildung zunehmend standardisiert und messbar gemacht wird, lässt sich deutlich erkennen, dass es vor allem eine zentrale Voraussetzung für die Suche nach einem guten Leben gibt — die persönliche Kompetenz. Allerdings stellt eben diese Kompetenz gleichzeitig das Ziel und den ultimativen Zweck eines guten Lebens und einer guten Bildung dar. (vgl. ebd., 9)

Besonders in der gegenwärtigen Zeit, in der unter anderem eine weltweite Pandemie an den Grundfesten der Sozialstrukturen rüttelt, stellen Menschen und im besonderen Maße junge Menschen existenzielle Fragen. Welche Verantwortung kommt einem jeden Individuum zu? Welchen Unterschied macht die eigene, persönliche, vielleicht leise Stimme im Trubel der Welt? Für ROEBBEN hängt die Entwicklung hin zu einem in Freiheit stehenden, mündigen und verantwortungsvollen Individuum im Kontext der Komplexität der Welt, die für ihn das Ziel der Bildung sein muss, mit der Entfaltung einer weiteren Kompetenz zusammen: die spirituelle Kompetenz. (vgl. ebd., 9-10)

Religiöse Individualisierung sowie Pluralisierung sind führende Tendenzen des 21. Jahrhunderts, in denen Jugendliche und junge Erwachsene heranwachsen. Einheitliche Prägungen und Sozialisierungen sind keine Selbstverständlichkeit mehr. BAUMAN sieht

die Institutionen geschmolzen, das heißt, sie stellen keine anleitenden Wegweiser mehr dar. (vgl. BAUMAN 2008, 7)

Wenn sich Menschen in diesem bezugsleeren Raum religiös orientieren möchten, kann mit ROEBBEN oftmals nur ein Angebot der Extreme die Bedürfnisse erfüllen. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erleben sich aufgespannt zwischen fundamentalistischen Strömungen und völliger Gleichgültigkeit.

„Becoming a person with ‚spiritual muscles‘ and developing personal and spiritual skills cannot take place in a void.“ (ROEBBEN 2016a, 10)

Um die spirituelle Kompetenz (weiter)entwickeln und stärken zu können, sind Menschen auf Begegnungen angewiesen. Gemeint ist unter anderem die Begegnung mit Verstehensmustern und Traditionen, die religiös und nicht religiös geprägt sein können. Es geht darum, die religiöse Tradition mit der nicht-religiösen Erfahrung von Lernenden, die immer schon existenzielle Fragen des Seins in sich tragen, ins Gespräch zu bringen. An dieser Stelle entsteht aber oftmals eine Misskommunikation, so streicht ROEBBEN heraus, dass sich Kirchen und Institutionen der Herausforderung, sich der Lebensrealität von jungen Menschen zuzuwenden, nicht stellen, da sie „unable to think outside the box“ (ebd., 11) bleiben. Sie können also nicht aus ihrem Territorium heraustreten, um den wertvollen Schatz ihrer Spiritualität auf Augenhöhe begreifbar zu machen. Spiritualität (und Moralität) kann nur in Auseinandersetzung mit der Andersheit des Anderen, im Dialog und Austausch erlernt werden. Die Schule sollte Heranwachsenden ein Ort werden, der ihrem Recht auf „soul food“ (ebd., 11) nachkommt. (vgl. ebd., 10-11)

Eine erhebliche Rolle in eben diesem Austausch spielt ohne Zweifel die Lehrperson, die Expert:in, Moderator:in und Zeug:in sein muss. (vgl. Kapitel 1.5.2.)

Die Relevanz von religiöser Bildung in der Schule wird umso deutlicher, sobald man sich der existenziellen Fragen eines jeden menschlichen Daseins erinnert, die ROEBBEN „slow questions“ (ROEBBEN 2016, 12) nennt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich in unterschiedlichen Lebensphasen immer wieder neu und gewandelt stellen. Diese großen Fragen, die wir uns letztlich auch selber sind (vgl. RAHNER 1974, 13), müssen im öffentlichen Raum der Schule thematisiert werden, da sie von allgemeinem Interesse sind. Das Faktum, dass diese „slow questions“ Allgemeingut sind und einem jeden Individuum, ob getauft oder nicht getauft, religiös-praktizierend oder ohne religiöse Praxis lebend, entspringen, zeigt die Virulenz der Behandlung im öffentlich-rechtlichen

Schulunterricht. Additiv dazu facht Bildung diese existenziellen Fragen noch verstärkend an, denn auch mit dem erworbenen Wissen will moralisch umgegangen werden. (Beispiele dazu könnten naturwissenschaftliche Erkenntnisse und technische Möglichkeiten sein — welche Auswirkungen haben diese auf mein Bild vom (Wert eines) Menschen?) ROEBBEN spricht sich im Zuge dessen dafür aus, dass ein Religionsunterricht so gestaltet und legitimiert sein muss, dass existenzielle Fragen adressiert werden können, was für ihn keine ausschließlich konfessionell gebundenen Klassenverbände bedingt. Die Diskussion von angemessenen Antworten oder Wegen hin zu einer Antwort auf die existenziellen Fragen des Lebens versteht sich als diesen institutionell geleiteten Konzeptionen übergeordnet. (vgl. ROEBBEN 2016a, 12-13)

Diese Einschätzung ist insofern relevant, als dass sich diese Arbeit mit der Frage der Lehrer:innenbildung befasst. Es gilt dabei stets den Blick für die Bildungsrealität der Lernenden zu behalten, gerade wenn es der Anspruch in dieser Auseinandersetzung ist, mit der Begleitung von Lehrer:innen perspektivisch auch die Bildungssituation der Schüler:innen zu behandeln. Wenn also mit ROEBBEN konstatiert wird, dass in der Begleitung der Schüler:innen in ihren existenziellen Fragen konfessioneller Unterricht möglicherweise nicht bedingt ist, muss diese Beobachtung eine Rolle für die hier behandelten Gedanken von SpiRiTEx spielen. Denn auf ihrer Suche nach religiöser und spiritueller Identität, mit der zukünftige Lehrer:innen den Schüler:innen in existenziellen Fragen zur Seite stehen sollen, begegnen sie eben diesen in sich selbst und den Anderen. Was für die Schüler:innen gilt, gilt daher auch für sie: Traditionelle religiöse Bildung ist nicht mehr vorauszusetzen. Dieser Realität trägt das SpiRiTEx Projekt Rechnung, wenn es sich auf die Suche nach neuen Formen und Wegen in der religiösen Bildungsarbeit macht. Der Gedanke der Konfessionalität des Religionsunterrichts kann jedoch in diesem Kontext nicht empirisch-basiert zu Ende gedacht werden. Das Grundkonzept von SpiRiTEx schließt Menschen unterschiedlicher Konfessionen zwar mit ein (vgl. Kapitel 1.6.), allein fehlt es bisher an der praktischen Umsetzung in einer konfessionell-diversen Gruppe, was in der Zukunft angedacht werden könnte.

Für diese Auseinandersetzung ist nun wichtig, die Frage zu stellen, welche Rolle religiös-spirituelle Bildung im öffentlichen Raum der Schule spielen soll und wie eine mögliche Ausfaltung aussehen kann. Dafür sollen zunächst Begriffe geklärt und im nächsten Schritt nach spirituellem Lernen gefragt werden.

1.2. Vorüberlegungen — Klärung der Begriffe

Spirituelles Lernen im Religionsunterricht ist immer kontextuell verknüpft. Genauer gesprochen muss sich, wer spirituelles Lernen erforschen und fördern möchte, zunächst fragen, welche Vorstellung von Spiritualität ihm:ihr selbst zu eigen ist. Welcher Spiritualitätsbegriff dem eigenen Denken also zu Grunde liegt und somit aufbauenden Überlegungen vorausgeht.

Um nun über religiös-spirituelle Bildung nachdenken zu können, muss zunächst von einem Spiritualitätsbegriff ausgegangen werden können, der dann eine Richtschnur für die Überlegungen dieser Arbeit vorgeben soll. Für die vorliegende Auseinandersetzung maßgeblich erweist sich der Begriff der Spiritualität nach Anton BUCHER (BUCHER 2007a und BUCHER 2007b), der in seiner qualitativen Forschung Spiritualitätsvorstellungen von Menschen untersucht hat. Das Anliegen des folgenden Kapitels ist es, Spiritualität nach BUCHER zu skizzieren.

Ebenso soll dem Begriff der Identität nachgegangen werden, um sich im Zuge der qualitativen Forschung im zweiten Teil der Arbeit der spirituell-religiösen Identität nähern zu können. Diese Auseinandersetzung folgt der Logik Stefan ALTMEYERS, der einen umfassenden Artikel zur Identität verfasst hat. (ALTMAYER 2016)

Das Ausmaß dieser Diplomarbeit erlaubt allerdings lediglich eine kurze Begriffsabgrenzung und Darlegung, welcher Bedeutung die Termini nach den genannten Autoren folgen. Eine umfassendere Auseinandersetzung mit anderen Interpretationsmöglichkeiten der verwendeten Begriffe ist in diesem Kontext nicht möglich und daher auch nicht beabsichtigt.

1.2.1. Spiritualität

Zunächst sei mit BUCHER vorausgeschickt, dass ein jeder Versuch, Begriffsdefinitionen festzulegen, einen Vorgang der Exklusion darstellt, was seinem Grundverständnis der Spiritualität geradezu entgegengesetzt ist. Dennoch bedarf es der Klärung der Begrifflichkeit, um überhaupt in Diskussion treten zu können. (vgl. BUCHER 2007a, 21)

Zunächst soll mit einer sprachetymologischen Annäherung an den Begriff der Spiritualität, welcher auf das lateinische ‚spiritus‘ zurückgeht, begonnen werden. Bereits das Wort selbst gibt Diversität vor, denn das „Nomen bedeutet ursprünglich ‚Luft,

Hauch‘, aber auch ‚Atem, atmen‘, ‚Seele, Geist‘ sowie ‚Begeisterung, Mut, Sinn‘. Das zugrunde liegende Verb lautet ‚spirare‘ und bezeichnet nicht nur ‚wehen, hauchen‘, sondern auch ‚atmen, leben‘ sowie ‚erfüllt‘ und ‚beseelt‘ sein.“ (BUCHER 2007a, 22)

Die Bedeutung, die dem Begriff innewohnt, durchlebte über die Zeit eine entscheidende Erneuerung. War sie in großen Teilen der Geschichte eng verschränkt mit der „kirchlichen Frömmigkeit“ (ebd.) und stand für eine Praxis der Kontemplation, des Gebets, des Fasten, der Marienverehrung und der Askese, entwickelte sie sich, unter Vernachlässigung und der teilweisen Abkehr von religiöser Tradition, in der Moderne hin in Richtung einer diverseren und nicht traditionellen Beheimatung. BUCHER nennt als Beispiele die Psychologie, aber auch die Felder der Ökologie, Wellness und Esoterik. (vgl. BUCHER 2007a, 22) In seinem Beitrag im Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6 (vgl. BUCHER 2007c) erörtert er Gedanken zur Aktualität von Spiritualität, er formuliert das steigende Interesse daran in Mitteleuropa, im besonderen Maße allerdings im angelsächsischen Raum. Verstand man unter Spiritualität in traditionellem Kontext lange Zeit eine „reglementierte Frömmigkeit“ mit dem „Nimbus des Weltflüchtigen“ (BUCHER 2007c, 20) wird sie neuerdings transformiert wahrgenommen. Mehr noch, Spiritualität wird als modern und fernab von traditioneller Religiosität erlebt und als solche beschrieben. (vgl. ebd.)

BUCHER denkt den Spiritualitätsbegriff weit. Als wesentliche Kategorie begegnet in seiner Suche nach der Definition von Spiritualität „die Verbundenheit“, sie ist der Kern von Spiritualität. Diese Festlegung trifft er auf der Basis von einer Vielzahl qualitativer Studien, die der Frage auf den Grund gehen, was Menschen unter Spiritualität verstehen. Im Folgenden soll dieser Kern der Spiritualität näher veranschaulicht werden. Die Verbundenheit besitzt einen transpersonalen Charakter, indem „die abgetrennte persönliche Individualität überschritten und ein allen Gemeinsames erfahren wird.“ (BUCHER 2007a, 28) Genauer differenziert BUCHER die Verbundenheit auf eine horizontale und eine vertikale Ebene. Auf der horizontalen Ebene ist der Mensch mit seiner Mitwelt, sich selbst, dem Kosmos und der Natur verbunden. Vertikal erlebt sich das Individuum als mit dem Transzendenten verknüpft, also auf ein höheres Wesen, „Gott oder wie auch immer diese Wirklichkeit benannt wird“ (BUCHER 2018, 84), hingeordnet und mit ihm verbunden. Diese Untersuchungen und Erkenntnisse werden in einem Modell visualisiert (Abbildung 1) und zusammengefasst:

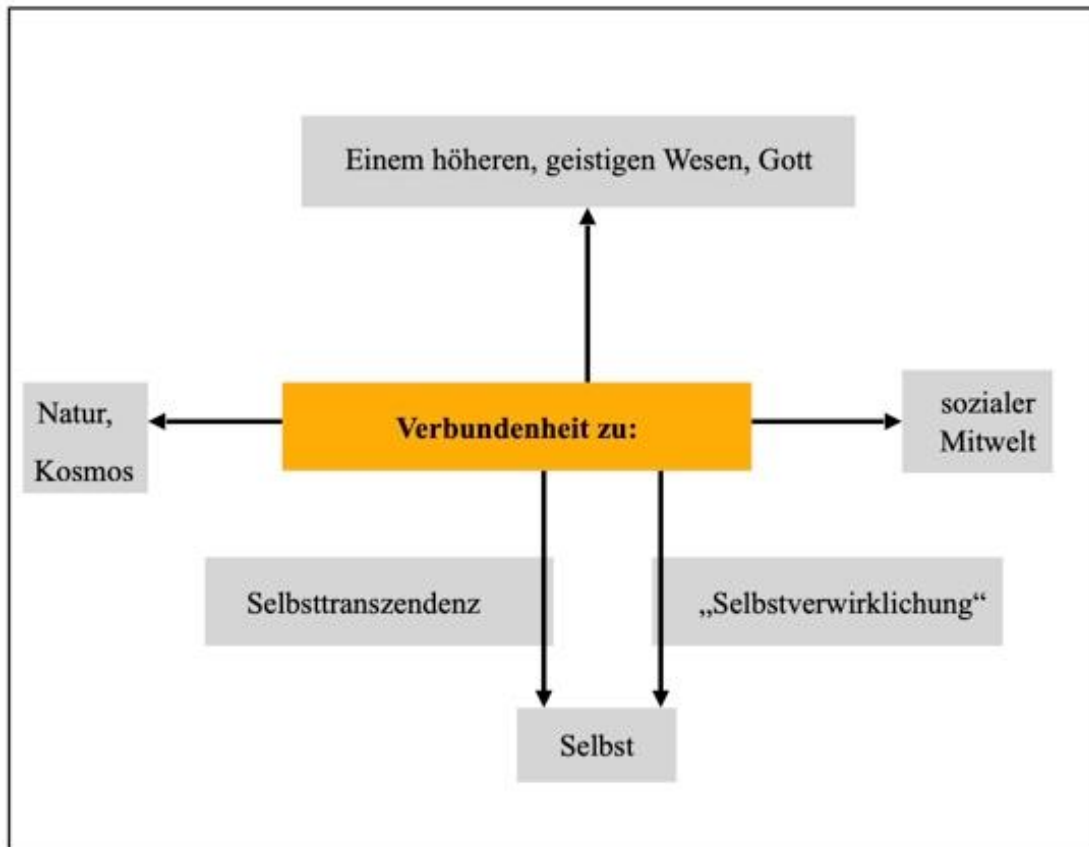


Abbildung 1: Modell der Spiritualität — Verbundenheit nach BUCHER 2007a, 33 und BUCHER 2007b, 21

Mit BUCHER kann das Modell folgend erläutert werden:

„Spiritualität besteht gemäß diesem Modell darin, dass der Mensch sich selbst transzendieren und Verbundenheit entfalten kann, und dies sowohl zu einem höheren, geistigen Wesen als auch hin zur Natur und zur sozialen Mitwelt. In dem Maße, in dem das Ich sich in diese Verbundenheit hinein transzendiert, geschieht auch die Realisierung eines Selbst, das mehr ist als das Ich.“ (BUCHER 2007a, 33)

Das Individuum entwickelt in seiner Verbundenheit zu sich selbst, die durch „Selbstverwirklichung“, also der Anerkennung und vielfältigen Entfaltung des Ichs, entsteht, die Fähigkeit, dieses Selbst zu transzendieren. Unter dem Begriff der Selbsttranszendenz versteht man „die Fähigkeit des Menschen, vom eigenen Ego abzusehen und sich mit anderem und anderen zu verbinden.“ (BUCHER 2018, 85; in Anlehnung an FRANKL 1984, 53) Sehr ähnlich legt der Philosoph Hans JOAS

Selbsttranszendenz aus. Das Individuum transzendiert sich „im Sinne eines Hinausgerissenwerdens über die Grenzen des eigenen Selbst, eines Ergriffenwerdens von etwas, was jenseits meiner selbst liegt, einer Lockerung oder Befreiung von der Fixierung auf mich selbst“ (JOAS 2007, 17).

Das wird durch eine Öffnung ermöglicht, die eine Verdichtung der Aufmerksamkeit und der Wahrnehmung zur Folge hat. Diese Offenheit, die eine reine Fixierung auf sich selbst und eine ständige Selbstoptimierung ausschließt, ist für den Spiritualitätsbegriff, der im Begriff der Verbundenheit gipfelt, unabdingbar. (vgl. BUCHER 2007b, 20) Die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz tragen Kinder schon in frühen Entwicklungsstadien in sich, beispielsweise, „indem sie sich ihren spielerischen Tätigkeiten hingeben und dabei sich selbst ebenso vergessen wie die Zeit.“ (BUCHER 2018, 85)

Wenn BUCHER über die vertikale Verbundenheit mit einem höheren Wesen nachdenkt, betont er ein Innen und ein Außen dieser Erfahrung:

„Spirituelle Gotteserfahrung zeichnet sich dadurch aus, dass Gott sowohl verinnerlicht als auch entgrenzt wird.“ (BUCHER 2007b, 33)

Die Erfahrung Gottes, die hier beschrieben wird, kann mit „Gott ist alles — alles ist Gott“ (ebd.) subsummiert werden. Dies darf aber nicht zum Trugschluss führen, Gott als Trivialität, als „Ding neben anderen Dingen“ (ebd.) oder als pantheistisch einzuordnen. Gott bleibt das eine Wesen der Transzendenz, das dieses „Alles“ personal entgrenzt. Eine detailliertere Behandlung der kritischen Frage, wie mit einer solchen pantheistischen Auslegungsmöglichkeit der Transzendenz bei gleichzeitiger Beibehaltung des Konzepts der Verbundenheit im Kontext der christlichen Glaubenstradition umgegangen werden könnte, wäre durchaus interessant, kann aber an dieser Stelle nicht erfolgen.

Des Weiteren bezeichnet Spiritualität eine Verbundenheit mit der sozialen Mitwelt. Menschen beschreiben die Begegnung und Freundschaft, die BUCHER „Elixier des Lebens“ (ebd., 28) nennt, als spirituelle Verbundenheit. Dieser Ansatz der Verbundenheit als Spiritualität geht im hohen Maße konform mit einem weiteren Konzept von Spiritualität, vorgelegt von HAY und NYE. (vgl. HAY/NYE 2006) Die Quintessenz wird hier als „relationales Bewusstsein“ definiert, das sich „zum einen auf die Mitmenschen, sodann auf die Natur“ (BUCHER 2018, 86) bezieht und zum anderen im tiefen, kindlichen Staunen und der Ehrfurcht wiederfindet, die also auch nach Gott sucht. (vgl. ebd.)

Dass sich besonders Kinder schon mit dem großen Bedürfnis nach Begegnung, Beziehung und somit Verbundenheit konfrontiert erfahren, hebt BUCHER hervor und aufgrund dessen ergeben sich für ihn pädagogische Folgerungen für die Spiritualität. Diese erweisen sich als zentral für die Intention der vorliegenden Arbeit und ergeben unter anderem die Begründung dafür, Spiritualität nach BUCHER als Vorüberlegung zugrunde zu legen.

Es stellt sich als äußerst notwendig dar, im Zuge des spirituellen Lernens dem inneren Anliegen der sozialen Verbundenheit gerecht zu werden und das bedeutet, dass diese Bildung mehr sein muss als die Eingemeindung in eine religiöse Gemeinschaft. (vgl. BUCHER 2018, 89) Wesentlich für den spirituellen Lernprozess (vgl. Kapitel 1.3.), der vor allem auch ein Selbstwerdungsprozess ist (vgl. Kapitel 1.4.), ist außerdem, dass Kindern ermöglicht wird, „in die reiche Innenwelt ihres Selbst ein[zu]treten“ (BUCHER 2007b, 31). Als Methoden könnten dafür beispielsweise Stilleübungen, Meditation aber auch Fantasiereisen Hilfestellung geben. Weiterführende Überlegungen zum spirituellen Lernen folgen im Kapitel 1.3., denn Verbundenheit nach BUCHER kann auch sehr gut in Analogie zu den fünf Dimensionen der Beziehungssensibilisierung nach BOSCHKI gedeutet werden. Eine detaillierte Diskussion des Selbstwerdungsprozesses erfolgt im Kapitel 1.4., das Religionsunterricht und religiös-spirituelle Bildung in Bezug auf Identitätsbildung bespricht.

Entscheidend für die religiöse Bildung als Ergebnis des spirituellen Lernens ist also, ob es gelingt, Kinder und Jugendliche in ihrer Selbsterfahrung, der horizontalen Komponente, sowie ihrer Begegnung mit Anderen und deren Lebensweisen (vgl. learning in the presence of the other im Kapitel 1.3.), der Welt und Gesellschaft im Allgemeinen und dem Über-Sich-hinaustreten im Kontakt zum göttlichen Wesen in der vertikalen Komponente, zu begleiten. Es geht um eine Ermöglichung von Erfahrung und deren Reflexion im gesicherten Rahmen, die eine Mündigkeit für die existenziellen Momente des Lebens eröffnen kann. Für angehende Lehrer:innen bedeutet das, diese Disposition in einem Schritt davor bereits für sich zu entfalten und geklärt zu haben. Religionslehrer:innen sollen deshalb Momente dieser Verbundenheit und vor allem das Bewusstsein dafür im eigenen Leben vergegenwärtigen können.

Um die Ermöglichung dieses Vorgangs soll es in SpiRiTEx, auf der Ebene der Religionslehrer:innenbildung, gehen. (vgl. Kapitel 1.6.)

1.2.2. Religiöse Identität

Ein weiterer Begriff, der in dieser Arbeit nicht bloß implizit mitgedacht, sondern als explizit skizziert aufscheinen muss, ist der Begriff der Identität, präziser noch, der religiösen Identität. Dieser wird oftmals als Grundpfeiler und Grundbedingung für Religionslehrer:innen antizipiert — wer Religion lehrt, benötigt auch eine bewusste religiöse Identität, salopp Religiosität genannt.

Indem der Darlegung Stefan ALTMEYERS zur religiösen Identität, die er im Online-Portal wirelex.de veranschaulicht, gefolgt wird, soll, wie einleitend schon angesprochen, in aller Begrenztheit eine Annäherung an das Konstrukt der religiösen Identität versucht werden. Der Begriff der religiösen Identität ist schwer greifbar sowie gleichzeitig allgegenwärtig und zentral, wenn von der religiösen Bildung gesprochen wird. (vgl. PIRKER 2013, 11-17) Der Zusammenhang von (religiöser) Identität und Bildung kann nicht ganz eindeutig beschrieben werden. Dafür ist auf Jörg ZIRFAS zu verweisen, der nach dem Wechselverhältnis zwischen Bildung und Identität fragt: „Kann (religiöse) Identität ein Ziel von Bildungsprozessen sein oder ist Identität eher Voraussetzung von Bildung?“ (ALTMeyer 2016, 1., nach ZIRFAS 2015, 25) Außerdem muss auch SCHWEITZER mitbedacht werden, der von einer möglichen Deckungsgleichheit der Begriffe ausgeht. (vgl. SCHWEITZER 2014, 519)

Um religiöse Identität erklären zu können, sucht ALTMeyer zunächst nach der Art der Fragestellung, deren sich diese bedient. Bei der Frage nach der Identität an sich, dem „Wer ist der Mensch, der ich bin“ (PIRKER 2013, 11) geht es um die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Menschen. Sodann geht es bei der religiösen Identitätsfrage um die Suche „nach religiösen Aspekten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung und [die] daraus resultierenden Lebensformen“ (ALTMeyer 2016, 3.1.; nach KÄBISCH 2012, 180). In dieser Logik kommt es dann zur Trennung der Begrifflichkeit der Religiosität und der Religion, die im Hinblick auf die Spiritualität der Lehrperson im Fach Religion wesentlich ist. Innenperspektivisch betrachtet wird von der Religiosität gesprochen, als Außenperspektive resultiert Religion. Konkret illustriert lässt sich die Dimensionalität in der demnach mehrdeutigen Aussage „Ich bin religiös.“ betrachten. Religiös zu sein kann einerseits die subjektive, private Religiosität bedeuten, aber auch im sozial-kulturellen Kontext stehen. Im gleichen Zuge aber räumt ALTMeyer ein, dass die beiden

Wahrnehmungen sehr wohl ineinandergreifen, sie bedürfen aktiver, passiver wie auch individueller und kollektiver Auseinandersetzung. (vgl. ALTMAYER 2016, 3.1.)

Um in die aktuellen Debatten zur Identität einsteigen zu können, muss die Frage der religiösen Identität nach ALTMAYER „prozessual gedacht“ (ebd. 3.2.) werden, was ein prozessuales Denken auch für das jeweilige Gottesbild impliziert. Diese Art des Identitätskonzeptes ist ein immerwährender „Prozess der Konstruktion und Revision von Selbstbildern“ (GLOMB 2008, 307), es ist also ein Vorgang der prozesshaften Bewusstwerdung und Rücküberprüfung der die eigene Identität manifestierenden Handlungen und Charakteristika. Demgegenüber steht die essentialistische Konzeption, die nach einer Ausrichtung auf einen speziellen Inhalt fragt, dabei geht es also um bereits vorgefundene Charakteristika, die Antwort für die Frage nach Identität geben. (vgl. ALTMAYER 2016, 2.1.)

ALTMAYER stellt fest, dass die uns vorliegenden Angebote zur religiösen Identität vorrangig der essentialistischen Logik folgen. Als eine Art der präzisierenden Veranschaulichung der Unterscheidung von essentialistisch und prozessual können die Prozesse *being relation* sowie *doing relation* betrachtet werden:

„Im ersten Fall [being relation, Anm. BN] werden die Beziehungswirklichkeiten definiert, welche die Identität des Menschen bestimmen, im zweiten [doing Relation, Anm. BN] wird nach den Wegen gefragt, auf denen Menschen in Beziehungen ihre Identität konstruieren und/oder revidieren“. (ALTMAYER 2016, 2.1.)

In weiterer Folge kann zur Veranschaulichung des Vorgangs des *doing relation*, in dessen Richtung religiöse Identitätsbildung gedacht werden soll, den Begriff der „Identitätsarbeit“ (KEUPP/HÖFER 1997) aufgegriffen werden. Es ist danach zu fragen, „wie sich in den menschlichen Mustern des Identifizierens religiöse Formen artikulieren können und wie diese Artikulationsformen mit institutionalisierten Formen von Religion korrespondieren.“ (ALTMAYER 2016, 3.2.) Im „(Selbst-)Empfinden, Denken, Fühlen, Erzählen und Zeigen“ (ebd.) sieht ALTMAYER die sich manifestierende, erfahrbar werdende religiöse Identität, die im Kontext mit dem individuellen Bereich der Religiosität und der sozial und kulturell geprägten Religion steht.

Für eine fruchtbare Wechselbeziehung von Bildung und Identität, und konkreter weiterverfolgt das Verhältnis der religiösen Bildung, formuliert ALTMAYER einen klaren Anspruch:

„Eine an menschlicher Selbstentwicklung und dialogischer Weltbegegnung ausgerichtete Bildung wird [...] zu zeigen haben, ob und in welcher Weise sie zur Identitätsentwicklung im Sinne einer Befähigung zum Identifizieren beitragen kann.“ (ALTMAYER 2016, 4.)

Mit Norbert METTE gesprochen, ist die Quintessenz zu ermitteln, welche Kompetenzen oder Disposition einem Subjekt ermöglichen oder es davon abhalten, dass es „sich selbst sowie anderen verständlich machen [kann], was es ist u. sein möchte u. warum es dies will u. in einer bestimmten Art handelt“. (METTE 2001, 848) Diese Fähigkeit der Selbstmitteilung gilt es zu entwickeln und zu pflegen, bei gleichzeitiger ständiger Prüfung der eigenen Grundsätze im Dialog mit Individuen oder Gruppen, die anderer Auffassung sind. (vgl. MERRY 2010, 154)

Religiöse Bildung sieht sich in diesem Sinne in der Verantwortung, Orte anzubieten, die religiöse Traditionen erfahrbar machen, um in den Lernenden einen Prozess der möglichen Identifizierung anzustoßen und jene Muster, die schon identifiziert wurden, anreichern zu können.

Wenn, wie ALTMAYER plädiert, (religiöse) Identität prozesshaft gedacht wird, ändert sich die Debatte um den Austausch mit anderen Religionen, die er mit „Identität durch Verständigung“ und „Identität vor Verständigung“ (ALTMAYER 2016, 4.) prägnant subsummiert. Es geht um die Gegenüberstellung der Denkansätze. Die Ansicht, es müsse zunächst eine Verwurzelung in der eigenen Religion stattfinden und erst danach könne der Austausch mit Andersgläubigen erfolgen, steht im Gegensatz zu der Ansicht, dass religiöse Identitätsbildung immer schon in der Erfahrung der Verschiedenheit religiöser Identitäten erfolgen soll. Diese beiden Modelle werden nach ALTMAYER lediglich in theoretischen Überlegungen verwirklicht, ereignen sich doch religiöse Identifizierungsmuster schon vorab außerhalb des Religionsunterrichtes. Notwendige Instrumente eines Religionsunterrichtes, der auf diese Lebensrealität reagiert, sind demnach gleichermaßen „Korrelation und Konfrontation“ (ebd.), was mit PEUKERT bedeutet, dass religiöse Bildung, die zugleich differenziert-reflektiert und mit Augenmerk auf die Ausbildung der Identität wirkt, nicht nur auf „Anerkennung, sondern auch [auf] die Förderung des autonomen, transformatorischen Identitätsfindungsprozesses eines anderen auf der Suche nach einer gemeinsamen Welt, in der Differenzen geachtet werden“ (PEUKERT 2005, 189) Wert legt.

Für diese Arbeit ist es relevant die Tatsache mitzudenken, dass westeuropäische junge Erwachsene nicht mehr gezwungenermaßen in einer Realität aufwachsen, in denen Deutungs- und Identifikationsmuster gesellschaftlich vorgegeben sind, was einer prozessualen Identitätsfindung den Vorzug geben würde.

Dem Vorgang des doing relations möchte das SpiRiTEx-Projekt unter anderem zuträglich sein, indem es nach Wegen fragt, die mögliche Selbstbilder anzustoßen versucht. (vgl. Kapitel 1.6.)

1.3. Spirituelles Lernen als Anwendung der Lehrer:innenbildung — ein Spannungsverhältnis zwischen Lehrbarkeit und Unverfügbarkeit

Nicht zuletzt verdeutlichen diese zusammengefassten Gedanken den besonderen Anspruch des zeitgemäßen Religionsunterrichts, auch in Differenz zu anderen Unterrichtsfächern. Religiöses und spirituelles Lernen ist kein Lernen, dass einer linearen Leistungsabfrage entspricht. Vielmehr wird der Religionsunterricht ein Ort sein, an dem sich die Rollen der Lehrenden und der Lernenden stetig wandeln und mischen. Es muss um die Eröffnung eines Raumes gehen, der Begegnungen mit sich selbst, Anderen und darin auch mit Gott, möglich macht, aber nicht erzwingt. Gelingt es, die Schüler:innen in ihren existenziellen Fragen und den Erfahrungen damit abzuholen, ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie damit in diesem Raum wertungsfrei sein dürfen, dann eröffnet sich vielleicht ein dialogisches Feld der Individualität und Diversität im Verhältnis zu einem miteinander und aneinander Lernen in der Begegnung. Die Lehrperson in ihrer individuellen Geschichte steht begleitend und mit ihrer eigenen Glaubensgeschichte zur Verfügung. Am Ende bleibt jedoch das Spannungsverhältnis, dass gerade religiös-spirituelle Erfahrungen und die daraus resultierenden Identitätsentwicklungen nicht lehrbar und immer auch unverfügbar sind. Es soll nun versucht werden darzustellen, welche Konsequenzen das für diese Art von Unterricht hat.

Klaus WEGENAST spricht sich dafür aus, dass der Religionsunterricht, der sich mittlerweile an der „Erfahrung und Ganzheitlichkeit“ (WEGENAST 2002, 295) orientiert und sich somit von der ausschließlichen Funktionalität des Unterrichts weg entwickelt hat, spirituell bildende Angebote und Erfahrungen enthalten soll. Die Lernenden sind in diesem Prozess als durchgehend selbstbestimmt und die Lehr- und Lernmethode als grundlegend offen anzusehen. Das bedeutet, dass das Erreichen eines vorgeformten

Zieles, wie es beispielsweise die Normierung eines Ergebnisses in Form eines Abprüfens sein kann, in keiner Verbindung mit Spiritualitätsbildung stehen kann und darf, Schüler:innen aber ein Eintauchen in Spiritualität, als Praxis zur Religion, angeboten werden soll. (vgl. WEGENAST 2002, 294-295)

Für die Auseinandersetzung mit und eine Verortung der Rolle der spirituellen Bildung im Religionsunterricht erweist sich der Beitrag von Reinhold BOSCHKI und Jan WOPPOWA im Sammelband *Christliche Spiritualität lehren, lernen, leben.*, anlässlich des Geburtstags des Religionspädagogen Gottfried BITTER, dessen Ansatz zur Spiritualitätsdidaktik im Folgenden unter anderem beschrieben wird, als weg- und richtungsweisend. (vgl. BOSCHKI/WOPPOWA 2006)

Im Nachdenken über eine mögliche spirituelle Erziehung, über Spiritualitätsdidaktik, ist, wie auch von BUCHER benannt (vgl. Kapitel 1.2.1.), der Spiritualitätsbegriff entscheidend, denn das Konzept, das zugrunde legt, was unter Spiritualität verstanden wird, gibt die Richtung oder grundsätzlicher gesprochen, die Optionen für eine Didaktisierung vor. Überlegungen zur Verschränkung von Didaktik und Spiritualität im Sinne einer Spiritualitätsdidaktik sind im deutschsprachigen Raum wenig präsent, viele Religionspädagog:innen erachten die Richtung auch als fraglich. (vgl. BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 69)

Hier bietet sich ein kurzer Vergleich zwischen der deutschsprachigen und angloamerikanischen Assoziation zu Spiritualitätsauffassung an. Für den angloamerikanischen Bereich besteht keine Bindung der Spiritualität an ein Religionssystem, es handelt sich bei Spiritualität um „ein grundsätzliches Vermögen [...], den Alltag zu transzendieren.“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 71) Der Spiritualitätsbegriff betrifft also mehr als die Religion an sich, er führt darüber hinaus und inkludiert de facto auch Dinge, die gemeinhin als nicht religiös erachtet werden. Viele Forschungen im angloamerikanischen Raum haben sich mit Kindern und Erwachsenen beziehungsweise deren Vorstellung von Spiritualität befasst und die multiplen Richtungen kommen zu einer essentiellen Beobachtung: „Spiritualität [...] hat stets etwas mit den Beziehungen der Menschen zu tun“ (ebd.). Andrew WRIGHT betitelt dieses wesentliche Element mit „relational spirituality“ (WRIGHT 2006, 19-21; ähnlich dazu der Begriff der „relational consciousness“ nach HAY/NYE 2006) und nimmt den wichtigen Faktor der Beziehungsdimension ernst. Religiös-spirituelle Erziehung bedeutet dann, den unterschiedlichen Beziehungsdimensionen gerecht zu werden. Hierbei handelt es sich um

„die Beziehung zu sich selbst [...], zu Anderen, zur Natur und Welt sowie zu Gott“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 71; nach WRIGHT 2000). Diese Art der spirituellen Erziehung kann, so die Beobachtung der Verfasserin, mit dem weitgefassten Spiritualitätsbegriff BUCHERS, der im Kapitel 1.2.1. skizziert wurde, in Analogie gedacht werden.

Anders dagegen findet die Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung zur spirituellen Bildung im deutschsprachigen Raum, wie bereits kurz angedeutet, statt. Sie ist vielmehr „Reaktion auf eine Vereinseitigung religiöser Didaktik, die zu sehr an Vermittlungskategorien gebunden und auf Inhalte konzentriert ist“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 71) und fällt in den zeitlichen Raum der 1980er Jahre.

In dieser Tradition steht auch Gottfried BITTER, der nach den Möglichkeiten und Gefahren der Spiritualitätsdidaktik fragt und neben den produktiven auch die unproduktiven Aspekte deutlich formuliert. (vgl. BITTER 2004) Es geht ihm bei der Herausarbeitung der negativen Aspekte um die Unverfügbarkeit, die Geschenkhafte der Erfahrung des Glaubens durch den Heiligen Geist. Eine blinde Reproduktion von spirituellem Erlebnis führe allzu schnell zur „Gefahr einer individualistischen und privatistischen Verengung der Spiritualitätspraxis“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 69). Er setzt auf das Prinzip der Einladung, um eben der problematischen Didaktik, vor der er warnt und die es zu vermeiden gilt, vorzugreifen und entgegenzuwirken. Diese beinhaltet sechs Dimensionen:

- Sich einladen lassen zu einem anderen Leben
- Einladen zur Aufmerksamkeit
- Einladen zur Sinnlichkeit
- Einladen zum Miteinander-Sprechen
- Einladen zur Erfahrung mit Jesus von Nazareth
- Einladen zum Beten und Handeln (BITTER 2004, 167-169)

Die Einladung ist für BITTER zentral, denn es ist der Abschied von der puren Vermittlung und geht gleichsam in Richtung Vermittlung und Aneignung im Lehr- und Lernprozess. Im Sinne der prozesshaften Aneignung der religiösen Identität (vgl. Kapitel 1.2.2.) vollzieht sich diese Form der Didaktik indem sich der „suchende Mensch [...] dialogisch mit den vorgelebten, vermittelten und überlieferten Spiritualitätsformen auseinander [setzt], [er] lernt sie kennen, prüft sie für sich, verwirft sie gegebenenfalls“

(BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 70; nach BECKER/SCHEILKE 1995). Dieser Vorgang bewirkt eine kritische Auseinandersetzung und in diesem Zuge die Entwicklung einer je eigenen Spiritualitätspraxis, die in Aktivität der Lernenden vollzogen wird und ein Offen-Werden, Ich-Werden, Solidarisch-Leben, Staunen und Einüben als Basis benötigt (vgl. BITTER 1993).

Die Kategorie der Begegnung, die für diese Arbeit leitend ist und auch im empirischen Teil wiederkehren wird, streichen unter anderem SAUTTER (2005) und ERNST/KLIMEK (2004) heraus. Gemeint sind hierbei unterschiedliche Dimensionen von Begegnung, genauer die „Begegnung und Gespräch mit der Heiligen Schrift; Gebet und Meditation als Begegnung mit sich selbst und mit Gott; Liturgie als Begegnung mit Gott und mit anderen Menschen“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 72).

In Analogie dazu steht die bereits gezeigte Verbundenheit nach BUCHER, die ebenso in mehrdimensionaler Ausrichtung zu denken ist.

Die Verbindung von Bildung und Spiritualität mündet für Jens Martin SAUTTER darüber hinaus in die Subjektwerdung. Diese Ermächtigung des Subjekts wird durch die Verflechtung mit spirituellem Lernen forciert. Das bedeutet, dass der Mensch als Subjekt, aktiv und eigenverantwortlich spirituell lernt, „seine Freiheit wird respektiert, seine Mündigkeit intendiert und seine menschliche Würde gewahrt“ (ebd. nach SAUTTER 2005, 36). Mit BUCHER gesprochen kommt es zu einer Verbundenheit mit sich selbst und seinem Inneren, die durch spirituelle Bildung gefördert werden soll. (Weiterführende Gedanken zur Subjektwerdung in der Bildung folgen im Kapitel 1.4.)

BOSCHKI und WOPPOWA zeigen unter anderem an den eben kurz umzeichneten richtungsweisenden Vorschlägen zur spirituellen Bildung, dass eine Verschränkung von Didaktik und Spiritualität keineswegs unumstritten ist, sondern auch eine Objektivierung der Lernenden zur Folge haben kann, wenn sie als reine Vermittlung verstanden und praktiziert wird.

In der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff nach Wolfgang KLAFFKI kann auf den „wechselseitigen Erschließungsprozess zwischen Bildungslehre einerseits und Bildungsinhalten andererseits“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 73-74) hingewiesen werden, wenn der Bildungsphilosoph KLAFFKI über seine kategoriale Bildung (vgl. KLAFFKI 1996) reflektiert. Für die angestrebte Verknüpfung von Bildung/Didaktik und Spiritualität reproduziert sich der angestrebte Erschließungsprozess, denn nach BOSCHKI/WOPPOWA kommt es eben erst dann zu einem gesteigerten Nutzen der „Spiritualitätsgüter“

(BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 74), wenn sich im Subjekt eine „spirituelle Gestaltwerdung“ (ebd., 75) ereignet. Die beiden Religionspädagogen setzen somit den Bildungsbegriff KLAFFKIS in direkten Zusammenhang mit der Spiritualität und ihrer Didaktisierbarkeit und erläutern ihre These wie folgt:

„Das Subjekt wird dabei für eine Wirklichkeit traditioneller, bereits geformter Spiritualität erschlossen (formale Spiritualität); umgekehrt wird eine vorgefundene Wirklichkeit christlicher Spiritualität (materiale Spiritualität) in ihrem Gehalt erschlossen und als ein exemplarischer Ausdruck expliziter Christlichkeit auch persönlich-subjektiv begriffen (kategoriale Spiritualität).“ (ebd.)

Die Inbezugnahme der Bildungstheorie KLAFFKIS, die ein dialektisches Bildungserlebnis mit „doppelseitiger Erschließung“ (KLAFFKI 1971, 43) des Subjekts und Objekts beschreibt, bedeutet für eine Spiritualitätsdidaktik, dass sie „als Theorie spiritueller Lehr- und Lernwege, die eine wechselseitige Erschließung von traditionellen Gehalten und subjektiven Zugängen und Aussagen reflektiert und gestaltet“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 75) agiert.

Eine doppelseitige Erschließung ereignet sich immer zwischen der Person und der Sache, wobei sich dieser Zwischenraum wiederum immer von der zeitlichen Dimension des Prozesses und der räumlichen Dimension der Begegnung geprägt weiß. Genau dort findet Lernen statt und bedarf einer Begleitung.

Diese besondere Form der Begleitung und Anleitung von Lernwegen kann, wie bei den bereits kurz angedeuteten Gefahren der Spiritualitätsdidaktik, jedoch nicht als automatisiert begriffen werden. So betonen BOSCHKI und WOPPOWA den zugrunde liegenden Konsens, dass Spiritualität und somit auch ihre Didaktik keineswegs produzierbar gedacht werden dürfen und kommen in diesem Zuge auf BITTER zurück, der bereits darauf hingewiesen hat, dass die christliche Spiritualität unabdingbar „ausdrücklich gelebte und gnadenhaft gewirkte christliche Identität“ (BITTER 2004, 163) bleibt, die den Menschen in seiner Endlichkeit immer mit dem Moment der Gnade konfrontiert und belässt. Die Anerkennung dieser angedeuteten und den christlichen Glauben maßgeblich erfüllenden Unverfügbarkeit ist demnach bedeutsam für spirituelles Lernen. Nach BITTER geht es darum, die „produktive Spannung von Erfahrung und Geheimnis“ (BITTER 2004, 180) fruchtbar in das Zentrum des gemeinsamen Lernerlebnis zu stellen.

Für BOSCHKI und WOPPOWA steht diese von BITTER beschriebene Spannung im engen Zusammenhang mit der Identitätsbildung, auf die im Kapitel 1.2.2. näher eingegangen wurde.

Um einen zeitgenössischen Begriff von Spiritualitätsdidaktik vertreten zu können, muss deutlich gemacht werden, dass weder Bildungsprozesse an sich, noch spirituelle Lernprozesse abgeschlossen gedacht werden können. (vgl. Kapitel 1.4.; hier finden sich nähere Ausführungen zu diesem Gedanken des lebenslangen Lernens) Vielmehr handelt es sich bei der Spiritualitätsdidaktik, die BOSCHKI und WOPPOWA vorschlagen, um ein Lehren und Lernen der Fragmenthaftigkeit, wie Henning LUTHER es beschreibt. Durch die als fragmenthaft wahrgenommene Wirklichkeit, die in sich die Zeitlichkeit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft birgt, findet die Selbsttranszendierung vom Ich zum Anderen statt. Dieses immer schon über sich hinausweisende Momentum bedeutet nichts anderes als Offenheit und ist somit Antrieb der Wandlung von Bildungsprozessen. (vgl. LUTHER 1992, 168-169 und 177)

Ein solches Verständnis von spirituellem Lernen wird sodann als „kritische Erinnerung“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 77) definiert, wenn die dialektischen Dimensionen der Bewahrung von Tradition und Neuerung durch subjektive Aneignung ermöglicht werden. Spirituelles Lernen muss den Blick für den „Alltag als eine[n] existenziellen Bewährungsraum spiritueller Formen und Haltungen“ (ebd., 79) schärfen und schulen, um der Dimension der Lebenspraxis und, nach Karl RAHNER, der „Schule der Nüchternheit“ (RAHNER 1966, 8) gerecht zu werden. Spiritualität soll also als etwas radikal Alltägliches wahrgenommen und geschätzt werden.

Bevor im Folgenden BOSCHKIS beziehungsorientierter Ansatz des spirituellen Lernens vorgestellt wird, der im Kontext dieser Arbeit als sehr kompatibel mit der multidimensionalen Verbundenheit der Spiritualität bei BUCHER gelten kann und deshalb rezipiert wird, folgt eine kleine Zusammenschau des Wechselverhältnis Didaktik und Spiritualität:

Die Verknüpfung von Didaktik und Spiritualität wird als doppelter Erschließungsprozess begriffen. Das Subjekt, also die frei lernende Person, kann das Objekt, die traditionelle Spiritualität, so denken, dass beispielsweise traditionelle Rituale kritisch reflektiert und im Rückbezug auf die Entwicklung einer eigenen Identität innerhalb von Spiritualität angewendet werden. Spiritualitätsdidaktik wird als Prozess wahrgenommen, das heißt die Vermittlung und Aneignung erfolgt im Horizont dessen, kein ultimatives Ende finden zu

können. Dieser immerwährende und andauernde Fortlauf bedeutet, dass Spiritualitätsbildung im Alltag verortet wird, dafür hat der lernende Mensch eine „existenzielle Haltung“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 80) anzustreben.

Eine Möglichkeit, um die Prozesshaftigkeit des spirituellen Lernens in den Lernenden zu didaktisieren und somit die existenzielle Haltung zu unterstützen sowie grundlegender gesprochen, das Bewusstsein für den Prozesscharakter zu stärken, möchte SpiRiTex mit der Suche nach einer Pilgerdidaktik geben. (vgl. Kapitel 1.6.)

BOSCHKI/WOPPOWA beschreiben die „Suche nach spiritueller Tiefe“ als „Suche nach Begegnung mit Gott [...], die eingebettet ist in die Begegnung mit sich selbst, mit anderen, mit Welt, Wirklichkeit und Kultur“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 80).

Diese Begegnung bleibt immer in der Verwiesenheit, im Aufeinanderbezogensein. Des Weiteren steht die Begegnung auch in einer Linie mit der Unverfügbarkeit der göttlichen Gnade, denn Beziehung bleibt letztlich immer unverfügbar. Der Gedanke einer finalen Unverfügbarkeit ist an dieser Stelle, wie schon zuvor kurz impliziert, herauszustreichen, da er spirituelles Lernen in die Grundannahme eines Geschehens stellt, das nicht erzwungen werden kann. Sofern religiös-spirituelle Identität und deren Bildung auf Beziehung (BOSCHKI) oder Verbundenheit (BUCHER) hin ausgelegt werden soll, ist dieses Geschehen im christlich-spirituellen Kontext immer auch als Gnadengeschehen gedacht und impliziert die Begegnung mit Gott in sich selbst und im Anderen.

Diese Prämissen gilt es mitzudenken, wenn BOSCHKI einen beziehungsorientierten Ansatz für Spiritualitätsdidaktik vorstellt. BUCHER fasst diese Begegnungen wiederum mit der Verbundenheit zusammen, auch er bezieht sich darin auf das Selbst, die soziale Mitwelt, die Umwelt und auf die Verbundenheit mit Gott.

Das Konzept nach BOSCHKI/WOPPOWA benennt fünf Dimensionen der Sensibilisierung, die nun kurz diskutiert werden sollen:

- (1) „Spirituelles Lernen / spirituelle Bildung ist Sensibilisierung für die Beziehung zu sich selbst.“
- (2) „Spirituelles Lernen / spirituelle Bildung ist Sensibilisierung für die Beziehung zu Anderen.“
- (3) „Spirituelles Lernen / spirituelle Bildung ist Sensibilisierung für die Beziehung zur Welt, in der wir leben.“

(4) „Spirituelles Lernen / spirituelle Bildung ist Sensibilisierung für die Beziehung zur Zeit.“

(5) „Spirituelles Lernen / spirituelle Bildung ist in all diesen Beziehungsdimensionen eine Sensibilisierung für die Beziehung zu Gott und Gottes Heiligem Geist.“
(BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 80-81)

Eine Sensibilisierung mit sich selbst (1) dient dem Zweck und dem übergeordneten Ziel, eine Freundschaft zu sich selbst zu entwickeln und diese aufrechtzuerhalten. In Form des bereits beschriebenen lebenslangen Prozess des Lernens sieht BOSCHKI die Entwicklung der eigenen, individuellen Identität in simultaner Entfaltung eines „Selbst-Wert-Gefühl[s]“ sowie des „Selbst-Vertrauen[s]“ und der „Selbst-Achtung“ (ebd. 80). Mögliche Erlebnisse und Übungen, die eben diesen ständigen Prozess unterstützen, ja anstoßen, können Achtsamkeitsübungen, Innehalten, die Erfahrung der Stille, Fasten und ähnliche bekannte (christliche) Praktiken sein. Die Entwicklung der Beziehung zu sich selbst steht immer in der Rückbindung zur Gottesbeziehung (5), sie darf nicht als selbstreferenziell und von anderen abgesondert verstanden werden.

Christlicher Glaube und somit auch religiös-spirituelle Bildung findet ihr Fundament in der Beziehung, es ist Gemeinschaftsgeschehen und nicht vorrangig individuell. Der Blick fällt auf sich selbst (1) und im selben Atemzug auch hin zu den Mitmenschen (2). Wie bei jeder Begegnung bedarf es beim spirituellen Lernen mit/an Anderen die aufmerksame Anerkennung des Bestrebens, der Sehnsucht und der Bedürfnisse der Anderen. Es wird wesentlich zu hinterfragen, wie ein Zusammenleben möglich ist, welches die Spannung von Nähe und Distanz der Individuen produktiv verarbeitet. BOSCHKI stellt in diesem Zusammenhang einige Impulsfragen, wie beispielsweise, inwiefern man einander braucht, wie Beziehung zu realisieren ist, in welcher Beziehung Freiheit und Verantwortung im Miteinander stehen und, wieder im Horizont der Gottesbeziehung, welche Verbindung zwischen der eigenen Gottesbeziehung (5) und der Relation zu Anderen besteht.

Spirituelle Bildung verändert und prägt die Art und Weise, wie wir die uns umgebende Wirklichkeit wahrnehmen (und wahrnehmen lernen) (3). Wenn wir in Beziehung zu Gott treten (5), findet eine Rückbesinnung auf unsere Geschöpflichkeit statt, und wir anerkennen Gott als den Schöpfer des Universums. Eine Verortung, die Spiritualität oft aufweist, ist somit eine Begegnung in und mit der Natur. Spirituelle Begegnung in der

Welt bedeutet einerseits auch das spirituelle Lernen in der vom anderen Menschen (2) gestalteten Welt (3), wie gleichsam andererseits, dass das Selbst zur Aktivität, zur politischen, sozialen, kulturellen Mitgestaltung gerufen ist, um eine Form der Verantwortung, die im spirituellen Leben auch von Bedeutung ist, wahrzunehmen.

Spirituelles Lernen benötigt darüber hinaus eine weitere Aufmerksamkeit, nämlich die Konfrontation mit der Zeit (4). Als Menschen erfahren wir uns als endliche Wesen, spirituelle Bildung formuliert das Anliegen, die eigene Beziehung zur objektiven, vergehenden Zeit, aber auch die subjektive, nicht beeinflussbare, ablaufende Zeit sichtbar werden zu lassen. Das kann eine Unterbrechung sein, eine Vergegenwärtigung von Rhythmen (des Jahreskreises), Gebetszeiten oder aber die existenzielle Auseinandersetzung mit der eigenen Vergänglichkeit.

Es wurde bei der Erläuterung der ersten vier Dimensionen bereits immer wieder die Rückverwiesenheit auf die Gottesbeziehung (5) mitzudenken versucht. Spirituelles Lernen ist obligatorisch immer in der Beziehung zu Gott als Sehnsucht angestoßen, die Beziehung zum Selbst, zu Anderen, zur Welt und zur Zeit liegt und gedeiht in Gott, und wird in Gott Vater, durch den Sohn, im Heiligen Geist trinitarisch gedacht. Die Verwobenheit der Dimensionen bestimmt ihren Charakter, eine Veränderung und Entwicklung der Begegnung mit Gott findet dann statt, wenn sie eingegangen wird. Es gibt annähernd so viele Wege, in Beziehung mit Gott zu treten, wie es Gottesbilder gibt. Das kann sich in Klage und Anklage, tiefer Trauer sowie Dankbarkeit oder in einem (freundschaftlichen) Behütetsein (und vieles mehr) formulieren. Die Möglichkeiten, Methoden und Instrumente dafür können in den Sakramenten und Liturgie, in der Natur (3), in Stille (1), im karitativen Engagement (2) und in unzähligen anderen Bereichen liegen. (vgl. BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 80-81)

BOSCHKI und WOPPOWA schlagen für den Religionsunterricht, aber auch für die Gemeindekatechese, vor, zum passenden Zeitpunkt, im Sinne einer „Lernchance“ (ebd., 82), eine Spiritualitätsdidaktik, die all diese fünf aufeinander verwiesenen und korrelierenden Bereiche berücksichtigt, praktisch anzubieten. Es geht ihnen hierbei um eine Anregung, „die Spiritualität der Anderen zu entdecken und zu befragen und ihre eigene Spiritualität zu finden“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 82).

Mit Silvia HABRINGER-HAGLEITNER ist in Bezug auf spirituelles Lernen folgende Beobachtung aufzuzeigen, die das Thema Selbsttranszendenz um den Aspekt der Freiheit in der Beziehungszeit erweitert.

„Kinder wollen in Beziehung sein und setzen sich in Beziehung. Dafür brauchen sie eine beziehungs-bereite Umwelt: Erwachsene und andere Kinder, die sich in Anspruch nehmen lassen, Zeit um miteinander anwesend zu sein und Gemeinsames zu erleben. Zudem brauchen sie Zeit für sich alleine, um mit Natur und Umwelt in Beziehung treten zu können. Diese freien Beziehungszeiten Kindern zur Verfügung zu stellen, ist die erste Aufgabe einer spiritualitätssensiblen Pädagogik.“ (CALOUN/HABRINGER-HAGLEITNER 2018, 38)

Hier wird die unbedingte Bereitschaft auf das „In-Beziehung-Treten“ von Lernenden und deren Voraussetzungen manifestiert, in die unter anderem die Kategorie der Zeit und der Freiheit als wichtige Bezugsgröße von Spiritualitätsdidaktik fällt. Nicht nur die Zeit nimmt eine große Variable im spirituellen Lernen ein. Auch die Bereitstellungen eines Raumes oder abstrakt betrachtet, des Ortes, für spirituelles Lernen wird als spiritualitätsfördernd erfasst, das bedeutet „die Bereitstellung von Rückzugsräumen, das Gewähren von Stille und Langsamkeit, das Fördern des Bei-sich-sein-Könnens“. (HABRINGER-HAGLEITNER 2006, 187)

Den Gedanken der Freiheit, aber auf eine Innerlichkeit bezogen, nimmt das performative Lernen nach Hans MENDL auf. Indem „die Lehrenden zum Erleben religiös relevanter Handlungsformen“ (MENDL 2016, 18) einladen, steht MENDL somit in der Tradition des Prinzips der Einladung nach BITTER. Es ist für diese Art des religiös-spirituellen Lernens zentral, dass Schüler:innen ihre Rolle innerhalb des performativen Lernarrangements selbst auswählen können.

„Diese Einladung muss aber geprägt sein von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung des Erlebens und Erlebten durch die Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler können selber entscheiden, ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben wollen oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen — und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung!“ (MENDL 2016,18)

Spirituelles Lernen passiert (oder auch nicht) im Moment der Entzogenheit. Lehrende sehen sich vor der Aufgabe, eine Einladung auszusprechen und offen dafür zu bleiben, ob diese aktiv oder passiv teilnehmend angenommen wird. Die Freiheit der möglichen Erfahrungsbildung wird gesichert, wenn das Lernarrangement angeleitet wird. Das

passiert durch eine Rahmung in Form einer fachlich-kognitiven Basis, der „diskursiven Einführung“ (MENDL 2016, 19) und in der „diskursiven Reflexion“ (ebd.). Einwänden von religionspädagogischer Seite, die praktizierten Glauben wie beispielsweise das Sprechen von Gebeten als strittig erachten, begegnet MENDL mit der These, dass ein reflektiertes performatives Konzept bewusstseinsbildend handelt, indem es dem „unangemessenen Hineinziehen von Schülerinnen und Schülern in eine religiöse Praxis“ (ebd., 47) sogar vorbeugt.

(Junge) Menschen wachsen heute, wie eingangs gezeigt wurde, in einer gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Diversität auf. In dieser Situation nehmen sich Lernende in Bezug auf existenziell brennende Fragen als sich selbst überlassen wahr. Nach ROEBBEN besteht gerade darin der Kairos der Religion und ihrer lebensrelevanten Wiederkehr, die in Form eines Erstarken des Wunsches nach spiritueller Sensibilität auftritt. (vgl. ROEBBEN 2011, 65)

„Die Kontingenz des Daseins und die verstärkte Wahrnehmung von Diversität [...] machen uns heutzutage sensibel für Spiritualität.“ (ebd., 65)

Mit Blick auf diese Realität spricht sich ROEBBEN für ein religiös-spirituelles Lernen „in the presence of the (religious and non-religious) other“ (ROEBBEN 2013, 161-164; in Anlehnung an BOYS 2008) im Religionsunterricht aus, das zunächst auf das wechselseitige Verständnis der unterschiedlichen Weltanschauungen einer pluralen Gesellschaft zielt, welches von Expert:innen zugleich präsentiert wie auch repräsentiert wird. Dies soll Lerner:innen dazu anstoßen, sich selbst die Frage nach eigener Identität, Würde und Ausrichtung zu stellen und somit das spirituelle Lernen in der Gegenwart des Anderen auslösen.

„Through the inter-cultural and inter-religious encounter I am challenged to re-define myself, to know myself better, and respect myself more, as a human person with dignity, who makes a difference through encounter with others. Another person's view on a given (religious) question can only inspire me when I myself am committed to that question and begin to answer it.“ (ROEBBEN 2013, 163)

In diesem Austausch entsteht neben der spirituellen Kompetenz eine soziale Annäherung der gemeinsam und genauer, aneinander Lernenden. Des Weiteren soll diese Form des religiös-spirituellen Lernens Schüler:innen in der Entwicklung und Entfaltung ihrer

einzigartigen Identität innerhalb der Erfahrung der Komplexität der Welt bestärken (vgl. ROEBBEN 2016a, 16-17).

Den Aspekt der individuellen Identitätsbildung als Folge religiöser Bildung möchte das folgende Kapitel genauer betrachten.

1.4. Religiöse Bildung als Identitätsbildung?

Den Darlegungen der genannten Religionspädagog:innen folgend, wird implizit an unterschiedlichen Stellen deutlich, dass Bildung im Allgemeinen genauso wie auch religiöse Bildung nicht bloß linear funktioniert und eine Tiefendimension aufweist, die als Identitätsbildung, als selbstwerdendes Heranwachsen gedacht werden kann.

„Aus einer ursprünglich religiösen Pflicht resultierend ist Lernen zur beständigen Gestaltung des Alltags und darin notwendig lebenslanges Lernen geworden, eine ‚Lebensaufgabe‘ (STEMBERGER 2000, 29), die ihrem Sinn nach als Identitätsbildung bezeichnet werden kann. Das schließt einen verkürzenden Gebrauch dieses Begriffs im Sinne lebenslanger Lernbereitschaft und Lernfähigkeit aus, dem es nur um die ökonomische oder berufliche Flexibilität von Subjekten geht.“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 79)

BOSCHKI und WOPPOWA reflektieren in Anlehnung an jüdische Bildungstheorien nach Ernst SIMON eine religiöse Bildung, die in ihrer Praktikabilität alltagsbezogen ist. Sie stellt sich als permanentes Lernen dar, das in einer besonderen Form des Lebensstils mündet. Dieses Lernen „stellt das ganze Leben in die Gegenwart Gottes“ (BOSCHKI/WOPPOWA 2006, 78), und zeigt die ursprüngliche Bedeutung des lebenslangen Lernens, das im Gegensatz zur Ökonomisierung des Bildungssystems steht. Es „ist wesentlich Identitätslernen aus einer geistigen Orientierung heraus“ (ebd., 79) und kann als Ideal der Bildung betitelt werden. (vgl. ebd., 78-79; ähnlich auch WOPPOWA 2020, 20) In der Didaktik des partizipativen Lernens (vgl. HERMANS 2001) ereignet sich eine Form des Lernens, die über die lernende Person hinaus- und gleichzeitig in sie selbst zurück verweist.

„Lernen als aktive Identitätsentwicklung der Person ist zugleich auch ein passives Entdecken und Empfangen der Identität.“ (ROEBBEN 2016b, 131)

Diese Ausgestaltung des Lernens zielt auf die Ko-Kreation der Lernrealität der Lernenden, die in weiterer Folge in den Entwicklungsprozess eben jener Einzug hält.

Dadurch, dass an „bedeutungsvollen Praktiken“ (ROEBBEN 2016b, 131) teilgenommen wird, können diese im Zuge der simultan erfolgenden Identitätsentwicklung internalisiert werden. Im partizipativen Lernen entfalten sich vier grundlegende Eigenschaften des Lernens, es begegnet den Lernenden als „bedeutungsvoll, vermittelnd, entwicklungsorientiert und sozial verankert“ (ebd.; nach HERMANS 2001, 283-349).

Indem Lerner:innen Anteile ihres Selbst in einen Lerngegenstand oder in eine Handlung integrieren, wird diese Handlung mit Bedeutung versehen. Dabei geht es nicht bloß um den äußeren Regelapparat, der dieser zugrunde liegt, sondern in weiterer Folge tritt das Verständnis der Regeln des Handlungsfeldes ein und es wird verständlich, zu welchem Zweck es sie überhaupt gibt. Es ist naheliegend, dass das Eintauchen in eine neue Praxis einer Form der Vermittlung eines oder mehrerer Gegenüber bedarf. Die Lernenden üben sich in der Handlung und entwickeln diese möglicherweise auch weiter, da sie unter Umständen selbst zu Expert:innen werden, bis sie diejenigen darstellen, die die Tradition übereignen. Das partizipative Lernen orientiert sich am jeweiligen Entwicklungsstadium des lernenden Individuums. Während des Heranwachsens findet im hohen Maße Bewusstwerdung statt. Kinder im jüngeren Alter nehmen am Geschehen der Handlung teil, ohne jedoch deren Ablauf fundamental zu argumentieren. Nichtsdestoweniger lernen sie diese kennen. Mit steigendem Alter aber sind sie in der Lage und auch daran interessiert, das Lernfeld zu kritisieren, da sie die Prinzipien nachvollziehen gelernt haben, und können mit anderen darüber in Austausch treten. All diese Aspekte implizieren die Begegnung mit anderen Menschen. Dieses (Identitäts-)Lernen ist auf den sozialen Austausch, das voneinander Lernen angewiesen, anders kann es nicht stattfinden. Gleichzeitig erfährt sich der:die Lernende in radikaler Freiheit, da diejenigen, welche die lehrende Instanz einnehmen, keinen Einfluss darauf ausüben können, welche konkreten oder nachhaltigen Ergebnisse der Partizipationsprozess erfüllt. Die echte Aneignung der partizipativ rezipierten Handlung geschieht in Freiheit des lernenden Menschen. Gerade „Krisenmomente“ (ROEBBEN 2016b, 134) manifestieren einen wesentlichen Bestandteil der persönlichen Aneignung von Lerninhalten. Wenn partizipatives Lernen auf individuelle Identitätsentwicklung zielt, muss dieses als fortlaufender, dynamischer und lebenslanger Lernprozess gedeutet werden. Das beinhaltet Umkehr und Fehlbarkeit wie auch die direkte partizipative und kreative Aneignung von neu Gelerntem. (vgl. ROEBBEN 2016b, 134-137)

„Ein Mensch erlangt seine Identität durch Lernen und Partizipieren. [...] Identität ist im Wesen immer eine gereifte Identität, stimuliert durch intentional beabsichtigte pädagogische Impulse, durch die Lerngemeinschaft angestrebt, aber vor allem im langsamen und lebenslangen Prozess der Aneignung durch die Person selbst herangereift.“ (ROEBBEN 2016b, 136)

Eine Planbarkeit dieses Prozesses steht demnach nicht in vollständiger Verfügungsgewalt der Lehrperson, die sich ja selbst als Lernende in diesem Prozess erfährt. Im Aufeinandertreffen, der Begegnung mit einem Anderen entsteht ein Mensch, der Mensch reift und mit ihm seine Identität.

In theologischen Termini gesprochen kann der Begriff der Seele hier verknüpft werden. Sie ist, im übertragenen (christlichen) Sinne, der Ort, an dem die im Austausch mit Anderen angestoßene Identität ihre Manifestation findet. Als tragfähiges Symbol für die Bildung als „Selbst-bildung“ (ebd., 137) findet in der Seele die Internalisierung und Anerkennung der persönlichen Identität statt, die eben in jedem Mensch selbst erfolgt. Als „Grenzinstrument“ (ebd.) bewegt sie sich im angedeuteten lebenslangen Lernprozess zwischen dem Innersten einer Person und dessen äußeren Bezügen, der äußeren Lebensrealität, in der eschatologischen Spannung des „schon und noch nicht“ der persönlichen Entwicklung. Als Kompass fungiert sie insofern für den stets lernenden Menschen, als dass sie in Entscheidungsfindungen Richtung gibt, um „mit sich selbst als Lebensprojekt oder Mysterium in Verbindung zu bleiben“ (ebd.). Mit Bert ROEBBEN muss Bildung nach einem Selbstverständnis streben, das „im Sinne von Sorge für die Seele“ (ebd., 138) charakterisiert werden kann. Außerdem sollen angehende und bereits im Dienst der Schule stehende (Religions-)Lehrer:innen darin unterstützt und bestärkt werden, ihre wichtige persönlichkeitsbildende Funktion wahr- und in einem nächsten Schritt aktiv anzunehmen, um in dieser Begleitung tätig zu werden. (vgl. ebd., 137-138) Das stellt seine besonderen Anfragen und Herausforderungen an die Lehrperson. Es bedarf einer Klärung der Rolle und des Selbstverständnisses der Lehrperson für das Fach Religion und einer Analyse der daraus resultierenden Auswirkungen auf die Lehrer:innenbildung. Diese Überlegungen sollen im nächsten Kapitel ihren Ausdruck finden.

1.5. Die Rolle der Lehrperson

Im (religiösen) Lehr- und Lernprozess nimmt die Lehrperson eine wesentliche Rolle ein, darüber kann kaum ein Zweifel bestehen. Ergebnisse der HATTIE-Studie¹ beispielsweise zeigen auf, dass gelingender Unterricht in seiner Prozesshaftigkeit eines immer wiederkehrenden gegenseitigen Feedbacks bedarf. Diese Kultur der Rückmeldung zielt einerseits darauf, dass Lehrer:innen eine solche an ihre Schüler:innen geben, diese aber gleichzeitig ebenso von ihnen erhalten. Es handelt sich um ein gemeinsames Lernen, das einander bedarf, wenngleich Schüler:innen die Sicherheit haben müssen, dass sie in ihren Lehrenden professionelle Operator:innen beiseitegestellt wissen. (vgl. ROEBBEN 2016a, 116)

Die Erfüllung dieser professionellen Rolle wird natürlich auch in kirchlichen Dokumenten reflektiert. Ausgewählte zentrale Dokumente und Handreichungen der Deutschen Bischofskonferenz, seien im Folgenden unter dem Gesichtspunkt des Forschungsinteresses skizziert.

1.5.1. Ein historischer Abriss

Diese Arbeit versteht sich in der Auseinandersetzung mit spirituell-religiöser Identitätsbildung von Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfaches katholische Religion und dem spirituellen Lernen. Wie bereits aus den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, spielt bei der Einladung zum religiösen und spirituellen Lernen die Lehrperson eine wichtige Rolle. Ein kurzer, auf Deutschland bezogener, historisch-kirchenrechtlicher Abschnitt für die kirchliche Rückgebundenheit, die dieser Rolle innewohnt, in besonderer Berücksichtigung des Kontextes der Spiritualität, darf an dieser Stelle nicht fehlen. Die konkrete Ausformulierung dieser Rolle erfolgt dann wieder unter leitenden

¹ Die im Jahr 2009 veröffentlichte Studie von John HATTIE widmet sich der Schul- und Unterrichtsforschung, ihre Ergebnisse fanden in der Debatte zur Bildungsforschung erhebliche Aufmerksamkeit. Die zentrale Frage, welche Merkmale und Faktoren guten Unterricht bestimmen und somit das schulische Lernen unterstützen, wurde in Form einer quantitativen Meta-Analyse umfangreich untersucht. Sogenannte Effektstärken geben Aufschluss darüber, wie hoch oder niedrig der Einfluss von Unterstützungsaspekten auf die schulische Leistung von Schüler:innen ist. (vgl. HATTIE, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Taylor and Francis.)

religionspädagogischen Gesichtspunkten, denen die entsprechende Kompetenz dafür zufällt.

Einen essentiellen Akzent zur Rolle des:der Religionslehrer:in, der auch in der heutigen didaktischen Auseinandersetzung mit religiös-spirituellem Bildung immer wieder als Quelle zugrunde gelegt wird, setzt im Jahr 1974 die Würzburger Synode im Dokument *Der Religionsunterricht in der Schule*. Dieses steht in der Tradition des 2. Vatikanischen Konzils und verortet den Religionsunterricht „in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche“ (Der Religionsunterricht in der Schule, 2.1). Die Begründungsverpflichtung des Religionsunterrichts besteht also einerseits darin, seinen nicht austauschbaren Anteil am Bildungsauftrag der öffentlichen Schule auszuweisen und diese Aufgaben und Ziele andererseits theologisch zu verantworten. Es wird auch die sogenannte konfessionelle Trias beschrieben, die besagt, dass die „Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein sollen“ (ebd., 2.7.4), die Konfessionalität des Unterrichts darf jedoch nicht der zugewandten Offenheit entbehren. Im Artikel 2.8 werden Qualitäten der Lehrperson für das Fach Religion dargelegt, mit Hilfe derer sie als eine Person gezeichnet wird, die „nach dem Sinn des Lebens und der Welt zu fragen gelernt hat“ (ebd., 2.8.1) und somit die unbedingte Aufeinanderbezogenheit von Sachkenntnis und existenziellem Weltbezug zeigen kann. Die Spiritualität des:der Lehrer:in wird als „Standort“ (ebd., 2.8.2.) hervorgehoben, Religiosität und Glaube stellen mehr als ausschließliche Sachinformation dar. Im Religionsunterricht haben Schüler:innen vielmehr das Recht auf die Begegnung mit einer Lehrkraft, die die Anliegen des Evangeliums bezeugt und im persönlichen Glauben Halt findet (vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, 2.8.3.), die in der Kirchengemeinde neue Anregung für die jeweils eigene Spiritualität findet (vgl. ebd., 2.8.4.). Ein:e aufgeschlossene:r Religionslehrer:in lebt zugleich in kritischer Loyalität zur verkörperten Kirche, denn „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen.“ (ebd., 2.8.5.)

Für das gemeinsame Lernen von spiritueller Bildung sowie zugleich im Hinblick auf die Durchführung des SpiRiTEx-Projektes (vgl. Kapitel 1.6.) überaus bemerkenswert erweist sich der Hinweis des Dokuments, dass Lehrer:in und Schüler:innen vor „dem Anspruch Gottes [...] trotz der größeren Sachkompetenz des Lehrers gleichermaßen Befragte und Lernende“ (ebd., 2.8.6.) sind.

Mit *Zur Spiritualität des Religionslehrers* folgt im Jahr 1987 eine Handreichung, die die Ausfaltung der spirituellen Disposition für Lehrpersonen im Fach Religion näher veranschaulichen will. Der Religionsunterricht wird als „kein Fach wie jedes andere“ (*Zur Spiritualität des Religionslehrers*, 7) hervorgehoben in Erinnerung gerufen. Daraus resultieren einige Attribute, die der Lehrkraft gegeben sein müssen beziehungsweise nach denen sie streben soll. Da religiöses Lernen die Ganzheitlichkeit der menschlichen Existenz betrifft, liegt es in der Verantwortung des:der Lehrers:in, eine „spezifische Spiritualität“ (ebd.) zu pflegen, die ihm:ihr in seiner:ihrer Rolle dient. Von Seiten der Bistümer oder Diözesen sollen in dieser Thematik Hilfestellungen angeboten werden. Die Privatperson des:der Religionspädagoge:in wird des Weiteren als Vorbildfunktion eingeordnet. Das betrifft nicht nur das eigene, sondern auch in Beziehung stehende (Zusammen-)Leben in der Ehe. (vgl. ebd., 8-9;) Auch diese Herausforderung, die von manchen Lehrpersonen als Zerrissenheit wahrgenommen werden kann, soll mit einer „zeitgemäßen Spiritualität“ (ebd. 9) überbrückbar werden. In der christlich-katholischen Nachfolge steht, nach der Deutschen Bischofskonferenz, die „e i n e Spiritualität aller Christen“ (ebd. 22), die in „so v i e l e n Formen Gestalt“ (ebd., Hervorhebung im Original) gewinnt. Diese bildet sich in der jeweiligen persönlichen Lebensgeschichte und am persönlichen Lebensort. Den Weg der eigenen Spiritualität geht die Lehrperson über die Nachfolge Jesu beziehungsweise nimmt eben jenen als Lehrer wahr. Das bedeutet Zeug:innenschaft, die in die „Botschaft des Evangeliums‘ hineinverwandelt“ (ebd., 23) wird und somit eine anzustrebende Deckungsgleichheit von Leben und Lehre als ultimates Ziel in sich trägt. So wird die Rolle der Lehrperson in „lernend“ (ebd., 24), „wegweisend“ (ebd.) und „betend“ (ebd.) aufgefächert. (vgl. ebd., 22-24)

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts wird im 1996 erschienenen Dokument *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* enger gezogen, aus „defensiv-sicherndem Interesse“ (ALTMAYER 2015, 3.2). Die Deutsche Bischofskonferenz betont den Bildungsauftrag, der das Finden einer „eigene[n] kulturelle[n] Identität, die sich mit anderen kulturellen Identitäten verständigen kann“ (Deutsche Bischofskonferenz 1996, 28) erreichen will.

Der daraus resultierende Auftrag für Religionslehrer:innen, den das Schreiben mit sich bringt und somit für diese Auseinandersetzung zentral ist, ist der deutliche Verweis auf die „missio canonica“, die Sendung des Bischofs. (vgl. CIC 1983, Can. 805) Das umfasst

die durch die Lehrperson gelebte „Authentizität [, die einen] Ausweis der Ernsthaftigkeit dessen, was Thema ist“ (ebd., 51), darstellt. (vgl. ebd. 50-51)

Im Jahr 2005 erscheint das Dokument *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, welches den:die Lehrer:innen für Religion in der Schule angesichts stark zurückgehender religiöser Sozialisation als „wichtigste Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen“ (Deutsche Bischofskonferenz 2005, 34) sichtbar macht. Näher ausgeführt bedeutet dies für das religiöse (und spirituelle) Lernen, dass „nicht nur in der Beobachterperspektive über den Glauben, sondern auch in der Teilnehmerperspektive vom Glauben gesprochen wird und dieser gelebt wird“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Diese Aufgabe bedarf der eigenen Überzeugung. Religionslehrer:innen haben die Rolle der Glaubenszeug:innen zu erfüllen, sie „stehen mit ihrer Person auch für den Glauben der Kirche ein“ (ebd.). Sie fungieren außerdem als Bindeglied zwischen den Institutionen Schule sowie Kirche, dieser anspruchsvollen Rolle werden sie, nach dem Dokument der Deutschen Bischofskonferenz, dann fruchtbar ausfüllen können, wenn sie aus dem Reichtum ihrer eigenen Spiritualität schöpfen können. Dieser Hinweis erfolgt im Rekurs auf das bereits erläuterte Dokument *Zur Spiritualität des Religionslehrers* aus dem Jahr 1987, und erfährt im Schreiben keine genauere Ausführung in Bezug auf die Kultivierung und Pflege eben jener Spiritualität. (vgl. ebd., 34-36)

Das Schreiben *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* aus dem Jahr 2010 formuliert die aktuellsten Kriterien, in deren Kontext sich auch die Überlegungen der vorliegenden Arbeit verorten lassen, die einen Beitrag zur religiös-spirituellen Identitätsbildung von angehenden Religionslehrer:innen leisten möchte.

Dieses umfasst zunächst studienrechtliche Darlegungen, Sprachanforderungen und Vertiefungen in den kompetenzorientierten Unterricht und es schließt mit Reflexionen zur Förderung der beruflichen Identität und Spiritualität für Religionslehrer:innen, die im Studium zugrunde gelegt werden soll und ebenso der Pflege und Weiterentwicklung im Berufsleben bedarf. Das Gedeihen von Spiritualität, die als individuelle „Gottes- und Kirchenbeziehung“ (Deutsche Bischofskonferenz 2010, 46) zusammengefasst wird, darf neben fachdidaktischer und theologisch-fachlicher Ausbildung keineswegs ins Hintertreffen geraten. Theologische Fragestellungen und eine religionspädagogische Anwendung sind vielmehr gerade im Lichte der existenziellen Bedeutung des Glaubenslebens zu deuten und mitzudenken. Mit Verweis auf *Der Religionsunterricht in*

der Schule (1974) nimmt der:die Religionslehrer:in die Zeug:innenschaft in „Glaubwürdigkeit und Authentizität“ (Deutsche Bischofskonferenz 2010, 46) sowohl im privaten wie auch im beruflichen Leben ein. Das bedeutet die Positionierung in gesellschaftlicher sowie schulinterner Öffentlichkeit. Die Lehrperson wird für Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern als gläubiger Mensch greifbar. Das Tragen der „missio canonica“ ist Zeichen der besonderen Beziehung zur Kirche, die eine kritisch-loyale Zugewandtheit einerseits bedingt und andererseits eine Vertrauenszusage sowie den Auftrag seitens des Ortsordinarius enthält. (vgl. ebd., 46-47)

Das Universitätsstudium soll spiritualitätsfördernd ausgeformt sein:

„Hier erwerben die Studierenden die Fähigkeit mit Blick auf ihre künftige Tätigkeit im bischöflichen Auftrag als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer den eigenen Glauben rational zu verantworten und sich mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen (Rollen- und Selbstreflexionskompetenz).“ (ebd., 48)

Das bedeutet, dass das Studium die Rückbindung an die spirituelle, existenzielle Dimension fächerübergreifend gewährleisten soll. Außerdem werden den Studierenden sogenannte Mentorate (in Österreich: Zentrum für Theologiestudierende) zur Seite gestellt, die eine verpflichtende Zusatzausbildung anbieten. Diese dienen den angehenden Religionslehrer:innen dazu, „Hilfen an[z]ubieten, die eigene Religiosität, ihr Verhältnis zur Kirche und ihre Berufsentscheidung zu klären.“ (ebd.) Dabei handelt es sich um Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung, kirchliche Praktika, Exerzitien oder geistliche Begleitung. (vgl. ebd.)

1.5.2. Aktuelle Ansätze und die Herausforderung für die theologische Lehrer:innenbildung

Als Religionslehrer:in im Dienst der Kirche zu stehen und Träger:in der „missio canonica“ zu sein, heißt ein den Regeln der Kirche entsprechendes Leben zu führen und das eigene Leben entlang fester Leitlinien zu entwerfen, in welches auch die spirituelle Identität passen muss. Dieses Unterfangen stellt die betroffene Person vor einen enorm großen Anspruch, es verlangt Entschiedenheit und hält für spezifische biografische Einschnitte beziehungsweise Veränderungen in existenziellen Bereichen oftmals keine Alternativen bereit.

Von Religionslehrer:innen wird erwartet, in positiv-zugewandter, wenn auch kritisch-loyaler Verbundenheit mit der Kirche zu stehen. Dabei birgt der Beruf unter Umständen verschiedenste Rollenerwartungen. Darin fällt unter anderem auch eine Verortung innerhalb der Institution Kirche und eine gelebte Religionspraxis sowie das Vorhandensein und die Pflege einer eigenen Spiritualität. Unter Umständen kann es hier auch zu Spannungsverhältnissen zwischen dem eigenen Glauben und dem Glauben der Kirche kommen.

In BUCHERS Sinne kann nur eine solche Lehrperson spirituelle Bildung leisten, die „selber spirituell, ursprünglich — begeistert ist“ (BUCHER 2007b, 15). Genau mit diesem Anspruch sehen sich Lehramtsstudierende konfrontiert und nicht selten kommt es aufgrund persönlicher Unsicherheit in diesem Gebiet dazu, dass das spirituelle Glaubensleben im Unterricht nur unterrepräsentiert auftaucht oder ganz gemieden wird. Mit ROEBBEN gesprochen nehmen Lehrende die Funktion des „Seiltänzer[s]“ (ROEBBEN 2016b, 138) ein. Sie stehen im Dazwischen, zwischen öffentlich-gesellschaftlichen Anforderungen der Schule wie auch die Einhaltung des Lehrplans und das fachliche Wissen der Schüler:innen sicherzustellen, sowie den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden, die im Aneignen neuer Erkenntnisse auch existenziellen Fragen gegenüberstehen und die nach dem gemeinsamen Suchen nach Antwortmöglichkeiten verlangen. (vgl. ebd.)

Als Religionslehrer:innen jedoch ist, so die Ergänzung der Verfasserin, diesen beiden Ebenen noch eine weitere Dimension hinzuzufügen: Religionslehrende wissen sich auch der diözesanen Sendung der Kirche verpflichtet.

Indem Lehrende lernen sich innerhalb dieser Pole zu bewegen, geben sie am persönlichen Beispiel einen Vorschlag, den eigenen Weg zu finden. Das wird wiederum für Schüler:innen erlebbar.

„Daher ist der Lehrer ein Seiltänzer, ein Gleichgewichtskünstler zwischen Person und Gemeinschaft, zwischen Festhalten und Loslassen, zwischen Alt und Neu, zwischen erstarrtem Wissen und dem ‚Verflüssigungs-Verlangen und -Vermögen‘ der zukünftigen Generationen.“ (ROEBBEN 2016b, 139)

Heutige Schüler:innen sowie auch angehende Lehrer:innen für das Fach Religion sind Kinder ihrer Zeit, sie erfahren die Vor- und Nachteile der postmodernen Individualisierung sowie Pluralisierung und werden in großen Teilen nicht mehr in ihren

Familien religiös sozialisiert. Sie sind mit einer Vielzahl von Weltanschauungen konfrontiert. Das lässt die Frage erwachsen, „welche Art der Spiritualität für die [...] Professionalisierung [der Lehrer:innen, Anm. BN] erforderlich ist“ (ROEBBEN 2011, 164), die im Schulkontext wie auch im privaten Bereich auf diese Wirklichkeit reagieren müssen.

Nichtsdestoweniger ist gerade der Religionsunterricht der Ort und Raum, in dem die Lehrkraft zur Person wird, die im Glauben angefragt wird. Dadurch „entstehen aus einem guten hermeneutisch-kommunikativen Prozess im Religionsunterricht Fragen über die existenziellen Überzeugungen der Personen, die in den Lernprozessen verwickelt sind“ (ebd., 166). Das bedeutet, auf die religiös-spirituelle Identität der Lehrer:innen bezogen, dass Lehrende des Faches Religion nicht bloß „pädagogische und kommunikative Fähigkeiten“ (ebd.) entwickeln sollen, sondern ebenso theologisch fundiert und spirituell verortet sein müssen. Mit ROEBBEN sollen sie in ihrer ganz eigenen Persönlichkeit „den Fragen nach Glauben, Offenbarung und Gott“ (ebd.) nachkommen.

So entwirft er ein Schema des Religionsunterrichts, das die Lehrperson in ihren unterschiedlichen Rollen definiert (die Rollenbezeichnungen sind Vorschläge der flämischen Bischofskonferenz; vgl. ebd.) die den verschiedenen Ebenen von Unterricht entsprechen, welches er später um die Komponente „learning in the presence of the other“ (ROEBBEN 2016a, 16) erweitert und modifiziert. (vgl. Abbildung 2 auf der folgenden Seite)

Die Abbildung möchte einerseits die unterschiedlichen pädagogischen Fachkompetenzen benennen, die in der entsprechenden Form des Lernens, in der jeweiligen Rolle der Lehrperson angewendet werden. Andererseits beschreibt das Schema, wie bereits angedeutet, drei zentrale Figuren, die als Lehrer:in eingenommen werden. Als Expert:in tritt der:die Pädagoge:in in Form der Repräsentation von fachlicher Sachinformation auf, als Moderator:in stellt sich die Lehrperson der Komplexität der Differenz Erfahrung im Lernen, angesichts steigender Pluralität. Hier geschieht der Austausch mit anderen, wenn über mögliche Relevanz zur eigenen Identitätsbildung gesprochen wird. Als dritte Komponente tritt der:die Religionslehrer:in als Zeug:in des Glaubens auf und wird für die Schüler:innen (an)greif- und befragbar.

Lernen zwischen Generationen <i>Lernen in der Tiefe der Zeit</i>	Theologisch- <i>heuristische</i> Komponente — LehrerIn als Experte/Expertin	Herausforderung der Wissensgesellschaft (Schulung der Wahrnehmung und lernen, wie das Wissen zu erschließen ist)	Information <i>Lernen über Religion</i>
Lernen zwischen Kulturen <i>Lernen in der Breite des Raums</i>	Theologisch- <i>kommunikative</i> Kompetenz — LehrerIn als ModeratorIn	Herausforderung der Pluralität und Differenz (lernen, das Wissen im Hinblick auf persönliche Identitätsbildung mit anderen auszutauschen)	Kommunikation <i>Lernen von Religion</i>
Lernen im Modus von Globalisierung <i>Lernen in der Distanz der Zukunft</i>	Theologisch- <i>existenzielle</i> Kompetenz — LehrerIn als Zeuge/Zeugin	Herausforderung der Globalisierung (lernen, Wissen zu modifizieren im Dienst von und in Solidarität mit dem Nächsten in der Weltgemeinschaft)	Konfrontation <i>Lernen in oder durch Religion</i>

Abbildung 2: Die Dimensionen des Religionsunterrichts nach ROEBBEN 2011, 167.

Das Studium des Unterrichtsfaches Religion muss somit die produktive Verschränkung von „pädagogischer Fähigkeit mit den Fachinhalten der Theologie“ (ROEBBEN 2011, 167) fördern. Der kreative Umgang mit diesen beiden wesentlichen Elementen hat dann, wenn daraus eine neue Theologie erwächst, die Folge, dass in Form einer „Laien-Theologie und Laien-Spiritualität“ (ebd.) eine angemessene Vorbereitung der Studierenden stattfindet. ROEBBEN attestiert der Theologie, dass diese Ausprägung ihrer selbst jedoch noch im Prozess des Wachsens und Finden ist und spricht sich dafür aus, dass alle theologischen Disziplinen in ihren Debatten, in ihren Seminaren und Kursen Aspekte berücksichtigen und formulieren, die der „praktisch-theologischen Sensibilität“ (ebd., 168), welche unter anderem angehende Religionslehrer:innen im Blick auf das spirituelle Lernen stark anfragen, zuträglich ist. Wenn Theologie den Anspruch behält, in der Welt zu sein, muss theologisieren *in oder durch* Religion (vgl. Abbildung 2) geschehen, das heißt, dass Theolog:innen als Expert:innen „grundlegend in der Beschäftigung mit Nicht-

ExpertInnen ausgebildet werden“ (ROEBBEN 2011, 168) müssen. Um die Flamme einer „professionelle[n] Spiritualität“ (ebd., 170) entzünden und immer neu entfachen zu können, ist es im Interesse des Ortsordinarius und seiner Diözese, Angebote für die entsandten Vertreter:innen zu geben. Des Weiteren liegt es an den theologischen Fakultäten, den angemessenen Raum und die richtige Sprache zu finden, um, in ihrer absoluten Wissenschaftlichkeit, „den gelebten Glauben [...] als den eigentlichen Ausgangspunkt ihres theologischen Denkens, ihres Lehrens und ihrer Forschung“ (ebd.) zu diskutieren. (vgl. ebd., 168-170)

Die vorangegangenen Überlegungen sowie die Schilderung der kircheninternen Vorgaben zeigen auf, dass die Frage in „welcher Beziehung [...] diese komplexe Anhäufung von Kompetenzen und Erwartungen zur persönlichen religiösen Identität des künftigen Lehrers bzw. der künftigen Lehrerin“ (ebd., 157) stehen, große Aktualität und Virulenz aufweist. Es ist nach dem Befund zu fragen, wie die Realität der in Ausbildung stehenden Student:innen in diesem Kontext zu verstehen und einzubinden ist. Unter diesen Gesichtspunkten soll im Weiteren das SpiRiTEx-Projekt der Universität Bonn vorgestellt werden.

1.6. SpiRiTEx — Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education

Der Ausgangspunkt des Forschungsprojektes SpiRiTEx liegt in der Lebenswelt junger Erwachsener. Wie bereits an unterschiedlichen Stellen in dieser Arbeit angemerkt und thematisiert wurde, wachsen junge Menschen der Postmoderne in einem Kontext auf, in dem das weitestgehende Fehlen von religiöser Sozialisierung beobachtet werden kann. Gleichzeitig aber entstehen in ihnen Fragen nach ihrer Existenz sowie eine Sehnsucht nach einem tieferen Sinn, die im christlichen Verständnis unter anderem die religiös-spirituelle Identität darstellen kann. (vgl. ROEBBEN 2011, 65)

Nach ROEBBEN fragt eines der fundamentalen Anliegen der zeitgenössischen religiösen Bildung danach, was passiert, wenn die Tradition der Religion nicht mehr vorhanden ist — genauer gesagt, was es für religiöse Bildung bedeutet, wenn die religiöse Praxis stark zurückgeht oder aber bereits weitestgehend fehlt. Wenn Repräsentation nach und nach schwindet, also keine Expert:innen mehr aus eigener Erfahrung (als Zeug:in)

berichten können, geht in der Übertragung und somit im Sinne eines Vorlebens von religiös-spirituellem Bildung etwas Grundlegendes verloren. (vgl. ROEBBEN 2016a, 14)

Diese Entwicklung trifft auch auf Teile der Lehramtsstudierenden des Faches Religion zu, die in der säkularisierten Welt aufwachsen und somit auf weniger Tradition zurückgreifen können. Sie leben in der ständigen Spannung, selbst nicht oder nur wenig religiös sozialisiert worden zu sein und dennoch haben sie den Weg zum:r Lehrer:in eingeschlagen, um Schüler:innen bei religiös-existenziellen Fragen zu begleiten. In ihrer Vorbereitung während des Studiums erahnen sie die ihnen auferlegte multidimensionale Rolle der Lehrperson für das Fach Religion und blicken gleichsam unsicher auf ihre eigene spirituelle Identität, die als Introspektion zur Frage nach dem Standpunkt ihrer persönlichen Religiosität wird.

Im Religionsunterricht kann es, wie gezeigt wurde, nie, um eine rein lineare Wissensvermittlung gehen. Ebenso wenig kann es darum gehen, einen bestimmten Lebensentwurf zu entwickeln, um diesem zu folgen. Vielmehr muss der Religionsunterricht der Diversität und Individualität der modernen (post-)säkularisierten Welt Rechnung tragen und sich mit einer Vielzahl von Lebensfragen und Entwürfen beschäftigen. Zwar lebt die Lehrperson für das Fach Religion immer ihren persönlichen Glaubensweg vor und ermöglicht den Schüler:innen eine authentische Begegnung damit, doch nie in Form eines exklusiven Universalanspruchs. Gerade aufgrund der eigenen Geschichte und Biographie muss es darum gehen, Schüler:innen in den zentralen Knotenpunkten ihrer Identitäts- und Spiritualitätsfindung begleitend zur Seite zu stehen, indem ihnen die verschiedensten Optionen und die Diversität aufgezeigt werden. Dies gelingt in der dreifachen Ausrichtung des Unterrichts, als „narrativ, kommunikativ und spirituell“ (ROEBBEN 2016a, 25). Identität, mit SpiRiTEx gedacht, ist stetig im Werden. Sie entwickelt ihr Profil in der Auseinandersetzung, Begegnung, Abgrenzung, Übereinstimmung, kurz gesagt, dem Diskurs mit anderen Identitäten. (vgl. ebd., 11)

Um als Ansprechpartner:in diese extrem anspruchsvolle Rolle der Begleitung wahrnehmen zu können, ist es wichtig, dass Lehrer:innen nicht nur die eigene religiös-spirituelle Identität, sondern auch den Weg dorthin und dessen Umstände reflektiert haben. (vgl. ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 115)

Das SpiRiTEx-Projekt möchte diese Anliegen produktiv für die Studierenden und die Theologie fruchtbar machen, indem sie „powerful learning environments“ (ROEBBEN 2018, 10) anbietet. Diese neue Form des Zugangs lädt die Studierenden ein,

sich „theorie-geleitet, hermeneutisch-entdeckend und didaktisch-konstruierend mit dem spirituellen Kapital Europas“ kritisch vertraut zu machen. (ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 113)

Es geht um das Kennenlernen und Erleben von spirituellen *Sources*, die sich in der Reflexion und Transformation zu *Re-sources* der individuellen und religiös-spirituellen Identitätsentwicklung wandeln (vgl. ROEBBEN 2018, 10), „insofern die Teilnehmer*innen sie im Rahmen internationaler Studierendenmobilität in kreativen Lernprozessen gemeinsam neu definieren, konstruieren, aneignen und reflektieren“ (ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 114). Diese Möglichkeit soll mithilfe von Erfahrungen mit den drei spirituellen Quellen, den Orten, den Ritualen sowie Texten, deren englische Übersetzung den Namen des Projekts bilden, realisiert werden. (vgl. ebd., 113-114)

„Der [...] Grundgedanke des SpiRiTEx-Projektes [...] definiert sich im Verständnis von Raum, Ritual und Text als *hermeneutische Quellen* [Hervorhebung im Original], die im Klassenzimmer zu *didaktischen Quellen* [Hervorhebung im Original] werden können – vorausgesetzt die Lehramtskandidat*innen machen sie sich auf persönliche und professionelle Weise zu eigen.“ (ebd., 114)

Für die universitäre (religionspädagogische) Ausbildung von Lehramtsstudierende des Faches Religion zeigt sich im Projekt SpiRiTEx ein doppeltes Forschungsinteresse:

- (1) „to understand hermeneutically the transformation of sacred space, ritual and text in its actualized representations and in its potential transformations and
- (2) to re-produce this tension didactically into new patterns of religious and theological education.“ (ROEBBEN 2018, 10)

Insofern, als dass in den Erfahrungen, die SpiRiTEx anzustoßen versucht, Studierende aller religiösen Sozialisierungsausprägungen mit einbezogen und adressiert werden, reagiert das Projekt auf die bereits skizzierten, spannungsreichen Herausforderungen der angehenden Religionslehrer:innen. Es wird ihnen aktiv der Raum des Eintauchens in traditionelle und religiös-konnotierte Quellen ermöglicht, das in der „weiterführende[n] dialogische[n] Reflexion [...] möglichst die Ausprägung einer religiösen Identität begünstig[t]“ (ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 114). In dieser reflektierenden Beschäftigung soll eine Transformation stattfinden, sodass die Teilnehmer:innen ihre

Erfahrung als Ressource für ihr professionelles, wie auch persönliches Leben übersetzen können. (vgl. ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 114)

Im Hinblick auf die religiös-spirituelle Identitätsentwicklung folgt das SpiRiTEx-Projekt dem Vorschlag ALTMEYERS (vgl. Kapitel 1.2.2.), der die Entwicklung und Reifung der individuellen Identität „als dynamischen Prozess zwischen der Wahrnehmung des eigenen Selbst und des Anderen“ (ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 116) beschreibt, die sich prozessual im „ständigen Zustand von Austausch und Aushandlung“ (ebd.) ereignet. (vgl. ebd.)

„The hypothesis behind the project is that RE [religious education, Anm. BN] student teachers, who themselves are not socialized in a specific religious tradition can become cooperative agents in the project. They can contribute to a new disclosure of sacred space, ritual and text. They can create new spiritual meaning out of the disclosure, together with their peers who are explicitly or tacitly socialized in a specific religious tradition.“ (ROEBBEN 2018, 10)

Diese Auseinandersetzung findet also im Sinne des Lernens in der Gegenwart des (religiös) Anderen statt (vgl. Kapitel 1.3.), das sich nach ROEBBEN 2016a als „interweltanschaulich“ ausfaltet, während sich die beiden weiteren Begegnungsdimensionen „inter-disziplinär“ (ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 114) und „inter-kontextuell“ (ebd.) gestalten. Wenn in der Gegenwart des Anderen gelernt wird, begegnen einander Menschen mit unterschiedlichen Weltanschauungen und Beobachtungen, die es in SpiRiTEx dialogisch zu reflektieren gilt. Konkret bedeutet das, im Gespräch oder in Gruppenreflexionen zu thematisieren, „was sie [die Teilnehmer:innen] wahrgenommen, worüber sie nachgedacht und was sie internalisiert haben“. (ebd., 115) Der interdisziplinäre Aspekt verbindet die individuellen (religiösen) Erfahrungshorizonte und Herkunftsgeschichten der Teilnehmer:innen in ihrer Auseinandersetzung einerseits mit den als existenziell erfahrenen Fragen des Lebens, andererseits mit den sogenannten Sacred Spaces, also Orten, die auf verschiedene Arten und Weisen versuchen, in die Berührung mit dem Heiligen zu kommen. Das können ganz unterschiedliche Orte sein, geeint darin, dass sie auf ihre je eigene Art die Präsenz Gottes als Erfahrungsoption eröffnet. Diese Begegnungserfahrungen folgen dabei dem Prinzip der Inter-Kontextualität. Was die Teilnehmenden erfahren, wie sie dies wahrnehmen, für sich reflektieren und in einen größeren Verstehenshorizont einbetten, ist subjektiv und daher völlig verschieden. (vgl. ebd., 114-115)

Das SpiRiTex-Projekt, das der Lehrstuhl für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik der Katholischen Fakultät der Universität Bonn initiiert hat und betreut, erfolgt konkret durch die Form des Pilgerns als Prozess der Verlangsamung (vgl. ROEBBEN 2011, 77) und der erfahrenden Begehung einzelner religiöser Quellen in Form einer Studien- und Pilgerreise, die international gestaltet ist.

„Es geht folglich darum, neue Wege des Glaubens zu betreten oder einen bereits vorhandenen Glauben auf neue Art wiederzuentdecken. Sich selbst zu positionieren („Wo befinde ich mich gerade auf meiner Reise durchs Leben?“) ist die paradoxe Erfahrung, die der/die Pilgernde macht, wenn er/sie das Tempo verlangsamt, anhält und eine heilige Stätte besucht.“ (ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 114)

Pilgerdidaktik steht im Kontext eines performativen Lernprozesses (vgl. Kapitel 1.3.), der sich zwischen der Pilgerschaft und der Begegnung mit heiligen Orten, Texten und Ritualen ereignet. Dieses Lernen kann in seinen Dimensionen folgend zusammengefasst werden.

Erfahrung	Interpretation der Erfahrung	Konzeptualisierung der Interpretation der Erfahrung
<i>Performance</i> (Wandern und Umgehen mit räumlichen, rituellen und textbasierten Impulsen)	Dichte Beschreibung der <i>Performance</i>	Meta-Reflexion über die Dichte Beschreibung der <i>Performance</i>
<i>Learning by doing</i> (Hören auf die eigene Stimme in der 1. Person)	Lernen durch <i>Storytelling</i> (durch die Stimme des Gegenübers, dem Weggefährten in der 2. Person)	Lernen durch <i>Diskurs</i> (durch Austausch und Reflexion, und in Konfrontation mit der 3. Person)

Abbildung 5: Pilgerdidaktisches Konzept nach ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019, 123.

Die ersten beiden dieser Reisen, nämlich das Pilotprojekt SpiRiTex I nach Flandern und das Folgeprojekt SpiRiTex II nach Prag, sind Inhalt der empirischen Forschung im zweiten Teil der vorliegenden Diplomarbeit und sollen dem gesamten Projekt weitere Erkenntnisse zuführen.

1.7. Zwischenfazit

Bevor nun in einem folgenden Teil Schritte von der Theorie in die Praxis führen oder mit anderen Worten, die vorangegangenen Überlegungen in der empirischen Auswertung der ersten beiden SpiRiTex-Reisen in ihrer Anwendung überprüft werden, soll eine erste kurze Zusammenfassung das Dargelegte bündeln und für die Empirie sichern.

Die Auseinandersetzungen haben gezeigt, dass Menschen ein universales Bedürfnis nach Transzendierung des eigenen Seins aufweisen, das sie in ihren existenziellen Fragen zu Spiritualitätserfahrungen hin öffnet. Spiritualität wurde als Verbundenheit definiert und in ihren Dimensionen untersucht. In der Verbundenheit erfährt sich das Selbst in einer transpersonalen Ausrichtung, die horizontal und vertikal bezogen ist. Indem sich das Selbst transzendiert, kommt es zur Selbstbildung, daher muss Spiritualität im Sinne einer religiösen Identitätsbildung verstanden werden. Die existenzielle Herausforderung der Grundfrage nach dem eigenen Sein stellt ihre Anforderungen insbesondere auch an die religiöse Bildung, die eine erhebliche Rolle einnimmt, wenn es um das spirituell-religiöse Lernen geht.

Die Entwicklung der religiösen Identität wiederum erfolgt prozessual und kann, wie auch das spirituelle Lernen in seiner Unabschließbarkeit und Gnadenhaftigkeit, als lebenslanges Lernen gedacht werden.

Um Schüler:innen religiös-spirituelles Lernen zu ermöglichen, bedarf es der Begleitung durch die Lehrperson, die sich, selbst im Prozess des fortlaufenden Lernens stehend, als Lernende erfährt. Als Religionslehrer:in ist es im Hinblick auf Spiritualitätsbildung also wesentlich, auf einem rückgebundenen Fundament zu stehen, einen eigenen Standpunkt entwickelt und diesen auch bewusst reflektiert zu haben.

An mehreren Stellen wurde gezeigt, dass selbst Studierende des Unterrichtsfaches Religion immer weniger auf traditionelle Formen der Orientierung als Basis zurückgreifen können. Bevor sie zu Begleiter:innen im spirituellen Lernprozess werden, benötigen sie selbst Unterstützung in ihrer eigenen religiösen Identität, die sie dann zur angemessenen Erfüllung ihrer zukünftigen Rolle befähigt.

Dieser Entwicklung muss innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung Rechnung getragen werden, einen Weg hin zur religiösen und spirituellen Identitätsbildung von Studierenden schlägt das internationale Projekt SpiRiTex der Religionspädagogik an der Universität Bonn vor. Es hebt die Erkenntnisse dieses Spannungsverhältnisses in die

konkrete Ausbildungssituation Studierender, die sich auf den Lehrberuf vorbereiten. Auf internationalen Reisen begegnen sie als Pilgernde heiligen Räumen, Ritualen und Texten, sowie einander und sich selbst. Ihre Erfahrungen und Reflexionen, die sie im Laufe der Projektreisen gesammelt haben, werden im weiteren Verlauf empirisch ausgewertet und auf ihre Ergebnisse im engen Abgleich mit den oben dargestellten Anforderungen untersucht.

2. Empirischer Teil

Der zweite Teil dieser Auseinandersetzung widmet sich der Auswertung der bisher erfolgten SpiRiTEx-Projektreisen. In Form der qualitativen Inhaltsanalyse sollen die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.1.) anhand der vorliegenden Erhebungsdaten, welche das Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik der Universität Bonn erhoben und freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat, beantwortet werden.

2.1. Vorstellung der Fragestellung

Das SpiRiTEx-Projekt reagiert in seinem Anliegen auf die dargestellten religionspädagogischen Überlegungen und möchte eine Verantwortung innerhalb der religiösen Bildung, konkret der Lehrer:innenbildung, übernehmen. Aufgrund eben dieser vorangestellten theoretischen Grundüberlegungen soll im weiteren Verlauf dieser praxisorientierte Ansatz empirisch rückgebunden und auf seine Wirksamkeit überprüft werden, um die entstandenen Prozesse für zukünftige Weiterführungen fruchtbar zu machen.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet daher:

Welchen Beitrag weisen die Pilgerreisen des SpiRiTEx-Projektes in der Begleitung angehender Religionslehrer:innen in Bezug auf die individuelle religiös-spirituelle Identitätsbildung der Studierenden des Unterrichtsfaches Katholische Religion auf?

Im Zuge dessen gilt es folgende Subfragen am Ende dieser vergleichenden Arbeit zu beantworten:

Welche Spiritualitätserfahrung ermöglicht SpiRiTEx angehenden Religionslehrer:innen?

Inwiefern erfüllen die SpiRiTEx-Projektreisen ihren Anspruch, Anstoß für eine religiös-spirituelle Identitätsbildung zu sein?

Inwiefern kann von einer Transformation der *Source* (Erfahrungsgegenstand) zur *Resource* (Lerngegenstand) gesprochen werden?

2.2. Vorstellung der Methode

Als Methode um die im vorangegangenen Punkt 2.1. erläuterten Forschungsfragen zu beantworten, wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING gewählt (vgl. MAYRING 2015).

Um diese anzuwenden und die Methode zu erläutern, muss ein „Prozess induktiver Kategorienbildung“ (ebd., 51) vorangestellt werden, der dabei helfen soll, das „zergliedernde Vorgehen“ (ebd.) systematisch darzustellen. Die Kategorien werden im Kapitel 2.3.1. genauer vorgestellt und argumentativ erschlossen. Den Vorgang der Kategorienfindung beschreibt MAYRING als steten Prozess:

„Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“ (ebd., 61)

Sie „ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die intersubjektivität des Vorgehens“ (ebd., 51). Dem Einwand, dass solche Kategorien ein „synthetisches Verstehen des Materials behindere“ (ebd.), sei entgegengesetzt, dass nach MAYRING eine Herausarbeitung des Kategoriensystems immer schon die Analyse des Inhaltes voraussetzt und nur daraus resultiert (vgl. ebd., 51-52). Den Zweck und den wissenschaftlichen Nutzen der festgelegten Kategorien fasst MAYRING mit der „Vergleichbarkeit der Ergebnisse, der Abschätzung der Reliabilität der Analyse“ (ebd., 52) zusammen. Gleichzeitig betont er, dass die qualitative Inhaltsanalyse immer im Kontext des konkreten Untersuchungsgegenstandes adaptiert werden müsse, um nicht Gefahr zu laufen, „bloße Technik“ (ebd.) zu sein, sondern vielmehr ein Höchstmaß an „Adäquatheit“ (ebd.) aufzuweisen hat, das vom vorliegenden Untersuchungsmaterial abhängig ist.

Zunächst aber ist das Ausgangsmaterial näher zu identifizieren, das bedeutet nach MAYRING, dass der vorliegende Materialkorpus vor jeglicher Analyse festgesetzt werden muss und nicht nachträglich abgeändert werden soll. Weiters kommt es zu einer Beschreibung, in welchem Kontext der „Corpus“ (ebd., 54) entstanden ist. Hier geht es vorrangig um die Verfasser:innen, deren Ausgangssituation reflektiert werden muss. So nennt MAYRING die kognitiven, emotionalen und soziokulturellen Aspekte des

„Handlungshintergrund[s]“ (MAYRING 2015, 55), als für die Auswertung interessant. Schließlich betont er, dass festgehalten werden muss, welche Gestalt der zu untersuchende Corpus aufweist, denn nach MAYRING „benötigt die Inhaltsanalyse als Grundlage einen niedergeschriebenen Text“ (ebd.).

Über all diesen Schritten steht das Ziel der Inhaltsanalyse, in der Interpretation theorie- und regelgeleitet vorzugehen, das wiederum einer exakt formulierten Fragestellung, die auch untergliedert und somit genau ausgefaltet werden sollte, bedarf.

Durch die genaue Einhaltung dieser Schritte wird die Forschungsmethode „nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar“ (ebd., 61) und „dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände“ (ebd.).

Zentral bleibt mit MAYRING die Anpassungsflexibilität der Methode auf die Forschungsfrage, die im Laufe des Analysevorgangs immer wieder verantwortet und rückversichert werden muss bei der gleichzeitigen Entwicklung hin zur Untersuchungsmethode, „welches das Subjekt mehr ‚zur Sprache‘ kommen lässt“ (ebd., 130).

2.1.1 Dreischritt des Interpretierens — Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung

Zugrunde liegt ein Dreischritt, der die Analyse des Textkorpus gliedert. MAYRING legt diesen fest, indem er die „drei Grundformen des Interpretierens“ (ebd., 67) formuliert: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

In der Zusammenfassung soll der Korpus auf das Wesentliche und Repräsentative eingegrenzt werden, die Explikation versucht nicht eindeutige Stellen durch mehr Information zu illustrieren und damit deutlicher herauszuarbeiten, schließlich hat die Strukturierung eine gefilterte Materialübersicht zum Ziel. (vgl. ebd., 67)

Die Zusammenfassung funktioniert in Form der Paraphrase. Das bedeutet, dass jene Teile des Materials, die nicht zwingend für den Kern des Inhalts erforderlich sind, ausgespart werden. Wenn eine Paraphrase gefunden wird, vollzieht sich der Vorgang einer Abstraktion, die auf ihr Ausmaß, das „Abstraktionsniveau“ (ebd., 71) untersucht werden muss. Bei zu wenig Abstraktion bedarf es einer weiteren Verallgemeinerung, jene Paraphrasen mit sehr hoher Abstraktion bleiben bestehen. Es erfolgen Streichungen von Doppelungen, sowie die Einsparung von Paraphrasen mit wenig Aussagekraft und Inhalt.

Dem folgt ein zweiter Schritt zur Reduzierung des Materials, die „Bündelung“ (MAYRING 2015, 71). Im Zusammenhang stehende, korrelierende, voneinander abhängige Paraphrasen werden gebündelt, indem sie durch eine neue Zusammenfassung subsummiert werden. Danach kommt es zu der bereits kurz angedeuteten Rücküberprüfung der paraphrasierten Aussagekategorien, der induktiven Kategorienbildung², denn diese sind immer an das Ausgangsmaterial, den Korpus als dessen Repräsentanz rückgebunden. (vgl. ebd., 68-73)

Die Explikation (oder auch Kontextanalyse) arbeitet kontrastierend zur Zusammenfassung, denn bei diesem Vorgang werden unschlüssige Inhalte durch das Finden von Mehrinformation erweitert. Wenn beispielsweise eine Aussage im Material vage, mehrdeutig oder nicht klar auftritt, bedarf es zur adäquaten Analyse den Kontext dieser Aussage. Es ist genau zu definieren, welcher Textteil in Form der Explikation klärend gedeutet werden soll und ob die Unklarheit „mittels einer grammatikalischen Analyse oder aufgrund der lexikalischen Bedeutung“ (ebd., 92) geklärt werden kann. Wenn dies der Fall ist, stellt sich der explizierende Teil der Inhaltsanalyse als erfolgreich dar. Da dies aber in den meisten Untersuchungen nicht ausreichend ist, wird darauf folgend jener Teil des Textkorpus festgelegt und somit legitimiert, der zur weiteren Explikation herangezogen wird. Diesen Kontext unterscheidet MAYRING im engen und im weiten Sinne. Während sich die enge Kontextanalyse ausschließlich auf den zu analysierenden Textkorpus bezieht und auf diesen zurückgreift³, bedient sich die weite Kontextanalyse Zusatzinformationen, die außerhalb des Korpus liegen, wie beispielsweise Hintergrundinformationen zur Entstehung des Materials, des:r Verfasser:in bis hin zur Ausdeutung auf Basis der Wahrnehmung des:r Forscher:in.⁴ Mit diesen Ergänzungen soll dann ein neuer Wortlaut formuliert und im Lichte des Ganzen im Zusammenhang überprüfend gelesen werden — fand eine Explikation statt? (vgl. MAYRING 2015, 90-97)

² „Die induktive Kategorienfindung [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen.“ (MAYRING 2015, 85) MAYRING betont, dass der induktive im Gegensatz zum deduktiven Vorgang jegliches Vor-Urteil seitens der Forscherin entbehrt, die induktive Kategorienbildung also „die Sprache des Materials“ (ebd. 86) spricht.

³ Es wird zum Beispiel überprüft, ob die unklare Aussage im Korpus an einer weiteren Stelle vorkommt, ob an anderer Stelle Beispiele gegeben werden, etc.

⁴ Es ist natürlich gegeben, dass die „Relevanz dieses Materials“ (MAYRING 2015, 92) intersubjektiv deutlich gemacht werden muss.

Die Strukturierung oder auch deduktive Kategorienanwendung beinhaltet das Herausfiltern einer im Materialkorpus in sich herrschenden Struktur. MAYRING präzisiert diesen Vorgang, indem er vier Arten der Methode definiert: die Formale, die Inhaltliche, die Typisierende und die Skalierende. Dem formalen Strukturieren geht es um eine Schematisierung des Materials. Dabei kann nach syntaktischen Besonderheiten gesucht werden oder aber die Semantik des Materials wird untersucht, der dialogische Aspekt des zu Untersuchenden (also welche Beiträge auf welche Aussagen anschließen in Gruppengesprächen beispielsweise) wird beleuchtet sowie außerdem in Form des thematischen Clusterings strukturiert. Eine inhaltliche Gliederung filtert ausgewählte Gebiete und inhaltliche Schwerpunkte nach den Regeln der oben beschriebenen Zusammenfassung in Paraphrasen. Von typisierender Strukturierung ist die Rede, wenn „markante Ausprägungen“ (ebd., 103) kategorischer Untersuchungsgegenstand werden. MAYRING gibt zu bedenken, dass der Vorgang der Typisierung nur dann gewählt werden sollte, wenn die anderen Formen der Analyse dezidiert ausgeschlossen werden mussten, da in der Typisierung ein erhöhtes Risiko auf Generalisierung liegt, die den meisten Materialkorpi nicht gerecht werden. Ein skalierendes Strukturieren schließlich beschäftigt sich mit Häufigkeit, Intensität und Qualität von Inhalten des Materials und deren Einschätzung auf einer Skala. Diese stehen im engen Zusammenhang mit der zu untersuchenden Forschungsfrage, die eine adäquate Dimension der Einschätzung deduziert. Abhängig vom Untersuchungsgegenstand sind die analysierten Ausprägungen unterschiedlich. (vgl. ebd., 97-109)

2.3. Auswertung

In diesem Kapitel soll das unter 2.1. vorgestellte Forschungsanliegen qualitativ beantwortet werden. Dies funktioniert in mehreren Schritten. Zugrunde gelegt werden nach MAYRING Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse, die zunächst auf die Ergebnisse der Pilgerfahrt nach Flandern und dann auf jene der Pilgerfahrt nach Prag angewendet werden. Danach gilt es die Beobachtungen in der Zusammenschau gegenüberzustellen und theologisch zu reflektieren.

Die erhobenen Daten, die im Anhang vollständig ersichtlich sind, wurden auf unterschiedliche Weise für die jeweilige Projektreise lukriert. Die Daten der Projektreise nach Flandern wurden in Form von Tagebucheinträgen (Pilgertagebuch), die durch

Impulsfragen angeleitet wurden, im Laufe des gemeinsamen Aufenthalts von den Teilnehmer:innen beantwortet.

Das Pilgertagebuch ist eine Erhebungsform, die in Begleitung des konkret laufenden Projektes zu verstehen ist. Es zielt darauf ab, die „subjektiven Sichtweisen“ (FLICK⁷2016, 376) der Teilnehmenden zu verschriftlichen und für eine spätere Analyse verfügbar zu machen. Diese „Tagebuchmethode“ (DÖRING/BORTZ⁵2016, 417) wird beim Pilotprojekt in Flandern eingesetzt, da darauf abgezielt wird, ein breites qualitatives Spektrum an Ergebnissen zu erhalten, das einer späteren wissenschaftlichen Systematisierung vom Einzelnen auf das Allgemeine zuträglich ist. (vgl. FLICK/VON KARDOFF/STEINKE¹¹2015, 25)

Impulsfragen leiten die Teilnehmenden in ihrer Reflexion zwar an, diese sind jedoch in einer sehr offenen Form gestellt, sodass jegliche Überlegungen der Teilnehmenden Raum finden. Dies war unter anderem dadurch gewährleistet, als dass die Studierenden das Tagebuch auch für sonstige Betrachtungen und Assoziationen abseits der Impulse zur freien Verfügung gestellt wurde.

Die Erhebung der Daten der Pilgerfahrt nach Prag fand rückblickend, ein Jahr nach der SpiRiTex-Reise in Form einer Online-Befragung statt.

Beim der Online-Fragebogen handelt es sich um eine „halbstrukturierte schriftliche Befragung“ (DÖRING/BORTZ⁵2016, 403), die in Bezug auf ihre Methode als „qualitative Umfrageforschung“ (ebd.) eingeordnet wird. Die Teilnehmer:innen an dieser Umfrage werden mithilfe schriftlich festgelegter Fragen, die keine Antwortvorgaben beinhalten, dazu eingeladen, in eigenen Worten rückblickend Antworten und Einschätzungen zu geben. Hierbei ist ebenfalls unbedingt darauf zu achten, dass die Fragestellung offen formuliert ist, sodass sich Teilnehmende frei fühlen, die ihnen wesentlich gewordenen Aspekte im Umfang ihrer Wahl verschriftlichen zu können. (vgl. ebd., 403-405)

Die Impulsfragen an die Teilnehmer:innen der Flandernfahrt sind also nicht deckungsgleich mit den Fragen der Pragreise. Das tut, wie gezeigt werden soll, einem Vergleich aber keinen Abbruch, da beide Datensätze sich in den identischen vier Kategorien analysieren lassen. Diese werden im nächsten Schritt genau dargestellt und erklärt. Sie bilden den roten Faden der Analyse und sind als der Forschungsfrage folgend zu verstehen.

Aufgrund der dargestellten unterschiedlichen Fragekonzeption der erhobenen Datensätze, teilt sich auch die Analyse in zwei strukturell verschiedene Auswertungen.

Die äußere Struktur der Auswertung der beiden Projektreisen unterscheidet sich demnach, inhaltlich leitend bleiben aber jederzeit die gefundenen Kategorien, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Der Teil A (Flandern) wird entlang dieser Kategorien analysiert und interpretiert. Der Teil B (Prag) wird entlang der sieben Fragen des dazugehörigen Online-Fragebogens vorgestellt und dabei anhand der Kategorien erläutert. Die Unterschiedlichkeit ist damit zu begründen, dass ausgewählte Fragestellungen des Online-Fragebogens konkret nach Themen fragen, die sich im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse als für die Forschungsfrage prägende Kategorien herausgestellt haben. Der Fragestil der Flandernexkursion ist allgemeiner und offener, weshalb hier übergreifend anhand der Kategorien ausgewertet wird. In der Analyse und Interpretation wird sich zeigen, dass beide Reisen starke Schnittpunkte und Verknüpfungen aufweisen, die in die Kategorien übersetzt werden können und in der Zusammenschau ausgelegt werden sollen.

Da beide Reisen international stattfanden, wurde die Befragung auf Deutsch und auf Englisch durchgeführt. Bei der Auswertung und Kategorienzuzuordnung wurden die englischen Antworten übersetzt, ganze Zitate bleiben jedoch im Original.

2.3.1. Entwicklung des Kategoriensystems

Als Kategorien, die auf beide Studienreisen angewandt werden und die im Lichte der Forschungsfragen relevant sind, lassen sich folgende Themenblöcke subsummieren. Sie sind Ergebnis des Auswahlprozesses nach MAYRING:

- Begegnung
- Pilgern
- Sacred Space
- Transformation

Die erste Kategorie, die Begegnung, ist auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten und muss demnach noch einmal genauer aufgegliedert werden. Diese sind Begegnung: in Dialog / Anwesenheit des Anderen, Selbsterfahrung / Ich / Begegnung mit dem Selbst und Begegnung mit Gott / Gottesspur.

A. Flandern

A.1. Setting der Gruppe, Reise- und Erhebungsdaten

Die Pilgerreise nach Flandern fand im Mai 2018 als fünftägiges Pilotprojekt für das Projekt SpiRiTEx statt. Die Gruppe bestand aus 18 Personen aus Deutschland, Irland, Lettland, Belgien, Österreich und Tschechien. Es handelte sich hierbei um Studierende der Fachtheologie, des Unterrichtsfaches Religion sowie Universitätsmitarbeiter:innen. Die schriftlichen Daten zu diesem Pilotprojekt entstanden in Form von Pilgertagebüchern, Feldnotizen und einem Fragebogen. Die Teilnehmenden nahmen die Bücher an sich und beantworteten die vorgegebenen Frageimpulse in schriftlicher Form. Diese dienten ebenfalls bereits zu Forschungszwecken, daraus entstand eine Masterarbeit von Laura WIEMER. (vgl. WIEMER 2019; der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Analyse des Zusammenhangs von Pilgern und dem Besuch eines sakralen Raumes.) Das Pilotprojekt zielte auf die Verknüpfung und das Aufeinandertreffen von Pilgern und sakralem Raum und beinhaltete verschiedenste Ansätze, (Kirchen-)Raum zu gestalten. Eine genauere Auseinandersetzung mit den besuchten Stätten und Orten bleibt hier offen, es kann lediglich auf die Masterarbeit von Laura WIEMER verwiesen werden, aus der diese Tabelle des groben Ablaufs der Studienreise entnommen ist.

Datum	Ort	Aktivität	Beteiligte Personen
21. Mai 2018 abends	Drongen	Ankunft, Vorstellung, gemeinsames Abendessen	
22. Mai 2018 morgens	Brügge	Besuch Magdalenakerk und YOT-Projekt (https://www.yot.be [Stand 17.12.2020])	Pieter Vandecasteele
22. Mai 2018 nachmittags	Brügge	Besuch „generous space“ (https://www.tc-plus.be/nl/projecten/de-generieuze-ruimte [Stand 17.12.2020])	Tom Callebaut

Datum	Ort	Aktivität	Beteiligte Personen
22. Mai 2018 abends	Drongen	Reflexion des Lernprozesses („Pilgern“ im Garten der Abtei und Gruppenreflexion)	
23. Mai 2018 morgens	Groot-Bijgaarden	Besuch Kapel van de ontluiking (https://www.tc-plus.be/nl/kapel-vd-ontluiking [=Chapel of Disclosure; Stand 17.12.2020]	Joke Maex
23. Mai 2018 mittags	Brüssel	Pilgrimage durch Innenstadt von Brüssel zum Hauptbahnhof	
23. Mai nachmittags	Leuven	Besuch der Park Abbey in Leuven (https://www.visitleuven.be/en/parkabbey [Stand 17.12.2020]	
24. Mai 2018 morgens	Leuven	Besuch Architekturbüro Gijs van Vaerenbergh. (http://www.gijsvanvaerenbergh.com [Stand 17.12.2020] Einführung in Kunstprojekt „Reading between the lines“	Ein Mitarbeiter des Architektenbüros
24. Mai 2018 mittags / nachmittags	Borgloon	Betrachtung der geschlossenen St. Odulphus Kirche in Borgloon, Pilgern durch Landschaft von Borgloon und Besuch des Kunstprojektes „Reading between the lines“	Kim de Wildt
24. Mai 2018 abends	Leuven	Abschließende Gruppenreflexion	
25. Mai 2018 morgens	Leuven	Abreise	

Abbildung 3: Ablauf der Pilgerfahrt nach Flandern, vgl. WIEMER 2019, 30-31.

A.2. Interpretation

Die Fragestellung der jeweiligen Impulse ist dabei allgemein angelegt. Sie zielt auf die übergreifende Reflexion von Erfahrungen, Empfindungen und persönlicher Auswirkung. Die Befragung, in Form der Pilgertagebücher, fand während der Anreise, der Reise und Rückreise der jeweiligen Teilnehmer:innen statt. Die Impulse wurden von der Befragenden WIEMER nach und nach ergänzt. Es gab darüber hinaus in den Büchern die Möglichkeit, allgemeine Gedanken, Erkenntnisse und Fragen zu formulieren und niederzuschreiben. Es empfiehlt sich daher für die Auswertung Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Einträgen herzustellen und den Teilnehmer:innen in ihren Entwicklungen durch die niedergeschriebenen Gedanken zu folgen.

A.2.1. Begegnung

Zunächst soll mit der, wie sich herausstellen wird, entscheidenden Kategorie der Begegnung begonnen werden. Sie wird gewählt, da der Überbegriff der Begegnung einen Großteil der formulierten Gedanken verbindet. Bei der Analyse der Textstellen fällt unter anderem auf, dass die drei Unterkategorien der Selbstbegegnung, Dialog und Begegnung mit den Anderen sowie die Gottesbegegnung (Gottesspur) immer wieder von den Teilnehmer:innen in Beziehung gesetzt werden. Diese Art der Verbundenheit in unterschiedlichen Ausprägungen zeigt offensichtliche Parallelen zum Spiritualitätsbegriff BUCHERS. Aus diesem Grund werden die drei Dimensionen zwar für das vollständige Inhaltsverständnis separiert, im Folgenden vielmehr aber gemeinsam und im Zusammenhang gedacht und präsentiert.

Die Wechselbeziehung der Dimensionen von Begegnung taucht bei einem Teilnehmer bereits in der Formulierung der Erwartungen zu den bevorstehenden Tagen auf, wenn er davon spricht, „biographische Reflexionen“ auf der SpiRiTEx-Pilgerfahrt zu erwarten. (Max, männlich, 24; 1.a.) Von SpiRiTEx erhofft er sich außerdem den Raum „für Auseinandersetzungen mit dem eigenen Glauben und Leben“ (1.a.) zu erhalten. Er setzt also die Begegnung mit dem Glauben in den direkten Zusammenhang mit der Begegnung mit seinem Leben, was eine existenzielle Verbindung von persönlichem, individuellem Leben und persönlichem Glauben als Interpretation nahelegt. Glaube und Leben entlang biographischer Wegpunkten zu reflektieren, zwingt den Teilnehmer geradezu, seine religiös-spirituelle Identität anzufragen und möglicherweise auch neu zu denken. Sehr

offensichtlich lässt sich seine Bereitschaft dazu erkennen. Implizit schwingt in dieser Erwartung und Verknüpfung die Erfahrung der eigenen Frage, des Herausgefordert-Seins in existenzieller Offenheit, mit. (vgl. Kapitel 1.1., wo ein kurzer Verweis auf RAHNERS Anliegen diesbezüglich zu lesen ist.)

Den direkten Zusammenhang und die Mehrdimensionalität von Begegnung formuliert des Weiteren eine andere Teilnehmerin sehr prägnant:

„Ich erwarte mir viele Begegnungen — mit neuen Orten, unterschiedlichen Menschen, die Begegnung mit mir selbst und letztlich auch mit Gott (?).“ (Franzi, weiblich, 27; 1.f.)

Sie setzt das Modell nach BUCHER (vgl. Abbildung 1) in der Formulierung ihrer Erwartungen in schriftlicher Form um und kennzeichnet die der Gotteserfahrung immer schon innewohnende Unverfügbarkeit, die Gnadenhaftigkeit, in Form des Fragezeichens. Es scheint der Teilnehmerin also klar zu sein, dass die Begegnung mit Gott ein nicht produzierbares Ereignis ist und sich möglicherweise aus den vorab von ihr formulierten Begegnungen heraus entwickeln kann.

Auch diese Teilnehmerin spricht davon, „persönliche Erfahrung“ (1.f.) machen zu wollen und formuliert infolgedessen Anforderungen an den Rahmen der Reise, um diese Erfahrungen machen zu können: Sie wünscht sich einen „geschützten Raum“ (1.f.) innerhalb der Gruppe, was zeigt, dass sie ihre innerlichen Schritte, möglicherweise Veränderungen, in einem Außen sichtbar werden lassen möchte.

Die Begegnung mit sich selbst ist auch für eine andere Teilnehmerin essentiell. Sie benennt eine sehr existentielle Komponente dieser Selbstbegegnung. Sie möchte ihre eigenen Gedanken aufmerksam wahrnehmen, um den Glauben an sich selbst wieder zu entfachen. (vgl. Eddie, weiblich, 22; 1.j.)

Diese Tiefendimension der Selbstbegegnung teilt eine weitere Teilnehmerin, wenn sie reflektiert:

„I have enjoyed not only meeting new people, but meeting myself. Over the last few days I have begun to glimpse who I might be and what I am looking for in life.“ (Katie, weiblich, 22; 2.e.)

Die Begegnungen an den unterschiedlichen Stationen der Pilgerreise bewirken bei ihr nicht nur die Annäherung an neue Menschen (Dialog / Anwesenheit des Anderen), sondern auch im besonderen Maße eine Selbstannäherung zu leitenden existenziellen

Fragen. Die Frage nach ihrer eigenen Identität und die Aussicht darauf, wonach sie im Leben sucht und strebt, werden durch unterschiedliche Begegnungen mit sich selbst, den Anderen und dem *Sacred Space* angestoßen. (Eine detailliertere Auseinandersetzung folgt unter der Kategorie *Sacred Space*, dort wird dieser Gedanke ein weiteres Mal aufgegriffen.)

Der Kontakt mit dem *Sacred Space* bewirkt zudem bei einer anderen Teilnehmerin eine Introspektion und eine Bereicherung für die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, so bezeichnet sie diese als „herausragende Erfahrung für mich persönlich“. (Franzi, weiblich, 27; 2.b.)

Die Kategorie der Anwesenheit des Anderen benennt auch ein Teilnehmer, der von Anderen in seinem Selbst herausgefordert werden möchte.

„I expect to be challenged. To have other people shape my world view and to get to know new people on a deeper level.“ (Jonas, männlich, keine Altersangabe; 1.g.)

Die Begegnung mit Anderen ruft also eine Veränderung des Ichs, der individuellen Identität hervor — indem der Teilnehmer neue Menschen intensiv kennenlernt, wird sein Ich, seine Weltsicht angefragt und reflektiert. Es kann als Auseinandersetzung auf mehreren Ebenen beschrieben werden.

Auch der Student unter dem Pseudonym Heiner thematisiert das Lernen in der Gegenwart des Anderen, wenn er über die Gruppenerfahrung nachdenkt:

„Dabei wird mir bewusst, dass sich [sic] in der Gruppe in Belgien viele junge Menschen aus Europa zusammen kommen werden. Jeder wird seine eigene Kultur, seine eigene religiöse Vorstellung mitbringen. Ich selber erwarte davon etwas zu lernen. Im positiven als auch im negativen.“ (Heiner, männlich, 24; 1.k.)

Lernen in der Gegenwart des Anderen heißt für ihn, positiv und negativ zu Lernen, dabei spielt ein Aneinanderreiben, eine Differenzerfahrung ebenso eine Rolle, wie auch das Auffinden von Gemeinsamkeiten.

Er stellt weiters einen Vergleich zu seinen bisherigen Erfahrungen mit Pilgerreisen her und hebt die Möglichkeit des Austausches in der Gruppe hervor, die er schätzt und die diese Reise von einer gewöhnlichen Pilgerreise abhebt. Außerdem formuliert er die Beobachtung, dass die Gruppe mit der Zeit immer stärker zusammenfindet, was eine schöne Entwicklung für ihn ausmacht. (vgl. 2.a.)

Die gemeinsame Reflexion innerhalb der Gruppe nehmen mehrere Teilnehmer:innen sehr fruchtbar wahr. Katie formuliert den Aspekt der Ermächtigung, des Empowerments, den sie im Zuge des Zuhörens der Reflexionen der Gruppenmitglieder stark spürt:

„I have met some really excellent people, so I will carry the experience of meeting them with me. [...] So I am very grateful for that meeting all the new people and listening to their very honest reflections was quite empowering for me. I will take this spirit of openness and engagement and honesty home with me.“ (Katie, weiblich, 22; 3.g.)

Den Mehrwert der Gruppenreflexion beschreibt auch Franzi, wenn sie formuliert, dass es für sie spannend zu hören ist, „aus welchen Perspektiven die verschiedenen Teilnehmer*innen unsere gemeinsamen Erfahrungen betrachten.“ (2.b.) Auch hier wird der starke Zusammenhang von eigener Wahrnehmung und der Wahrnehmung von anderen deutlich, es ist ein Lernen in der Gegenwart des Anderen (vgl. Kapitel 1.3.), wenn viele Mosaiksteine der Perspektiven zu ein und demselben Erlebnis geteilt werden und einander bereichern.

Sehr anschaulich wird dieser Gedanke in der Reflexion von Eddie, wenn sie den Austausch folgend beschreibt:

„We achieved greater understanding of these different perspectives. [...] Coming together as strangers and leaving as friends.“ (Eddie, weiblich, 22; 3.a.)

Es ist für die Teilnehmerin gelungen, unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungen in einem Nebeneinander und ohne Wertung anzubieten, in einem echten Interesse, das darauf ausgerichtet ist, einander besser verstehen zu wollen. Das führt für sie letztlich so weit, dass Fremde nach fünf Tagen als Freund:innen auseinander gehen.

Diesen Gedanken teilt ebenfalls Franzi, sie meint, dass der Ausgangspunkt der gemeinsamen Erfahrung, die von besonderen Orten evoziert werden, ein zentrales Momentum von Bindung darstellen kann:

„Gemeinsam in der Fremde unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen und zu diskutieren, könnte eine gute Möglichkeit sein, um Raum für Dialog zu schaffen.“ (Franzi, weiblich, 27; 3.h.)

Sie denkt hier die Thematik des interreligiösen Begegnens mit, der im Pilotprojekt von SpiRiTex nach Flandern allerdings noch kein Gewicht gegeben wird, was aber eine mögliche Erweiterung des Projektes darstellen könnte.

Der Teilnehmer Heiner spricht davon, dass die Gruppe „durch ihre persönliche Erfahrung zusammen gewachsen ist“ (3.b.), das macht er an einem für ihn sehr bemerkenswerten Gefühl fest, welches er während der Abschlussreflexion wahrnimmt.

„Besonders spürbar war dies [Zusammenwachsen der Gruppe, Anm. BN] bei Bert zu Hause bei der Abschlussreflexion. [sic] Es war einer dieser Momente von dem man sagt es gehe ein Engel durch den Raum.“ (Heiner, männlich, 24; 3.b.)

Diese Beobachtung teilt ein weiterer Teilnehmer, der ebenfalls das große Zusammengehörigkeitsgefühl am Ende der Woche, genauer bei der abschließenden Reflexion, im Haus eines Gruppenmitglieds als Zeit und Ort der stärksten Verbindung herausstreicht.

„But I enjoyed the visit to Bert’s house the most. It united us in every way.“ (Jonas, männlich, keine Altersangabe; 2.f.)

Diese beiden Wahrnehmungen geben Anstoß dafür, den Begriff des Sacred Space in Bezug auf die Anliegen des SpiRiTex, also einen sakralen Raum als Lerngegenstand erfahrbar zu machen, weiter zu denken als die traditionelle Deutungsweise. Die Begegnung birgt in sich schon die Möglichkeit einen (sakralen) Raum zu öffnen. Die Teilnehmer:innen haben sich zu einer Gruppe formiert, die sich sodann zur Gemeinschaft weiter entwickelt hat. In dieser Gemeinschaft tut sich im Laufe der gemeinsam erlebten Woche, im Verlauf der Zeit, ein Raum des Vertrauens und der Verbindung auf, der ein aneinander Lernen ermöglicht. Der Raum der vertrauensvollen Begegnung, der sich im Austausch mit Anderen eröffnet, fördert den Transformationsprozess des Erlebten.

A.2.2. Pilgern

SpiRiTex möchte sich den Lerngegenständen Ort, Ritual und Text in Form einer Pilgerdidaktik (vgl. ROEBBEN/WELLING/WIEMER 2019) annähern, so ist es für die Auswertung interessant, welche Reflexionen die Teilnehmenden zu dieser Kategorie angestellt und formuliert haben.

Pilgern wird von den Teilnehmer:innen weitestgehend als Instrument beschrieben, das dabei hilft, die Gedanken und Erfahrungen zu sammeln (vgl. Eddie, weiblich, 22; 2.d.). Des Weiteren bedeutet diese pilgernde Fortbewegung des (miteinander) Gehens für dieselbe Teilnehmerin, neue Landschaft und neue Wege des Denkens zu entdecken, was das Gefühl von Freiheit und Entspannung evoziert. („I could have spent hours walking around the garden exploring new landscapes and also new ways of positive thinking because I could clear my head and feel free and relaxed.“ Eddie, weiblich, 22; 2.d.)

Auch die Teilnehmerin Katie betont die positive Erfahrung des Gehens, da sie die Zeit allein schätzt und nutzen kann, um Gedanken und Beobachtungen zu sortieren. Ihrer Meinung nach bedeutet Pilgerschaft einen großen Fokus zu haben, bei gleichzeitigem Erhalt vom Gefühl der Freiheit. Sie verbindet diese Erfahrung aber immer in der Rückbezüglichkeit zur gemeinsamen Erfahrung indem sie ausdrückt, dass sie die Gruppenreflexion der jeweils individuell gesammelten Gedanken sehr schätzt.

„Pilgrimage is more focused but also more freeing. I have really enjoyed the pilgrimage so far. [...] I also really enjoyed the reflective walk in the garden in Drongen. It was extremely nice to be able to spend some time alone and gather my thoughts. I also really enjoyed the sharing process afterwards.“ (Katie, weiblich, 22; 2.e.)

Die Erfahrung des Pilgerns zu den Sacred Spaces bedeutet für die Teilnehmerin also keinen ausschließlichen Selbstzweck der individuellen Bereicherung, vielmehr bedingen Pilgern und Einzelreflexion für sie immer wieder den Austausch innerhalb der Gruppe oder Gemeinschaft.

Pilgern ist für andere Teilnehmer:innen zusätzlich ein Mittel der Vorbereitung, um einen Sacred Space besuchen zu können.

„Durch das Pilgern zu einem sakralen Gebäude kann man sich im Vorhinein schon auf den Ort einstimmen. Für sich alleine laufen auf dem Pfad, stimmt einen ein, in Ruhe und Verbindung mit der Natur.“ (Heiner, männlich, 24; 3.b.)

Die Teilnehmerin Franzi bezeichnet das Pilgern ebenfalls als „wichtiges Mittel, um ruhig werden zu können“ (3.h.) und beschreibt des Weiteren, dass sie das stille Gehen auf den zu besuchenden Ort einstimmt. Weiters stellt sie ihre sonstigen Erfahrungen mit Besuchen in der Kirche dieser konkreten Erfahrung gegenüber.

„Es war für mich auch eine Art Einstimmung, der Vorbereitung auf diesen außergewöhnlichen Ort. Dieser Vorgang fehlt mir persönlich sonst bei einem meiner eigenen Kirchenbesuche (zu spät dran, Hektik etc.), sodass ich immer einige Momente benötige, um überhaupt in der entsprechenden Disposition der Offenheit zu sein.“ (Franzi, weiblich, 27; 3.h.)

Der Fokus der Teilnehmenden erfährt durch das Instrument der Pilgerschaft eine Ausrichtung und wird somit auf den Besuch des Sacred Space (in diesem Falle ein sakrales Gebäude) geschärft.

Diese Erfahrung formuliert ebenfalls der Teilnehmer Max, der analysiert, dass er aufgrund des Pilgerns zum Sacred Space „Reading between the lines“ eben diesen Ort viel eindrücklicher wahrnimmt.

„Auf dem gemeinsamen Weg liegt die Vorbereitung, das innere zur Ruhe kommen, das automatisch eine Kontemplation einleitet. Dadurch nehme ich die Orte anders wahr, bin innerlich frei genug für neue Eindrücke. Deshalb habe ich den letzten Besuch auch intensiver wahrgenommen als die Besuche davor. Er war besser ‚vorbereitet‘. Innerlich.“ (Max, männlich, 24; 3.d.)

Anhand dieser Textbeispiele wird deutlich, dass Pilgern für die Teilnehmer:innen eine Gestalt der Kontemplation ist und eine Gedankenbündelung unterstützt und anstößt, die als Vorbereitung zur Begegnung mit einem Ort, wie auch als Nachbereitung, als Reflexion über die vorangegangenen Begegnungen fungieren kann. Der Ansatz des Projektes SpiRiTex, Pilgern mit dem Besuch von sakralen Räumen zu verbinden, resultiert nach Angaben der Teilnehmer:innen also unter anderem in einer „Disposition der Offenheit“ (Franzi, weiblich, 27; 3.h.).

Zudem beschreibt die Teilnehmerin Eddie in ihren Beobachtungen die Entwicklung eines emotionalen Zusammenhangs zwischen Pilgern und dem Besuch einer Sakralstätte. Ihrer Wahrnehmung nach hat Pilgern eine emotionale Bindung an den Sakralraum zur Folge und sie stellt diesen dem alltäglichen Besuch eines heiligen Ortes gegenüber, den sie für sich als sehr persönlich, ja privat charakterisiert. Pilgern destilliert für sie also mehr Emotionen, die eine stärkere Zusammengehörigkeit oder Verbundenheit mit diesem Ort bewirken. (vgl. 2.d.)

A.2.3. Sacred Space

Die Kategorie des Sacred Space taucht in unterschiedlichen Arten und Weisen in den Reflexionen beziehungsweise Antworten der Teilnehmer:innen auf.

Zunächst fragt eine Studentin, welche Bedingungen dafür sorgen, dass ein Space zu einem Sacred Space wird, also ein Raum als ein Sakralraum, als ein Ort, der heilig ist, wahrnehmbar wird. Entlang des Zitats dieser Teilnehmer:in soll mit Hilfe der Beobachtungen der Gruppe darüber nachgedacht werden.

„I expect to learn about how a space becomes sacred, and what that means exactly.“ (Katie, weiblich, 22; 1.c.)

Die Sacred Spaces, in die im Zuge der Flandernreise eingetaucht werden konnte, werden einerseits als „außergewöhnlich“ (Max, männlich, 24; 2.c.) oder als „modern“ (Heiner, männlich, 24; 1.k.) beschrieben, andererseits können sie auch einen irritierenden Charakter aufweisen, wie Heiner ebenfalls reflektiert:

„Die Kirche ermöglicht Begegnung aber meine Augen stören sich irgendwie daran. Es muss anders sein. Schlichter, unauffälliger, sodass der Kirchenraum lebendig bleibt. Kirche muss auch der Ort für Entspannung sein. Da habe ich immer das Bild von Moscheen vor Augen, wie die älteren Männer an den Säulen lehnen, oder einfach irgendwo schlafen. Das wäre eine schöne Möglichkeit Kirche als vielfältigen Ort zu benutzen.“ (Heiner, männlich, 24; 3.k.)

Auf eben diesen irritierenden Effekt zielt das SpiRiTex-Projekt unter anderem in seiner Begegnung mit Orten, Ritualen und Texten ab. Der „hermeneutisch-irritierende“ (ROEBBEN 2018, 14) Charakter der Erfahrung kann möglicherweise zum Lernort werden, der eine Introspektion der Teilnehmenden anstößt. Hier wird ein Anknüpfungspunkt hergestellt, der eine Positionierung des Studierenden begünstigt, um diese Irritation zu klären. In Abgrenzung oder Anlehnung an den erfahrenen Ort, den Sacred Space, vollzieht der Teilnehmer Heiner somit eine Einordnung seiner eigenen Vorstellung und findet die für sich angemessenen Lösungsansätze. In seinen Erwartungen benannte er bereits die „modernen Raumkonzepte der Orte“ (1.k.) und stellte für sich die Frage, welche Wirkung diese auf ihn haben werden.

„Interessant werden auch die modernen Raumkonzepte der Orte sein, die wir besuchen werden. Ich bin gespannt, ob sie mich persönlich überzeugen werden. Bei modernen

Konzepten fehlt mir häufig die Ausrichtung in eine Zukunft, sodass sie in wenigen Jahren schon überholt sein können.“ (Heiner, männlich, 24; 1.k.)

Hier ist zwar eine Skepsis gegenüber mancher Raumdarstellungen herauszulesen, gleichzeitig aber die Offenheit des Teilnehmers, den Sacred Space auf sich wirken zu lassen. Diese Aufgeschlossenheit und Bereitschaft des Sich-Einlassen-*Wollens*, die bei allen Teilnehmenden zu verzeichnen sind, muss als grundlegende Prämisse und Bedingung gesehen und mitgedacht werden, damit Identitätsbildung stattfinden kann.

Als eine „Begegnung mit nachhaltigen Erfahrungen“ (2.a.) beschreibt er an anderer Stelle die Erfahrung des Sacred Space in der sogenannten Chapel of Disclosure.

„Der Besuch in der Disclosure Kapelle war ein herausragendes Ereignis. Es war eine Begegnung mit nachhaltigen Erfahrungen. Ganz besonders empfand ich, wie der Raum mit den Besuchern spielen konnte. Er überraschte beim Betreten und tat dies weiter als Yoke uns die traditionellen Elemente zeigte. Die Gruppe verfiel in eine Art Ehrfurcht vor dem Raum.“ (Heiner, männlich, 24; 2.a.)

Wenn der Teilnehmer das Erlebnis als nachhaltig beschreibt, ist anzunehmen, dass damit keine punktuelle Begegnung gemeint ist, sondern eine Erfahrung beschrieben wird, die über einen längeren Zeitraum hinweg weiter wirkt. Nachhaltig kann eine Erfahrung dann sein, wenn sie im Moment aufmerksam wahrgenommen und zu späteren Zeitpunkten im Hinblick auf die eigene Identität hin reflektiert wird und somit wirkungsvoll bleibt. Im Sinne der religiösen Identitätsbildung (vgl. Kapitel 1.2.2.) ist dieser Vorgang als prozessual einzuordnen.

Außerdem beschreibt er die konkrete Wirkung des Raumes auf die Teilnehmer:innen der Reise, wenn er darlegt, dass der Sacred Space mit den Besuchern spielt, diese verblüfft und sie zusätzlich in Ehrfurcht versetzt.

Die Begegnung mit den unterschiedlichen Sacred Spaces lösten bei anderen Teilnehmer:innen zudem besondere Emotionen aus. So schildert die Studentin Eddie, dass sie die Verbindung von Pilgern und Sacred Space als bedeutsam wahrgenommen hat. Die neuen Erfahrungen und Gefühle, die sie in dieser Woche kennengelernt hat, setzt sie in Zusammenhang mit dem Betreten und Erleben des Sacred Space. („I really experienced new feelings during the journey and these feelings strengthened as I entered the sacred space.“ 3.a.)

Die Teilnehmerin Katie beschreibt ebenfalls, dass die besuchten Orte in ihr Gefühle evoziert haben, die sie bisher noch nie gespürt hat.

„Over the last few days I have begun to glimpse who I might be and what I am looking for in life. Each sacred space has shown me something different. I have felt and experienced different things in each space. The most evocative space personally was the Magdalena Church, and in particular, the swing. When I sat on the swing I felt something I have never felt before, and I do not know how to describe it.“ (Katie, weiblich, 22; 2.e.)

Die Studentin bespricht, dass sie durch die Erfahrung der diversen Sacred Spaces, wie bereits in der Diskussion der Kategorie der Begegnung skizziert, in ihrer Identitätsfindung radikal angefragt wird. Dabei betont sie, dass jeder Raum auf seine je eigene Weise dazu beiträgt. Besonders aber streicht sie ein Erlebnis in der Magdalenakirche heraus. Hier fühlt sie ein für sie unbeschreibbares Gefühl. Die Tatsache, dass Studierende für das Fach Religion nicht mehr in traditionell religiöser Sozialisation aufwachsen, wie im Theorieteil dieser Arbeit deutlich gemacht wurde, wird durch die Aussage derselben Teilnehmerin unterstützt, wenn sie ihre religiöse Praxis resümiert: „In my daily life I would not encounter traditional sacred spaces often, so to visit them on this trip is a real experience.“ (2.e.) Dass sie aber so offen und durchlässig für die Vielzahl an Emotionen im Sacred Space wird, macht deutlich, dass eine positive Erfahrung im Zuge des SpiRiTEx-Projektes ermöglicht wird, auch wenn keine religiöse Praxis der Teilnehmer:innen vorausgesetzt wird. Die Erfahrung der Teilnehmerin Katie macht exemplarisch sichtbar, dass in Studierenden die Disposition für spirituelle Erfahrungen bereits angelegt ist, die bereit dafür ist, mit dem richtigen Werkzeug, der angemessenen Methode, freigelegt zu werden um religiös-spirituelle Identitätsprozesse individuell zu fördern.

Ein anderer Teilnehmer setzt die Wirkung des Sacred Space, die er als „außergewöhnliche Orte“ (2.c.) beschreibt, in Kontext mit dem Besuch der Orte innerhalb eines Gruppengefüges und reflektiert die unterschiedliche Intentionalität vom Besuch eines Sacred Space. Für gewöhnlich besucht er einen Sakralraum „allein und mit klarer Intention“ (ebd.), was für ihn unter anderem das Beten ist. Entlang dieser „Gebrauchsabsicht“ (ebd.) kann er sich darauf einstellen, was ihn im Sacred Space erwartet, der „offene Blick“ (2.c.) aber fehlt ihm. Das Eintreten und Erleben eines Sacred Space nimmt er im Zuge der SpiRiTEx-Reise nun in der Rolle des neu und unvoreingenommen Beobachtenden wahr, was dazu führt, dass er sich zunächst

„distanziert und fast als Fremdkörper [...] fühlt“. (ebd.) Die ursprüngliche religiöse Praxis des Studierenden wird insofern angefragt, als dass er zu einem Rollenwechsel befähigt wird. Ein neuer Blick und somit auch eine neue Perspektive wird möglich, wenn sich der Studierende in Distanz erfährt. Diese Transformation beschreibt er folgendermaßen:

„Die Momente der Stille (bsp. Chapel) haben dann eine Art Transformation bewirkt, durch die ich/wir Teil des Raums wurden. Was mir bisher schwer fällt, was ich nicht versucht/geschafft habe, ist diese Räume zum Gebet zu nutzen. Das wäre in einem 2. Schritt sehr interessant für mich.“ (Max, männlich, 24; 2.c.)

Durch das Instrument der Stille in der als Beispiel angeführten Chapel of Disclosure vollzieht sich im Teilnehmer die Verwandlung vom Fremdkörper hin zu dem Gefühl, Teil des Raums zu sein, mit anderen Worten, am richtigen Ort zu sein. Dennoch bezieht er sich danach zurück auf seine religiös-spirituelle Ausgangslage, indem er den Wunsch äußert, seine neuen Erkenntnisse in seine bekannte Praxis zu implementieren. Der Student nimmt die für ihn fremden Eindrücke wahr, reflektiert sie in Bezug auf sein Leben und blickt dabei auf seine persönliche spirituell-religiöse Praxis in der Zukunft. Die symbolträchtigen Aussagen des Teilnehmers Max können ein Bild für die Absicht des Ansatzes von SpiRiTEx sein. Er spricht vom „2. Blick“ (2.c.), der von den Sacred Spaces ermöglicht wird und auf den es in der Kategorie der Transformation genauer einzugehen gilt. Den Sacred Space definiert er folgendermaßen.

„Deshalb genieße ich die Orte, die wir besuchen als Realisierungen/Darstellungen von Wahrnehmungen und Fragen ohne den Anspruch Antwort sein zu wollen. Es sind Plätze, an denen ‚hungry hearts‘ kommunizieren können und sich sicher/geborgen fühlen können, weil sie nicht alleine und vor allem nicht unfähig sind! Ich freue mich deshalb auf die transparente Kirche, weil sie für mich als Vorstellung diese Ideen und Gedanken vereint.“ (Max, männlich, 24; 2.c.)

Für ihn sind das vor allem Orte, in denen die Hierarchisierung der Wirklichkeitsansätze aufgehoben ist. Es sind eben keine traditionell religiösen Orte, die erklärend und belehrend, die Besucher:innen in eine Tradition des Verständnisses einordnen wollen, sondern die Sacred Spaces sind selbst Gestalt gewordene Fragen und Auseinandersetzungen mit der individuellen Betroffenheit des Seins. Das Spannende daran ist für Max, dass diese Orte keiner bereits gefundenen Erklärlogik folgen. Vielmehr

sind sie Ausdruck der Suche und der Offenheit und laden somit jede:n auf der Suche nach Antworten für die individuell in ihm brennenden Fragen, eben „hungry hearts“, zu Begegnung, Kommunikation und Austausch ein. In der Gestaltwerdung der Erkläransätze Anderer begegnet der Student den eigenen Erklärversuchen im Kontext seiner eigenen Biographie. Die Orte ermöglichen ihm einen „2. Blick“ auf sich und seinen spirituellen Identitätsbildungsprozess. Er macht des Weiteren die Erfahrung, dass in diesem Suchen und offenen Begegnen eine Sicherheit für ihn liegt. Er muss eben keine festen Erklärungen verinnerlicht haben oder vor Ort annehmen. Die Geborgenheit, die er darin fühlt, kann als Ermächtigung interpretiert werden, die sich im gemeinschaftlichen Austausch realisiert.

Wie bereits in der Darstellung der Kategorie der Begegnung gezeigt, identifizieren Teilnehmer:innen der Reise einen weiteren, fiktiven Raum als Sacred Space. Gemeint ist der Raum der zwischenmenschlichen Begegnung, hier beispielsweise in Form der abschließenden Gruppenreflexion, die zu einem Sacred Space wird:

„Es war einer dieser Momente von dem man sagt es gehe ein Engel durch den Raum. Eigentlich bin ich nicht esoterisch angehaucht[,] aber die Begegnung mit Leuten und sakralen/sacred spaces gab mir sehr viel positive Energie, sodass ich sagen würde, dass es eine wirkliche Pilgerreise war. [aufgrund des vermeintlichen wissenschaftlichen Settings der Reise, da sie im universitären Kontext stattfindet, war sich der Teilnehmer anfangs nicht sicher, ob er die Reise als Pilgerreise oder aber rein wissenschaftliche Studienreise einordnen sollte, Anm. BN]“ (Heiner, männlich, 24; 3.b.)

Dieser Vertrauensraum, der für den Teilnehmer Heiner eine Religiosität ausstrahlt, für die er das lyrische Bild des schreitenden Engels findet, ist zusätzlich zum Sacred Space ein Raum, der zur Ressource von „positiver Energie“ wird. Bemerkenswert ist diese Aussage auch unter dem Gesichtspunkt der Aussage des Studenten, dass er „nicht esoterisch angehaucht“ sei, was eine gewisse innewohnende Skepsis interpretieren lässt. Die Sacred Spaces haben auf ihn, trotz des Vorbehalts, eine bekräftigende Wirkung ausgeübt.

Wenn der Student Jonas über dieselbe Situation reflektiert, trifft er die Aussage „It united us in every way.“ (2.f.) Diese Verbindung und Vereinigung der Gruppe „in every way“ kann im Sinne BUCHERS als eine vertikale und horizontale Verbundenheit und somit als Inbegriff der Spiritualität verstanden werden. (vgl. Kapitel 1.2.1.)

Die Abgrenzung zwischen den Kategorien des Sacred Space und der folgenden Kategorie der Transformation ist in manchen Zitaten als fließend zu betrachten, da durch die Begegnung mit dem Ort eine Vielzahl von Reflexionen und Gedanken sowie Prozessen innerer Transformation angestoßen werden. So ist auch der Begriff des Sacred Space selbst ein sich transformierender, wie zwei Projektteilnehmerinnen bestätigen. „I have begun to see sacred spaces differently.“ (2.e.), formuliert Katie in ihren Überlegungen. Ebenso veränderte sich der Blick der folgenden Studentin darauf, was Sacred Space bedeuten kann.

„My idea of ‚sacred places‘ before this trip was a traditional one e.g. churches, holy mountains, holy wells etc. However just by yesterday's encounter, I see me boundries [sic] of sacred places has been pushed beyond the limits that I had known!“ (Saz, weiblich, 22; 1.d.)

In den Teilnehmer:innen vollzieht sich demnach eine gedankliche Öffnung, der Horizont dessen, was einen Sacred Space, einen sakralen Raum oder Ort ausmacht, wird geweitet und ehemals vorherrschende Vorstellungen revidiert.

A.2.4. Transformation

Unter der Kategorie der Transformation werden eine Vielzahl von Prozessen zusammengefasst, die in den Teilnehmer:innen angestoßen wurden. In der Analyse fällt auf, wie bereits kurz angedeutet, dass diese im starken Zusammenhang mit dem Sacred Space stehen und dieser daher als anstoßgebend eingestuft werden kann. Daher finden sich in der Auswertung manche Teilaspekte einzelner Aussagen der Studierenden sowohl unter Sacred Space wie auch in der Kategorie der Transformation.

In der Begegnung mit dem sakralen, heiligen Raum vollzieht sich mit der Zeit eine Veränderung der Einstellung und Sichtweisen sowie der Perspektive der Teilnehmer:innen.

Die Studentin Katie ging in die SpiRiTEx-Reise mit der Erwartung, neue Perspektiven aufgezeigt zu bekommen. (vgl. 1.c.) Ihre Reflexionen beschreiben dann einen Wandel in ihrer Sicht auf den Umfang des Begriffs Sacred Space („I have begun to see sacred spaces differently.“; 2.e.), außerdem betont sie, dass in ihr im Laufe der Woche Gedanken aufgetaucht sind, die neue Dimensionen eröffnen („This week has made me think about many things that I had not thought about before.“; 3.g.).

Wenn Heiner über die gemeinsamen Erlebnisse nachdenkt, spricht er, wie bereits beschrieben, von einer „Begegnung mit nachhaltigen Erfahrungen“. (2.a.) Wenn Erfahrungen nachhaltig sind, ist anzunehmen, dass sie in ihm weiter wirken werden und seine Positionierung anregen und beeinflussen.

Transformationen, die konkret auf ein individuelles Verständnis von Glaube, Kirche und Spiritualität in den Texten beschrieben werden, sollen mit Blick auf die Forschungsfrage ebenfalls herausgehoben werden.

Die Teilnehmerin Eddie etwa beschreibt in ihrem ersten Schreibeintrag, dass sie sich, aus einer halb streng, halb liberal katholischen Familie kommend, als agnostisch einordnet. (vgl. 1.j.) Das Erleben von Sacred Space löst in ihr Impulse aus, die eine neuerliche Auseinandersetzung mit ihrer religiösen Identität bedeuten.

„The main thing I will take away from this week is the strong feeling of nostalgia. I had never visited or seen any of these places before, yet I felt like I was back in my childhood- innocent, curious and free.“ (Eddie, weiblich, 22; 3.a.)

In der Begegnung mit Sacred Spaces, die als eine Gestaltwerdung moderner Antwortansätze auszudeuten sind, wird bei ihr ein Gefühl der Nostalgie und Assoziationen zu ihrer Kindheit ausgelöst. Außerdem erhält sie eine ergänzende Sicht auf Kirche und wie diese ausgeformt sein kann, wenn sie folgert:

„I liked this because it really enhanced community and highlighted that church can very easily be a part of the every day without the strict rules that people believe are in place.“ (Eddie, weiblich, 22; 2.d.)

Das zeigt, dass die prozessuale religiöse Identitätsbildung bei dieser Studierenden durch die Herangehensweise des SpiRiTEx-Projektes angestoßen wird. In der Konfrontation mit dem religiösen Raum, dem Sacred Space, beginnt sie ihre religiöse Identität zu hinterfragen und findet mit Hilfe eines neuen Blickwinkels Anknüpfungspunkte, welche Bedeutung und Realisierung Kirche für sie haben kann.

Die Teilnehmerin Franzi beschreibt im vorliegenden sehr dichten Zitat ebenfalls identitätsbildende Prozesse, deshalb werden die Aussagen in ihrer Fülle vollständig zitiert und danach interpretiert.

„Ich sehe die drei Projekte, die wir besuchten (YOT, Toms generous space und die Disclosure Chapel) als [...] große Horizonterweiterung. Besonders in Erinnerung [...]; ist ihr Anm. BN]

auch Tom, der mehrmals betonte, dass er viel fragte, was sein persönlicher Impact für die Welt sein kann. Hier war zunächst mein Gedanke, der absoluten Begeisterung und der Blick auf mich — könnte ich so leben? Meine Antwort war ein zögerliches Nein und ein gleichzeitiges leichtes schlechtes Gewissen. Doch in einem nächsten Schritt sah ich gottseidank [sic], dass mein Charisma wohl ein anderes ist und das die Welt bunt macht. Die Flexibilität von Kirche, von Spiritualität, die uns hier vorgestellt wird und in die wir ebenfalls versuchen, einzutauchen, möchte ich mir sehr stark mitnehmen und ‚dynamisch konservieren‘, da das Feuer dieser Menschen bzw. Bewegungen/Vereine unbedingt weiter getragen werden muss. Die Idee der Konstruktion der Chapel of Disclosure, große Teile des Baus quasi auszuklammern und nur manchmal, ganz spezifisch und gesteuert, speziell freizulegen und zu inszenieren, hat mir sehr imponiert. Ich denke, das könnte ein Bild für eine kritisch-loyale Kirchenbeziehung sein, denn neue Wege, kritische Wege, bedeuten für mich niemals eine vollständige Abkehr von der Tradition.“ (Franzi, weiblich, 27; 2.b.)

Im ersten Teil der Reflexion betont die Studentin die Relevanz der kennengelernten Projekte als „große Horizonterweiterung“ für sich persönlich und impliziert später auch den gesellschaftlichen Wert. Von der beschriebenen Person wechselt ihr Blick auf ihr eigenes Leben, auf ihre Identität und die Frage nach ihrem eigenen Standpunkt und ihrem Beitrag drängt sich auf. Franzi reflektiert ihre individuelle Rolle mit ihrem ganz persönlichen „Charisma“ und nimmt sich als Teil in einem Weltgefüge wahr. Sie erkennt, dass ihr eigener Fußabdruck einzigartig ist und stellt ihre Identität in den Bezug zur Welt und ihrem Wirken darin. Durch die Begegnung mit dem Vorbild Toms im Projekt „Generous Space“ reflektiert sie, zunächst negativ und dann positiv, ihre eigenen Wirkungskreise. Mit Blick auf die Forschungsfrage kann die Überlegung der Teilnehmerin, die kennengelernte „Flexibilität von Kirche, von Spiritualität [...] ‚dynamisch konservieren‘“ zu wollen, die Transformation des Erfahrungsgegenstandes zum Lerngegenstand verkörpern. Sie nimmt die besuchten Projekte als *Source* und mögliche Modelle für eine zukünftige Anwendung wahr und projiziert sie auf sich selbst, somit wandelt sich die Erfahrung in ihr zur *Resource*. Im abschließenden Teil des Zitats lässt sich eine Parallele zur kritischen Erinnerung aus dem Kapitel 1.3. erkennen, die den spannungsreichen Zusammenhang von Tradition bewahren und Erneuerungen wagen zusammen denkt. Es zeigt auch die Verbundenheit der Studentin mit der Kirche, da sie der kirchlichen Tradition nicht den Rücken zukehren möchte. Gleichzeitig formuliert

Franzi den Wunsch nach Erneuerung der kirchlichen Strukturen und man kann mutmaßen, dass sie dazu einen Beitrag leisten möchte.

Die Transformation, die beim Teilnehmer Max bereits unter der Kategorie Sacred Space mit dem „2. Blick“ angedeutet wurde, soll noch genauer betrachtet werden.

„Was mir besonders imponiert[,] sind die Ansätze der Kreativität und zum weiterdenken [sic] in den Projekten. Glaube/Religion/Kirche ist nichts abgeschlossenes! [sic] Es ist offen, bereit zur Anknüpfung und für den 2.Blick. Tradition ist nicht das Einzige. Sie steht bereit, um dem Suchenden/Fragenden die Hand zu reichen, ihm Erklärungsansätze bieten. Aber sie darf nichts überpinseln oder nicht festgesetzte Antworten ersticken.“ (Max, männlich, 24; 2.c.)

Der Teilnehmer setzt sich mit den Anliegen der erlebten Projekte und Orte und im nächsten Schritt mit seiner eigenen Positionierung auseinander. Die kreativen Realisierungen von Sacred Spaces bringen ihn dazu, über die Verantwortung von Glaube, Religion und Kirche nachzudenken und er macht seinen Standpunkt deutlich. Es eröffnet sich ihm ein kreativ-performativer Glaubenshorizont, der ihn in seiner Individualität berührt. Über die Begegnung mit den Projekten entwickelt er eine eigene Dimension religiöser Selbstverwirklichung, er erlebt Tradition als Angebot, das in ihm aktualisiert wird. Das konkretisiert er an anderer Stelle folgendermaßen.

„Die Kirche ist bunt! [...] Wo wir das akzeptieren, werden die Plätze wieder voller werden, denn mehr Menschen finden dort ‚ihren Platz‘. In der ‚bisherigen‘ Kirche ist alles gleich, werden Normierungen eingestellt, die nur ein Innen und Außen kennen. [...] Wo Kirche aber Kreativität fördert, Fragen erträgt ohne einheitlich zu antworten, da finden alle Platz, da lebt der Geist.“ (Max, männlich, 24; 3.j.)

Er versteht Kirche als diversen und integrativen Ort, was mit dem theologischen Grundsatz der Vielheit in Einheit verstanden werden kann. Max nimmt, so formuliert er an anderer Stelle, einen „offenen, kreativen, hoffnungsvollen Blick auf Kirche“ (3.d.) für sich und seinen individuellen Glaubensweg mit, da er seine Auffassung über Kirche als einem „Ort der Kommunikation und Artikulation“ (ebd.) durch SpiRiTex bestätigt und erweitert hat.

Ein:e Teilnehmer:in, die ihren Namen im Pilgertagebuch nicht genannt hat, schreibt über ihre Erfahrung in der bereits mehrfach erwähnten Chapel of Disclosure als einen Moment ebensolcher „dis-closure“ (3.1), der Offenlegung und Enthüllung, „Because there was room for developing your own spirituality“ (ebd.). Die Begegnung mit dem Sacred Space

unterstützt in dieser Person den Prozess der Spiritualitätsentwicklung, die aus ihr selbst stammt.

Ähnliche Gedanken formuliert die Studentin Franzl, wenn sie über das SpiRiTEx-Projekt reflektiert:

„Menschen machen sich hier gemeinsam auf den Weg zu einem äußerlichen, realen Ort und gleichzeitig beginnt ihr innerer Weg zur eigenen Religiosität um in einem nächsten Schritt in den Austausch gehen zu können. Dies betrachte ich als eine sehr ganzheitliche Erfahrung/ganzheitliches voneinander lernen.“ (Franzl, weiblich, 27; 3.h.)

Sie nimmt die Reise als allumfassend, ganzheitlich wahr und formuliert, so wie die Person davor, dass in SpiRiTEx die Gelegenheit gegeben wird, nach einer persönlichen Spiritualität und Religiosität zu fragen. Sie verbindet die Begegnung mit Orten mit der Konfrontation ihres Inneren und setzt sie in Bezug zu ihrer Umwelt. Mit anderen Worten verspürt sie, nach BUCHER, eine Verbundenheit zu ihrem Selbst, transzendiert dieses hin zu ihrer sozialen Mitwelt, ausgelöst durch ihr Umfeld.

B. Prag

B.1. Setting der Gruppe, Reise- und Erhebungsdaten

Die SpiRiTEx-Projektreise nach Prag fand vom 10. bis 14. Juni 2019 statt und stellt die zweite Pilgerreise des Projektes dar. Die Anforderungen an die Teilnehmenden waren insofern verändert, als dass ausschließlich Studierende des Unterrichtsfaches Religion daran teilzunehmen eingeladen waren. Die für diese Arbeit zu betrachtende Gruppe fokussiert sich, abzüglich der Organisator:innen der Universitäten Bonn und Prag sowie der Lehrenden der irischen und österreichischen Universitäten, auf elf Teilnehmende aus Deutschland, Irland und Österreich. Wie bereits kurz angedeutet, hat sich auch die Erhebungsart der auszuwertenden Daten verändert. Diese wurden nicht durch ein Pilgertagebuch erfragt, sondern in Form einer Online-Umfrage, die in etwa ein Jahr später an die Teilnehmer:innen versandt wurde, erhoben. Aus den elf Teilnehmenden haben neun Personen an der Umfrage teilgenommen. Überlegungen, welche Auswirkung die

zeitliche Dimension auf die Umfrageergebnisse haben könnten, kann die vorliegende Arbeit nicht nachgehen.

Um einen Überblick über den Ablauf der Reise nach Prag und Umgebung zu bekommen, sei auf folgenden Ablauf verwiesen.

Datum	Ort	Aktivität	Beteiligte Personen
10.06.2019 abends	Svatý Jan pod Skalou	Ankunft im St. John's Christian Teacher's College in Svatý Jan pod Skalou	
11.06. 2019 morgens	Garten des Klosters	Morgengebet	
11.06.2019 vormittags	Prag	Besuch des „Weißen Berges“, des Benediktinerinnen-Klosters. (Ort der Schlacht am Weißen Berg im Dreißigjährigen Krieg)	Kirchenhistoriker Tomáš Veber
11.06.2019 mittags	Prag	Pilgrimage durch die „Malá strana“ zur Infant Jesu Kirche von Prag (https://www.pragjesu.cz/en/)	
11.06.2019 nachmittags	Prag	Kennenlernen des „spiritual gate“ der Infant Jesu Kirche	Pavel Pola
11.06.2019 nachmittags	Prag	Pilgrimage durch die Altstadt	Jana Šídlová
11.06.2019 abends	„Haus zur Minute“	Diskussion über den Einfluss religiöser Zeichen im urbanen Raum und ihre Relevanz für den Religionsunterricht (https://www.prague.eu/en/object/places/1736/the-house-at-the-minute)	Marie Boháčová

11.06.2019 abends	Prag, Zentrum	Freie Zeit in der Stadt	
12.06.2019 morgens	Svatý Jan pod Skalou	Morgengebet	
12.06.2019 vormittags		Pilgrimage nach Tetín (8 km) mit spirituellem Programm	Daniela Brůhová
12.06.2019 nachmittags	Tetín	Besuch von 3 Kirchen sowie eines ökumenischen Gottesdienstes	Ivana Noble
12.06.2019 nachmittags	Tetín	Weinprobe	Tomáš Hampejz
12.06.2019 abends	Svatý Jan pod Skalou	Gruppenreflexion „on the road“, nach Ankunft freier Abend	
13.06.2019 morgens	Svatý Jan pod Skalou	Morgengebet	
13.06.2019 vormittags	Svatý Jan pod Skalou	Exkursion vor Ort: Kirche, Universität und St. Ivans Höhle	Michal Šedivý, František Štěch
13.06.2019 nachmittags	Svatý Jan pod Skalou	Abschlussreflexion	Bert Roebben, František Štěch
13.06.2019 nachmittags	Svatý Jan pod Skalou	Abschiedsvorlesung: History and Perspectives of Religious Education in the Czech Republic	Ludmila Muchová
13.06.2019 abends	Svatý Jan pod Skalou	Abschluss mit Barbecue und Fest	
14.06.2019 morgens	Svatý Jan pod Skalou	Abschied und Abreise	

Abbildung 4: Ablauf der Pilgerfahrt nach Prag und Umgebung

B.2. Interpretation

Wie im Anhang ersichtlich wird, unterscheidet sich die Art der Fragestellungen und somit ebenfalls das Ausmaß der Antworten, wenn die Form des Pilgertagebuchs und die Online-Umfrage verglichen werden. Die Erhebung verlief anonymisiert ab, sodass im Gegensatz zu Flandern nicht mit (veränderten) Namen der Teilnehmenden gearbeitet werden kann. Das bedeutet, dass auch keine Entwicklung von einzelnen Teilnehmer:innen im Laufe der Reise gezeichnet werden kann, wie dies im Teil A. der Auswertung möglich war. Dafür aber kann noch genauer auf die Kategorie der Transformation geachtet werden, die den Transfer der Erkenntnisse und Beobachtungen der Studierenden zu ihrer zukünftigen Rolle des:r Religionslehrers:in darlegen möchte. Eine weitere Chance, die daraus gewonnen wird, ist das Offenlegen der Verknüpfungen, die sich innerhalb der Kategorien gezwungenermaßen ergeben. Durch die punktuellere Fragestellung und die etwas komprimierteren Antworten (siehe Anhang 2), herrscht innerhalb der Erhebungsdaten der Pragreise oftmals ein fließender Übergang zwischen den Kategorien, die jedoch in der folgenden Interpretation systematisiert greifbar gemacht werden sollen. Das gelingt, indem die Herangehensweise und äußere Struktur der Untersuchung verändert wird. Es wird sich zeigen, dass einzelne Fragen direkt um Reflexionen zu Themen bitten, die in dieser Forschung als Kategorien herausgearbeitet wurden. Diese abgefragten Kategorien wiederum werden in den Antworten von den Studierenden mit anderen Kategorien verknüpft. Daher soll jede der sieben Fragen einzeln betrachtet werden, um so die Zusammenhänge und die Aufeinanderbezogenheit der vier Kategorien, die inhaltlich leitend bleiben, nachvollziehbar zu analysieren.

B.2.1. SpiRiTex als Begegnung — Erste Frage

Welche Erinnerungen den Teilnehmer:innen an die SpiRiTex-Reise nach Prag am präsentesten geblieben ist, möchte die erste Frage erheben. Für die Studierenden bleibt als Kern der Erfahrungen, neben der Kategorie des Pilgerns, vor allem die Kategorie der Begegnung.

Die Begegnung im Dialog blieb vielen Teilnehmenden im Gedächtnis und das, obwohl ein:e Teilnehmer:in eine überaus diverse Gruppe feststellt.

„I remember how well everyone got on. Even though we all came from different countries and colleges, we didn't split off into our own clicks. We all made the effort to get to know everyone.“ (I.c.)

Jedes einzelne Mitglied der Gruppe zeigte demnach eine Offenheit, die es ermöglichte, einander kennenzulernen. Das bedeutet für eine andere Person „sowohl sehr schöne als auch anstrengende Seiten“ (I.e.). In der Gemeinschaft zu sein und miteinander in den Austausch zu kommen, wird als Herausforderung und Bereicherung wahrgenommen. (vgl. I.e.; I.f.; I.i.)

Diskussionen innerhalb der Gruppe wurden ausnahmslos als positiv wahrgenommen, so beschreibt ein:e Teilnehmer:in einen für ihn:sie sehr memorablen Spaziergang mit einer weiteren Person wie folgt.

„Die Begegnung, die mir jetzt im Moment als erste in den Sinn kommt, ist ein spontaner abendlicher Spaziergang [...] - ein Gespräch, in dem wir über Wahrheit gesprochen haben; Wahrheit als Frage der Perspektive; Wahrheit als Frage dessen, was ich SPÜRE, als ein ‚Bei-mir-Sein‘, authentisches Moment, sich-aufs-Leben-Be-Sinn-en; wahrhaftiges Sich-Mit-Teilen... gehend gemeinsam das Leben, den Glauben, ‚religiöse‘/Glaubenserfahrung bedenken... eine Erfahrung von ‚knowing truth‘. Das war für mich eine dichte bzw. intensive Erfahrung von ‚learning in the presence of each other‘“ (I.a.)

Der:die Teilnehmer:in beschreibt ein tiefes Gespräch, das ausgehend von der Anwesenheit des Anderen eine Introspektion ermöglicht. Im Austausch über große Begriffe, wie den der Wahrheit, findet eine Begegnung mit dem Selbst statt, das hin zu einer Gottesspur führt. Dem formulierten Eindruck, dass Lernen in der Anwesenheit des Anderen stattgefunden hat, kann zugestimmt werden.

Pilgern ist die andere Kategorie, die manchen Teilnehmenden in präsenter Erinnerung geblieben ist. (vgl. I.d.; I.g.; I.h.) Als Beispiel dient folgende Beschreibungen eines:r Teilnehmenden, die das Pilgern sehr stark mit Eindrücken aus der Natur verbindet.

„Sehr eindrucksvoll war für mich der Pilgerweg über Hügel, Wälder und Felder. Ich kann mich noch gut an die wunderschöne Landschaft erinnern, an die Klatschmohnblüten, den Duft der Natur und die Ruhe. Besonders eindrucksvoll habe ich auch die Begleitung durch die jeweiligen Anweisungen empfunden, wie z.B. das in stille Gehen ohne Schuhe oder das Ausdrücken der eignen Gefühle durch ein selber gewähltes Standbild.“ (I.g.)

B.2.2. Vom *Place* zum *Sacred Space* — Zweite Frage

Die zweite Frage richtet die Aufmerksamkeit auf das Themengebiet des Ortes, indem sie nach der stärksten Erinnerung an einen Ort fragt. In dieser Fragestellung taucht im besonderen Maße die Kategorien des Sacred Space auf und setzt diese an einigen Stellen in Bezug zur mehrdimensionalen Kategorie der Begegnung.

Die wandelnde Funktion ein und desselben Ortes zeigt der mehrmals angeführte Ort des Gartens des Klosters (vgl. II.b.; II.d; II.e.), in dem die Teilnehmenden untergebracht waren. So reflektiert ein:e Teilnehmer:in über diese Gegebenheit:

„Der Garten der Unterkunft [ist der Person besonders in Erinnerung geblieben, Anm. BN], weil derselbe Ort sehr verschieden gewirkt hat, je nach dem wie er genutzt worden ist. (Ruheort beim Lesen oder Sonnen, Begegnungsort beim Grillen mit Gesprächen, spiritueller Ort beim Morgengebet oder Yoga, Ort des Nicht-Nachdenkens beim Spielen vs. Ort der Reflexion beim resümierenden Gruppengespräch,...)“ (II.e.)

Als besonderer Ort erscheint der Garten am Morgen, wenn er Raum für Spiritualität schafft ebenso wie als Ort der Begegnung mit gemeinsamen Reflexionen und Diskussionen, in denen die Begegnung mit anderen ermöglicht wird. Die Wandelbarkeit des Ortes umfasst für eine:n andere:n Teilnehmer:in, dass hier einerseits Einkehr sowie Introspektion in Stille und andererseits „Verbundenheit und Gemeinsamkeit“ (II.d.) durch das morgendliche Gebet und abendliches Beisammensein erfahrbar wurde.

Die Kategorie des Sacred Space wurde in ihren Möglichkeiten, zwischen konkretem Sakralbau und nicht fassbarem Vertrauensraum, bereits im Kapitel A.2.3. diskutiert. Diese Gedanken sollen in Bezugnahme der zweiten Projektreise noch tiefergehend behandelt werden. Die Reflexion eines:r Teilnehmer:in gibt dazu, ausgelöst durch die Begegnung mit dem Sacred Space einer Krypta, unter anderem Anstoß.

„Die Krypta, in der wir gemeinsam mit brennenden Kerzen hinabgestiegen sind und [...] gesungen haben. Um ehrlich zu sein könnte ich diesen Raum (im Sinne von place) höchstwahrscheinlich nicht mehr konkret beschreiben. Aber diese Erfahrung, sich als Gruppe so zwischen Licht und Dunkelheit (und auch zwischen Leben und Tod) darauf einzulassen, gemeinsam zu singen, ruhig zu werden, sich zu be-sinn-en habe ich als sehr berührend wahrgenommen. Mir ist in diesem Moment irgendwie diese Spannung bzw. Verschränkung zwischen ‚place‘ und ‚space‘ bewusst geworden; dass es ‚place‘ braucht, um ‚space‘ zu generieren; dass wir uns als Gruppe darauf eingelassen haben, gemeinsam ‚space‘ zu

evozieren, wobei hier das Element Gesang eine besondere Rolle gespielt hat, glaube ich. Diesen Raum zum Klingen zu bringen hat irgendwie eine spezielle Atmosphäre erzeugt, was ich fast als ‚sacred space‘ bezeichnen würde, wenn ich das ein wenig abstrahiert in der Retrospektive betrachte.“ (II.a.)

Der für ihn:sie wahrgenommene Sacred Space lässt sich nicht auf Basis sakralgebäudetypischer Elemente beschreiben, vielmehr verbindet er:sie das für ihn:sie spezifische und außergewöhnliche Gefühl mit dem Ort. Er:Sie beschreibt eine Wechselbeziehung der Begriffe *place* und *space*, die in diesem Moment für ihn:sie konkret greifbar wurden. Die Kategorie der Begegnung in der Form der Anwesenheit der Anderen (unter anderem im gemeinsamen Gesang), scheint der auslösende Faktor dafür zu sein, dass Sacred Space für den:die Teilnehmer:in in der Krypta entstand. Auf Basis dieser Beobachtung zeigt sich, dass sich die Kategorie der Begegnung und die Kategorie des Sacred Space in ihren Ausprägungen bedingen und aufeinander angewiesen sein können. Im Hinblick auf die Forschungsfrage kann im Sinne BUCHERS Auslegung der Spiritualitätserfahrung von der Verbundenheit gesprochen werden, aus der die religiös-spirituelle Erfahrung entsteht.

Den Sacred Space der Krypta erwähnt ein:e weitere:r Teilnehmer:in und beschreibt das lediglich mit Kerzen beleuchtete Hinabsteigen in eben jene als bemerkenswerte und gleichzeitig surreale Erfahrung.

„I best remember the church of the infant Jesus and being in the crypts below. It was such a surreal experience with the candles being our only source of light. It was almost like we stepped back into history. Plus singing the hymn at the end almost felt like we were at harmony with the past.“ (II.c.)

Der:Die Student:in nimmt, ausgelöst durch das stimmungsvolle Aufeinandertreffen mit dem Sacred Space, eine Erfahrung wahr, die er:sie mit einer Zeitreise verbindet. Der Sacred Space, der hier evoziert wurde, übersteigt in diesem Moment eine zeitliche Dimension und stellt Harmonie her. Weitere Teilnehmende (vgl. II.h.; II.i.) empfanden diesen Moment als ebenso bereichernd, er wurde als „bewegend“ (II.i.) beschrieben sowie als ein Moment des bleibenden Eindrucks erlebt. Wenn eine Erfahrung bewegend ist, kann vermutet werden, dass sie einen Effekt auf die Identität der Person ausgeübt hat, der etwas in Bewegung gebracht hat.

Den religiösen und gemeinschaftlichen Aspekt der gleichen Erfahrung beschreibt ein:e andere:r Student:in als außergewöhnlich, „because it was where I felt most connected to the experience, the group and my faith“ (II.h.). Es ist in dieser Situation demnach gelungen, eine allumfassende Verbundenheit herzustellen, die den:die Teilnehmer:in mit der Gemeinschaft, dem eigenen Glauben und mit dem Anliegen des SpiRiTEx-Projektes (es wurde in der Interpretation darauf geschlossen, dass damit die „experience“ gemeint ist) in Einklang bringt.

B.2.3. Gemeinsam allein auf dem Weg — Dritte Frage

Die dritte Frage nimmt die Dimension und Kategorie des Pilgerns in den Blick. Sie fragt nach Eindrücken des Pilgerwegs nach Tetín, der am 12.06.2019, dem zweiten Tag der Reise, erfolgte. Pilgern als Kategorie wird von den Teilnehmenden in den meisten Fällen sehr eng mit der Kategorie der Begegnung reflektiert.

Die Kategorie des Pilgerns wird als Möglichkeit erlebt, Ruhe zu finden sowie die eigenen Gedanken zu sammeln. Diese Verschränkung des Pilgerns mit der Begegnung mit dem Selbst innerhalb der Gemeinschaft wird durch folgende Aussage untermauert.

„Es hat mir besonders gut gefallen und hat mir persönlich viel gebracht. In der Ruhe hatte ich viel Zeit für mich, obwohl ich in der Gruppe war. Spiritualität habe ich dort das erste mal [sic] bewusst erfahren.“ (III.d.)

Die Dialektik der Introspektion und der Gemeinschaft wird durch dieses Zitat veranschaulicht. Im SpiRiTEx-Projekt wird demnach ermöglicht, dass sich diese Person einerseits als Teil der Gruppe wahrnimmt, andererseits jedoch in der Begegnung mit dem Selbst unterstützt wird. Die Auseinandersetzung mit und die Wahrnehmung von Spiritualität wird in diesem Momentum realisiert, was als wesentliches Element von SpiRiTEx definiert werden kann.

Manche Teilnehmende stellte das Pilgern vor eine mentale und körperliche Herausforderung, die sie, gestärkt durch den Rückhalt der Gruppe, meisterten. So lautet die Erfahrung einer Person:

„How difficult the journey was. Especially through the mountainside. I'm scared of heights and coming down was difficult but I remember that the group helped guide me down and made

sure I was okay throughout the journey down. It is a special memory that will remain with me always.“ (III.c.)

Durch die Unterstützung von anderen Gruppenmitgliedern erfährt der:die Student:in die Kategorie der Begegnung in einem existenziellen Ausmaß. Es ist anzunehmen, dass diese Erfahrung eine neue Perspektive eröffnet hat, wenn er:sie formuliert, dass es sich hierbei um eine Erinnerung handelt, die für immer im Gedächtnis bleiben wird. Weitere Personen unterstreichen diese Aussage. Zum einen beschreibt jemand das Gemeinschaftserlebnis so: „The silent support of the group when walking barefoot through the mountains“ (III.h.) und hebt dadurch diese Wahrnehmung heraus. Auch ohne Worte gelang es innerhalb der Gruppe, einander zur Seite zu stehen, was auf eine große Vertrauensbasis schließen lässt. Zum zweiten erfährt die subjektive Dimension des Pilgerns als zur Ruhekommen eine gemeinschaftliche Erweiterung, indem ein:e Student:in reflektiert:

„Ein weiterer Eindrucksvoller [sic] Moment war es zu sehen, wie wir uns gegenseitig unterstützt haben, um gemeinsam den Weg gehen zu können.“ (III.g.; ähnlich III.b.)

Die Erfahrung, barfuß zu pilgern, die auf einer Teilstrecke absolviert werden konnte, setzt in einem:r Teilnehmer:in interessante Gedanken frei.

„Barfuß gehen. Ein Stück schweigend barfuß zu laufen, über Waldboden, Erde, ich glaube auch Bucheckern. Da hatte ich das Gefühl, innerlich ruhiger werden zu können. Ich bin langsamer gegangen, bewusster, habe versucht, wirklich zu erspüren, worüber meine Fußsohlen sich da bewegen, habe gemerkt, wie sensibel die Fußsohlen reagieren auf unterschiedlichen Untergrund und darüber nachgedacht, was es eigentlich heißt, die eigenen Füße in Schuhe zu verpacken, wie sehr man sich da eigentlich desensibilisiert, wie sehr ich mich dazu verleiten lasse, ‚im Alltag‘ dahin zu hetzen, wie schnell da die Welt vorbeizieht an mir, wie unaufmerksam ich da ‚kleinen Dingen‘ gegenüber werde. [...] aber für mich ging es dann darum, zu überlegen, was oder wo ich der Welt oder Menschen gegenüber abgestumpft bin, weil ich irgendwelche Grenzen setze, irgendetwas abkapsle, wo ich ‚mentale Schuhe‘ anziehe und nicht sensibel (genug) bin.“ (III.a.)

Ausgelöst durch diese besondere Form des Pilgerns fand also eine innere Bewussterwerdung statt. In dem:r Lernenden vollzieht sich die Begegnung mit sich selbst, indem vorherrschende Handlungsmuster angefragt und reflektiert werden. Diese Reflexion geht im letzten Teil des Zitats insofern zur Kategorie der Transformation über,

als dass eigene Fehler benannt werden im Ausblick darauf, durch diese Offenlegung eine mögliche Veränderung anzustreben.

B.2.4. Das physische Gehen wird zur inneren Bewegung — Vierte Frage

Die Kategorie der Begegnung, die in den bisherigen Fragen beinahe ausschließlich in der Verschränkung mit einer weiteren Kategorie dargestellt wurde, wird in der vierten Fragestellung gesondert ins Zentrum gestellt. Die Studierenden werden nach der Bedeutung der Dimension der Begegnung bezüglich der Wahrnehmung und Reflexion ihrer Erfahrungen gefragt.

Ein:e Teilnehmer:in reflektiert die Dimensionalität von unterschiedlichen Begegnungen im Kontext von SpiRiTex und setzt sie in Bezug zur Dimension des Ortes.

„Zum einen waren/sind Begegnungen mit anderen Menschen Gegenstand meiner Wahrnehmung und zum anderen sind Begegnungen auch Ort/Medium der Reflexion von Begegnungen. Und dann könnte man jetzt noch genau definieren, was man unter Begegnung genau versteht bzw. unter Erfahrung. Wenn man unter Erfahrung bspw. die subjektive Deutung eines (individuellen/kollektiven) Erlebnisses versteht, dann ist für mich Begegnung der ‚Ort‘ bzw. ‚space‘, in dem man über diese Deutungen ins Gespräch kommt, sich austauscht, über den eigenen Sinn-Horizont hinausblicken kann“ (IV.a.)

Die Begegnung mit anderen ist für den:die Student:in ein konkretes Geschehen zwischen zwei oder mehr Personen und auf einer Metaebene bedarf es der Begegnung, um eben dieses Geschehen wiederum zu reflektieren. Der Ort wird zum Raum des interpersonellen Austauschs, welcher in der Spannung zwischen Subjekten entstehen kann. Diese Form des Begegnen wird von dem:der Student:in als „Tiefendimension“ (ebd.) beschrieben, das bedeutet für ihn:sie:

„eine Tiefe oder Weite im Begegnen, im Kommunizieren, im sich-einander-Öffnen, aufeinander-/zu-Hören... ich kann das gerade schwer in Worte fassen, aber das ist so ein Gefühl von Verbundenheit, das entstehen kann, wenn man sich auf eine Begegnung einlässt“ (ebd.).

Diese Verbundenheit beschreibt, sogar im ganz ähnlichen Wortlaut, Anton BUCHER, wie bereits gezeigt wurde. Diese besondere Verbindung innerhalb der Dimensionen von

Begegnung kann, wenn sie gelingt, aufgrund ihrer Tiefe in die Kategorie des Sacred Space übergehen, der sich hier wieder in die Form des Begegnungsraumes wandelt.

Weiters wird betont, dass der Austausch im Gespräch den wesentlichen Aspekt für die subjektive Verarbeitung von persönlichen Eindrücken definiert. Durch das Aussprechen der Gedanken in Anwesenheit von Anderen vollzieht sich in dem:der Teilnehmer:in eine tiefergehende Bewusstwerdung, wodurch „eine andere Wirk-lich-keit“ (ebd.) spürbar wird, die „zum Erkenntnis-Prozess“ (ebd.) führt. Als zentral erachtet der:die Student:in den zugrunde liegenden Rahmen der Reise, der „in Bezug auf Raum (place) und Zeit“ (IV.a.), in der Begegnung ermöglicht wird. Anhand dieser Reflexionen lässt sich feststellen, dass ebensolche Begegnungen im Zuge des Aufenthalts in und um Prag ermöglicht wurden und zum Gelingen von Identitätsprozessen beigetragen haben.

Diese Folgerung wird durch jede einzelne Aussage in diesem vierten Fragenkomplex unterstützt. (vgl. Anhang; IV.a-i.) So formulieren Teilnehmende, dass die unterschiedlichen Meinungen und Hintergründe der Gruppenmitglieder zur Horizonterweiterung beigetragen haben und somit ein aneinander Lernen ermöglicht wurde. (vgl. IV.c.; IV.d.; IV.g.; IV.i.)

„It was very interesting to see how different we all were and what made is choose religion/theology to study. Some people chose if [sic] because of their background and others chose it because it helped them achieve what they really wanted. To see the different experiences come together was really important. To know that one country is different from another and reinforces the idea that religion is about diversity and no two people have the same experience.“ (IV.c.)

Die Reflexion dieses:r Studierenden betont die Qualität der Begegnung aufgrund der Andersartigkeit der anderen Teilnehmenden. Es wird ersichtlich, dass existenzielle Fragen innerhalb der Gemeinschaft reflektiert und diskutiert wurden, was in diesem:r Student:in eine Projektion auf den Begriff der Religion und somit eine gedankliche Transformation bewirkt hat. Er:Sie erkennt in der Konfrontation mit den Auffassungen Anderer, dass viele Wege des Glaubens zur Religiosität führen.

Religiöse und spirituelle Identitätsbildung entstehen auch bei einem:r anderen Teilnehmer:in, welche:r die Gruppendynamik und die Gesprächskultur im Zuge der SpiRiTex-Reise als förderlich identifiziert.

„Für diese Gespräche war die Gruppendynamik super angenehm, weil dort eine sehr offene Gesprächskultur praktizierbar war, in der man ohne Angst auch seine Sorgen und Zweifel formulieren konnte, um dann die Rückmeldung zu erhalten, dass es anderen ähnlich geht und sich mit ihnen aber auch über ihre Umgangsstrategien damit auszutauschen.“ (IV.e.)

Die Begegnung mit anderen ist für weitere Lernende das wichtigste Element von SpiRiTEx (vgl. IV.b.: „This was the most important element of Spiritex — all people were equal — there was no difference between professors and students in terms of the type of sharing that happened“), denn die „Gemeinschaft machte das Geschehen zum Erlebnis“ (IV.f.).

„Die anderen waren der essentielle Grund um bedeutsame Erfahrungen überhaupt erst zu machen... Nur im und durch den Austausch wurde das physische gehen zur inneren Bewegung.“ (IV.f.)

B.2.5. Rituale — Fünfte Frage

In der fünften Frage wird der Schwerpunkt der SpiRiTEx-Reise nach Prag erfragt, in der besonderes Augenmerk auf den Aspekt des Rituals gelegt wurde. Die folgenden Eindrücke verknüpfen den Themenkomplex des Rituals vor allem mit der dreidimensionalen Kategorie der Begegnung.

Das tägliche Morgengebet empfanden viele Teilnehmer:innen als Bereicherung. Sie identifizieren in diesem Ritual einerseits die verstärkte Begegnung mit sich selbst und gleichzeitig den stärkenden Effekt auf die Dynamik der Gruppe. (vgl. V.c.; V.d.; V.e.; V.g.; V.h.; V.i.)

„I remember the morning rituals the best. I think they were a great way to bring our group together and a chance to just reflect on what we had done so far.“ (V.c.)

Ein:e Student:in beobachtet die wandelnde, sich zurückstellende, Selbstverständlichkeit des Vater Unser Gebets, da auf der internationalen Reise gemeinsam, jedoch in der jeweilige Erstsprache gebetet wurde. (vgl. V.e.)

Rituale wurden auch in Verbindung mit Erlebnissen in der Natur assoziiert und mit Anliegen der Schöpfungstheologie verknüpft (vgl. V.g.). In diesem Zuge erwähnen einige Studierende das Pilgern zur Kirche nach Tetín als erinnertes Ritual. (vgl. V.a.; V.d.; V.e.; V.i.)

„Das Schuheausziehen und Schweigen beim Wandern [ist der Person im Hinblick auf Rituale besonders in Erinnerung geblieben, Anm. BN], weil es überaus eindrücklich und sehr angenehmen war. Die Erfahrung des Beisichseins/Alleineseins innerhalb der Gemeinschaft der Gruppe war sehr wirkungsvoll.“ (V.e.)

Sich in der Anwesenheit von Anderen mit subjektiven Gedanken und der eigenen Identität auseinanderzusetzen empfindet diese Person als essentielle Bereicherung im Kontext ihrer SpiRiTex Erfahrungen. Der Vertrauensraum innerhalb der Gruppe scheint diesen Prozess der Selbstbildung zu begünstigen.

Gemeinschaftliche Begegnungen, wie das abendliche Singen in geselliger Runde (vgl. V.f.), empfand ein:e Teilnehmer:in ebenfalls der Rubrik des Rituals zugehörig. Dies zeigt, dass auch in Handlungen des Alltags ein Sacred Space durch die Kategorie der Begegnung entstehen kann. Begegnung selbst enthält vielmehr das Potenzial heilig zu sein.

B.2.6. Neue Wege — Sechste Frage

Die vorletzte Frage zielte auf die Reflexion der Studierenden ab, darauf, welche Auswirkungen sie aufgrund der SpiRiTex-Reise in Bezug auf ihren persönlichen Glauben vermerken können. Im Kontext der Forschungsfrage, die nach der religiös-spirituellen Entwicklung der Lehramtsstudierenden fragt, wird diese sechste Frage als besonders relevant erachtet.

Die Kategorie der Begegnung wurde in jeder der neun Antworten angesprochen und in Bezug zur eigenen Glaubensidentität gesetzt.

So zeigt sich ein:e Teilnehmer:in zwar unschlüssig, die eigene Spiritualität in Worte zu fassen, sieht diese aber als einen wesentlichen Aspekt der Rolle des:der Religionslehrers:in an.

„Ich fand/finde es schwierig meine Spiritualität konkret zu fassen, halte es aber für überaus wichtig als Religionslehrerin hierzu einen Standpunkt im wörtlichen Sinne zu haben. SpiRiTex hat mir einen neuen Zugang zu Spiritualität gezeigt, der neue Wege abseits des Klassischen (z.B. Rosenkranzbeten) eröffnet.“ (VI.e.)

Obwohl diese:r Student:in derzeit keine Definition zum eigenen Standpunkt treffen kann, ist es ihm:ihr ein Anliegen, die Wichtigkeit von Spiritualität für seinen:ihren zukünftigen

Beruf herauszuheben. Es wird offensichtlich, dass ein innerer Prozess der religiös-spirituellen Identitätsbildung angestoßen oder vertieft wurde. Außerdem zeigt sich, dass das SpiRiTex-Projekt neue Möglichkeiten und Zugänge aufgezeigt hat.

Ein:e andere:r Teilnehmer:in, der:die sich selbst als nicht religiös verankert beschreibt, hebt den dialogischen Austausch mit Gruppenmitgliedern in Bezug auf deren religiöse Erfahrungen heraus.

„I personally have no affiliation towards any particular religion but I found it fascinating to be a part of other people's experiences with faith. Though it did not persuade to confess my faith, I felt as though it gave me a better understanding of people of faith which will be reflected in my future with religion/theology.“ (VI.c.)

Ein Lernen in Anwesenheit des (nicht) religiösen Anderen hat hier insofern stattgefunden, als dass diese Person in der Begegnung Einblick in den Glauben Anderer erhalten hat und somit zu einem tieferen Verständnis von Religiosität gelangt. Dieses aneinander Lernen wurde nicht in Form des Überstülpens von Weltanschauungen praktiziert, sondern findet in Form der Horizonterweiterung statt. Dies ist ein neuerliches Beispiel dafür, dass Menschen, die nicht traditionell religiöse Sozialisation erfahren haben, offen für religiöses Lernen sind und darin im SpiRiTex-Projekt unterstützt werden (können).

Die Erfahrung im Zuge der SpiRiTex-Reise bewirkt bei einem:r Teilnehmer:in einen wichtigen Beitrag im individuellen Glauben, indem er:sie reflektiert:

„The experience has influenced my faith hugely as it reconnected me to prayer and reflection in addition to adopting new ways of engaging with faith.“ (VI.h.)

Diese Aussage zeigt, dass die Erfahrungen der SpiRiTex-Reise starken Einfluss auf die religiös-spirituelle Identität dieses:r Teilnehmers:in hatten und haben. Indem neue Wege im Umgang mit dem Glauben aufgezeigt wurden, vollzieht sich im Inneren der Person ein neues Entdecken von Anhaltspunkten zum persönlichen Gebet und dem eigenen Glauben.

Die Kategorie der Begegnung führen viele Teilnehmende als stärkende Grundlage für ihre Auseinandersetzung und ihr Ringen mit ihrer religiösen Identität an. (vgl. VI.a.; VI.b.; VI.c.; VI.d.; VI.f.;)

„The journeys — physical and spiritual — have affirmed my deep sense that conversation is at the heart of the spiritual life — conversation with others and with Other.“ (VI.b.)

Diese:r Teilnehmer:in nimmt die SpiRiTEx-Erfahrung als körperliche und geistige Reise wahr und sieht im Dialog mit Anderen und dem *einen* Anderen den Kern von Spiritualität. Es ist also gelungen, spirituell-religiöse Identitätsprozesse zu evozieren, die sich in der Begegnung mit anderen Teilnehmenden und im Weiteren auch in der Begegnung mit dem Göttlichen ausdrücken.

Diese Auffassung teilt ein:e weitere:r Studentin und richtet den Blick noch konkreter auf die entstandene Verbindung innerhalb der Gruppe.

„Die Erfahrung von einer Gemeinschaft im Glauben stärkt mich. Das hat mir wieder mal gezeigt, dass keiner den Weg zu Gott alleine gehen muss.“ (VI.g.)

Die Begegnung enthält für diese:n Teilnehmer:in eine stärkende Komponente, die ein:e weitere:r Student:in als „heilend“ (VI.f.) erlebt. In der durch die Projektreise ermöglichten dialogischen Begegnung erfahren sich Teilnehmende in ihrer religiös-spirituellen Identitätsentwicklung angefragt, setzen den Schritt hin in die Gemeinschaft, die dieselben Fragen teilt und werden so zu Weggefährten:innen.

Dieser gemeinsame Weg zeigt sich jedoch nicht durch einheitliche, sondern ist vielmehr durch singuläre Herangehensweisen geprägt, ein Aufbruch ist immer auch durch neue Wege gekennzeichnet. (vgl. IV.i.) Dieses Spektrum, das mitunter herausfordernd begriffen werden kann, benennt ein:e Studierende:r folgendermaßen:

„Ich habe gelernt, dass auch Katholiken Vielfalt erleben und leben können. Ich daran [sic] verzweifle ich oft, doch dies hat gezeigt, dass man den Glauben trotzdem leben kann — ohne allem zustimmen zu müssen. Zudem bestehen Glaube und Spiritualität aus viele Aspekten und man kann sie überall finden — sei es in der Kirche oder eben mitten im Wald.“ (VI.d.)

Der Spiritualitätsbegriff zeigt sich in dieser Aussage einem Wandel unterzogen. Der:die Studierende formuliert existenzielle Nöte im Hinblick auf seine:ihre religiös-spirituelle Identität, die in Spannung und Zerrissenheit steht. Im Austausch mit anderen findet er:sie sich selbst wieder und erkennt gleichzeitig die Diversität, die im Glauben möglich ist, was er:sie als hoffnungsgebend wahrnimmt. Es wird deutlich, dass sich die Studierenden nach ergänzenden Alternativmodellen zur traditionellen Glaubenspraxis sehnen, die ihrer Lebens- und Glaubenswelt gerecht werden. Des Weiteren ist eine große Loyalität in der vorliegenden Aussage zu lesen und obwohl der:die Studierende scheinbar nicht immer mit seiner:ihrer Kirche konform geht, sucht er:sie „trotzdem“ nach religiöser Praxis.

Die Erlebnisse und Erfahrungen im Zuge der SpiRiTEx-Reise haben sich im Hinblick auf die Identität eines:r Teilnehmenden insofern bewiesen, da sie aufgezeigt haben, „dass diese Lehrveranstaltung die erste [war], die mir so richtig Hoffnung gegeben hat, dass das, womit ich mich da eigentlich beschäftige, existenzielle Lebensrelevanz haben kann.“ (VI.a.) Er:Sie präzisiert diese entscheidende Beobachtung mit weiteren sehr persönlichen Reflexionen:

„Für mich hatte sich einfach immer wieder und immer öfter die Frage gestellt, wo und wie Gott eigentlich ist und wo und wie ich eigentlich bin?“ (VI.a.)

Er:Sie erlebt im folgenden „wahrhaftiges Begegnen“ (ebd.) unter den Teilnehmenden, in der Begegnung mit ihnen und im gemeinsam Einlassen:

„So banal das jetzt auch klingen mag, aber sich auf Orte, Menschen einzulassen, offen und sensibel zu sein für was oder wen auch immer, denn daraus kann sich ‚etwas‘ ergeben.“ (ebd.)

Eben diese Art und Weise des Miteinanders, die eine Offenheit erzeugt und dem:der Teilnehmer:in Sicherheit vermittelt, erzeugt für ihn:sie „Vertrauensräume“ (ebd.). Die Frage, wo und wie Gott und er:sie selber ist (s. o.), beantwortet sich für eben diese:n Teilnehmer:in schließlich gerade in dieser Realisierung der Begegnung. Der dreifache Modus der Begegnung verknüpft sich in den Erfahrungen des:der Zitierten:

„Und eine solche Tiefendimension von Begegnung hat für mich etwas ‚Göttliches‘, Wundervolles, da spüre ich so etwas wie Sinn-Fülle und ich habe gemerkt, dass es manchmal einfach darum geht, aufmerksam zu sein und Fragen zu stellen, Menschen anzusprechen, dann ‚wartet das Wunder des Daseins vor der Haustür‘.“ (VI.a.)

B.2.7. Transfer — Siebte Frage

Die abschließende siebte Frage nimmt die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden in den Blick, indem sie nach dem Einfluss der im Zuge des Aufenthalts gemachten Erfahrungen auf ihre zukünftige Rolle der Lehrperson fragt. Die analysierten Aussagen betreffen im höchsten Maße die Kategorie der Transformation der *Source* zur *Resource*. Ein:e Student:in formuliert allerdings auch, noch keine eindeutige Richtung identifizieren zu können, wohin er:sie sich in professioneller Hinsicht entwickeln wird. (vgl. VII.f.) Dies soll an dieser Stelle ebenfalls Erwähnung finden.

Ein:e andere:r Teilnehmer:in möchte die neue Art der spirituellen Identität weiter vertiefen, die er:sie auf der Reise erlebt hat. Das bedeutet für ihn:sie, auch Wege unabhängig von traditionellem Glauben und Religion zu berücksichtigen. (vgl. VII.d.)

Im Hinblick auf seine:ihre Rolle als Religionslehrer:in attestiert ein:e Teilnehmer:in die Relevanz von spirituell-religiöser Identität der Lehrperson, es ist ihm:ihr zufolge „wichtig eine persönliche tiefe Erfahrung im Glauben zu haben, um Religion authentisch und lebendig vermitteln zu können“ (VII.g.). Diese Auffassung teilt ein:e andere:r Student:in und sieht die eigene religiöse Erfahrung als Basis um über Glauben in der Schule sprechen zu können.

„This experience has helped me to create faith reflection moments for students as well as my self. By having a greater connection to my own faith and the different ways of channeling that faith, I can better facilitate student's faith journeys. The perspectives of the other members of the group also helped to develop my understanding of religious education outside of the Irish context.“ (VII.h.)

Im Zuge der SpiRiTex-Reise ist es nach Angaben dieses:r Teilnehmers:in gelungen, Reflexionsmomente der eigenen spirituellen und religiösen Identität anzustoßen, die diese:r als Ressource für die zukünftige Rolle als Lehrer:in wahrnimmt. In Form der unterschiedlichen Wege der Begegnung mit den Quellen des Glaubens (vgl. Kapitel 1.6.) erfährt der:die Student:in eine Rückbindung an die individuelle Glaubensidentität und wird somit befähigt, eine Metaebene zu betreten, die ihn:sie unterstützt, später zum:r Begleiter:in der Schüler:innen in ihren existenziellen Fragen zu werden.

Diese begleitende Funktion bedeutet, sich als Person selbst von Anderen anfragen zu lassen, so die Aussage folgendes:r Teilnehmers:in zum Wesentlichen der Reise für die Rolle der (zukünftigen) Lehrperson.

„Giving students space to reflect, experiences that will prompt reflection and sharing and as the teacher being open to sharing those experiences.“ (VII.b.)

Hinzukommend erachtet diese Person es als zentral und transformiert somit die SpiRiTex-Erfahrungen, dass Lehrende für Schüler:innen Räume eröffnen, die existenzielle Fragen begünstigen, wenn nicht sogar hervorrufen. Diese Aussage steht in einer Linie mit der am Beginn des Kapitels 1.3. formulierten Grundannahme für den

Religionsunterricht als Ort der wertungsfreien Offenheit, der Schüler:innen in ihren existenziellen Fragen abzuholen versucht.

Dieser Gedanke wirkt in einem:r weiteren Student:in nach, der:die darüber nachdenkt, welche Art von Orten (places) Räume (spaces) erzeugen können, „um Schüler*innen Begegnungen zu ermöglichen, die sie dahingehend sensibilisieren, die Welt und die Menschen rund um sie herum wahr-zunehmen“ (VII.a.). Er:Sie selbst schreibt in Bezug auf die Veränderung hinsichtlich der eigenen religiös-spirituellen Identität, ausgelöst durch die SpiRiTEx-Reise, „dass diese Erfahrungen meine Art und Weise, die Welt zu betrachten, meine Lebens-Disposition verändert haben“ (VII.a.).

Ein:e andere:r Student:in betont die Erkenntnis, die er:sie als wesentlich für die zukünftige Rolle des:r Religionslehrers:in im Zuge der Reise erlangt hat.

„In meinen Augen war die gesamte Fahrt ein wunderbares Beispiel für das Konzept der [sic] performativen Lernens und mir ist vor Augen geführt worden, wie eine Gruppe beschaffen sein muss, in der ein angstfreies Sprechen und Handeln möglich ist. Nur auf dieser Grundlage kann meiner Meinung nach ein guter Religionsunterricht gelingen. Die Umsetzung stelle ich mir in der Schule zwar sehr viel schwieriger vor, SpiRiTEx möchte ich aber als eine Zielvorstellung bzw. als ein gutes Beispiel, das zeigt, dass und wie es funktionieren kann, in Erinnerung behalten und nutzen.“ (VII.e.)

Die Herangehensweise des SpiRiTEx-Projektes identifiziert diese:r Student:in als performatives Lernen (vgl. Kapitel 1.3.; vgl. ebenso ROEBBEN/WELLING 2021), und betont weiterführend, erfahren zu haben, welche Parameter erfüllt sein müssen, um religiöses und spirituelles Lernen im Religionsunterricht zu fördern. Hierbei handelt es sich um die Beziehung innerhalb der Gruppe, die ein Vertrauensraum sein muss, sodass die Gelegenheit zur Begegnung gegeben ist und sich die Lernenden frei entfalten können. In der Realität der Schule begegnen einander viele Menschen mit den unterschiedlichsten Weltanschauungen. Diesem Faktum möchte ein:e weitere:r Teilnehmer:in, gestärkt durch die Erfahrung von SpiRiTEx, Rechnung tragen.

„It will definitely help my understanding of the class and the fact that not everyone has the same experiences but we can still come together as a group to explore religion. This journey was so crucial to developing my understanding that to learn about religion one needs to experience it first hand or else it will never truly stick.“ (VII.c.)

Die Diversität einer Gruppe hindert nach Ansicht des:der Zitierten, nachdem er:sie im Austausch mit anderen in Prag seine:ihre Identität und somit auch seinen:ihren Horizont erweitert hat, nicht daran, religiös zu lernen. Im Gegenteil, die Lernenden erfahren sich als Gruppe, die gemeinsam, aneinander, religiöse Aspekte kennenlernen. In diesem:r Teilnehmer:in ist zudem die Überzeugung entstanden, dass Religion immer in Form der Erfahrung vermittelt wird.

3. Zusammenschau und Deutung

Nachdem nun die erhobenen Daten kategorisiert und interpretiert wurden, sollen diese vergleichend zusammengeführt werden. Für diese Auseinandersetzung gilt es auf die Forschungsfragen zurück zu blicken, die im Kapitel 2.1. vorgestellt wurden.

Leitend muss dabei die Frage betrachtet werden, ob und wenn ja, welchen Beitrag die Pilgerreisen des SpiRiTex-Projektes in Bezug auf die religiös-spirituelle Identitätsbildung von Studierenden des Unterrichtsfaches Katholische Religion leisten (konnten). Entlang der Subfragen soll diese Fragestellung in ihren unterschiedlichen Dimensionen entfaltet und somit beantwortet werden.

Diese Überprüfung wird zeigen, welche Spiritualitätserfahrungen angehenden Religionslehrer:innen im Zuge der SpiRiTex-Reisen zuteilwerden. Außerdem widmet sich die Zusammenschau der kritischen Reflexion, ob die SpiRiTex-Projektreisen ihren Anspruch, Anstoß für eine religiös-spirituelle Identitätsbildung zu sein, erfüllen. Schließlich wird sich zeigen müssen, ob man von einer Transformation der *Source* (Erfahrungsgegenstand) zur *Resource* (Lerngegenstand) bei den Teilnehmer:innen sprechen kann.

Die Vorgehensweise bleibt dabei den herausgearbeiteten Kategorien treu und möchte diese in ihren Kernaussagen gebündelt auf die Forschungsfragen als Antwort anwendbar machen.

Ganz grundsätzlich gesprochen ist festzuhalten, dass die deutliche Bereitschaft und das Interesse der Studierenden, in den tiefergehenden Austausch zu gehen, gegeben ist. Das wurde bei allen Teilnehmenden bei beiden Reisen ersichtlich. Die Teilnehmer:innen kommen aus unterschiedlichen Ländern und divers geprägter (religiöser) Sozialisation, sie werden jedoch geeint in ihrer Disposition der Offenheit, die sie zu Anderen, zu sich selbst und zur spirituell-religiösen Identitätsbildung hin ausrichtet. Die Studierenden zeigen sich empfänglich für spirituelle Erfahrungen und somit auch für die Didaktik des SpiRiTex-Projektes, das religiös-spirituelle Identitätsprozesse individuell fördern möchte.

Die Verknüpfung des Pilgerns als Weg der Begegnung mit Quellen des Glaubens weist auf den beiden Reisen unterschiedliche Konnotationen auf. Während Pilgern in Flandern als Instrument erfahren wurde, das einstimmend sowie Ruhe spendend zur Bündelung und Nachbereitung von Gedanken dient, wird Pilgern im Kontext der Pragreise als Ritual

aufgefasst. Bei beiden Reisen trägt die Verlangsamung, die durch das Pilgern, sowohl als Instrument, als auch als Ritual hervorgerufen wird, zur (Kategorie der) Begegnung mit sich selbst und mit dem Anderen bei, die als höchst positive Erfahrung eingeordnet wird. Des Weiteren fällt auf, dass der Sacred Space im Vergleich zum Ritual eine bedeutend stärkere Reflexion der Teilnehmenden hervorgerufen hat, die auf ihre religiös-spirituelle Identität bezogen ist. Diese Tendenz sollte in einem neuerlichen Durchlauf einer SpiRiTex-Reise intensivere Beobachtung finden und überprüft werden.

Das Element der Begegnung wird durchwegs als das fundamentale Element des SpiRiTex-Projektes erfahren und dadurch hervorgehoben. Sie gibt den wesentlichen Anstoß zu Spiritualitätserfahrungen sowie auch zur Reflexion der eigenen religiösen Identität, weswegen die diesbezüglichen Beobachtungen nun noch einmal kurz zusammenfassend gesichert werden sollen.

Die Kategorie der Begegnung tritt in einem dreifachen Modus auf, der eine Begegnung mit sich, mit dem Anderen und mit Gott (oder einer Spur von Gott) beinhaltet. Festzuhalten ist, dass nicht immer alle drei Modi der Begegnung notwendigerweise gleichzeitig geschehen, da sich diese Beziehungen einer Steuerung entziehen und, wie das spirituelle Lernen an sich, keineswegs erzwungen werden können. Es ist jedoch deutlich geworden, dass die drei Dimensionen der Begegnung einander anstoßen (können), sodass eine Begegnung mit sich selbst im Anderen zur Gottesspur führen kann. Diese Überlegungen weisen enorme Überschneidungen zur Spiritualität der Verbundenheit nach BUCHER auf, welche dieses Konzepts von Spiritualität als Grundlage der Überlegungen dieser Auseinandersetzung bestätigt. Spiritualität erwies sich dabei als eine stets persönliche, der individuellen Lebenswelt und Ausrichtung der Studierenden entsprechende. Sie resultiert aus den ganz persönlichen Prozessen des Rückbezugs sowie der Transzendierungserfahrungen und auf Basis dessen, wie diese jeweils einzigartig konzeptualisiert und reflektiert werden.

In der Begegnung wird ein Raum eröffnet, der ein aneinander und voneinander Lernen im gemeinsamen Reflexionsaustausch stattfinden lässt. Das bedeutet für die Teilnehmer:innen eine existenzielle Horizonterweiterung, die ausgelöst durch biographische Reflexionen wiederum in diese persönliche Auseinandersetzung selbst mündet. Somit ereignet sich in der Begegnung mit sich selbst und Anderen die introspektische Auseinandersetzung mit der persönlichen religiös-spirituellen Identität, die eine Rückbindung an die Glaubensdimension begünstigt. Anhand beider Reisen zeigt

sich, dass der Austausch im Gespräch und die Reflexion innerhalb der Gemeinschaft das Zentrum für die Verarbeitung von persönlichen Eindrücken darstellt, das zur Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen und spirituellen Identität leitet. Die Gedanken vollziehen im Prozess des Aussprechens eine Wandlung in der reflektierenden Person, es geschieht eine signifikante Bewusstwerdung, die zur Erkenntnis führt. Ebenso erfährt das Gegenüber im Sinne des Lernens in der Gegenwart des Anderen in vertrauensvoller Verbindung eine Perspektivenerweiterung und es entsteht ein Raum, der in sich schon ein Sacred Space sein kann.

Anhand der empirischen Analyse konnte nachvollziehbar gemacht werden, dass der Sacred Space und vor allem die Begegnung mit ihm ebenfalls eine wichtige Rolle im Prozess der religiös-spirituellen Identitätsentwicklung der Studierenden einnimmt. Es wurde deutlich, dass das Aufeinandertreffen mit dem Sacred Space gedankliche Öffnungen in den Teilnehmenden ausgelöst hat. Diese Horizonterweiterung führt unter anderem dazu, eigene Vorstellungen von Kirche, Religion und Spiritualität zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren oder zu weiten. In den Teilnehmenden fand eine Anwendung dieser Erkenntnisse auf ihr persönliches Verhältnis zur Kirche und ihrem Glauben statt. Es soll daher festgehalten werden, dass religiöse Identitätsbildung durch die Begegnung mit dem Sacred Space angeregt wurde.

Identitätsstiftende Erkenntnisse, die auf die zukünftige Rolle als Lehrperson zielen, konnten benannt werden. Durch die SpiRiTex-Reisen haben Studierende Ermächtigung in ihrem Selbst erfahren. Sie wurden durch neuartige Eindrücke, die sie auf ihr Leben projiziert und sodann reflektiert haben, in ihrer persönlichen religiösen Verortung bestärkt.

Der Sacred Space der Begegnung, den Teilnehmer:innen als Vertrauensraum betiteln, wird im Zuge der Flandernreise teilweise rezipiert und auf der Pragueise noch deutlicher von Teilnehmenden wahrgenommen und in Worte gefasst. Somit ist im Hinblick auf das SpiRiTex-Projekt die Schlussfolgerung zu treffen, dass der Begriff des Sacred Space weiter gefasst werden sollte, da er über die konkret greifbare räumliche Dimension hinausreicht. Die Relevanz des Raumes der zwischenmenschlichen Begegnung, der als bemerkenswerter Anstoß für die religiös-spirituelle Identität fungiert, wurde im Zuge der Interpretation der Erhebungsdaten herausgearbeitet. Hier wird eine besondere Verbindung zwischen den Teilnehmenden spürbar, die, wenn sie gelingt, aufgrund ihrer existenziellen Bedeutungstiefe als Sacred Space erachtet werden kann und somit in Bezug

zur Entwicklung einer eigenen spirituellen Identität zuträglich ist. Die Analyse hat verdeutlicht, dass sich die Kategorie der Begegnung und die Kategorie des Sacred Space in ihren Ausprägungen bedingen und aufeinander angewiesen sein können.

In beiden Reiseerhebungen haben sich Studierende gezeigt, die sich nach Alternativmodellen oder zumindest Ergänzungen zur traditionellen Glaubenspraxis sehnen und für die Didaktik im Sinne des SpiRiTEx-Modells empfänglich sind.

Die gegebenen Beobachtungen zeigen auch, dass Transformation von *Source* zur *Resource*, also des Erfahrungsgegenstandes zum Lerngegenstand, als gelungen erachtet werden kann. Das wurde unter anderem darin verdeutlicht, dass die persönliche Rückbindung an die individuelle religiös-spirituelle Identität und teilweise an den Glauben bei den Teilnehmer:innen in der Auseinandersetzung mit sich selbst sowie mit Gruppenmitgliedern angestoßen wurde.

In Rückbezug an die übergeordnete Forschungsfrage, die die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzufangen versucht, die implizit auch in deren Ausführungen mitschwang und spürbar war, nämlich ob die SpiRiTEx-Reisen eine Professionalisierung und Befähigung für den angestrebten Beruf und die einzunehmende Rolle des:der Religionslehrer:in ermöglicht, können die Ausführungen eine Entwicklung bestätigen. Die Studierenden erlebten eine Befähigung, die im Sinne einer Kompetenzentwicklung verstanden werden kann. Auf dem Weg ihres lebenslangen Lernens haben sie Schritte machen können, die eine Grundlage dafür bilden, andere in diesem Prozess zu begleiten. Am Ende bewies sich die Kategorie der Begegnung als die zentrale Figur dieses Prozesses. Religiöse Bildung bedeutet Begleitung auf einem lebenslangen Pilgerweg und die Erschließung der Möglichkeit dabei Gott in sich selbst und den Anderen zu begegnen.

4. Ausblick

Für die weitere Entwicklung des Projektes sollen mit Blick auf zukünftige Durchführungen im Sinne eines kurzen Ausblicks Beobachtungen aus dieser Diplomarbeit gesammelt werden.

Wie im empirischen Teil beobachtet werden konnte, erfolgte die Erhebung bei den Reisen auf unterschiedliche Weisen. Sowohl das Pilgertagebuch wie auch eine rückwirkende Online-Umfrage bieten viele Chancen und Möglichkeiten, bleiben aber in manchen Aspekten begrenzt. Für mögliche Folgeprojekte ist eine Verbindung dieser beiden in Betracht zu ziehen und auf Basis dieser Auswertung zu empfehlen. Somit könnten einerseits direkte und gegenwärtige Entwicklungen einzelner Teilnehmer:innen auf der Reise selbst, wie auch andererseits Aspekte der Nachhaltigkeit von Erfahrungen ein Jahr später beobachtet werden. Die Herangehensweise einer solchen Forschung würde somit den Vorgang der prozessualen Identitätsentwicklung ernst in den Blick nehmen und zeitlich größere Entwicklungslinien aufzeigen können.

Die Auswirkungen des Rituals auf die Identitätsentwicklung wurden im Zuge der Pragreise, deren Schwerpunkt auf dieser Quelle des Glaubens lag, nicht mit einer Vielzahl von Reflexionen seitens der Befragten erörtert. Um einer vorschnellen Schlussfolgerung entgegenzuwirken, die diesem Element des SpiRiTex-Projektes weniger Bedeutung zuteilwerden lässt, sollte danach gefragt werden, ob diese Ergebnisse im Zusammenhang mit der Art und Weise der Fragestellung zusammenhängen könnten. Erst nach einer neuerlichen Analyse kann darüber nachgedacht werden, ob das Ritual im Zusammenhang oder Vergleich mit dem Raum, dem Sacred Space, weniger Anstoß zur Reflexion der religiösen Identität der Studierenden gibt.

Schließlich könnte als weitere Entwicklungsoption des SpiRiTex-Projektes eine Öffnung hin zur interreligiösen Lernerfahrung diskutiert werden. Die empirische Forschung hat in den Studierenden den großen Wunsch und die enorme Bereitschaft zur Verständigung anhand ihrer Disposition der Offenheit herausgearbeitet. Dieses Faktum kann auch als Potenzial im Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen, das Interkonfessionalität und Interreligiösität mitbedenkt, genutzt werden.

5. Literatur

5.1. Fachliteratur

- ALTMAYER, Stefan / BOSCHKI, Reinhold / THEIS, Joachim / WOPPOWA, Jan (Hg.) (2006):
Christliche Spiritualität lehren, lernen, leben. Unserem Freund, Lehrer und
Kollegen Gottfried Bitter CSSp zu seinem 70. Geburtstag am 24. Oktober 2006.
Göttingen: V&R unipress.
- ALTMAYER, Stefan (2013): Wiederkehr der Religion. Enttäuschte Hoffnung oder
unentdeckte Herausforderung? In: S. ALTMAYER, G. BITTER u. J. THEIS (Hg.):
Religiöse Bildung — Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute, 132).
Stuttgart: Kohlhammer. S. 89-100.
- BAUMAN, Zygmunt (1994): Vom Pilger zum Touristen. In: *Das Argument*, 205. S. 389-
408.
- BAUMAN, Zygmunt (2007): Leben in der Flüchtigen Moderne. Frankfurt am Main:
Suhrkamp Verlag.
- BAUMAN, Zygmunt (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg:
Hamburger Edition.
- BECKER, Ulrich / SCHEILKE, Christoph Th. (Hg.) (1995): Aneignung und Vermittlung.
Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik.
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BITTER, Gottfried (1993): Spirituelle Erziehung im Religionsunterricht? Kritische
Anfragen in prospektiver Absicht. In: *Lebendige Katechese* 15. S. 5-14.
- BITTER, Gottfried (2003): Chancen und Grenzen einer Spiritualitätsdidaktik. In: T.
SCHREIJÄCK (Hg.): *Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont
eschatologisch bestimmter Wirklichkeit.* Freiburg: Herder. S. 158-184.
- BOSCHKI, Reinhold (2003): „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik.
Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern:
Schwabenverlag.
- BOYS, Mary (2008): Learning in the presence of the other. In: *Religious Education* 103.
S. 502-506.
- BUCHER, Anton (2007a): Psychologie der Spiritualität. Handbuch. Weinheim und Basel:
Beltz Verlag.

- BUCHER, Anton (2007b): Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt. Düsseldorf: Patmos.
- BUCHER, Anton (2007c): Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. In: A. BUCHER u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. (18-36)*. Stuttgart: Calwer. S. 18-36.
- BUCHER, Anton (2018): Stärker verbunden, leichter geschmeidig — Spiritualität und Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In: E. CALOUN u. S. HABRINGER-HAGLEITNER (Hg.): *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 83-92.
- CALOUN, Elisabeth / HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia (Hg.) (2018): *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen (⁵2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- ENGLERT, Rudolf (2007): Die Krise pädagogischer Berufe und das Berufsethos des Religionslehrers. In: M. LANGER u. W. VERBURG (Hg.): *Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität*. München: MDV Maristen Druck & Verlag. S. 45-63.
- ERNST, Stefan / KLIMEK, Nicolaus (2004): *Grundkurs christliche Spiritualität. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung*. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines (Hg.) (¹¹2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FLICK, Uwe (⁷2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FRANKL, Viktor E. (1984): *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern: Huber.
- GLOMB, Stefan (2008): Art. Identität, persönliche. In: A. NÜNNING (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze — Personen — Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. S. 306-307.
- HABERMAS, Jürgen (2001): *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABRINGER-HAGLEITNER, Silvia (2006): *Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

- HATTIE, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Taylor and Francis.
- HAY, David / NYE, Rebecca (2006): The Spirit of the Child. Revised Edition. London, Philadelphia: Jessica Kingsley.
- HERMANS, Chris A. M. (2001): Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving. Budel: Damon.
- JOAS, Hans (²2007): Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- KEUPP, Heiner / HÖFER, Renate (Hg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KLAFKI, Wolfgang (⁵1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- LIENAU, Detlef (2009): Sich erlaufen. Pilgern als Identitätsstärkung. In: *International Journal of Practical Theology* (13). De Gruyter. S. 62-89.
- LUTHER, Henning (1992): Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: H. LUTHER: *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius. S. 160-182.
- LYOTARD, Jean-François (⁹2019): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen Verlag.
- MAYRING, Philipp (¹²2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MERRY, Michael S. (2012): Art. Identity, In: P. PETERSON, E. BAKER u. B. MCGAW (Hg.): *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam: Elsevier Science. S. 152-157.
- METTE, Norbert (2001): Art. Identität. In: N. METTE u. F. RICKERS (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik I. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag*. S. 847-854.
- PEUKERT, Helmut (2005): Identität, theologisch. In: P. EICHER (Hg.): *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe 2. München (Neuausg.): Kösel*. S. 184-192.
- PIRKER, Viera (2013): Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie. Ostfildern: Schwabenverlag.
- RAHNER, Karl (1966): Alltägliche Dinge. Einsiedeln: Benziger Verlag.
- RAHNER, Karl (1974): Wagnis des Christen. Freiburg: Herder.

- ROEBBEN, Bert (2011): Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne. (Forum Theologie und Pädagogik, Band 19). Münster: Lit Verlag.
- ROEBBEN, Bert (²2013): Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education. Berlin: Lit Verlag.
- ROEBBEN, Bert (2016a): Theology made in dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education. Leuven: Peeters.
- ROEBBEN, Bert (2016b): Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung. Stuttgart: Calwer Verlag.
- ROEBBEN, Bert (2018): Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education. The Rationale behind the SpiRiTEx-Project. In: *Greek Journal of Religious Education (1)*. S. 9-22.
- ROEBBEN, Bert / WELLING, Katharina / WIEMER, Laura (2019): Schritte in Richtung einer Pilgerdidaktik? Vorstellung der Forschungsergebnisse des SpiRiTEx-Projekts 2018 in Belgien. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019), H.2*, S. 113-125.
- ROEBBEN, Bert / WELLING, Katharina (2021): Performative Religious Education. Chances and challenges of a didactical concept in European teacher education. In: F. SCHWEITZER u. P. SCHREINER (Hg.): *International Knowledge Transfer in Religious Education. Münster, New York: Waxmann*. S. 91-105.
- SAUTTER, Jens Martin (2005): Spiritualität lernen. Glaubenskurse als Einführung in die Gestalt christlichen Glaubens. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHWEITZER, Friedrich (2014): Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht. Klärungen, Aufgaben und Möglichkeiten. In: J. HAGEDORN (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule, Wiesbaden 2014*. S. 519-532.
- WIEMER, Laura (2019): ‚Everybody’s got a hungry heart‘ — Religiöse Bildung als Pilgerweg? Ein empirisches Forschungsprojekt zum spirituellen Lernen im Kontext von ReligionslehrerInnenbildung. Masterarbeit an der Universität Bonn.
- WRIGHT, Andrew (2000): Spirituality and education. London, New York: Psychology Press.
- WRIGHT, Andrew (2006): Spiritual identity and the pursuit of truth. In: K. TIRRI (Hg.): *Religion, Spirituality and Identity. Bern: Peter Lang*. S. 13-26.

WOPPOWA, Jan (2020): ‚Nothing is ever lost!‘ Überlegungen zu einer ambiguitätsfördernden Religionspädagogik von morgen. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 83. S. 15-23.

ZIRFAS, Jörg: Art. Identität. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. S. 1-29.

5.2. Onlinequellen

ALTMAYER, Stefan (2015): Religionsunterricht, katholisch. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de), (Zugriffsdatum: 06.01.2021). (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100104/>)

ALTMAYER, Stefan (2016): Identität, religiöse. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de), (Zugriffsdatum: 04.12.2020). (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/>)

5.3. Kirchliche Dokumente und Schriften

Codex Iuris Canonici (⁸1984). Kevelaer: Butzon & Bercker. [CIC]

Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland (1974). In: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Texte zu Katechese und Religionsunterricht. Bonn 4. Aufl. 1998*. S. 127-160.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1987): Zur Spiritualität des Religionslehrers. Handreichung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn. [Zur Spiritualität des Religionslehrers]

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (⁵1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn. [Die bildende Kraft des Religionsunterrichts]

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2010): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. Bonn.

Anhang

Anhang 1: Pilgertagebucheinträge der Flandernreise

1. Was erwartest du von der kommenden Woche? What do you expect from the next week? (21.05.18)

1.a. Abfahrt. Ins Unbekannte. Vor mir liegt eine ungewisse Zeit voller neuer Eindrücke. Belgien insgesamt, Flandern im konkreten sind mir als Reisendem und in dieser Woche als Pilger, unbekannt. Aber ich freue mich darauf. Zum einen, weil ich mit einer starken, harmonischen und lustigen Gruppe unterwegs bin. Einer Gruppe aus Freunden/Freundinnen, in der ich jedem einzelnen vertraue. Zum anderen, weil ich es mag ins Blaue hinein unterwegs zu sein, einfach abwarten, was da kommt. Das geht vor allem deshalb, weil ich in die Sicherheit wissen darf (??), dass liebevoll für alles gesorgt worden ist. Es wird eine wunderbare Woche, voller neuer Eindrücke und Begegnungen, mit sympathischen Menschen.

Das ich über den Inhalt noch nicht viel weiß ist für mich eine schöne Idee, da so jede/r unvoreingenommen und spontan in die Situation kommt. Es kann es also keine Erwartungen geben, wohl aber die Vorfreude auf persönliche Gespräche, biographische Reflexionen und Zeit! Zeit für Auseinandersetzungen mit dem eigenen Glauben und Leben. Das Einzige, was mich etwas unsicher und zögerlich macht ist, dass ich in Englisch reden und hören muss. Das kann ich nicht gut. Es wird für mich aber eine gute Gelegenheit zur Übung und ein Training im Zuhören sein. Ich bin gespannt und freue mich. (Ikarus, m, 24)

1.b. I am not sure what to expect this week but I am open to endless possibilities of walking, talking, being and learning in the presence of this group of people. My reflection tonight is captured in two quotations: „I would not creep along the shore but steer out in mid-sea by guidance of the star“ — George Eliot. Open wide the spaces of your tent. — Isaiah (Sandra, w, 55)

1.c. I expect to learn about how a space becomes sacred, and what that means exactly. I also look forward to having/learning new perspectives. (Katie, w, 22)

1.d. I am not sure what to expect, but I am going to encounter it with an openmind. And take it as a new opportunity to define into something deeper.

My idea of ‚sacred places‘ before this trip was a traditional one e.g. churches, holy mountains, holy wells etc.

However just by yesterdays encounter. I see me boundries of sacred places has been pushed beyond the limits that I had known! So I am excited, nervous and open to the next few days. (Saz, w, 22)

1.e. Pilgrimage is to me rather a lonely effort for a single person and I am looking forward (???) it is going to work in a group of people who does not know each other...actually in my country (post-communist) Pilgrimage is a synonym for an annual visit of amusements in the local town or a village.

(???) pilgrimage, individual pilgrimage

I have experiences of both, but collective, communal pilgrimage I am still going to discover for myself... I am looking forward to it. (F.S., m, 38)

1.f. Da ich recht wenige Informationen zum Ablauf der Exkursion/ des Pilgerweges habe, sind meine Vorstellungen wirklich sehr offen. Ich erwarte mir viele Begegnungen — mit neuen Orten,

unterschiedlichen Menschen, die Begegnung mit mir selbst und letztlich auch mit Gott (?). In dieser teilweise auch Ungewissheit erwarte ich auch von mir bzw. nehme mir vor, in diese Erfahrung so vorurteilsfrei und neugierig wie möglich hinein zu gehen. Ich denke, dass auf dieser Woche viel Raum für persönliche Erfahrung sein wird. Dafür erwarte ich nur einen „geschützten“ Raum, in dem diese teils privaten, teils trivialen Empfindungen gut kommuniziert werden können und sicher aufgehoben sind. (Frucade, w, 27)

1.g. I expect to be challenged. To have other people share my world view and to get to know new people on a deeper level. It seems to me that if what constitutes my view of the world isn't sufficiently altered, on at least its flows made explicit, that my world stops to spin. I'm also very unfamiliar with topics like the sacred, pilgrimage, spirituality etc. and I'd love to get some views on that. (Jonas, m, ??)

1.h. In a way it seems that the group (of friends) I've found myself being part of, have all, almost entirely, abandoned the idea of or even the openness to the idea of God and how „mystical/ transcendental“ experiences are nothing more than outbursts of certain neurochemicals. That is, of course, correct, but in all honesty insufficient. It seems to me, after my +/- 2,5 years of reading and trying to actively craft an all-encompassing, unifying world-view, that there's good/ beautiful existence of religions as being part of the evolutionary Darwinian process.

This means that religion/ myth/ story are also not discrete, but are part of our evolutionary heritage (down the phylogenetic chain)

In a sense all of this is linked to existing theories, but they resonate with me. I suppose those (???) me, in a sense, sacred from my point of view.

I might write a little about morality later on, because of my implicit motivation (know turning explicit) to find solid ground on which I base my actions/decisions. Or maybe all of this is just outside of the reason of logical/abstract thought and has to be found in art/ story/ music as optimized patterns of behavior. (Jonas, m, ??)

1.i. I came to this meeting with no particular expectations. I have been curious to find out what the process would be like and am still curious about the outcomes. I consider this experience as a tour of faith. Faith on the sense of a ‚salto mortale‘ as acrobats and turners often perform, i.e. jumping and flipping backwards and always landing on both feet. Not knowing exactly how one lands, but hoping the landing will be perfect, on one's feet. That said, the crucial word here is hoping. Not blind optimism, but deep and profound hope. The essence of a life in/ of/ out of faith. Involves not knowing, but a certain level of trust. Trust in oneself, in an ultimate power. And so, embarking on this journey, taking part in this new project, for me is guided by hope. And as I mentioned yesterday, I expect to discover the open space, not necessary in an environmental sense but in a physical - corporeal sense. The open space within myself. I believe that it is space that inhabits creative power. The creativity to think, to reflect, to imagine and, to hope and dream. It is that creative power (???) I think, hope will illumine the future of SpiRiTex, and my potential contribution and role therein. What will be is yet in (???), not clear to see. But my hope and expectation is that it will serve humanity, and have a positive impact on the environment that surrounds me. (André, m, ??)

1.j. I did not know what to expect from this week. I arrived with an open mind. I come from a background that was half strict and half liberal catholic. As a teenager I identified as atheist. When I came to the end of my final year in school, I realised that this was not true. When I started in college, I adopted a very agnostic view. After the first day, I began to think more of what I expect from this week. I believe that I expect to become more aware of my own insights and look for something that might spark a belief in me. (Eddie, w, 22)

1.k. Meine Erwartungen konkretisieren sich erst mit dem aktuellen Nachdenken über die kommenden Tage. Dabei wird mir bewusst, dass sich in der Gruppe in Belgien viele junge

Menschen aus Europa zusammen kommen werden. Jeder wird seine eigene Kultur, seine eigene religiöse Vorstellung mitbringen. Ich selber erwarte davon etwas zu lernen. Im positiven als auch im negativen.

Interessant werden auch die modernen Raumkonzepte der Orte sein, die wir besuchen werden. Ich bin gespannt, ob sie mich persönlich überzeugen werden. Bei modernen Konzepten fehlt mir häufig die Ausrichtung in eine Zukunft, sodass sie in wenigen Jahren schon überholt sein können. Ich selber bin gespannt wie sich die „Reise“ gestalten wird. Ob sie eher eine Exkursion wird oder doch mehr eine Pilgerreise mit persönlicher spiritueller Erfahrung. Auf Belgien freue ich mich sehr, weil es mein erster Aufenthalt in unserem Nachbarland sein wird. (Herbert Pilgervater 1, m, 24)

2. Inwiefern unterscheidet sich der Besuch eines sakralen Raumes im Rahmen eines Pilgerweges von einer üblichen Sakralraumbegehung im Alltag? Wie hast du die letzten Tage empfunden? Welche Gefühle/ Emotionen haben die verschiedenen Sakralräume in dir hervorgerufen? Was hat dich am meisten begeistert? Aus welchen Gründen?

In which kind of way is there a difference between the visit of a sacred space while you are doing a pilgrimage and the visit of a sacred space in your daily life? How did you feel in the last days? Which kind of feelings/ emotions did the different sacred spaces evoke in you? What did you like most? For which reasons? (23.05.18)

2.a. Der Besuch in der Disclosure Kapelle war ein herausragendes Ereignis. Es war eine Begegnung mit nachhaltigen Erfahrungen. Ganz besonders empfand ich, wie der Raum mit den Besuchern spielen konnte. Er überraschte beim Betreten und tat dies weiter als Yoke uns die traditionellen Elemente zeigte. Die Gruppe verfiel in eine Art Ehrfurcht vor dem Raum. Trotz unserer studentischen Interessen, konnte sich jeder von dem Zauber anstecken lassen. Dabei spielt der Fakt, dass wir eine Pilgerfahrt zu heiligen Orten machen eine wichtige Rolle. Dadurch ist unsere Gruppe besonders sensibel für solche Orte. Es wäre vielleicht ein Unterschied, wenn wir diese Orte besuchen würden, wenn wir nicht dieses übergeordnete Interesse haben. Es bleibt aber anzumerken, dass unsere Pilgerreise keine normale Pilgerreise ist, da wir „wissenschaftlich“ die Sache betrachten. Toll ist aber, dass wir über unsere Eindrücke reden können, was bei meinen bisherigen Pilgerreisen selten vorkam.

Die Gruppe wächst aber mit der Zeit durch unser Interesse stärker zusammen. Das ist schön zu sehen. (Herbert Pilgervater 1, m, 24)

2.b. Die letzten Tage wirken im Rückblick so, als wären wir bereits seit mehr als einer Woche unterwegs. Ich sehe die drei Projekte, die wir besuchten (YOT, Toms generous space und die Disclosure Chapel) als wirklich herausragende Erfahrungen für mich persönlich, sowie als große Horizonterweiterung.

Besonders in Erinnerung beim YOT Vortrag ist die Aussage des Präsentierenden, dass sie immer versuchen, den Yot-twist in die Kirche zu bringen. Hier nahm ich mir mit, dass jede*r diesen speziellen twist geben kann. Eine Parallele dazu gab auch Tom, der mehrmals bekannte, dass er viel fragte, was sein persönlicher Impact für die Welt sein kann. Hier war zunächst mein Gedanke, der absoluten Begeisterung und der Blick auf mich — könnte ich so leben? Meine Antwort war ein zögerliches Nein und ein gleichzeitiges leichtes schlechtes Gewissen. Doch in einem nächsten Schritt sah ich gottseidank, dass mein Charisma wohl ein anderes ist und das die Welt bunt macht. Die Flexibilität von Kirche, von Spiritualität, die uns hier vorgestellt wird und in die wir ebenfalls versuchen, einzutauchen, möchte ich mir sehr stark mitnehmen und „dynamisch konservieren“, da das Feuer dieser Menschen bzw. Bewegungen/ Vereine unbedingt weiter getragen werden muss. Die Idee der Konstruktion der Chapel of Disclosure, große Teile des Baus quasi auszuklammern und nur manchmal, ganz spezifisch und gesteuert, speziell freizulegen und zu inszenieren, hat mir sehr imponiert. Ich denke, das könnte ein Bild für eine kritisch-loyale

Kirchenbeziehung sein, denn neue Wege, kritische Wege, bedeuten für mich niemals eine vollständige Abkehr von der Tradition.

Die Reflexion, die wir in der Gruppe haben, sehe ich ebenfalls als große Bereicherung. Es ist spannend zu hören, aus welchen Perspektiven die verschiedenen Teilnehmer*innen unsere gemeinsamen Erfahrungen betrachten. (Frucade, w, 27)

2.c. Für mich unterscheidet sich der Besuch von Sakralräumen allein deshalb, weil wir

1. Englisch sprechen
2. Außergewöhnliche Orte besuchen
3. In der Gruppe sind

Normalerweise besuche ich diese Orte alleine und mit klarer Intention (beten, (???), usw.) Ich weiß dann auch, was mich erwartet und habe gar keinen so „offenen“ Blick. In den letzten Tagen hingegen waren wir als Gruppe nicht in dieser „Gebrauchsabsicht“ unterwegs, sondern als BeobachterInnen. Ich habe mich deshalb distanziert und fast als Fremdkörper gefühlt. Die Momente der Stille (bsp. Chapel) haben dann eine Art Transformation bewirkt, durch die ich/ wir Teil des Raums wurden. Was mir bisher schwer fällt, was ich nicht versucht/ geschafft habe, ist diese Räume zum Gebet zu nutzen. Das wäre in einem 2. Schritt sehr interessant für mich.

Was mir besonders imponiert sind die Ansätze der Kreativität und zum Weiterdenken in den Projekten.

Glaube/Religion/Kirche ist nichts abgeschlossenes! Es ist offen, bereit zur Anknüpfung und für den 2. Blick. Tradition ist nicht das Einzige. Sie steht bereit, um dem Suchenden/Fragenden die Hand zu reichen, ihm Erklärungsansätze bieten. Aber sie darf nichts überpinseln oder nicht festgesetzte Antworten ersticken.

Deshalb genieße ich die Orte, die wir besuchen als Realisierungen/Darstellungen von Wahrnehmungen und Fragen ohne den Anspruch Antwort sein zu wollen. Es sind Plätze, an denen „hungry hearts“ kommunizieren können und sich sicher/ geborgen fühlen können, weil sie nicht alleine und vor allem nicht unfähig sind!

Ich freue mich deshalb auf die transparente Kirche, weil sie für mich als Vorstellung diese Ideen und Gedanken vereint. (Ikarus, m, 24)

2.d. - I think that pilgrimage makes us more aware of our feelings towards sacred places. In our daily life, I don't think that people view sacred places in the same way. It is more isolated in daily life because it is private and personal. Pilgrimage in the other hand creates a new sense of belonging. During a pilgrimage I believe you feel more connected with the places you visit even if you have never been there before.

- I really enjoyed visiting Magdalena Church. The swing was very enjoyable and it gave me a great sense of nostalgia. I also liked the tables and chairs that were set up as though we were in a café. I liked this because it really enhanced community and highlighted that church can very easily be a part of the every day without the strict rules that people believe are in place. The walk we took on our own was not long enough. I could have spent hours walking around the garden exploring new landscapes and also new ways of positive thinking because I could clear my head and feel free and relaxed. During this walk there were no distractions — no music/ no talking etc. This was essential because it would not have had the same effect with distractions such as those. (Eddie, w, 22)

2.e. In my daily life I would not encounter traditional sacred spaces often, so to visit them on this trip is a real experience. On pilgrimage it is a specific visit to the space, so there is immediately a difference, as compared to making sacred spaces in our daily lives. Pilgrimage is more focused but also more freeing. I have really enjoyed the pilgrimage so far. I have enjoyed not only meeting new people, but meeting myself. Over the last few days I have begun to glimpse who I might be and what I am looking for in life. Each sacred space has shown me something different. I have felt and experienced different things in each space. The most evocative space personally was the

Magdalena Church, and in particular, the swing. When I sat on the swing I felt something I have never felt before, and I do not know how to describe it. I also really enjoyed the reflective walk in the garden in Drongen. It was extremely nice to be able to spend some time alone and gather my thoughts. I also really enjoyed the sharing process afterwards. So far I have really enjoyed this trip. I have begun to see sacred spaces differently. I have learned more about myself, and I have really enjoyed the social aspect. (Katie, w, 22)

2.f. - Our perception of the/ our environment is dependent on how our motivational systems are oriented. There was a study done in which pupils were given a test and the way the questions were phrased differed in such a way that half of the students were given questions with words with an „old“ connotation and the other half was given a test with words (implying) having a „young“ connotation. This happened without their knowing. Afterwards the researchers timed their walk out of the room and the students with the „older“ words walked slower. It turns out that our environment/ landscapes have a bigger impact on us than we assume/ realize. We are highly sensitive to our environment, in such a way that it plays a magic role in how we conduct ourselves in the world. Meaning is derived from the environment and from how we perceive it in a linguistic way. Thus, there must be a major difference when you approach a certain space, because what it means to you, what the set of „facts“ that make up the space, they tell a different story according to what your implicit and explicit presuppositions are.

- I felt „welcome“.
- It's hard to generalize and or summarize the impact of those places in a verbal way. It seems that what we would classically describe as a sacred space implies boundaries and a certain constraint around the way you behave and thus think. Acting/ thinking seem to be related in a much more fundamental way than we assume. Nevertheless, there seems to be a necessary interplay between what we ought to do and what we can do given a certain, more freedom — inclined environment. We appreciate one as a consequence of the contrasting other. This brings us back to the idea of chaos and order. We are the center of the cross. Or at least that seems to be the desirable place to be. It's not a physical space or a temporal time. It's about knowing where you are as the sum of that which defines your current being. People can share the same (sacred) space, but the person who won the (???) will experience the chapel (e.g.) in a different way than the person sitting on the other side contemplating (???) as a result of being diagnosed with terminal cancer. We define our spaces as a result of what they mean to us. If they „mean“ sacred, we might say that it's a communal thing. Traditions, common ground, is necessary, for we still are human. We work in groups, as a result of phylogenetical problems.
- I liked being in the „Reading between the lines“ Church, because of the presence of archetypal elements linked to pilgrimage. But I enjoyed the visit to Bert's house the most. It united us in every way. Thoughts and behavioral patterns (???) maximally, maybe as a result of the „celebrating“ effect of the intense week. (Jonas, m, ??)

3. Wie hast du die Verbindung aus Pilgerweg und Besuch eines sakralen Raumes empfunden? Was nimmst du von der vergangenen Woche mit nach Hause? Inwiefern ist die Umsetzung einer inter-religiös ausgerichteten Pilgerweges für dich denkbar (z.B. in Form von direkten Begegnungen mit dem religiös Anderen und/oder dem Besuch von entsprechenden Sakralräumen wie einer Moschee oder einer Synagoge)?

How did the connection between pilgrimage and visiting sacred spaces feel for you? What will you take home from the last week? What do you think about the implementation of an inter-religious pilgrimage (e.g. in direct meetings with the religious other and/ or in the visit of appropriate sacred spaces like a mosque or a church)? (24.05.18)

3.a. - This pilgrimage was a very new endeavor for me, I had never done anything like this before. The connection between pilgrimage and sacred places was significant for me because I really experienced new feelings during the journey and these feelings strengthened as I entered the sacred space.

- The main thing I will take away from this week is the strong feeling of nostalgia. I had never visited or seen any of these places before, yet I felt like I was back in my childhood — innocent, curious and free.
- I believe an inter-religious pilgrimage would be very profound. On our journey we learned the perspectives of other christians and agnostic people. We achieved greater understanding of these different perspectives and if we were to go on an inter-religious pilgrimage I think we would all achieve a new depths of understanding, respect and even friendship. Hans Küng said „There can be no peace among the nations without peace among religious“. An inter-religious pilgrimage would be a great step forward to achieving this. Coming together as strangers and leaving as friends. (Eddie, w, 22)

3.b. Durch das Pilgern zu einem sakralen Gebäude kann man sich im Vorhinein schon auf den Ort einstellen. Für sich alleine laufen auf dem Pfad, stimmt einen ein, in Ruhe und Verbindung mit der Natur.

In der Disclosure Kapelle kann schon das Ausziehen der Schuhe und Socken dieses Einstimmen bedeuten. Bei der Reading between the lines das Wandern durch Apfelbäume.

Es war eine tolle Erfahrung wie unsere Gruppe durch ihre persönliche Erfahrung zusammen gewachsen ist. Besonders spürbar war dies bei Bert zu Hause bei der Abschlussreflektion. Es war einer dieser Momente von dem man sagt es gehe ein Engel durch den Raum.

Eigentlich bin ich nicht esoterisch angehaucht aber die Begegnung mit Leuten und sakralen/sacred spaces gab mir sehr viel positive Energie, sodass ich sagen würde, dass es eine wirkliche Pilgerreise war.

Mehr Pilgerreise als Exkursion. (Herbert Pilgervater 1, m, 24)

3.c. As this pilgrimage was mainly made up of Christian denominations. I do believe & feel inter-religious pilgrimage would give a completely different perspective and depth to it (???) & what it represents. By participating in inter-religious pilgrimage we can gain a deeper insight and aspect that would not be possible by mutual exchanges and talking.

As I am Catholic, I would love to experience inter-religious pilgrimage to experience how Muslim's and Jews interact in their 'sacred spaces' and experience what they feel, say and act. Compared to a christian perspective. As sometimes I feel christians have lost the sense of 'sacred spaces' and their importance. Compared to how much pride muslims/ Jew have in their 'sacred spaces'. (Saz, w, 22)

3.d. Für mich ist die Verbindung von Sakralraum und Pilgerweg eigentlich eine sehr naheliegende. Dennoch ist es bemerkenswert, dass man auf einer Pilgerfahrt eigentlich gezielt Orte aussucht und doch, erst vor Ort erfährt, was das eig. für ein Ort ist.

Auf dem gemeinsamen Weg liegt die Vorbereitung, das innere zur Ruhe kommen, das automatisch eine Kontemplation einleitet. Dadurch nehme ich die Orte anders wahr, bin innerlich frei genug für neue Eindrücke. Deshalb habe ich den letzten Besuch auch intensiver wahrgenommen als die Besuche davor. Er war besser „vorbereitet“. Innerlich.

Ich nehme sehr viel mit. Einen offenen, kreativen, hoffnungsvollen Blick auf Kirche. Ein Ort der Kommunikation und Artikulation.

Ein solcher Dialog ist für mich sehr wünschenswert und ich fände es sehr spannend. (Ikarus, m, 24)

3.f. Es wäre sehr interessant für mich einen interreligiösen Austausch zu erleben. Zum einen bin ich sehr interessiert, wie andere Religionen ihre sacred places gestalten und was dort wesentliche Elemente sind. Ich könnte mir jedoch vorstellen, dass es dann auch notwendig wäre die

Hintergründe & Traditionen dieser anderen Religionen zu erfahren. Wie gehen diese mit Schließungen/ Transformationen um? Welches Kunstverständnis liegt zu Grunde?

Der Austausch mit ArchitektInnen & Kunstschaffenden mit derartigem Hintergrund könnte spannend sein. Allerdings ist es vielleicht etwas schwierig unter diesen Bedingungen zu pilgern, da wir ja Beobachter/ Fremde im religiösen zuhause andere wären. Sie könnten es als aufdringlich/ unangebracht empfinden.

Andererseits ist ein interreligiöser Dialog auch eine Chance zu einem interreligiösen Gebet mit einem gemeinsamen Schweigen. (Ikarus, m, 24)

3.g. I had never thought about the connection between sacred space and pilgrimage until this trip. This week has made me think about many things that I had not thought about before. I will take many things home from this trip. Firstly, I have met some really excellent people, so I will carry the experience of meeting them with me. Secondly there were many places we visited this week that made me feel things I have never felt before. So I am very grateful for that meeting all the new people and listening to their very honest reflections was quite empowering for me. I will take this spirit of openness and engagement and honesty home with me. I believe that although it would be worthwhile to engage on inter-religious dialogue, in this context, I feel like it would take away from all the learning experienced on this pilgrimage. An inter-religious pilgrimage would take away from the experience of this pilgrimage. I believe there would be too many stimuli and it would be overwhelming. (Katie, w, 22)

3.h. Die Verbindung von Pilgern und sakralem Raum (bzw. Besuche dessen) halte ich für sehr gelungen. Dies wurde für mich besonders an der letzten Station sehr deutlich. Das „Wandern“ von der einen Kirche zur anderen Kirche war für mich ein wichtiges Mittel, um ruhig werden zu können. Es war für mich auch eine Art Einstimmung, der Vorbereitung auf diesen außergewöhnlichen Ort. Dieser Vorgang fehlt mir persönlich sonst bei einem meiner eigenen Kirchenbesuche (zu spät dran, Hektik etc.), sodass ich immer einige Momente benötige, um überhaupt in der entsprechenden Disposition der Offenheit zu sein. In der Reflexion meiner bisherigen Erfahrung im inter-religiösen Begegnen verknüpfe ich dieses letzte Erlebnis bei der Kirche Reading between the lines die für mich „vorbereitende“ Pilgerung mit einer Art der Reinigung (im muslimischen Glauben die rituelle Waschung beispielsweise — natürlich ist mir völlig klar, dass jede Form des Vergleichs nur ein Vergleich ist und nicht synonym verwendet werden kann). Eine inter-religiöse Pilgerschaft halte ich für interessant. Ich denke, dass die gemeinsame Erfahrung, wichtige/ außergewöhnliche Orte zu besuchen, ein sehr elementares Bindungsinstrument sein kann. Gemeinsam in der Fremde unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen und zu diskutieren, könnte eine gute Möglichkeit sein, um Raum für Dialog zu schaffen.

Eine Moschee/Synagoge/Kirche in einer inter-religiösen Gruppensituation zu besuchen, kennenzulernen, halte ich für eine Gelegenheit, um Wissen über die jeweils andere oder fremde Religion und deren Riten zu erlangen. Um jedoch eine für mich noch tiefergehende Erfahrung zu machen, könnte eine Art des Pilgerns in meiner Auffassung noch besser geeignet sein. Menschen machen sich hier gemeinsam auf den Weg zu einem äußerlichen, realen Ort und gleichzeitig beginnt ihr innerer Weg zur eigenen Religiosität um in einem nächsten Schritt in den Austausch gehen zu können. Dies betrachte ich als eine sehr ganzheitliche Erfahrung/ ganzheitliches voneinander lernen. (Frucade, w, 27)

3.i. 22.05.18: Today was intense. The two places we visited revealed to me 2 general things. 1) That walls of the Church are thick, but people can make them transparent and (???) penetrable! 2) In term of place — self relationship I realized that they influence each other even more than we would think.

Outside is inside and (???) (???)

- It is perhaps also (???) to share things and feelings with people whom you do not know from before then with people we meet every day.

- Places we walk through and experience change our minds and consequently also places we inhabit. Dwelling in this world is a constant pilgrimage and even our homes and carriers are provisional tents on the way towards physical transformation. The question is if we always manage to choose hope instead of despair. (F.S., m, 38)

3.j. 23.05.18: Thoughts about GENEROUS SPACE

Die Kirche ist bunt! So wie sie gestaltet ist nach Tom, so empfinde ich sie auch. Wo wir das akzeptieren, werden die Plätze wieder voller werden, denn mehr Menschen finden dort „ihren Platz“. In der „bisherigen“ Kirche ist alles gleich, werden Normierungen eingestellt, die nur ein Innen und Außen kennen. Einzig public space und eine Abgrenzung. Wo Kirche aber Kreativität fördert, Fragen erträgt ohne einheitlich zu antworten, da finden alle Platz, da lebt der Geist. (Ikarus, m, 24)

3.k. 23.05.18: Natürlich ist die Magdalenakerk etwas besonderes. Ein Kirchenraum der so zur Verfügung steht ist selten. Es ist eben entscheidend, dass, nachdem sich jede Generation in Kirchräumen verewigen darf, unsere auch eine Chance bekommt — und natürlich muss man da ein wenig experimentieren.

Als die Kirche aufgeschlossen wurde fiel mir sofort der LED Schriftzug auf. Selbst mit der Übersetzung die Bert mir gab, konnte ich diesem nichts abgewinnen. Zu sehr erinnerte er mich an eine Bahnanzeige oder die Tafeln einer Börse, Erinnerungen, die ich beim Eintritt nicht brauche. Ich löste meine Augen und richtete sie zum Himmel/ Decke, das absolute Highlight der Kirche. Es gibt mir ein Gefühl von Geborgenheit, das Licht der Fenster macht den gotischen Bau direkt zu etwas himmlisches. Im Gegensatz dazu störte mich sehr viel am Rest der Kirche. Die Installation des Wasserbeckens besitzt eine tiefe Bedeutung in der christlichen Tradition, ebenso ermöglichte sie ausruhen und den Blick an die Decke.

Doch viel mehr war das gesamte Element sehr dominant und fügte sich schlecht in die Kirche ein. Die Ausstellung an den Wänden war interessant und durchaus passend, aber spricht im gesamten Kirchenbau nur eine geringe Bedeutung. Die Ausstellung fiel hauptsächlich mit der Statue vor der Orgel und dem Labyrinth vor dem Chorraum auf. Ebenfalls war der gestaltete Raum in der „Sakristei“ besonders. Hier wurde der schlechte Stand der Bausubstanz besonders deutlich. Der Raum war mit Bänken entlang der Wände ausgestattet und an einer Seite hing ein Marienbild, nicht besonders gezeichnet bzw. gemacht, aber es vermochte den Blick zu fesseln, obwohl ich seitlich saß. Aus der „Sakristei“ heraus schritt ich Richtung Café. Die Stühle und die kleine Bar sorgten für eine Unordnung in der Kirche die mich störte. Auch verließ mich die ganze Zeit auch nicht das Gefühl, dass die Kirche wie ein Museum wirkt.

Die Schaukel ist was besonderes. Wo kann man schon in einem solch großen Raum schaukeln. Natürlich ist es wichtig solche Projekte zu ermöglichen. Sie geben Hoffnung, dass was positives neues entstehen kann.

Ich selber bevorzuge aber Kirchen, die mir Raum geben. Wo ich frei sein kann, meine Ideen und Vorstellungen freien Lauf zulassen. Gerade dafür bieten die Gotischen Kirchen viele Möglichkeiten.

Die Kirche ermöglicht Begegnung aber meine Augen stören sich irgendwie daran. Es muss anders sein. Schlichter, unauffälliger, sodass der Kirchenraum lebendig bleibt.

Kirche muss auch der Ort für Entspannung sein. Da habe ich immer das Bild von Moscheen vor Augen, wie die älteren Männer an den Säulen lehnen, oder einfach irgendwo schlafen. Das wäre eine schöne Möglichkeit Kirche als vielfältigen Ort zu benutzen. (Herbert Pilgervater 1, m, 24)

3.l. 23.05.18: The encounter in the chapel of Disclosure was different from many other encounters with sacred space. Because there was room for developing your own spirituality. The opening of the scene of the Empty Tomb invited me personally to ask the question: „What would Jesus do?“ My question him would be: „How can I help you in rolling away stones?“ This was a disclosure-experience for me...

Anhang 2: Online-Fragebogen der Prague

I. Welche Erinnerung an den Aufenthalt in und um Prag ist für dich am präsentesten geblieben? Which memory of our stay in and around Prague do you remember the most?

I.a Die Begegnung, die mir jetzt im Moment als erste in den Sinn kommt, ist ein spontaner abendlicher Spaziergang mit Sandra - ein Gespräch, in dem wir über Wahrheit gesprochen haben; Wahrheit als Frage der Perspektive; Wahrheit als Frage dessen, was ich SPÜRE, als ein "Bei-mir-Sein", authentisches Moment, sich-aufs-Leben-Be-Sinn-en; wahrhaftiges Sich-Mit-Teilen... gehend gemeinsam das Leben, den Glauben, "religiöse"/ Glaubenserfahrung bedenken... eine Erfahrung von "knowing truth". Das war für mich eine dichte bzw. intensive Erfahrung von "learning in the presence of each other".

I.b. Climbing the mountain behind the house and looking over the valley early in the morning light. A late night walk and conversation with a student -

I.c. I remember how well everyone got on. Even though we all came from different countries and colleges, we didn't split off into our own clicks. We all made the effort to get to know everyone.

I.d. In Stille pilgern, morgendliche Gebete im Garten

I.e. Das dauerhafte Sein in Gemeinschaft, da man in der ganzen Zeit eigentlich nie alleine/für sich war. Damit verbunden sind sowohl sehr schöne als auch anstrengende Seiten.

I.f. Die super coolen Menschen die dabei waren und der damit einhergehende Austausch

g.I. Sehr eindrucksvoll war für mich der Pilgerweg über Hügel, Wälder und Felder. Ich kann mich noch gut an die wunderschöne Landschaft erinnern, an die Klatschmohnblüten, den Duft der Natur und die Ruhe. Besonders eindrucksvoll habe ich auch die Begleitung durch die jeweiligen Anweisungen empfunden, wie z.B. das in stille Gehen ohne Schuhe oder das Ausdrücken der eignen Gefühle durch ein selber gewähltes Standbild.

I.g. The hike and to Tetin

I.i. Tolle Gemeinschaft und Diskussionen, Präsentation von Ludmila Muchova + anschließende Gespräche

II. Welcher Ort ist dir besonders in Erinnerung geblieben? Warum? Which place do you remember best? Why?

II.a. Die Krypta, in der wir gemeinsam mit brennenden Kerzen hinabgestiegen sind und im Kreis stehend "Bless the Lord, my soul" gesungen haben. Um ehrlich zu sein könnte ich diesen Raum (im Sinne von place) höchstwahrscheinlich nicht mehr konkret beschreiben. Aber diese Erfahrung, sich als Gruppe so zwischen Licht und Dunkelheit (und auch zwischen Leben und Tod) darauf einzulassen, gemeinsam zu singen, ruhig zu werden, sich zu be-sinn-en habe ich als sehr berührend wahrgenommen. Mir ist in diesem Moment irgendwie diese Spannung bzw. Verschränkung zwischen "place" und "space" bewusst geworden; dass es "place" braucht, um "space" zu generieren; dass wir uns als Gruppe darauf eingelassen haben, gemeinsam "space" zu

evozieren, wobei hier das Element Gesang eine besondere Rolle gespielt hat, glaube ich. Diesen Raum zum Klingen zu bringen hat irgendwie eine spezielle Atmosphäre erzeugt, was ich fast als „sacred space“ bezeichnen würde, wenn ich das ein wenig abstrahiert in der Retrospektive betrachte.

II.b. The garden - because there were many great conversations there

II.c. I best remember the church of the infant Jesus and being in the crypts below. It was such a surreal experience with the candles being our only source of light. It was almost like we stepped back into history. Plus singing the hymn at the end almost felt like we were at harmony with the past.

II.d. Der Garten des Klosters. Er hat Ruhe ausgestrahlt und trotzdem durch die gemeinsamen Aktivitäten wie das gemeinsame Beten oder Grillen etc. Verbundenheit und Gemeinsamkeit ausgestrahlt

II.e. Der Garten der Unterkunft, weil derselbe Ort sehr verschieden gewirkt hat, je nach dem wie er genutzt worden ist. (Ruheort beim Lesen oder Sonnen, Begegnungsort beim Grillen mit Gesprächen, spiritueller Ort beim Morgengebet oder Yoga, Ort des Nicht-Nachdenkens beim Spielen vs. Ort der Reflexion beim resümierenden Gruppengespräch,...)

II.f. Die Krypta (wegen dem Gesang) und generell unsere Unterkunft (wunderschöne Landschaft und doch irgendwie spezieller Flair)

II.g. Die Natur. Vor allem die Lichtung im Wald, an welcher wir unsere Schuhe ausgezogen haben. In Stille konnten wir das Hier und Jetzt intensiv wahrnehmen und zur Ruhe kommen. Ich habe mich geborgen gefühlt und ausgeglichen.

II.h. The road to and the church in Tetin because it was where I felt most connected to the experience, the group and my faith

II.i. Church of the Infant Jesus of Prague. Das gemeinsame Singen in der Krypta war für mich sehr bewegend und hat bleibenden Eindruck hinterlassen.

III. Erinnerst du dich an den Pilgerweg von Svatý Jan pod Skalou nach Tetín? Was kommt dir als Erstes in den Sinn, wenn du dich daran erinnerst? Do you remember the pilgrimage from Svatý Jan pod Skalou to Tetín? What comes to your mind first while thinking about the pilgrimage?

III.a. Barfuß gehen. Ein Stück schweigend barfuß zu laufen, über Waldboden, Erde, ich glaube auch Bucheckern. Da hatte ich das Gefühl, innerlich ruhiger werden zu können. Ich bin langsamer gegangen, bewusster, habe versucht, wirklich zu erspüren, worüber meine Fußsohlen sich da bewegen, habe gemerkt, wie sensibel die Fußsohlen reagieren auf unterschiedlichen Untergrund und darüber nachgedacht, was es eigentlich heißt, die eigenen Füße in Schuhe zu verpacken, wie sehr man sich da eigentlich desensibilisiert, wie sehr ich mich dazu verleiten lasse, "im Alltag" dahin zu hetzen, wie schnell da die Welt vorbeizieht an mir, wie unaufmerksam ich da "kleinen Dingen" gegenüber werde. Und ich bin über den geplanten Barfußweg hinaus auch noch weiter barfuß gelaufen, wo wir mal über sehr stark erhitzten Asphalt gegangen sind und ich gemerkt habe, dass das meine Fußsohlen nicht gut aushalten, sondern zu schmerzen beginnen. Und nach diesem Stück ist dann ein Feld-/ Schotterweg gekommen, wo wir schon den Auftrag hatten, uns einen Gegenstand zu suchen, den wir mitnehmen sollen/ dürfen. Und da habe ich einen vertrockneten Regenwurm gefunden. Das hatte mich damals dann sehr beschäftigt, da dieser Wurm seinen Lebens-Rahmenbedingungen extrem ausgesetzt ist - ich kann meine Füße

verpacken, der Regenwurm kann das nicht. Ein sehr trivialer Gedanke, dessen bin ich mir bewusst, aber für mich ging es dann darum, zu überlegen, was oder wo ich der Welt oder Menschen gegenüber abgestumpft bin, weil ich irgendwelche Grenzen setze, irgendetwas abkapsle, wo ich "mentale Schuhe" anziehe und nicht sensibel (genug) bin.

III.b. Heat! But it was worth the trek - gave me time to think and to walk with those who found the journey difficult

III.c. How difficult the journey was. Especially through the mountainside. I'm scared of heights and coming down was difficult but I remember that the group helped guide me down and made sure I was okay throughout the journey down. It is a special memory that will remain with me always .

III.d. Ja tue ich. Es hat mir besonders gut gefallen und hat mir persönlich viel gebracht. In der Ruhe hatte ich viel Zeit für mich, obwohl ich in der Gruppe war. Spiritualität habe ich dort das erste mal bewusst erfahren

III.e. Die wunderschönen Klatschmohnfelder. Insgesamt war das für mich persönlich der schönste und auch eindrucklichste Tag der Pilgerfahrt.

III.f. Das ich mit Bert nen Baumstamm gechleppt habe... ziemlich random, i know... dann natürlich der GD mit einer Frau als Vorsteher... Und letztlich der gute Wein und die gute Stimmung...

III.g. Ein weiterer Eindrucksvoller Moment war es zu sehen, wie wir uns gegenseitig unterstützt haben, um gemeinsam den Weg gehen zu können.

III.h. The silent support of the group when walking barefoot through the mountains

III.i. Es war sehr anstrengend.

IV. Inwiefern war die Begegnung mit anderen bedeutsam für die Wahrnehmung und Reflexion deiner Erfahrungen? In how far was the encounter with the other students important for the perception and reflection of your experiences?

IV.a. Zum einen waren/sind Begegnungen mit anderen Menschen Gegenstand meiner Wahrnehmung und zum anderen sind Begegnungen auch Ort/ Medium der Reflexion von Begegnungen. Und dann könnte man jetzt noch genau definieren, was man unter Begegnung genau versteht bzw. unter Erfahrung. Wenn man unter Erfahrung bspw. die subjektive Deutung eines (individuellen/ kollektiven) Erlebnisses versteht, dann ist für mich Begegnung der "Ort" bzw. "space", in dem man über diese Deutungen ins Gespräch kommt, sich austauscht, über den eigenen Sinn-Horizont hinausblicken kann. Vor allem geht es für mich darum, diese Erfahrungen zu verbalisieren, auszudrücken, denn durchs Aussprechen werden mir Dinge klarer, kann ich Erlebnisse anders/ bewusster verarbeiten, Worte verleihen ein anderes Gewicht, eine andere Wirklichkeit, das wird zum Erkenntnis-Prozess. Und dann geht's da auch um das Hören und Zuhören, wodurch ich lernen kann und darf. Ich versuche mich beim Zuhören darin zu üben, wertfrei einfach da zu sein und zuzuhören, dem/der anderen Raum und Zeit zu geben, das auszusprechen, was "im Moment da ist". Entscheidend sind natürlich immer die Rahmenbedingungen in Bezug auf Raum (place) und Zeit und ob man geht oder steht oder sitzt, so banal das auch klingt. Und für mich stellt sich manchmal die Frage, ob Begegnungen "machbar" sind, weil ich mit dem Begriff "Begegnung" irgendwie so etwas wie eine Tiefendimension verbinde - also so eine Tiefe oder Weite im Begegnen, im Kommunizieren, im

sich-einander-Öffnen, aufeinander-/zu-Hören... ich kann das gerade schwer in Worte fassen, aber das ist so ein Gefühl von Verbundenheit, das entstehen kann, wenn man sich auf eine Begegnung einlässt. Und Begegnungen sensibilisieren meines Erachtens - also mich selbst einerseits in Bezug auf meine Wortwahl, auf meine selektive Authentizität und andererseits in Bezug auf das, was ich wahrnehme, also auf "Anderes", mir "Fremdes" und wie ich damit umgehe.

IV.b. This was the most important element of Spiritex - all people were equal - there was no difference between professors and students in terms of the type of sharing that happened

IV.c. It was very interesting to see how different we all were and what made us choose religion/theology to study. Some people chose it because of their background and others chose it because it helped them achieve what they really wanted. To see the different experiences come together was really important. To know that one country is different from another and reinforces the idea that religion is about diversity and no two people have the same experience.

IV.d. Die Zusammensetzung der Gruppe war sehr wichtig. Es waren viele verschiedene Persönlichkeiten und abgesehen von dem sozialen Aspekt, war es sehr interessant und wertvoll andere Ansichten zu hören.

IV.e. Die Begegnung hat mir dabei geholfen, meine Eindrücke/Gedanken/Meinungen zu ordnen und mir selbst darüber klar zu werden, weil sie in den Gesprächen explizit werden, indem man sie formulieren muss, sodass sie nicht mehr nur als lose Assoziationen im Kopf verbleiben. Für diese Gespräche war die Gruppendynamik super angenehm, weil dort eine sehr offene Gesprächskultur praktizierbar war, in der man ohne Angst auch seine Sorgen und Zweifel formulieren konnte, um dann die Rückmeldung zu erhalten, dass es anderen ähnlich geht und sich mit ihnen aber auch über ihre Umgangsstrategien damit auszutauschen.

IV.f. Die anderen waren der essentielle Grund um bedeutsame Erfahrungen überhaupt erst zu machen... Nur im und durch den Austausch wurde das physische Gehen zur inneren Bewegung... Die Gemeinschaft machte das Geschehen zum Erlebnis...

IV.g. Der Dialog und Austausch mit anderen ist immer interessant um seine eigene Perspektive reflektieren zu können und sein Blickfeld zu erweitern. Ich kann mich noch gut an die unterschiedlichen und zahlreichen Gespräche erinnern.

IV.h. Very important as the different perspectives contributed greatly to the learning experience

IV.i. Die Gespräche haben geholfen, die vielen Eindrücke besser verarbeiten zu können. Vor allem war es aber ein sehr guter Austausch, wie Religionsunterricht in anderen Ländern funktioniert.

V. Welche Rituale sind dir besonders in Erinnerung geblieben? Warum? Which rituals do you remember best? Why?

V.a. Auf unserem Pilgerweg in der Kirche beim Gottesdienst uns gegenseitig die Füße zu waschen. Das war für mich sehr berührend...zu sehen, dass die Füße "schmutzig" geworden sind, man Staub und Erde, also "ein Stück des Weges" mitgenommen hat, dass der Weg nicht spurlos an einem vorübergegangen ist. Und dann sind Füße für manche Menschen etwas sehr Intimes, weswegen da auch Vertrauen eine große Rolle gespielt hat, glaube ich - mich darauf einlassen, mir die Füße waschen zu lassen, also dass sich da jemand vor mich hinkniet und ich in diesem Moment nichts tue bzw. dann umgekehrt mich hinzuknien und das für diesen Menschen tun. Und dann den Weg anders, befreit (vom Staub)/ befreiter im übertragenen Sinn weiterzugehen.

V.b. The Eucharist we celebrated at Tetin - what a treat for all of us to be led in Eucharist by a woman

V.c. I remember the morning rituals the best. I think they were a great way to bring our group together and a chance to just reflect on what we had done so far. It was a relaxing way to start the day.

V.d. Bewusst Ruhe suchen. Ich habe dieses aus dem Pilgern und auch aus den Gebeten mitgenommen. Es ist etwas, was man schnell außer acht lässt aber dennoch sehr wichtig für das persönliche Wohlbefinden ist

V.e. Das Schuheausziehen und Schweigen beim Wandern, weil es überaus eindrücklich und sehr angenehmen war. Die Erfahrung des Beisichseins/Alleineseins innerhalb der Gemeinschaft der Gruppe war sehr wirkungsvoll. Das Beten des Vaterunsers, weil es auf einmal gar nicht mehr so leicht und selbstverständlich war, wenn neben einem auf einer anderen Sprache gebetet wurde.

V.f. Das gemeinsame Singen am Abend beim Bier...

V.g. Das morgendliche Ritual. Es ist schön, den Tag mit einem Gebet starten zu können. In der Natur, unter einem Baum Gott und die Schöpfung preisen zu können. In einer Gemeinschaft mit unterschiedlichen Sprachen und Nationen und dennoch vereint im Glauben.

V.h. The morning prayer in the garden as it set the tone for the day as well as the singing in the crypt

V.i. Das Morgengebet war für mich immer ein guter Start in den Tag. Vor allem die Wanderung auf den Berg war toll.

VI. Inwiefern hatten die Erfahrungen, welche du während des Aufenthaltes gemacht hast, Auswirkungen auf deinen persönlichen Glauben? In how far have the experiences you made during the stay influenced your personal faith?

VI.a. Um ehrlich zu sein, war diese Lehrveranstaltung die erste, die mir so richtig Hoffnung gegeben hat, dass das, womit ich mich da eigentlich beschäftige, existenzielle Lebensrelevanz haben kann. Ich merke, dass es mich fordert, das in Worte zu packen, aber ich kam letztes Jahr um diese Zeit gerade von einer sehr intensiven Studienzeit in Jerusalem zurück und fühlte mich vollgestopft mit fachspezifischem Wissen sowie relativ weit weg von mir selbst. Ich war da zwar mit vielen Menschen so gut wie "at home on the road" gewesen, aber da ging es vordergründig - verkürzt und vielleicht etwas so überspitzt formuliert - um Wissenskonsument und nicht immer um Begegnungstiefe. Und für mich war es extrem faszinierend, wie innerhalb kurzer Zeit sich in dieser Gruppe Vertrauensräume entwickelt haben, dadurch, dass wir versucht haben, uns aufeinander einzulassen. Für mich hatte sich einfach immer wieder und immer öfter die Frage gestellt, wo und wie Gott eigentlich ist und wo und wie ich eigentlich bin? Und da war in einigen Momenten ganz klar, dass es darum geht, nicht stehen zu bleiben, zu gehen. So banal das jetzt auch klingen mag, aber sich auf Orte, Menschen einzulassen, offen und sensibel zu sein für was oder wen auch immer, denn daraus kann sich "etwas" ergeben. Zwei Brieffreund*innen und ich haben für eine Art und Weise des Begegnens, die uns tief bewegt und ganz weit in uns drinnen etwas anrührt, den Begriff "wahrhaftiges Begegnen" eingeführt. Und eine solche Tiefendimension von Begegnung hat für mich etwas "Göttliches", Wunder-volles, da spüre ich so etwas wie Sinn-Fülle und ich habe gemerkt, dass es manchmal einfach darum geht, aufmerksam zu sein und Fragen zu stellen, Menschen anzusprechen, dann "wartet das Wunder des Daseins vor der Haustür".

VI.b. The journeys - physical and spiritual - have affirmed my deep sense that conversation is at the heart of the spiritual life - conversation with others and with Other

VI.c. I personally have no affiliation towards any particular religion but I found it fascinating to be a part of other people's experiences with faith. Though it did not persuade to confess my faith, I felt as though it gave me a better understanding of people of faith which will be reflected in my future with religion/theology

VI.d. Ich habe gelernt, dass auch Katholiken Vielfalt erleben und leben können. Ich daran verzweifle ich oft, doch dies hat gezeigt, dass man den Glauben trotzdem leben kann - ohne allem zustimmen zu müssen. Zudem bestehen Glaube und Spiritualität aus viele Aspekten und man kann sie überall finden - sei es in der Kirche oder eben mitten im Wald

VI.e. Ich fand/finde es schwierig meine Spiritualität konkret zu fassen, halte es aber für überaus wichtig als Religionslehrerin hierzu einen Standpunkt im wörtlichen Sinne zu haben. SpiRiTEx hat mir einen neuen Zugang zu Spiritualität gezeigt, der neue Wege abseits des Klassischen (z.B. Rosenkranzbeten) eröffnet.

VI.f. Ich denke, das unterbewusst fruchtbarste war zu erleben, dass diese kitschige Atmosphäre der christlichen Wohlwollenheit nicht zwangsläufig aufgesetzt und weltfremd sein muss, sondern total ehrlich sein kann und genau dadurch nicht heuchlerisch oder scheinheilig wird, sondern wirklich heilend...

VI.g. Die Erfahrung von einer Gemeinschaft im Glauben stärkt mich. Das hat mir wieder mal gezeigt, dass keiner den Weg zu Gott alleine gehen muss.

VI.h. The experience has influenced my faith hugely as it reconnected me to prayer and reflection in addition to adopting new ways of engaging with faith

VI.i. Mir wurde wieder bewusster, dass Glaube nicht automatisch immer mit Beten und Kirche zu tun haben muss, sondern sich in vielen anderen Dingen zeigen kann.

VII. Inwiefern haben die in Prag gemachten Erfahrungen Einfluss auf deine zukünftige (professionelle) Rolle als ReligionslehrerIn? How will these experiences influence your (professional) role as a teacher for religious education in the future?

VII.a. Zum einen sind es persönliche Erfahrungen, die mich in meiner Glaubens-Biografie geprägt haben, Erkenntnisse, die ich gewonnen habe, bei denen es nicht darum geht, sie wiederzugeben, sondern dass diese Erfahrungen meine Art und Weise, die Welt zu betrachten, meine Lebens-Disposition verändert haben. Und zum anderen haben sich zwei "Phrasen" bei mir eingeprägt: "learning in the presence of the other" und "being at home on the road". Für mich stellt sich die Frage, wie Menschen miteinander ins Gespräch kommen können und welche Räume (also wirklich auch "places") es braucht, um Erfahrungs-"spaces" eröffnen zu können. Denn Räume wirken auf Menschen - und damit meine ich jetzt nicht nur Gebäude/ Bauwerke, sondern bspw. auch Naturräume. Da kann es dann darum gehen, über oder auch ganz konkret IN Räumen ins Gespräch zu kommen, oder einfach mal nur wahrzunehmen und zu beschreiben, die Geschichte dazu hören und zu schauen, was das dann auslösen kann. Also ganz konkret wäre da mein Bestreben, möglichst viele Orte zu erforschen und sich wirklich auf den Weg zu machen. Die Frage ist, wie sich das umsetzen ließe. Und dann sind es aus meiner Sicht auch Rituale, die extrem große Wirkung entfalten können. Und für mich wäre da die Frage, wie viel Rahmen ich da als Religionslehrerin vorgeben würde und wie viel Eigeninitiative und Kreativität von Schüler*innen gefordert/ erhofft werden kann (:D) Für mich fühlt sich das im Moment sehr abstrakt an, diese Dinge zu formulieren, um ehrlich zu sein, aber die Faktoren Räume, Rituale

und Texte miteinander in Verbindung zu setzen und vielleicht auch mit Spannung zu versetzen in Bezug auf unterschiedlichste Themen, hat unglaubliches Potenzial. Und mir wäre wichtig, irgendwie Rahmenbedingungen zu schaffen, um Schüler*innen Begegnungen zu ermöglichen, die sie dahingehend sensibilisieren, die Welt und die Menschen rund um sie herum wahrzunehmen, ein wenig hinzuspüren auf mögliche "spaces", die sich ergeben. Und ich glaube, ein initiiertes Moment für all das ist, genau hinzuhören auf das, was Menschen sagen oder genau hinzusehen, wie Menschen mir begegnen, denn in dieser Art und Weise des Begegnens sagt oft schon viel darüber aus, was Menschen gerade bewegt und die Art und Weise, wie ich anderen Menschen begegne, entscheidet darüber, welche "spaces" sich eröffnen können.

VII.b. Giving students space to reflect, experiences that will prompt reflection and sharing and as the teacher being open to sharing those experiences

VII.c. I will definitely be able to use personal examples of when I went on a pilgrimage, this might help the students understand the concept more as someone they know has participated in one. It will definitely help my understanding of the class and the fact that not everyone has the same experiences but we can still come together as a group to explore religion. This journey was so crucial to developing my understanding that to learn about religion one needs to experience it first hand or else it will never truly stick.

VII.d. Ich würde gerne die Spiritualität, welche ich erfahren konnte weitergeben. Und weitergeben, das man diese unabhängig von Glauben, Religion oder ähnlichem erfahren kann

VII.e. In meinen Augen war die gesamte Fahrt ein wunderbares Beispiel für das Konzept der performativen Lernens und mir ist vor Augen geführt worden, wie eine Gruppe beschaffen sein muss, in der ein angstfreies Sprechen und Handeln möglich ist. Nur auf dieser Grundlage kann meiner Meinung nach ein guter Religionsunterricht gelingen. Die Umsetzung stelle ich mir in der Schule zwar sehr viel schwieriger vor, SpiriTex möchte ich aber als eine Zielvorstellung bzw. als ein gutes Beispiel, das zeigt, dass und wie es funktionieren kann, in Erinnerung behalten und nutzen.

VII.f. Nach wie vor leider noch nicht wirklich ersichtlich wo mich mein weg hinführend wird... Somit leider auch keine eindeutige Reflexion auf das Religionslehrerdasein möglich...

VII.g. Meiner Meinung nach ist es wichtig eine persönliche tiefe Erfahrung im Glauben zu haben, um Religion authentisch und lebendig vermitteln zu können.

VII.h. This experience has helped me to create faith reflection moments for students as well as my self. By having a greater connection to my own faith and the different ways of channeling that faith, I can better facilitate student's faith journeys. The perspectives of the other members of the group also helped to develop my understanding of religious education outside of the Irish context

VII.i. Durch die Gespräche mit Ludmila ist mir wieder bewusst geworden, wie wichtig und wertvoll die Arbeit als Religionslehrerin ist und welches Privileg wir in Österreich haben, dass dieser Unterricht in den Schulen auch (meistens) akzeptiert und wertgeschätzt wird.

Abstract

Religiöses und spirituelles Lernen sind Kernaufgaben der religiösen Bildung und entsprechen dabei keiner linearen Leistungsabfrage. In Reaktion auf die Lebenswelt junger Menschen und ihrer Konfrontation mit den existenziellen Fragen des Lebens muss dieses Lernen als ein lebenslanger Prozess verstanden werden. Religiöse Bildung versteht sich darin als Begleiterin, der es um die Eröffnung eines Raumes geht, der Begegnungen mit sich selbst, Anderen und darin auch mit Gott, möglich macht, aber nicht erzwingt. Religiöses und spirituelles Lernen ist dabei eng verknüpft mit der Identitätsbildung, insofern es gelingt, die Schüler:innen in ihren existenziellen Fragen und den Erfahrungen zu begleiten. Die Lehrperson steht dabei mit ihrer individuellen (Glaubens-)Geschichte zur Verfügung. Das setzt einen Prozess der Bewusstwerdung der eigenen individuellen religiös-spirituellen Identität voraus. Studierende des Unterrichtsfaches katholische Religion sehen sich dabei in der Herausforderung, in einer als Postmoderne beschriebenen Welt nicht mehr auf traditionell religiöse Sozialisation zurückgreifen zu können. Um als zukünftige Ansprechpartner:innen diese anspruchsvolle Rolle der Begleitung wahrnehmen zu können, ist es wichtig, dass (zukünftige) Lehrer:innen nicht nur die eigene religiös-spirituelle Identität, sondern auch den Weg dorthin und dessen Umstände reflektiert haben. Deshalb widmet sich diese Arbeit der Vorstellung des Projektes „SpiRiTEx — Sacred Spaces, Rituals und Texts in European Teacher Education“, das religiös-spirituelle Identitätsentwicklungen von Lehramtsstudierenden für das Fach Religion unterstützen möchte.

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wird untersucht, inwiefern das Kennenlernen und Erleben von spirituellen *Sources* (heilige Orte, Rituale, Texte = SpiRiTEx) in Verbindung mit einer Didaktik des Pilgerns in der gemeinsamen Reflexion und Transformation zu *Resources* der individuellen und religiös-spirituellen Identitätsentwicklung werden können.

Religiöse Bildung — Spiritualität — Identitätsbildung — Lehrer:innenbildung — qualitative Inhaltsanalyse — SpiRiTEx