

Was ist ein religiöser Lernprozess?

Religiositätsbildung als religionspädagogische Konzeption

Joachim Kunstmann

1. Was ist ein religiöser Lernprozess?

Das ist eine fundamentale religionspädagogische Frage – zu der es allerdings erstaunlich wenig Reflexion gibt. Rudolf Englert hatte 1997 seinen Artikel zu dieser Frage mit dem Titel versehen: „Schwer zu sagen [...] Was ist ein religiöser Lernprozess?“¹ Der Artikel macht die grundsätzlichen Schwierigkeiten deutlich, in die man hier gerät. Man sei, so Englert, in dieser Frage mit den Worten Bonhoeffers „wieder ganz auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen.“ Die Religionspädagogik müsse sogar ganz neu buchstabieren lernen, was eigentlich ihre Aufgabe und ihre Arbeit sei.

Kann man beim Lernen der geographischen Fakten der Paulusreisen im RU von einem religiösen Lernprozess sprechen? Wohl kaum; oder doch nur im sehr eingeschränkten Sinne. Damit aber liegt ein Problem auf dem Tisch. Denn ein großer Teil des faktisch in religionsdidaktischen Prozessen Vermittelten ist Wissensstoff – auch wenn sich die inzwischen sehr beliebte perfor-

mative Religionsdidaktik ganz anders zu orientieren versucht. Darauf wird einzugehen sein.

Englert nimmt im genannten Artikel zunächst einmal eine Unterteilung vor. Er unterscheidet religiöse Erfahrung, Tradition und Lebenspraxis. Im eigentlichen Sinne religiös seien Lernprozesse vor allem dort, wo sie über Wissen und Kenntnisse hinausreichen. „Auch heute [...] laufen religiöse Lernprozesse nur da letztlich nicht ins Leere, wo sie aus der Distanz des Zur-Kennntnis-Nehmens von Religion irgendwann und irgendwie hinüberführen in die ‚Leidenschaft des Religiösen‘ und schließlich einmünden in eine Form personal integrierter Religiosität. Religiöses Lernen muß mehr sein als ein Gang durch das ‚Mausoleum der Religion‘.“²

Wie aber lassen sich solche Lernprozesse beschreiben und initiieren? In einer Zeit weit vorangetriebener Individualisierung ist diese Frage religionspädagogisch ebenso zentral wie schwierig. Religion scheint nur dann noch plausibel und akzeptabel zu sein, wenn sie für die privaten Fragen nach Sinn, Weltverstehen und den eigenen Lebensentwurf nachvollziehbare und einleuchtende Ideen liefert. Solche lebensbezogenen Optionen sind in der Religionspädagogik aber allenfalls angedacht und liegen nicht als

1 Englert, Rudolf. „Schwer zu sagen ...“. Was ist ein religiöser Lernprozess? In: *EvErz* 49 (1997) 135–150, neu veröffentlicht in: *Ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2008, 272–286.

2 Ebd., 150.

greifbare Konzepte vor. So kann sie dem gängigen (Vor)Urteil, Religion sei Kirchen-Zugehörigkeit und ein Glaube an vorgefertigte Inhalte, keine wirklich einleuchtende konzeptionelle Alternative gegenüberstellen.

1.1 Religion als individuelles Phänomen

Daher scheint es geboten, sich auch religionspädagogisch der modernen Neudeutung von Religion durch Schleiermacher zu erinnern. Für Schleiermacher ist Religion ein durch Anschauung generiertes Gefühl, also eine aus der Wahrnehmung geborene innere Erregung. Dieses Gefühl ist für theologische Theoriebildungen eine höchst sperrige Größe, denn Gefühle lassen sich weder genau beschreiben noch gar objektivieren. Ein Gefühl, vor allem ein intensives oder gar existenziell bedeutsames, ist immer *mein* Gefühl; vergleichbar zwar mit ähnlichen anderen, aber doch immer unverrechenbar subjektiv. Wo die Religionspädagogik allerdings solche religiösen oder religiös deutbaren Gefühle wirklich ernst nimmt, kann sie auch die verbreitete Sehnsucht nach Religiosität und Spiritualität aufnehmen und religionspädagogisch fruchtbar machen. Das scheint trotz deren Diffusität und Flüchtigkeit nicht nur möglich, sondern auch dringend geboten. Denn die inzwischen verbreitetste Form von Religiosität ist eine autonom verantwortete, weitgehend selbst bestimmte und oft auswählend und kombinierend verfahrenende, und in jedem Falle eine sehr subjektive.

Die Position von Englert im zitierten Artikel zielt bereits deutlich in diese Richtung. Religiöse Lernprozesse beziehen sich für Englert auf religiöse Formen, Inhalte und Vollzüge, vor allem aber auf das, was in diesen an persönlicher Erfahrung aufscheint. Sie lassen sich einer Typologie zuordnen, die die unverzichtbar subjektiven Bezugspunkte allen religiösen Lernens sehr klar hervortreten lassen. Englert nennt

■ **FORMATION:** die Verinnerlichung von religiösen Erfahrungen durch traditionelle Lehre und Unterweisung, die auf Glauben zielt.

■ **INKULTURATION:** die traditionelle Form der religiösen Sozialisation, also des Hineinwachsens in die vorfindliche religiöse Kultur und ihre gesellschaftlichen Erscheinungen.

■ **KONVERSION:** Bewusstwerdung durch Sinneswandel, starke Erregungen oder plötzliche Umkehr. Hier ist die im engeren Sinne religiöse Erfahrung im Blick.

■ **EXPEDITION:** der offene, meist allein unternommene Suchprozess, der heute immer mehr die Regel wird und zusammen mit anderen (nicht-religiösen) Sozialisationsfaktoren abläuft. Die Expedition bleibt nach Englert meist ungeschlossen und unverbindlich und führt nur sehr selten auch zu religiöser Identifikation und Gewissheit.³

Diese plausible Zusammenstellung macht sofort klar, dass der „Expedition“ ein gewichtiger religionspädagogischer Stellenwert zukommt. Für Englert ist sie „weit verbreitet“. Sie führt den religionspädagogisch immer wieder eingeklagten Lebensbezug sozusagen auf eigene Regie durch und hat eine Tendenz zu Lebensorientierung und Lebensfähigkeit, die heute gefragt sind.

In vergleichbarer Absicht hat Ulrich Hemel formuliert: „Nicht Bevormundung, sondern die Befähigung zu kritischer Rationalität und entfalteter Emotionalität in religiösen Fragen bilden [...] das Ziel von Religionsunterricht. Zur gelebten Demokratie gehört auch die religiöse Kompetenz, sich für einen bestimmten Lebensentwurf zu entscheiden und lebensfreundliche von lebensfeindlichen religiösen Angeboten [...] zu unterscheiden.“⁴

3 Ebd., 145ff.

4 Hemel, Ulrich: Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft. In: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz – Wien – Köln 2000, 71.

1.2 Religiöse Kompetenzen

Hier sind individuelle Lernhorizonte genannt, die religiöse Lernprozesse offenbar grundlegend strukturieren müssen. Hemel, der als Erster von „religiösen Kompetenzen“ gesprochen hat, nennt dafür in seinem Buch „Ziele religiöser Erziehung“⁵ religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, eine Kompetenz in religiösen Inhalten (erst an dritter Stelle!) und eine religiös motivierte Lebensführung. Bei Englert, der sich zustimmend auf Hemel bezieht, lautet die Liste nahezu gleich: „Religionspädagogisch weiterführend scheint vor allem der Versuch, im Anschluss an ein Dimensionierungsmodell von Religiosität einzelne Komponenten religiöser Kompetenz zu unterscheiden, insbesondere: religiöse Sensibilität, religiöses Wissen, religiöse Kommunikationsfähigkeit, religiös motivierte Handlungsbereitschaft und religiöse Positionierungsfähigkeit.“ Als Komponenten solcher Religiosität nennt er die Fähigkeit zum Umgang mit religiösen Traditionen, mit ethischen Konfliktsituationen, mit existenziellen Krisensituationen und mit religiöser Pluralität.⁶ Ist diese ausgesprochen plausible und weitreichende Aufstellung religionspädagogisch konzeptionell und didaktisch eingelöst worden?

Religiöse Lernprozesse lassen sich – so die These – über religiöse Kompetenzen beschreiben. Sie sind deren Anbahnung, Entwicklung, Förderung und Stärkung. Religiöse Kompetenzen gehen weit über theologisches Wissen hinaus und sind als religiöse Lernprozesse im eigentlichen Sinne nur dort anzusprechen, wo sie eine gestaltete individuelle Religiosität erkennen lassen. Eine differenzierte Auflistung könnte so aussehen:

- SACHKOMPETENZ: religiöses Wissen im Bereich religiöser Tradition und religiöser Semantik
- HERMENEUTISCHE KOMPETENZ: Wahrnehmung, Reflexion, Übertragung, Zuordnung und sachgemäße Beurteilung von religiösen Phänomenen
- EMOTIONALE KOMPETENZ: religiöse Sensibilität, Kenntnis von oder Gespür für religiöse Erfahrung, Inspiration und Ausdruckslogik
- ANWENDUNGSKOMPETENZ: religiöse Sprach-, Ausdrucks-, Kommunikations-, Teilnahme- und Gestaltungsfähigkeit
- RELIGIÖSE POSITIONIERUNGSKOMPETENZ
- SELBSTKOMPETENZ: religiöse bzw. religiös angestoßene Orientierung, Selbst- und Lebensdeutung, Selbstentfaltung und menschliche Reife

Diese Auflistung zeigt eine Tendenz zunehmender Subjektivität. Gleichzeitig zu dieser Subjektivität steigt auch deren konzeptionelle und didaktische *Plausibilität*. Sie zielt neben der religionspädagogisch immer noch allzu sehr vernachlässigten religiösen Kommunikationsfähigkeit auf existenzielle Grundthemen, wie z.B. die Fähigkeit der Präsenz, des Verstehens der eigenen Lebensgeschichte, des sinnvollen Umgangs mit erfahrener Leid und mit den Fragen nach Sinn, Glück, Erfüllung und Liebe.

Damit ist behauptet: Religiöse Lernprozesse im engeren und eigentlichen Sinne liegen dort vor, wo religiöses Wissen und Spüren nicht nur zum Thema wird, sondern in authentisches religiöses Denken und Verhalten und darüber hinaus in die eigene Lebenspraxis überführt wird. Religiöse Lernprozesse finden vorwiegend (aber keineswegs nur) im Rahmen einer religiösen Tradition statt, sie bleiben aber nicht dort stehen. Sie sind emotional grundierte Wege der Lebensentfaltung und haben daher ganz wesentlich mit Selbstvertrauen zu tun. Hans-Georg Ziebertz hat das bereits vor Jahren eindrucksvoll formuliert:

5 Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Wien 1988.

6 Englert, Rudolf: Ziele religionspädagogischen Handelns. In: NHRPG, München 2002, 54 u. 57f. Hervorhebungen vom Verf.

„Daraus ergibt sich die Aufgabe religiöser Erziehung, einen positiven Beitrag für die Ich-Stärkung zu leisten. Religiöse Erziehung kann die Erfahrung vermitteln, dass das Leben lebenswert ist; die Überzeugung stärken, dass Heranwachsende für andere Menschen wertvoll sind; an die Kompetenz erinnern, schon öfter Schwierigkeiten gemeistert zu haben, und auf diese Weise Menschen aufbauen und ermutigen; die Gewissheit verstärken, geborgen zu sein; und das Gefühl der Hoffnung vermitteln, dass das Leben gut ausgeht. Negativ ausgedrückt geht es um die Vermeidung von Angstgefühlen (Bedrohung), von falschen Schuldgefühlen (tue nichts richtig), Inkompetenzgefühlen (kann nichts wirklich), Minderwertigkeitsgefühlen (bin nichts wert) und Sinnlosigkeitsgefühlen (das ganze Leben ist nichts). Christlich-religiöse Erziehung ist demnach eine Anleitung, mit diesen Gefühlen umgehen zu lernen und Erfahrungen mit Tod, Leere, Sinnlosigkeit und Schuld bewältigen zu können.“⁷

2. Der lange Weg der Religionspädagogik zum Subjekt

Die Mittelpunktstellung des Subjekts scheint eine religionspädagogische Selbstverständlichkeit zu sein. Wo aber hat sich die Förderung religiöser Sensibilität, Kommunikation oder Lebensfähigkeit *konzeptionell* niedergeschlagen? Wird subjektive religiöse Erfahrung wirklich gewollt, oder dominiert im religionspädagogischen Denken nach wie vor die (einfachere) Orientierung an der religiösen Tradition? Trotz aller Rede von Erfahrung und Lebensbezug dürfte der religionspädagogische Fokus nach wie vor

auf der Frage liegen, wie die religiöse Tradition den Individuen vermittelbar sei. Das ist auch in den neueren religionsdidaktischen Bemühungen um Kirchenräume, Symbole und performative Formen der Fall.

Das „Subjekt“ wird in den klassischen Konzeptionen der Religionspädagogik allenfalls am Rande bedacht. In der Evangelischen Unterweisung bzw. dem kerygmatischen Modell wird es überhaupt nicht, in der hermeneutischen Konzeption – trotz deren Forderung nach existentieller Auslegung – kaum eigenständig reflektiert. Die Problemorientierung meinte das Subjekt zu beachten, faktisch wurden aber zunächst Gesellschaftsprobleme traktiert, nicht die Lebensfragen von Schülerinnen und Schülern. Willi Loch hatte 1964 den berühmten Satz von der „Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik“ ausgesprochen, der nicht nur für Kinder gilt.

Die Konzeptionsentwicklung hat zunächst die religiöse Tradition, später mit der Problemorientierung und vor allem mit deren Differenzierungen dann lebensweltliche Fragen im Blick gehabt. Dabei ist es zu einem Abbruch in der Vermittlung von Religion gekommen, der sich als religionspädagogischer Spiegel der zunehmenden Säkularisierung der Lebenswelt lesen lässt. Christoph Bizer hat das zu der Bemerkung veranlasst: „Es gibt kaum etwas religionsloseres als einen theologisch-akademischen Unterricht; allenfalls der Religionsunterricht läuft ihm da noch den Rang ab. Die Theologie produziert selbst jenes Verhalten, das an der Bibel die Heilige Schrift nicht mehr findet.“⁸ An dieser Stelle haben die genannten religionsdidaktischen Modelle, beginnend mit Baldermanns Bibeldidaktik, eine sinnvolle und notwendige Korrektur vorgenommen.

7 Ziebertz, Hans-Georg: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium und Beruf, München 2010, 116.

8 Bizer, Christoph: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 36.

Die beiden Konzeptionen freilich, die ein echtes und dezidiertes Interesse an der religiösen Bildung des Subjekts hatten, werden nach wie vor als randständig eingestuft, und oft genug gar nicht eigens erwähnt – nämlich die liberale Religionspädagogik mit ihrem Interesse an der religiös bedingten Persönlichkeitsentwicklung und die sozialisationsbegleitende des Dietmar Stood, der Religion als Lebenskraft für den Einzelnen verstand. Auch die Religionspsychologie, die für religionspädagogisches Verstehen eigentlich als vollkommen unverzichtbar gelten sollte, führt im Fach nur ein Randdasein.

2.1 Religiöses Lernen als religiöses Probehandeln

So lange das Christentum als gesellschaftliche Gegebenheit verstanden werden konnte, war auch die Problemorientierung plausibel – religiös als kritische Reflexion gegebener Religion. Der massive Bedeutungsverlust der christlichen Kulturtradition hat die Szene allerdings deutlich verändert. Allgemeine Verbindlichkeiten und Selbstverständlichkeiten, die das religiöse Leben lange bestimmt haben, werden inzwischen fast ausnahmslos als inakzeptabel eingestuft. Die immer negativere Bewertung der Kirchen und der Ansehensverlust der hoch spezialisierten Experten-Theologie haben bereits dazu geführt, dass in ihren Bereichen gar keine religiösen Kompetenzen mehr vermutet werden; oft nicht einmal zu Unrecht.⁹

Als neue religionspädagogische Grundfrage taucht daher auf, wie sich plausible Zugänge zur Religion – zur religiösen Logik und Weltdeutung und zur Religionserfahrung – eigentlich herstellen lassen. Es dürfte kein Zufall sein, dass seit der bestimmenden, aber unbefriedigenden Problemorientierung die religionsdidaktische

Modellentwicklung die religionspädagogische Entwicklung bestimmt.

Vor allem die Performative Religionsdidaktik hat hier weitergeführt. Sie betreibt eine intuitive Erfassung der religiösen Logik durch Teilnahme. Damit geht sie in kluger Weise zwar von der religiösen Kultur und ihrer Faszinationskraft aus, tut dies aber in subjektivem Interesse und mit Rücksicht auf die Emotionalität religiöser Lernprozesse. So Bernhard Dressler: „Religiöse Bildung, die Religion wie einen Sachverhalt zu erschließen versucht, bringt ihren Gegenstand zum Verschwinden, bevor sie auch nur eine Ahnung von ihm vermitteln konnte.“¹⁰ Wer Religion verstehen will, kann sich nicht primär an Inhalten und kritischer Reflexion orientieren, sondern muss zunächst ihre symbolischen Kommunikationswege erschließen.

Die Performative Religionsdidaktik, die programmatisch erstmals 2003 von Silke Leonhard und Thomas Klie eingeführt wurde, ist eine Didaktik der religiösen Formen. Sie nähert sich der Religion durch „Probehandeln“ an „Lerngegenständen“, nicht durch Inhalte. Denn „niemand kann Glauben lehren oder lernen. Wohl aber kann didaktisch abgebildet werden, über welche Formgestalten Gewissheitskommunikation funktioniert.“¹¹ Sie spiegelt ferner den „performative turn“ in den Kulturwissenschaften, der auf die eigenständige und unverzichtbare Vollzugsdimension geistiger Gehalte aufmerksam gemacht und in der allgemeinen Pädagogik längst seine Spuren hinterlassen hat.

Performative Religionsdidaktik ist im Grunde gar keine eigenständige und abgrenzbare Form religiöser Didaktik, sondern stellt eher

10 Dressler, Bernd: Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 90.

11 Klie, Thomas/Leonhard, Silke: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Klie/Leonhard 2008 [Anm. 10], 16.

9 Darauf hat erstmals Volker Drehsen hingewiesen mit seinem Buch: Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh 1994.

die gedankliche Konsequenz aus den Einsichten in die Struktur religiöser Lernprozesse dar, genau besehen aber auch in die Struktur und Verfassung von Religion überhaupt. Friedrich Schleiermacher hatte längst darauf verwiesen, dass es Religion nicht „objektiv“ geben kann, sondern dass ihre Mitteilung immer an ihre Darstellung gebunden ist. Religion tradiert keine Sachverhaltsbehauptungen und objektiven oder gar absoluten (d. h. wörtlich: losgelösten) Wahrheiten, sondern elementare Erfahrungen und Deutungsmöglichkeiten. Daher lebt sie vor allem in ihren Bildern, Gleichnissen und ereignishaften Geschehensabläufen. Die Performative Religionsdidaktik nimmt das ernst. Und darin ist sie religionspädagogisch bedeutsam. Konsequenzen zieht sie außerdem aus der Einsicht in die weitgehend abgebrochene christlich-religiöse Sozialisation. So kann vor allem im RU nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Schüler/-innen die Religion noch kennen, über die dann im Unterricht kritisch nachzudenken wäre. Dagegen wird immer wichtiger, Schülerinnen und Schülern (und nicht nur diesen) überhaupt einen Zugang zur Religion anzubieten und entsprechende Erschließungswege zu bahnen.

Religiöse Kompetenz heißt hier konsequenterweise: die Grammatik und die Vollzugslogik der Religion kennen und im besten Falle auch deren Faszination spüren. Das religiöse Probehandeln bildet den freien experimentellen Umgang mit Religion ab, der der von Englert sogenannten *Expedition* entspricht. Darin ist sie unter postmodernen Lebensbedingungen im besten Sinne auch bildend.

Freilich fehlt eine theoretische Klärung entscheidender Fragen: Was *ist* eigentlich die Logik von Religion (ihre bildliche Ausdrucksweise, ihre Aussagekraft, ihre persönliche Bedeutung), jenseits von deren praktischem Mitvollzug? Und vor allem: Wie können Menschen sich und das Leben religiös verstehen? Wie und in welchen plausiblen Schritten geschieht und gelingt ein

religiöses oder religiös bedingtes Verstehen des eigenen Lebens und der Welt?

2.2 Die offene Frage nach der Entwicklung von Religiosität

Was also theoretisch und praktisch zur Klärung ansteht, ist die Deutungsfähigkeit des Subjekts. Genau so hat das vor Jahren Henning Luther bereits gefordert: „Es wäre die besondere Aufgabe der Religionspädagogik, die religiöse Bildung nicht als gesonderte Bildungssparte betrachtet und nicht als die Vermittlung eines ausgegrenzten religiösen Traditionsbestandes, die religiöse Dimension im Bildungsprozeß selber zu erschließen und zu gestalten, den Prozeß der Ich-Findung kritisch offenzuhalten.“¹²

Solche Ideen sind in der neueren religionspädagogischen Theoriebildung durchaus mitgedacht. Und es dürfte auch recht klar sein: „Die Lebensfragen des Menschen – und ebenso die Überlebensfragen des Christentums – lassen sich nicht mit dem Versuch lösen, schwer verständliche Symbole und Dogmen mittels historischer und hermeneutischer Vernunft wieder für das moderne Bewusstsein assimilierbar zu machen oder alte Rituale durch organisatorische Maßnahmen vor dem Vergessen zu retten.“¹³ Oft aber bleiben wichtige Fragen offen. Wie entsteht eigentlich Religiosität, weit vor deren Kennenlernen durch Symbole und Geschichten und auch weit vor deren kritischer Reflexion – im Kindesalter und zuvor? Religionspädagogisch reflektiert wird meist nur deren Entwicklung und damit vorausgesetzt, dass es Religiosität immer schon gibt. Weiter: Wo gibt es eigentlich religiöses Interesse? Wo zeigt sich

12 Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: *Ders.: Religion und Alltag. Bausteine für eine Praktische Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 178.

13 Höhn, Hans-Joachim: Gegen Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart, Freiburg i.Br. 1996, 101.

ein solches Interesse, und woran macht es sich fest? Unter welchen Bedingungen kommt es zu einer religiösen Positionierung? Was ist für Menschen heute religiöse Plausibilität? Wie kommt es eigentlich zu einer religiösen Selbst-Verantwortung – braucht sie die Vorgaben der Tradition als Rahmen, oder als kritisches Gegenüber, oder geschieht sie weitgehend autonom? Usw.

Damit ist gefordert, die religiöse Individualisierung noch deutlich ernster zu nehmen, als das bisher geschieht. Sie ist religiös nicht nur alternativlos, sondern auch christlich vollkommen angemessen. Der radikale Wandel zu einer freien, selbstbestimmten und auch selbst verantworteten, nicht mehr von Vorgaben her sich verstehenden und strukturierten Religiosität mag von Flüchtigkeit, Instabilität und Ungewissheit begleitet sein – wer diesen Wandel aber aus prinzipiellen Gründen oder auch nur aufgrund von dessen Komplexität meint ignorieren zu können, wird selbst aus der Reihe der religiös Fragenden ausgeschieden.

Das religiöse Bewusstsein hat sich längst von einer deduktiven Logik abgekehrt, die die Wahrheit als vorgegeben, verbürgt und objektiv auffindbar versteht und die ihre hohe Zeit im christlichen Mittelalter hatte. Das heutige Denken ist induktiv: Was wahr ist, ist nicht von vornherein klar, sondern muss in Experiment und Erfahrung erst herausgefunden werden. Der Satz: „Ich habe meine eigene Weltanschauung, in der auch Elemente des christlichen Glaubens enthalten sind“ hat in der 3. EKD-Mitgliedschaftsstudie höchste Zustimmungswerte gefunden – auch unter den Mitgliedern der Kirche! Wo bietet die Religionspädagogik (und man kann fragen: das etablierte Christentum generell) Platz, Formen und verlockende Angebote für das religiöse Experiment, die induktive religiöse Erfahrung?

Zu erwarten wäre ein kluger Umgang mit den religiösen Einstellungen der Menschen, d. h. mit deren faktisch gelebter Religion, mit ihren existentiellen Fragen und auch ihren religiösen Bedürfnissen, so problematisch die immer sein

mögen – und nicht (primär) die je neue Erschließung der religiösen Tradition; und ebenso wenig die Beschäftigung mit empirischer Forschung und religiöser Entwicklung allein. Welche Fragen haben die Menschen? Es dürften solche nach Sinn, Anerkennung und Liebe, Erfüllung angesichts innerer Leere, Umgang mit Überforderung und Isolation sein. Wie lässt sich religiös damit umgehen? Einen festen Platz im RU und in der religionspädagogischen Reflexion müssten ferner religiöse Erfahrungen haben, zumindest deren Besichtigung und Kommunikation. Was geschieht eigentlich in einem mystischen Moment? Was bedeutet die Gänsehaut im Popkonzert?

Interessant ist, dass die überwiegende Zahl der Religionslehrer/-innen das Interesse an der „gelebten Religion“ und sicher auch an den Lebensfragen tatsächlich zum Ausgangspunkt ihrer Bemühungen macht. Die Religiosität der Schüler/-innen, wie defizitär auch immer, religiöse Pragmatik und Ästhetik, keineswegs aber Dogma, Bekenntnis und generell die religiöse Kultur sind für sie zentral wichtig und Ansatzpunkt ihrer Arbeit. Obwohl der schulische RU für die Weitergabe des christlichen Erbes inzwischen eine größere Rolle spielt als akademische Theologie und Kirchen, bleibt das dort ohne größere Resonanz. Ist diese Beobachtung religionspädagogisch konzeptionell verarbeitet worden?

Schließlich legt sich unter diesem Blickwinkel eine Reflexion von negativen religiösen Lernprozessen nahe, solchen also, die misslingen. Das Misslingen dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn sie nicht klar um der Menschen willen, sondern um der religiösen Kultur willen geschehen, d. h.: wenn auch nur ansatzweise der Verdacht bestehen sollte, dass die religiösen Traditionen um ihrer selbst willen inszeniert werden. Das ist religionspädagogisch vollkommen einsichtig. Es fragt sich allerdings, ob auch klar ist, wie hoch die religionspädagogische Sensibilität hier ist.

Die Religionspädagogik kann und sollte sich zur Anwältin eines sinnvollen und gelingenden religiösen Lernens machen. So weit sie sich tatsächlich hinter die Individuen stellt, kann es als eine ihrer grundlegenden Aufgaben gelten, die Kritik einer lebensfernen Religion zu betreiben. Sie muss deren Gefahrentendenz zur Selbstzwecklichkeit, zum Zwang und zur Parallelwelt kennen und explizieren. Sie muss sich also zum Anwalt einer *kritischen* Interpretation *des Christentums* machen – um dessen didaktischer Plausibilität willen und im Interesse der Lernenden. Übernimmt sie sich damit? Man darf diese Frage offen lassen. Die Aufgabe scheint jedenfalls notwendig und unabweisbar.

3. Folgerungen für die religionspädagogische Konzeptions-Entwicklung

Was ist ein religiöser Lernprozess? Idealerweise, so könnte man antworten, beschreibt er eine umfassend bedeutsame Erfahrung, die einem Menschen eine neue und umfassendere Lebensdeutung ermöglicht. In ihm wird die Tiefendimension der Wirklichkeit auf eine Weise transparent, die ihre Spuren im Leben hinterlässt. Der innerste motivierende „Kern“ eines religiösen Lernprozesses ist also eine Grund-Erfahrung, die einen Menschen so trifft oder berührt, dass sich ihm eine neue Sichtweise auf das Leben und die Welt erschließt und sich dadurch seine Haltung verändert. Exakt dies meint die Kernbotschaft des Jesus von Nazareth, sein Ruf zur Umkehr angesichts der Nähe Gottes, wie er nach exegetischer Einsicht in Mk 1,15 in Konzentration formuliert ist: „Verändert euch, denn Gottes Reich ist (ja) da!“ *Meta-noete* lässt sich am besten wiedergeben mit der Aufforderung, eine neue Sicht, eine *Meta*-Perspektive (*noein* = wahrnehmen, denken) einzunehmen, die die stete Präsenz Gottes zur Grundlage hat. Damit ist ein Vorgang der Bewusstwerdung gemeint, der Leben und Welt in einem neuen Licht sieht: in allem ist Gott.

Diese Bewusstwerdung kann nicht Gegenstand religionsdidaktischer Bemühungen werden. Sie kann freilich im Sinne eines Ideals eine Leitvorstellung für die konzeptionelle Orientierung der Religionspädagogik abgeben. Jedenfalls macht sie klar, dass bei den Menschen zu beginnen ist: Wie sehen sie die Welt? Wäre es angezeigt, dass sie diese Sicht verändern und erweitern? Die religiöse Kultur und Tradition ist konsequent als Medium zu verstehen, das Menschen ins Heilige stellt – die also ihren Zweck genau dann erfüllt, wenn sie sich selbst überflüssig macht. Damit wäre auch das von Paul Tillich sogenannte protestantische Prinzip berücksichtigt, das religiöse Erscheinungsformen und Deutungen konsequent an ihrer Verweisungsfunktion bemisst. Religion darf niemals Selbstzweck sein, da sie sich sonst an die Stelle Gottes selbst setzt. Das scheint nicht nur Kirchenvertretern, sondern immer wieder auch der Religionspädagogik nicht vollkommen klar zu sein. Denn allzu sehr ist man ja in diesen Formen beheimatet, und allzu sehr ist man (zu Recht!) von deren oft tiefer Klugheit überzeugt. Religiöse Bildung aber, die wirklich plausibel sein will, orientiert sich am Menschen.

3.1 Lebensdeutung

Englert hat den religiösen Lernprozess bestimmt als „ein Geschehen, in dem das religiöse Potential eines Menschen in Richtung eines Ideals religiöser Reife durch ein methodisch mehr oder weniger stark reflektiertes Procedere zu aktualisieren und zu entfalten versucht wird.“¹⁴ Die Religionspädagogik muss sich daher auf die Individualisierung und Privatisierung der Religion konsequent und konstruktiv einstellen, wenn sie nicht erfolglos sein will. Das meint nicht kritiklose Anpassung, zeigt aber doch, dass hier alles andere als eine Selbstverständlichkeit berührt ist. Zu ihren Kernfragen gehören dann nämlich Fragen wie: Was verstehen, brau-

14 Englert 1997 [Anm. 1], 145.

chen und nutzen Menschen religiös? Wie sind ihre existenziellen Bedürfnisse und ihre symbolischen Möglichkeiten? Welche lebensbedeutenden Erfahrungen haben sie, und wie gehen sie mit ihnen um? Wie lassen sich explizite religiöse Erfahrungen kommunizieren?

Damit steht als konzeptionelle Aufgabe an, den langen Weg der Religionspädagogik zum Subjekt endlich zu vollenden und konstruktive Ideen für eine längst schon individualisierte Religion anzubieten. Auch diese Aufgabe hat Englert bereits klar gesehen und in ihren Schwierigkeiten beschrieben: „So sehr religiöse Individualisierung Menschen einerseits die Möglichkeit eröffnet hat, aus kirchlicher Bevormundung herauszutreten und auch in religiöser Hinsicht sprachmündig zu werden, so sehr droht die gewachsene Tendenz zu religiöser Atomisierung auf die Dauer auch dazu zu führen, dass Menschen unfähig werden, die großen Überzeugungen ihres Lebens in Worten, Symbolen, Ritualen und mitmenschlicher Praxis zum Ausdruck zu bringen. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik hätte Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hier Schneisen in ihre eigene Selbst-Verborgenheit zu bahnen, ihnen Möglichkeiten zur Exploration ihres eigenen Lebensglaubens anzubieten.“¹⁵

Die Religionspädagogik hat auf der Subjektseite trotz aller Anmahnungen bisher weitgehend nur religiöse „Fragen“ wie die nach der Existenz Gottes, dem Leid, dem eigenen Tod usw. bearbeitet – so etwa Karl-Ernst Nipkow seinerzeit durchaus plausibel in seinem Buch „Erwachsenwerden ohne Gott“¹⁶. Höchst bedeutsam und entscheidend für das Verständnis und die

Akzeptanz der Religion sind aber inzwischen die allgemeinen Interessen und Bedürfnisse der Menschen. Hier braucht die Religionspädagogik eine besondere Kenntnis und Klarheit in ihrer Sicht der Subjekte, also der Menschen und ihrer Denkweisen, Wertvorstellungen, Lebensziele und Lebensumstände heute, und eine gute Portion psychologisches Wissen und Verstehen. Wo sie sich so orientiert, nimmt sie auch einen konstruktiven Bezug auf die von Henning Luther vorgebrachten und seinerzeit viel beachteten individuellen Themen „Lebenslauf“ und „fragmentarische Identität“¹⁷.

Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, Menschen bei der Suche nach Orientierung und Vertrauen zu begleiten, sie dadurch lebensfähig zu machen. Das ist ihre religiöse Aufgabe! Für diese sehr offene Aufgabe spricht nicht nur, dass noch die kleinste religiöse Fremdbestimmung heute meist konsequent abgelehnt wird und dass der Zugang zur Religion und das Interesse an ihr an spontan einsichtigen Erlebnissen und Erfahrungen hängen, die unmittelbar auf ihren Nutzen für das eigene Leben hin befragt werden. Sondern es spricht für sie vor allem, dass die Verbindung von Religion und Subjektivität – wie sich das u.a. an Martin Luthers existenzbezogener Theologie ablesen lässt – ein „Grundprinzip des neuzeitlichen Protestantismus [ist]. [...] Religion ist [...] der innerste Kern einer Persönlichkeit, die Instanz, auf die sich der einzelne im Interesse seiner Selbstkonstitution beruft.“¹⁸

Damit steht religionspädagogisch die Hinwendung zu den faktischen Fragen und Lebensbedingungen der Menschen an, zum „Recht des Kindes auf Religion“ also, wie Friedrich Schweitzer das formuliert – bezeichnenderweise mit einem Zitat des liberalen Religionspädagogen Richard Kabisch! Was aber sind

15 Ders.: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. In: *Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich*: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh–Freiburg i.Br. 2002, 100.

16 *Nipkow, Karl-Ernst*: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1992.

17 *Luther* 1992 [Anm. 12].

18 *Steck, Wolfgang*: *Praktische Theologie*, Bd. I, Stuttgart 2000, 118f.

die Erfahrungen der Menschen heute? Welche Fragen haben sie, und wichtiger noch: welche Bedürfnisse und Interessen? Das wird in der Religionspädagogik bisher kaum bearbeitet und noch weniger konzeptionell fruchtbar gemacht. Ähnlich unterbelichtet scheinen auch die Fragen nach religiöser Artikulation, nach religiöser Kommunikation, ferner auch die nach dem plausiblen Angebot einer privaten Praxis pietatis zu sein – also von Formen und Elementen einer nachvollziehbaren und lebhaften christlichen Spiritualität.

3.2 Religiositätsbildung

Was mit diesen Überlegungen angedacht ist, könnte man als *Religiositäts-bildende Konzeption* bezeichnen. Sie fragt nach den faktischen religiösen Einstellungen und Erfahrungshintergründen, nach möglichen und angemessenen religiösen Ausdrucks- und Verhaltensfähigkeiten und schließlich nach einer selbst bestimmten Positionierung und religiösen Identität. Dazu aber muss sie die Existenzfragen der Menschen heute kennen: die nämlich nach Sinn, Liebe, Isolation, Erschöpfung, Erfüllung, Leid usw.

Die christlichen Themen, Einstellungen, Gehalte und Lebensformen werden für sie zu Medien der persönlichen Bildung – was deren Würde keineswegs Abbruch tut. Sie werden zu wertvollen, aber nicht unverzichtbaren Elementen einer experimentell und spielerisch verfahrenen Didaktik. Damit ist – im Gegenüber zu einer „Resultatsdidaktik“ (Dietrich Zilleßen) – ein grundsätzlich offener und unkalkulierbarer Ausgang des religiösen Lernens impliziert, der allerdings für echte Bildungsprozesse typisch ist. Er widerspricht dem theologischen Bedürfnis nach klarer Identifizierung von Gehalten und nach der Weitergabe des „Eigentlichen“, der „Sache selbst“ (und ähnliche Formulierungen), die es so feststehend aber gar nicht gibt, sondern die allenfalls Ideale sind, die der eigenen internen Orientierung dienen. Religionsdidaktik darf das Vertrauen darauf haben, dass

sich bei der offen-lebendigen Begegnung mit Religion ihre elementaren Erfahrungen und Gehalte von selbst je neu herstellen.

Naheliegende Folgerung einer religiositätsbildenden Religionspädagogik ist es, neben der empirischen Erkundung dessen, was Menschen religiös denken und interessiert, vor allem ein Wissen um religiöse Erfahrung zu kultivieren. Dazu braucht sie neben einem religionswissenschaftlichen und religionspsychologischen Grundwissen, wie gesagt, zunächst und vor allem ein *Wissen um heutige Existenzfragen* – auch wenn das anspruchsvoll und wissenschaftlich immer auch etwas spekulativ bleiben muss. Sie muss die gängigen Vorstellungen von Glück und Erfüllung, den faktischen Umgang mit Not, Vergeblichkeit und Scheitern, die Kehrseiten der Autonomie kennen – so z. B. Isolation, Überforderung, Erschöpfung und die oft übergroße Sehnsucht nach Anerkennung und Liebe. Sie muss wissen, welche Orientierungen und welche Entscheidungen das heutige Leben bestimmen. Sie muss die Wirklichkeitsauffassung einer individualisierten Risiko- und Erlebnisgesellschaft reflektieren und deren narzisstisch gewordene Sozialisation, mit ihren Harmoniebedürfnissen, ihrer verborgenen Scham, ihrer Sehnsucht nach Liebe usw. Das alles bündelt sich in der Frage nach dem Sinn: Was hat Bedeutung? Es ist die religiöse Frage schlechthin, wie Paul Tillich betont hat, und auf die die Religion nicht mit Trost, sondern mit dem Hinweis antwortet: *Alles* hat Sinn, wenn wir eine angemessene übergreifende Perspektive auf das Leben einnehmen, die vom Dasein Gottes ausgeht.

Die religiöse Tradition bleibt für eine Religiositätsbildung vollkommen unverzichtbar und ohne Alternative. Freilich muss auch gesehen werden, dass da vieles der religiösen Entwicklung und Selbstdeutung heutiger Menschen sehr wenig nützt – etwa die Trinitätslehre oder die klassische Erlösungstheorie. *Was* von dieser Tradition bildend bedeutsam ist, sollte die Religionspädagogik also klar und kritisch benen-

nen. Sie macht sich damit zum kritischen Anwalt einer individuellen Religion der Menschen.¹⁹

Die religionsdidaktische Folgerung aus diesen Überlegungen wäre, die performative Religionsdidaktik zu einer konturierten religiösen Experimental- und Spieldidaktik zu erweitern, die konstitutiv und auch theoretisch auf bildende Prozesse hin reflektiert wird. Es muss klar sein, welchen Lebensbezug und welche Entfaltungs- und Orientierungspotentiale eine offene Aneignung von Religion und die religiöse Deutung von Lebenserfahrungen hat. Hierfür können die Einsichten der Rezeptionsästhetik nutzbar gemacht werden, dass Lesen, Hören und Verstehen immer hohe kreative Anteile des Rezipienten aufweisen – und aufweisen müssen, wenn sie denn „ankommen“ sollen.

Das Spiel mit den Elementen der religiösen Tradition, aber auch die spielerische Zusammenstellung von Lebenserfahrungen, existenziellen Fragen und religiös gegebenen Deutungsideen stellt weite Möglichkeiten des Ausprobierens zur Verfügung. Im Spiel nimmt der Mensch Beziehung zum Leben auf, deutlich sichtbar im Spiel der Kinder, die spielend sich selbst und die

Welt erfahren. Das Spiel ist der Grundvorgang aller Bildung. Das haben nach Friedrich Schiller und Hans-Georg Gadamer auch Pädagogen immer wieder gesagt und Neurobiologen bestätigt.²⁰ Es gilt also auch in der religiösen Bildung. Mit ihm ist ein Königsweg zu starken Erfahrungen anvisiert, der nicht nur für innere Beteiligung sorgt, sondern auch den Kern religiösen Affiziertseins überhaupt anzielt. Im Spiel ist im Grenzfall sogar der „heilsame Schock“ (Samuel Laeuchli) der Selbsterkenntnis möglich – bleibt dort immer aber auch verbunden mit der spielerischen Möglichkeit, aus der eigenen Rolle zurück- und wieder herauszutreten.

Die Religionsdidaktik sollte Menschen daher zu einer individuell verantworteten religiösen Deutung ihrer Erfahrungen und ihres Lebens im Kontext christlicher Kultur befähigen. Damit ist ein *sinnvoller* religiöser Lernprozess ein spürend begreifendes Wahrnehmen grundlegender Lebensprozesse, das einer religiösen Deutung nicht nur zugeführt, sondern aus dieser heraus auch verstanden wird; das zur religiösen Kommunikation befähigt und im Idealfall auch in eine private religiöse Praxis einmündet.

*Dr. Joachim Kunstmann
Professor für Religionspädagogik an der
Pädagogischen Hochschule Weingarten,
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten*

19 Es sind dies v. a. die Gotteslehre einschließlich der unterschätzten mystischen Erfahrungen (Gott als Seinstiefe, als umfassende Anwesenheit), die Botschaft und das Leben Jesu, schließlich die biblische und theologische Anthropologie (der in seiner Fehlbarkeit und Angewiesenheit sehr nüchtern eingeschätzte Mensch, der als Ebenbild und Spiegel Gottes gilt) und das Reich Gottes (das als Fülle und Genuss beschrieben werden kann) – vgl. dazu *Kunstmann, Joachim: Rückkehr der Religion. Glauben, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloh 2010; *ders.: Leben eben! Religion für Sinnsucher*, Gütersloh 2013.

20 Vgl. umfassend dazu *Kunstmann, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh – Freiburg i. Br. 2002.