

## 4 Religionspädagogische Schlaglichter auf das religiöse Lernen

Zwei Drittel des Weges dieser problemorientierten Einführung in die Religionspädagogik sind nun bewältigt, ein Drittel der Strecke liegt noch vor uns. Dies bietet Gelegenheit, um innezuhalten, kurz zurückzublicken und einige Markierungen abzustecken, die dem Rest des Weges eine Richtung geben können.

Zwei Begriffe waren leitend für die bisherige Reflexion: einmal die Vokabel ‚Lernen‘, zum anderen das Wort ‚Religion‘. Folgerichtig orientierte sich die erste Etappe des Buches an den Lernwissenschaften – besonders an der Pädagogik, der Psychologie und der Verbundwissenschaft beider, nämlich der Pädagogischen Psychologie. Das zweite Wegstück orientierte sich an jenen Wissenschaften, die aufzuklären suchen, was Religion ist, was sie soll und vermag. Zuvörderst war dies die Theologie. Aber auch andere Disziplinen kamen zur Geltung, etwa die Religionsphänomenologie, die Soziologie, die Religionspsychologie und die Philosophie. Je weiter wir voranschritten, umso häufiger und ausführlicher kamen Erkenntnisse und Überlegungen ins Spiel, die der Religionspädagogik entstammen, jener Wissenschaft also, deren ureigenster Gegenstand das religiöse Lernen darstellt. Dass das religiöse Lernen den zentralen Bezugspunkt der Religionspädagogik darstellt, spiegelt folgende Definition wider, die bereits zu Anfang des Buches zitiert wurde und aus dem *Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* stammt:

„Religionspädagogik befasst sich mit der wissenschaftlichen Reflexion und Orientierung religiöser Lernprozesse.“<sup>1</sup>

Im Wegstück, das vor uns liegt, soll die Religionspädagogik ‚die erste Geige spielen‘. Sie soll zuvörderst zu Wort kommen. Dabei sind in der Fülle der Kenntnisse und Erkenntnisse zum religiösen Lernen gezielte ‚Schneisen‘ zu schlagen. Bevor dargestellt wird, was Religionspädagogik als Wissenschaft ausmacht (*Kap. 5*) und schließlich eine Typologie religiöser Lernorte skizziert wird (*Kap. 6*), sollen zwei Reflexionsgänge den Blick für die Vielfalt und Eigenart religiösen Lernens schärfen:

Zunächst will ich einen Versuch darstellen, grundlegende Konzepte religiösen Lernens zu umschreiben, die für die Geschichte des Christentums prägend waren

Porzelt, Burkard (2009), *Grundlegung religiösen Lernens. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn, hier: 109-125.

<sup>1</sup> Bitter/Englert/Müller/Nipkow (2002) 14.

(Kap. 4.1). Der Rückblick auf die Vergangenheit konturiert Licht- und Schatten-seiten religiösen Lehrens und Lernens in der Gegenwart.

In einem zweiten Schritt will ich mich der gleichermaßen umstrittenen wie entscheidenden Frage nähern, ob Glaube und Religion denn nun überhaupt lern- und lehrbar sind (Kap. 4.2). Mit der Beantwortung dieser Frage steht und fällt jede verantwortete Begründung religiöser Lehr- und Bildungsprozesse.

## 4.1 Epochentypische Formen religiösen Lernens

Bislang kam das Thema ‚religiöses Lernen‘ in einer Weise in den Blick, die kulturelle Veränderungen und geschichtliche Entwicklungen allenfalls beiläufig thematisierte. Als Fazit dieses Reflexionsprozesses lässt sich ‚religiöses Lernen‘ definieren als Begegnung zwischen Subjekten einerseits und religiösen Zeichensystemen andererseits. Im Zuge dieser Begegnung ereignet sich eine doppelte Anverwandlung. Die Subjekte verändern sich in der Begegnung mit dem Zeichenschatz der Religion. Zugleich verändert sich der religiöse Zeichenschatz in der Begegnung mit den Subjekten. Es geschieht also flexible Aneignung, nicht starre Übernahme.

Wie erkennbar wird, ist religiöses Lernen ein eminent geschichtlicher Prozess. Es ereignet sich in Zeit und Raum. Je neue und besondere Situationen<sup>2</sup> drücken dem religiösen Lernen ihren Stempel auf. Religiöses Lernen ist stets situiert. Es findet statt im Kontext bestimmter Gesellschaften, Kulturen und Epochen. Würde man annehmen, dass die Form und Gestalt religiösen Lernens unbeeinflusst blieben von historischen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten, wäre dies ein gravierender Irrtum. Das Gegenteil ist der Fall. Bestimmte Gesellschaften, Kulturen und Epochen korrespondieren mit charakteristischen Ausformungen religiösen Lernens.

Wie können wir uns solche Ausformungen religiösen Lernens nun materialiter, in der Sache also vorstellen? Der Religionspädagoge *Rudolf Englert* hat eine ebenso erhellende wie mutige Ausbuchstabierung gewagt, die sich auf die Geschichte des Christentums bezieht. Zugegebenermaßen bleibt die Phasenfolge, die er nachzeichnet, sehr grobkörnig. Der Sinn und Zweck seiner Rekonstruktion richtet sich aber auch gar nicht darauf, die geschichtliche Entwicklung des religiösen Lernens im Detail nachzuvollziehen. Ausführliche historische Forschungsarbeiten zur religiösen Erziehung wurden von anderen Wissenschaftlern vorgelegt, besonders genannt sei *Eugen Paul* (1932-1995).<sup>3</sup>

Das Schema von *Rudolf Englert* zielt darauf, grundlegende Muster religiösen Lernens in der Geschichte des Christentums sichtbar werden zu lassen. Er identifiziert

<sup>2</sup> Pädagogisch gewendet sind Situationen (von lat. *situs* = Lage, Stellung) „räumlich-zeitlich geprägte Handlungseinheiten, in denen Aneignung stattfinden kann.“ (Deiner (1990) 65).

<sup>3</sup> Vgl. insb. *Paul* (1993) und *ders.* (1995).

vier solcher Grundformen. Diese überschreibt er mit den Stichworten „Konversion“, „Inkulturation“, „Formation“ und „Expedition“. Was genau ist gemeint?

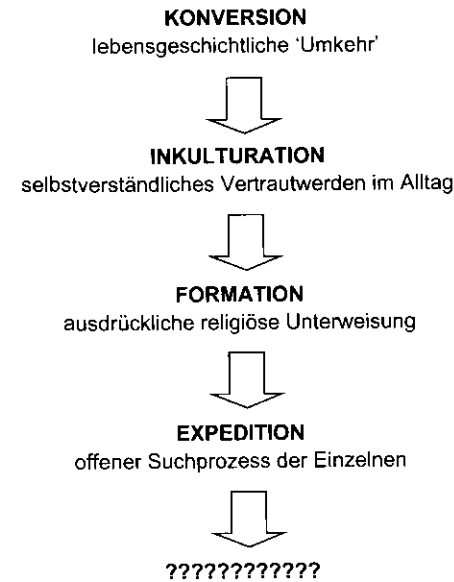


Abb. 13: Epochaltypische Grundmuster religiösen Lernens nach *Rudolf Englert*

### (1) Konversion

Die Anfänge des Christentums waren gekennzeichnet durch das Strukturmuster der ‚Konversion‘ (von lat. *convertere* = *umkehren*). Religiöses Lernen ereignete sich als lebensgeschichtliche Neuorientierung. Solche Umkehr vollzog sich als radikaler Bruch mit der alten Weltanschauung und als Hinwendung zur christlichen Religion.

Belege für dieses Strukturmuster gibt es gerade im *Neuen Testament* zuhauf. Man denke etwa an das *jesuanische* Leitwort aus Mk 1,15: „Erfüllt ist die Zeit, und nahegekommen ist das Königtum Gottes; kehrt um und glaubt an das Evangelium!“ Oder an die *paulinische* Tauftheologie, wie sie in Röm 6,3f. zum Ausdruck kommt: „Wisst ihr denn nicht, daß wir alle, die wir auf Christus getauft wurden, auf seinen Tod getauft worden sind? Wir wurden mit ihm begraben durch die Taufe auf den Tod; und wie Christus durch die Herrlichkeit des Vaters von den Toten auferweckt wurde, so sollen auch wir als neue Menschen leben.“

Zwar existiert das Strukturmuster der Konversion bis heute noch vereinzelt. Insgesamt gesehen verlor es seine prägende Bedeutung aber bereits, als das Christentum

<sup>4</sup> Eingehender erläutert werden diese Begriffe in *Englert* (1997) 145-147.

zur Mehrheitsreligion heranwuchs. Als kirchengeschichtliche ‚Merkmale‘ gelten hier das Mailänder Toleranzedikt von 313 und die Erhebung des Christentums zur Staatsreligion 380. Wer in eine christentümliche Gesellschaft hineingeboren wurde, musste sich zum Christentum nicht mehr bewusst hinwenden. Für eine persönliche Konversion bestand in einem solchen Kontext keinerlei Notwendigkeit.

## (2) Inkulturation

Über weit mehr als ein Jahrtausend der Christentumsgeschichte vollzog sich religiöses Lernen vorrangig im Modus der „Inkulturation“. Diese Vokabel meint hier (abweichend etwa vom Sprachgebrauch der Missionswissenschaften<sup>5</sup>) ein fragloses Hineinwachsen in eine christlich geprägte Alltagskultur. Religiöses Lernen vollzieht sich in einem solchen Kontext als selbstverständliche Begleiterscheinung des Alltagslebens, das von christlichen Bezügen durchwirkt ist.

Besonders deutlich wird dies an der christlichen Prägung der Zeit.<sup>6</sup> Der Tag wird gegliedert durch Gebete, die Woche ist ausgerichtet auf den Sonntag, das Jahr ordnet sich nach den Festen des liturgischen Kalenders, sogar die Gesamtbiographie des Einzelnen erhält Struktur durch Sakramente und Sakramentalien.

Alles in allem lässt sich feststellen: Im Modus der ‚Inkulturation‘ ergibt sich religiöses Lernen gewissermaßen von selbst. Es besteht kaum Anlass, religiöse Lernprozesse ausdrücklich anzuzielen und bewusst zu organisieren. Da christliche Symbole und Riten selbstverständlich zum gesellschaftlichen Leben gehören, ereignet sich religiöses Lernen qua Sozialisation.

## (3) Formation

Ein Wendepunkt tritt mit der Reformationszeit ein, also im 16. Jahrhundert. Die Homogenität des westlichen Christentums zersplittert. Innerhalb des einen Christentums entstehen konkurrierende Konfessionen. Die Identifikation mit einem bestimmten konfessionellen Bekenntnis bedurfte jedoch der Stützung durch ausdrückliche und geplante Belehrung. Ziel solcher Unterweisung war der gezielte Aufbau, die ‚Formation‘ einer konfessionellen Identität.<sup>7</sup> Beiläufig sich ereignende

5 In der Regel bezeichnet ‚Inkulturation‘ die ‚Einwurzelung‘ des christlichen Glaubens in unterschiedliche Kulturen (vgl. *Päpstliche Bibelkommission* (1996) 104), die wiederum keineswegs nur einen äußerlichen Prozess darstellt, sondern – ähnlich der Korrelation! – ein wechselseitig prägendes Geschehen (vgl. insb. ebd., 105 und *Groome* (1996) 509).

6 Vgl. *Kaczynski* (1984).

7 Vgl. insb. *Schlüter* (2000) 86: „Auf Grund der Regelungen des Augsburger Friedens von 1555 entstanden in den verschiedenen Landesterritorien konfessionell gebundene und geschlossene Schulen. In Folge der reformatorischen Impulse für das Schulwesen und der vom Konzil von Trient zur Pflicht gemachten Christenlehre kam es zu einer Intensivierung der stark an der Glaubensauseinandersetzung orientierten und auf Sicherung des evangelischen oder katholischen Glaubens bedachten Unterweisung. Die Art und Weise des Religionsunterrichts und sein ausschließlich monokonfessio-

Inkulturation allein erwies sich als unzureichend, um dieses Ziel zu erreichen. Religiöse Lernprozesse wurden nun zunehmend institutionalisiert und strukturiert. Religiöses Lernen wird somit zu einem Spezialgebiet kirchlicher Praxis mit eigenen Fachleuten und allmählich entstehender wissenschaftlicher Reflexion. ‚Formation‘ zielt auf die bewusste Bejahung eines bestimmten Glaubensbekenntnisses in Abgrenzung zu anderen. Die Inhalte des Glaubens treten somit in den Vordergrund. Nicht umsonst ist die reformatorische und nachreformatorische Zeit die Blütezeit der Katechismen, der systematischen Lehrbücher im Glauben.

Die gezielte und systematische Unterweisung im Glauben erwies sich bis weit in das 20. Jahrhundert hinein als dominantes Strukturmuster religiösen Lernens. Nicht nur angesichts der innerchristlichen Entzweigungen, sondern auch in den entstehenden Konflikten zwischen Christentum und Säkularität erwies sich die ausdrückliche Belehrung als tragfähiger und wirksamer Modus religiösen Lernens. Im Zuge der Entstehung öffentlicher Schulen etablierte sich die christliche Belehrung sogar zum eigenständigen Unterrichtsfach, dem Religionsunterricht.<sup>8</sup>

Nicht vergessen werden darf allerdings, dass die gezielte ‚Formation‘ einer konfessionellen Identität kaum isoliert vonstatten ging. Sie fand ihren Grund und ihre Basis darin, dass das ‚inkulturierende‘ Lernmuster vielfach ungebrochen fortbestand.<sup>9</sup> Das nebenher erfolgende Vertrautwerden mit dem Glauben im Alltag hatte sich zwar von der Gesamtgesellschaft auf konfessionell homogene Regionen und Milieus verlagert. Der Wucht und Wirksamkeit des ‚inkulturierenden‘ Lernmodus tat dies jedoch keinen Abbruch.

## (4) Expedition

Selbstredend gestaltet es sich am schwierigsten, die eigene Epoche zu typisieren. Zu dicht sind wir mit ihr verwoben. *Englert* jedenfalls charakterisiert das für unsere Zeitsituation typische Muster religiöser Erziehung als „Expedition“. Abermals nämlich ist ein grundlegender sozio-religiöser Wandel zu verzeichnen. Weltanschauliche Milieus haben sich weitgehend aufgelöst. Deutungssysteme, die der menschlichen Existenz Grund, Halt und Orientierung zu geben vermögen, besitzen kaum mehr fraglose Verbindlichkeit. Verschiedenste Welt- und Lebensdeutungen stehen – scheinbar ‚gleich-gültig‘ – nebeneinander.<sup>10</sup> Je mehr dies der Fall ist, desto dringlicher stehen die Einzelnen als Einzelne vor der Aufgabe, sich im Markt der religiösen und weltanschaulichen Möglichkeiten zu orientieren.

neller Inhalt dienten dem Aufbau, der Vertiefung und der Verfestigung der konfessionellen Identität, die sich aus dem Gegensatz und als Gegensatz zu anderen bestimmte.“

8 „Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 18. Jhd. formte sich unter Betonung konfessioneller Abgrenzung und abhebend auf Eingewöhnung in tradierte christliche Lebensführung ein eigenständiges Unterrichtsfach ‚Religionsunterricht‘ aus.“ (*Feifel* (1986) 199).

9 *Rudolf Englert* (1997) 148 etwa diagnostiziert mit Blick auf den inkulturierenden und formativen Lernmodus „eine zweifelloso sehr wirkungsstarke Koalition zweier Lernformen“.

10 Zum Gesamtphänomen religiöser Individualisierung vgl. *Porzelt* (2002 A).

Religiöses Lernen gestaltet sich somit zunehmend als individueller Suchprozess – als „Expedition“, die qualifizierter Unterstützung und Begleitung bedarf. *Englert* selbst umschreibt dieses aktuelle Muster religiösen Lernens wie folgt:

„In dem Maße, in dem sich ein Individuum aufgerufen fühlt, sich auch in religiöser Hinsicht nicht einfach einem vermeintlichen Schicksal zu überlassen, sondern im Durchbrechen oder mindestens in der kreativen Anverwandlung vorgegebener religiöser Stile und Glaubensformen seinen eigenen Weg zu suchen, erhält religiöses Lernen insgesamt den Charakter einer Expedition in ‚offenes Land‘. [...] In Zeiten gesellschaftlicher Individualisierung ist ein als offener Suchprozess angelegtes religiöses Lernen in gewisser Weise zum Normalfall geworden. Der damit in den Vordergrund tretende Typus religiöser Lernprozesse ist gekennzeichnet durch hochgradig individualisierte Verlaufsmuster, wechselnde religiöse Referenzsysteme und ein hohes Maß an Selektivität [= Auswahl] im Umgang mit religiösen Traditionen und Institutionalisierungsformen.“<sup>11</sup>

Noch einmal sei darauf verwiesen, dass die hier vorgestellten Strukturmuster religiösen Lernens idealtypischen Charakter besitzen. Ihr Ziel ist es, grundlegende Merkmale religiösen Lernens hervortreten zu lassen, die in bestimmten Etappen der Christentumsgeschichte dominant waren.

Ein zweiter Hinweis ist anzufügen. Für die ‚Konversion‘, ‚Inkulturation‘, ‚Formation‘ und ‚Expedition‘ mag es jeweils eine besondere Zeit geben, in welcher gerade dieses besondere Muster die Gestalt religiösen Lernens bestimmend prägte. Dies bedeutet aber keineswegs, dass ein einzelnes Grundmuster nur innerhalb seiner Epoche existierte und außerhalb seiner Zeit völlig zum Verstummen gekommen wäre. Im Prinzip lässt sich sagen, dass jedes der Grundmuster in allen Epochen aufzufinden ist, oftmals aber lediglich mit randständiger, geringfügiger Bedeutung. Man denke etwa an die Seltenheit regelrechter Konversionen in unseren Tagen – oder an die Ungewöhnlichkeit offener ‚Expeditionen‘ in Zeiten einer fraglosen Volkskirchlichkeit.

Was ist nun der Nutzen der vorgestellten Phasenfolge? Welcher religionspädagogische Ertrag lässt sich erkennen? Wie lässt sich der Rückblick in die Geschichte religiösen Lernens für die Gestaltung zukünftiger Lernprozesse nutzbar machen? Zunächst ist festzustellen: Jedes der vorgestellten Grundmuster weist sowohl Stärken als auch Schwächen auf.<sup>12</sup> Keine der Lernformen kann pauschal verdammt oder aber rundum glorifiziert werden. Teilt man diese Einschätzung, dann ist in jeder Epoche neu zu fragen: Was sind die besonderen Vorzüge, aber auch die ‚blinden Flecken‘ der momentan vorherrschenden Aneignungsweise?

Mit *Englert* lässt sich das gegenwartsprägende Strukturmuster religiösen Lernens als ‚Expedition‘ identifizieren. Nicht von ungefähr hat sich gerade dieses Muster, dem religiösen Zeichenschatz zu begegnen, für die aktuelle Situation als außer-

ordentlich wertvoll und stimmig erwiesen, für eine Zeit also, in der kaum allgemein verbindliche Sinnvorgaben existieren. In unserer Zeit darf und muss sich das einzelne Subjekt in religiösen und weltanschaulichen Belangen eigenständig zurechtfinden und verorten.

Das große Plus des Lerntyps der ‚Expedition‘ besteht darin, dass die Eigenständigkeit der Subjekte ebenso wie die Pluralität der Sinnangebote als unhintergehbare Ausgangspunkte religiösen Lernens ernstgenommen werden. Im Gewimmel der Sinn-Alternativen wird die christliche Tradition und Religion als ernsthafter „Vorschlag“<sup>13</sup> ins Gespräch zu bringen versucht. Das Wort ‚Vorschlag‘ kommt nicht von ungefähr. Es entstammt einem programmatischen Dokument, in dem die *katholischen Bischöfe Frankreichs* um Wege ringen, den christlichen Glauben in zeitgerechter Weise verständlich und lebenswirksam werden zu lassen. Der Lerntypus der Expedition zielt darauf, die christliche Tradition und Religion als ernsthaften ‚Vorschlag‘ ins Gespräch zu bringen, der von den Einzelnen kennengelernt, geprüft und möglicherweise ins eigene Lebenskonzept integriert oder aber verworfen werden kann. Nicht eine als unwidersprechbar wahr vorgegebene Lehre oder ein fraglos ererbtes Glaubensleben bilden den Angelpunkt des religiösen Lernprozesses. Sondern das einzelne Subjekt – mit seinen Möglichkeiten und Grenzen.

Das Konzept der ‚Expedition‘ ist angesichts unserer Zeitumstände zweifelsohne alternativlos. Selbst wer dies wollte (und solcherart Kräfte existieren tatsächlich!), könnte gar nicht zur ‚Konversion‘, ‚Inkulturation‘ oder ‚Formation‘ zurückkehren. Als vorrangige Lernmuster ließen sie sich in der heutigen sozioreligiösen Situation weder durchsetzen noch plausibel machen.

Trotzdem bleiben aber auch Anfragen an das Konzept der ‚Expedition‘. Es birgt nicht nur Vorzüge, sondern auch kritische Punkte. Um diese ‚blinden Flecken‘ zu verdeutlichen, will ich genauer unter die Lupe nehmen, worin denn die besondere Stärke jener Lerntypen bestand, die in früheren Zeiten eine beherrschende Stellung einnahmen. Ohne in Zweifel zu ziehen, dass die ‚große Zeit‘ dieser Grundmuster verstrichen ist, gilt es zu prüfen, was wir heute noch von der ‚Konversion‘, der ‚Inkulturation‘ und der ‚Formation‘ lernen können.

Die besondere Stärke des Lernmusters ‚Konversion‘ besteht im Grad seiner existenziellen Verbindlichkeit. Wer lebensgeschichtlich umkehrt, wer sich einer neuen Lebensorientierung zuwendet, der trifft eine existenzielle Entscheidung. Eine

13 *Katholische Bischöfe Frankreichs* (2000). Der Titel „Proposer la foi dans la société actuelle“ wird in der offiziellen Übersetzung verzerrt wiedergegeben, da statt des nüchternen Wortes „vorschlagen“ der Terminus „anbieten“ gebraucht wird, der marktoökonomische Assoziationen wachruft. „In einer Gesprächssituation ist ein Vorschlag ein Akt, mit dem ich meine Gesprächspartner auf eine neue Möglichkeit hinweise, die zu realisieren oder abzulehnen sie frei sind. Einen Vorschlag machen heißt nichts anderes, als einen Anfang setzen und diesen Anfang der Freiheit anderer Menschen aussetzen.“ (Müller (2004) 42)

11 *Englert* (1997) 147.

12 Ebd., 148.

Entscheidung, die ihn (oder sie) ‚mit Haut und Haar‘ in Beschlag nimmt. Mit Blick auf die Konversion stellt sich somit die kritische Frage: Inwieweit birgt unser gegenwärtiges Lernmuster der offenen Suche die Gefahr und das Risiko, dass der *existenzielle Anspruch* von Religion ausgeblendet wird? Oder mit *Englerts* Worten gefragt:

„Wie läßt sich vermeiden, daß eine Religion, die man sehr behutsam als ein ‚Angebot‘ ins Spiel zu bringen versucht, als eine ‚Religion ohne Anspruch‘ behandelt [...] wird?“<sup>14</sup>

Die kennzeichnende Eigenart des Lerntypus ‚*Inkulturation*‘ besteht darin, dass Religion die praktischen Vollzüge des Alltags durchwirkt. Religiöses Lernen ist hier ganz selbstverständlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens. Man kann auch sagen: Religiöses Lernen schenkt ‚alltagsweltliche Beheimatung‘<sup>15</sup>. Nun wurde mit dem Begriff der ‚Beheimatung‘ in den letzten Jahren reichlich Schindluder getrieben. ‚Beheimatung‘ avancierte zum Kampfbegriff einer restaurativen Religionspädagogik, welche die Rahmenbedingungen heutigen Religionsunterrichts leugnet. Offiziellen Ausdruck fand diese restaurative Linie im katholischen Bischofswort „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ von 1996. Dieses Dokument, das maßgeblich vom Religionspädagogen *Hermann Pius Siller* formuliert wurde, umschreibt die Zielsetzung des Religionsunterrichts wie folgt:

„Die konfessionelle Prägung des schulischen Religionsunterrichtes ist [...] ein konkreter Ausdruck für die Verwurzelung und Beheimatung des Glaubens in einer erfahrbaren und anschaulichen religiösen Lebenswelt, die gerade für Kinder und Jugendliche im Sinne einer Hinführung zum Glauben unaufgebbare ist.“<sup>16</sup>

Religionsunterricht als „Hinführung zum Glauben“: Hier wird ein ähnliches Verständnis des Religionsunterrichts deutlich, wie es rund dreißig Jahre zuvor im „*Rahmenplan für die Glaubensunterweisung*“ von 1967 zur Geltung kam. In jenem *Rahmenplan*, der längst überholt ist durch die religionspädagogische Hinwendung zu den Schüler/innen als zu eigener Verantwortung befähigten Subjekten religiösen Denkens und Handelns. Nicht umsonst formulierte der *Synodenbeschluss* bereits 1974:

„Bei fortschreitender Entkirchlichung der Gesellschaft ist ein positives Verhältnis aller Schüler zum Glauben und zur Kirche immer weniger vorauszusetzen. Vielen Schülern fehlt vom Elternhaus her die lebendige Beziehung zum christlichen Glauben und zur konkreten Gemeinde und damit der notwendige Erfahrungs- und Verständnishorizont für einen Religionsunterricht, der sich als Einübung in den Glauben versteht.“<sup>17</sup>

14 *Englert* (1997) 148.

15 Ebd.

16 *Deutsche Bischofskonferenz* (1996) 76.

17 *Gemeinsame Synode* (1976) 130.

Es wäre ebenso unsinnig wie aussichtslos, würde man den Religionsunterricht ‚zurückbeamen‘ wollen in jene Zeit, in der er eingebettet war in eine fraglose Volkskirchlichkeit.<sup>18</sup> Dennoch wirft der Blick auf die Lernform der Inkulturation die kritische Frage auf: Inwieweit birgt unser gegenwärtiges Lernmuster der offenen Suche die Gefahr und das Risiko, dass der *Alltags- und Handlungsbezug* von Religion in Vergessenheit gerät? Religion im eigentlichen Sinne ist schließlich stets gelebte Religion. Als „Lebensstil“<sup>19</sup> ist sie konstitutiv verankert in persönlicher wie gemeinschaftlicher Praxis, in Beten und Feiern, Bekennen und Bezeugen durch Tat und Wort. Der subjektorientierte Lernmodus der ‚Expedition‘ könnte Religion auf ein Tableau, eine ‚Speisekarte‘ gedanklicher Konstruktionen schrumpfen lassen. Religion lebt aber nicht nur auf den Gipfeln hypothetischer Spekulation, sondern auch in den Ebenen alltäglicher Praxis.

Die Stärke des Lerntypus ‚*Formation*‘ besteht zweifelsohne darin, dass die Inhalte der Religion deutlich vernehmbar zur Sprache kommen. Im Mittelpunkt des formativen Lerntypus steht die Botschaft der Religion. Durch Unterweisung und Belehrung gilt es, diese Botschaft möglichst vollständig und vollgültig ins Bewusstsein zu bringen. Auf die heutige Situation gewendet, wirft dies die kritische Frage auf: Inwieweit birgt unser gegenwärtiges Lernmuster der offenen Suche die Gefahr und das Risiko, dass *religiöse Inhalte* nur ‚halbiert‘ zur Geltung kommen? Ein Lernmodus, der das Subjekt (zu Recht!) hochschätzt, steht in der Gefahr, sperrige und befremdliche Inhalte der religiösen Überlieferung auszusparen, die diesem Subjekt vermeintlich nicht zugemutet werden dürfen.<sup>20</sup> Dunkle und rätselhaft-seiten des biblischen Gottes beispielsweise drohen unterschlagen zu werden, weil sie als schädlich und unzumutbar gelten für heutige Menschen. Insofern dies geschieht, wird Religion in ihrer kennzeichnenden, pluralen und sperrigen Inhaltlichkeit unkenntlich gemacht.

Drei Anfragen an den Lernmodus der Expedition wurden benannt. Sie betrafen den existenziellen Anspruch, den alltäglichen Lebensbezug und schließlich auch die oftmals befremdliche Inhaltlichkeit von Religion. Diese drei Anfragen ziehen die Schlüssigkeit und Dringlichkeit des expeditiven Lernmodus keineswegs in Zweifel. So ist es in Zeiten religiöser Pluralität und zunehmender Säkularität ein ebenso stimmiges wie realistisches Ziel, die Schüler/innen durch den Religionsunterricht begleiten zu wollen „auf der Suche nach ihrer *eigenen Wahrheit*“<sup>21</sup>. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, steht diese grundsätzliche Zielrichtung des Reli-

18 Überzeugend formuliert dies *Rudolf Englert* (1998) 6 mit Blick auf das restaurative Konzept, das im *Bischofswort von 1996* zum Ausdruck kommt: „Diese Gegenoffensive wird scheitern. Sie wird vor allem deshalb scheitern, weil sie der mächtigen Tendenz zu einer Individualisierung von Religion entgegenläuft.“

19 Vgl. insb. *Englert* (1996 A).

20 Vgl. *ders.* (1997) 149.

21 *Ders.* (1998) 5.

gionsunterrichts in der wissenschaftlichen Religionspädagogik außer Zweifel. Die große Stärke des expeditiven Lernmusters besteht darin, dass es den Lernenden ein hohes Maß personaler Eigenverantwortlichkeit zutraut, zumutet und zumisst – eine Autonomie, hinter die es in individualisierten und posttraditionalen Zeiten kein Zurück mehr gibt.

Zurück zu den drei Anfragen, die sich nichtsdestotrotz an das expeditiv Lernverständnis eines offenen Suchprozesses richten. Zweifellos sind sie ernstzunehmen. Ganz weit oben auf der Tagesordnung der wissenschaftlichen Religionspädagogik steht derzeit die Frage, wie der Handlungscharakter von Religion im Religionsunterricht angemessen zur Geltung kommen kann. Auf den Punkt gebracht wird dieses Problem durch *Andreas Feige* und *Bernhard Dressler*, zwei Wissenschaftler, die eine groß angelegte Umfrage unter evangelischen Religionslehrer/innen beantwortet haben.<sup>22</sup> *Feige* und *Dressler* werfen die Frage auf:

„Wie kann Religion – die gar nicht anders als performativ, in *Vollzügen*, darstellbar ist, also auch in ihrem *Vollzugs*sinn erschlossen werden muss – an der Schule ‚Gestalt‘ gewinnen, ohne die *Unterschiede* zwischen Schule und Kirche einzuebnen und damit auch das Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion aufzulösen?“<sup>23</sup>

Zur Debatte steht also, wie der Handlungsaspekt der Religion im Unterricht zum Ausdruck kommen kann, ohne den Unterricht selbst in religiöse Praxis umzufunktionieren. Religionsunterricht ist und bleibt schließlich eine bildende Veranstaltung im Raum der öffentlichen Schule. Und Religionsunterricht darf keinesfalls mutieren zur feiernden, betenden und bekennenden Praxis, wie sie innerhalb religiöser Gemeinschaften zu Hause ist.<sup>24</sup>

Die Frage, wie sich Religion im Unterricht nicht lediglich als Wissen, sondern auch als Handeln erschließen lassen kann, spielt derzeit in der Religionspädagogik und Religionsdidaktik eine Schlüsselrolle.<sup>25</sup> Weniger gilt dies leider für die Frage, ob es in religiösen Bildungsprozessen gelingt, die befremdlichen und sperrigen Aspekte der religiösen Botschaft angemessen zur Geltung zu bringen. Ich bin mir sicher, gerade dieses Problem wird uns in den kommenden Jahren intensiv beschäftigen.

Aktuell besteht im religionspädagogischen Alltag die Tendenz, einseitig jene Aspekte der christlichen Tradition zu fokussieren, die mit unseren jetzigen Erwartungen, Erfahrungen und Vorstellungen vereinbar sind. So ließ sich jüngst empirisch aufzeigen, dass Grundschulreferendar/innen den Erfolg des Religionsunterrichts

22 Während sich diese Untersuchung (*Feige/Dressler/Lukatis/Schöll* (2000)) auf evangelische Religionslehrer/innen in Niedersachsen konzentrierte, berücksichtigte die baden-württembergische Folgestudie (*Feige/Tzscheetzsch* (2005)) Religionslehrer/innen beider großer Konfessionen.

23 *Feige/Dressler* (2000) 459.

24 Vgl. *Porzelt* (2004) 67f.; *Deutsche Bischofskonferenz* (2005) 25f.; *Porzelt* (2005), insb. 22–26; *ders.* (2007 A), insb. 53–55.

25 Vgl. bspw. *Dressler* (2002) oder *Mendl* (2006).

vorrangig daran messen, dass die Schüler/innen durch Überlieferungszeugnisse angeregt werden, Erlebnisse und Erfahrungen im eigenen Leben zu entdecken und zu besprechen. Erkennbar wird hier das Profil eines Religionsunterrichts, der die Perspektive der Schüler/innen dezidiert ins Zentrum stellt und befremdliche Perspektiven der Glaubenstradition entweder übersieht oder aber ausblendet.<sup>26</sup> Die religiöse Überlieferung dient in solcher Didaktik primär als ein Spiegel, der die eigene Welt der Schüler/innen verdoppelt, kaum jedoch als sperriger Dialogpartner, der zum (bisweilen auch unbequemen) Nachdenken provoziert.<sup>27</sup> Bis zu einem gewissen Grad ist eine Zuspitzung der Glaubenstradition auf den je eigenen Zeithorizont hin zweifellos notwendig und legitim. Jede Epoche kannte schließlich ihre besonderen Lesarten der religiösen Überlieferung. Nichtsdestotrotz besteht – damals wie heute – das Risiko, dass die Eigenart und Besonderheit der religiösen Tradition ausradiert werden. Insoweit dies geschieht, ist einem korrelativen Gespräch zwischen heutigen und überlieferten Erfahrungen der Boden entzogen. Der Gesprächspartner der religiösen Tradition wird seiner eigenen und unverwechselbaren Stimme beraubt. Zugleich wird den Schüler/innen die Chance genommen, ihre eigenen Erfahrungen in einem kritischen Gespräch mit der Glaubensüberlieferung ernsthaft auf die Probe zu stellen.

## 4.2 Ist Glaube lehr- und lernbar?

Wie steht es um die Mahnung, den existenziellen Anspruch der Religion, der im Lernmuster der ‚Konversion‘ in den Vordergrund trat, auch in heutigen Bildungsprozessen präsent werden zu lassen? Ist dies nicht eine Überforderung? Besonders mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht bin ich zunächst einmal höchst skeptisch, wenn ich allzu hochtrabende Anforderungen und Erwartungen zu vernehmen meine, welche die existenzielle Seite religiösen Lernens betreffen.

Zunächst ist festzustellen: Sicherlich kann und muss im Religionsunterricht zum Ausdruck kommen, dass es immer wieder Menschen gab und gibt, die sich den existenziellen Anspruch einer konkreten Religion radikal zu eigen machen. Im Unterricht lassen sich die Biographien solch gläubiger Menschen ‚heranzoomen‘.<sup>28</sup> Im Medium von Selbst- und Fremdzeugnissen können Schüler/innen deren Leben kennenlernen. Sie können Aufzeichnungen, Erzählungen, Gedichte, Bilder und Gebete dieser Menschen in Augenschein nehmen.<sup>29</sup> Ja, über einzelne Personen hinaus, die sich namhaft machen lassen, kann der Religionsunterricht ei-

26 Vgl. zusammenfassend *Porzelt* (2006) 458–461.

27 Grenzen und Stärken einer schülerzentrierten Religionsdidaktik werden knapp resümiert in *ders.* (2002) 47.

28 Vgl. *Mendl* (2002).

29 Vgl. exemplarisch *Seidl* (2006/07).

nen Einblick ermöglichen in den Glauben ungezählter namenloser Menschen. Schüler/innen können sich ‚heranpirschen‘ an textliche, musikalische, bildliche und architektonische Überlieferungen, die das Glaubensleben dieser vielen Namenlosen prägten und widerspiegeln. Über vielerlei Zeugnisse können sie sich Glaubensgeschichten aus Vergangenheit und Gegenwart annähern.

Dabei gilt selbstverständlich stets jener Vorbehalt, dem jegliches Lernen unterliegt: nämlich die Einschränkung, dass Lernen letztlich nicht von außen herstellbar ist, sondern allenfalls begünstigt oder aber behindert werden kann. Vollzogen oder aber unterlassen wird Lernen als eigentätige Aneignung der Wirklichkeit letztlich vom einzelnen Menschen. Das lernende Subjekt spielt stets die Schlüsselrolle!

Diesen Vorbehalt berücksichtigend, lässt sich feststellen: Es ist eine realistische, wenn auch sicherlich anspruchsvolle Zielsetzung, Schüler/innen den Glauben *anderer* Menschen in Vergangenheit und Gegenwart nachvollziehbar zu machen, vielleicht sogar, ein Verständnis für diesen Glauben anderer Menschen zu wecken. Damit bleibt aber die Frage noch unbeantwortet, ob und inwieweit Religion im existenziellen Sinne, ob Glaube überhaupt lehr- und lernbar ist.

Hier ist nun eine wichtige Präzisierung notwendig, was den Gebrauch des Wortes ‚Glaube‘ anbetrifft. Grundsätzlich ist nämlich zwischen Glauben als Inhalt und Glauben als existenziellem Vollzug zu unterscheiden. Der Kirchenvater *Aurelius Augustinus*, der von 354 bis 430 lebte, prägte für diese beiden Aspekte bis heute gängige Bezeichnungen.<sup>30</sup> Die *inhaltliche* Ausprägung des Glaubens umschreibt *Augustinus* als ‚fides quae creditur‘ (Relativum im Nominativ: ‚der Glaube, welcher geglaubt wird‘). Den *Akt* des Glaubens hingegen titulierte er als ‚fides qua creditur‘ (Relativum im Ablativ: ‚der Glaube, durch welchen geglaubt wird‘).

Die Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens richtet sich auf den Aspekt des existenziellen Vollzuges, also auf die ‚fides qua creditur‘. Außer Frage steht, dass Inhalte des Glaubens, die ‚fides quae‘, in dem Sinne lehrbar und lernbar sind, dass sie sich geistig aneignen und verarbeiten lassen. Und zwar unabhängig davon, ob man diesen Inhalten existenzielle Bedeutsamkeit zuschreibt. Zu Recht betont deshalb *Georg Hilger*:

„Den Glauben kennen, bedeutet noch lange nicht Glauben-Können“<sup>31</sup>.

Außer Zweifel steht, dass keine existenzielle Aneignung möglich ist, welche sich inhaltslos vollzieht. Der Glaubensakt ist angewiesen auf Inhalte. Ein inhaltsleeres, inhaltsloses Engagement im Glauben ist schlichtweg unvorstellbar. Umgekehrt ist es aber sehr wohl möglich (und heutzutage ganz alltäglich!), um Inhalte des Glaubens zu wissen, ohne dass man den Glauben selbst vollziehen kann. In nüchterner Weise umschreibt *Ulrich Hemel*, was also gemeint ist, wenn um die Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens gerungen wird:

30 Vgl. *Seckler/Berchold* (1984) 97 mit Bezug auf *Aurelius Augustinus*.

31 *Hilger* (2001 A) 204.

„Immer dann, wenn sich in einer Person menschliche Religiosität dadurch vollzieht, daß sie sich im Lauf eines Lebens mit einem konkreten Bekenntnis identifiziert, kann von religiösem Glauben gesprochen werden.“<sup>32</sup>

*Hemel* umschreibt die ‚fides qua‘, den Glaubensvollzug, als ‚Identifikation‘ mit einem konkreten religiösen Bekenntnis. Dieses Verständnis bewegt sich sehr nahe an dem, was der große jüdische Theologe und Religionsphilosoph *Martin Buber* (1878-1965) als ‚Dass-Glaube‘ bezeichnet. *Buber* stellt diesem ‚Dass-Glauben‘ eine zweite Grundform, nämlich den ‚Du-Glauben‘, entgegen. Er schreibt:

„Es stehen einander zwei, und letztlich nur zwei, Glaubensweisen gegenüber. Wohl gibt es eine große Mannigfaltigkeit von Inhalten des Glaubens, aber ihn selbst kennen wir nur in zweierlei Grundform. Beide lassen sich von schlichten Tatsachen unseres Lebens aus anschaulich machen: die eine von der Tatsache aus, daß ich zu jemand Vertrauen habe, ohne mein Vertrauen zu ihm zulänglich ‚begründen‘ zu können, die andere von der Tatsache aus, daß ich, ebenfalls ohne es zulänglich begründen zu können, einen Sachverhalt als wahr anerkenne. Beidemal handelt es sich bei dem Nichtbegründenkönnen nicht um eine Mangelhaftigkeit meines Denkvermögens, sondern um eine wesenhafte Eigentümlichkeit meines Verhältnisses zu dem, dem ich vertraue, oder zu dem, das ich als wahr anerkenne.“<sup>33</sup> „Glaube im religiösen Sinn ist nun eine dieser beiden Glaubensweisen im Bereich des Unbedingten, das heißt, das Glaubensverhältnis ist hier nicht mehr eines zu einem an sich bedingten, nur für mich unbedingten ‚Jemand‘ oder aber ‚Sachverhalt‘, sondern zu einem an sich unbedingten. Die zwei Glaubensweisen stehen einander also auch hier gegenüber.“<sup>34</sup>

‚Du-Glaube‘ und ‚Dass-Glaube‘. Ich habe diese Unterscheidung ins Spiel gebracht, um zumindest einen Eindruck zu wecken, dass es beim religiösen Glauben keinesfalls per se um eine Identifikation mit inhaltlichen Aussagen gehen muss, wie dies *Hemel* nahelegt. Sondern dass sich das existenzielle Engagement, der Glaubensakt, auf ein personales Gegenüber richten kann, das vom Glaubenden selbst als grenzenlos vertrauenswürdig wahrgenommen wird. Für die *biblisch-christliche* Tradition und Religion ist solcher Du-Glaube kennzeichnend und bestimmend. Deshalb schreibt *Klaus Wegenast* (1929-2006), über Jahrzehnte hinweg Garant einer geradlinigen, differenzierten und realitätssensiblen Religionspädagogik, zu Recht:

„In der Bibel und in weiten Bereichen der Kirchengeschichte bezeichnet Glauben [...] nicht ein Fürwahrhalten, sondern die Vertrauensbeziehung zwischen Mensch und Gott. Der Mensch glaubt *an Gott und an Jesus Christus*. Er verlässt sich auf Gottes Treue und auf das in Kreuz und Auferstehung geoffenbarte Heil. Es ist hier nicht der Ort, das Gesagte mit vielen Stellen zu belegen; dagegen möchte ich auf das offenbar unausrottbare Missverständnis des Glaubens als Fürwahrhalten biblischer Erzählungen hinweisen, das

32 *Hemel* (1986) 53.

33 *Buber* (1950) 5.

34 Ebd., 7.

viele Kinder und Jugendliche dazu veranlasst, der christlichen Gemeinde den Rücken zu kehren. Oder sollten sie etwa ihren Verstand verleugnen und gegen ihre Einsicht ‚Unglaubliches‘ ‚glauben‘, obwohl die theologische Forschung seit Generationen darum weiß, dass in den Evangelien nicht zuerst berichtet, sondern der Glaube in für das 1. Jahrhundert verständlicher Weise zur Sprache gebracht wird. Glauben ist für Christen eben kein Fürwahrhalten von Berichtetem, sondern Mut, der die ganze Existenz betrifft“<sup>35</sup>.

Zurück zur Frage, ob Glaube im beschriebenen Sinne der ‚fides qua creditur‘, der existenziellen Bejahung, lehr- und lernbar ist. Für die Religionspädagogik gibt es kaum eine grundlegendere Fragestellung. Immer wieder wurde sie in der Geschichte des Faches aufgerollt, debattiert und bedacht.

Besonders dringlich stellte sich die Frage der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens für die protestantische Religionspädagogik.<sup>36</sup> Und zwar, weil in der reformatorischen Rechtfertigungslehre der unverfügbare Charakter, die Gnadenhaftigkeit des Glaubens eine überragende Stellung einnimmt. Das Problem, das sich damit für die Einschätzung religiöser Lernprozesse auftut, veranschaulicht der evangelische Religionspädagoge *Robert Schelander* an der Person *Martin Luthers* (1483-1546) selbst:

„Wir haben ein spezifisch evangelisches Paradox vor uns, das schon bei *Luther* zu finden ist: Er schreibt – von der Notwendigkeit der Lehre in Glaubensdingen überzeugt – Katechismen, um zugleich in der Auslegung [...] einzuschränken: ‚Ich gläube, dass ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesus Christ, meinen Herrn, gläuben oder zu ihm kommen kann.‘ [...] Pädagogische Möglichkeiten und theologische Einschränkungen stehen nebeneinander.“<sup>37</sup>

Gerade im evangelischen Raum gibt es in der Geschichte außerordentlich deutliche Stimmen, welche die Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens rundum verneinen. Als Beispiel will ich *Martin Stallmann* anführen, einen hellachtigen Religionspädagogen, der von 1903 bis 1980 lebte. *Stallmann* hatte maßgeblichen Einfluss darauf, dass der schulische Religionsunterricht ein eigenes Profil gewann, das sich von der pastoralen und liturgischen Praxis der Kirchen markant unterscheidet.<sup>38</sup> Doch gerade dieser Wissenschaftler vertritt in Punkto ‚Lernbarkeit des Glaubens‘ folgende strikte Position:

Es gibt „keine allmähliche Hinführung, als wüchse der Glaube, wie eine Überzeugung oder wie eine Zuneigung wachsen können. Der christliche Glaube ist sich selbst ein Wunder. [...] Der Mensch des Glaubens entsteht durch eine neue Geburt, nicht durch

Erziehung oder Bildung, nicht durch eine Höherentwicklung der natürlichen Möglichkeiten des Menschen.“<sup>39</sup>

*Stallmann* lehnt eine Lernbarkeit des Glaubens kategorisch ab. Zugleich setzt er jenes Grundmuster der ‚Konversion‘ absolut, das wir als typisch für die Frühzeit des Christentums kennengelernt haben (*Kap. 4.1*). Allerdings verneint *Stallmann* strikt, dass es sich bei der Konversion um eine Form des Lernens handelt. „Der Mensch des Glaubens entsteht durch eine neue Geburt, nicht durch Erziehung oder Bildung“. Mit dieser Aussage setzt er die Unverfügbarkeit des Glaubens in unversöhnlichen Gegensatz zum Lehren und Lernen.

*Stallmanns* Position ist prototypisch für jene Autoren, welche die Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens rundweg verneinen. Und zweifellos wohnt einem solchen Standpunkt ein Kern an Wahrheit inne. Sicherlich ist der Glaube im Sinne einer existenziellen Bejahung insofern unverfügbar, als er durch äußere Einflüsse nicht hergestellt, nicht produziert werden kann. Insofern bringt *Stallmann* also einen wichtigen und wesentlichen Sachverhalt zur Sprache. Völlig zu Recht räumt deshalb auch der vermittelnd argumentierende *Klaus Wegenast* ein:

„Der Glaube [ist] trotz unserer didaktischen Kunst nicht ‚machbar‘“<sup>40</sup>.

In gleichem Sinne formuliert auch *Ulrich Hemel*:

„Die Annahme des Glaubens [ist] nicht erzwingbar oder im ‚technischen‘ Sinn durch kompetentes religionspädagogisches Handeln ‚erreichbar‘ [...]. Das ‚Gelingen‘ des religiösen Lehrens und Lernens liegt nicht in der Hand der religionspädagogisch Lehrenden. Eine ‚Erfolgsbewertung‘ religiösen Lehrens mit dem Maßstab der ‚Annahme des Glaubens‘ durch den Lernenden scheidet daher aus.“<sup>41</sup>

Bedeutet dies aber notwendigerweise, dass der Glaube ganz und gar abgekoppelt ist von jeglichem Lehren und Lernen? Bleibt die Natur des Menschen, in der Lernen eine entscheidende Rolle spielt, völlig außen vor, wenn es um den Glaubensakt geht? Geschieht hier – wie *Stallmann* schreibt – ein „Wunder“? Ein „Wunder“ in dem Sinne, dass Gott die Natur des Menschen umgeht?

An diesem Punkte erscheint ein kleiner theologiegeschichtlicher Rückblick vonnöten. Wie festgestellt, wurde die Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens besonders in der evangelischen Tradition heftig diskutiert – wobei inzwischen auch für die große Mehrheit protestantischer Theologen und Religionspädagogen außer Frage steht, dass der Glaube in gewisser Weise doch auf Lernprozessen beruht. Wie aber kommt es, dass sich die katholische Tradition seit jeher bedeutend leichter tat, eine vermittelnde Position in dieser Frage einzunehmen? Eine Position nämlich, welche die Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens mit der Unverfügbarkeit des

35 *Wegenast* (2001) 716.

36 Vgl. *Schelander* (2001) 1186 und 1188 sowie *Lachmann* (2002) 436.

37 *Schelander* (2001) 1186.

38 Vgl. *Porzelt* (2004 A).

39 *Stallmann* (1958) 134.

40 *Wegenast* (2001) 719.

41 *Hemel* (1984) 198.

Glaubens zusammenzudenken sucht? Nicht im Sinne eines 'entweder lernbar oder unverfügbar', sondern im Sinne eines 'sowohl lernbar als auch unverfügbar'. Dieser vermittelnden Position im Zwist zwischen Unverfügbarkeit und Lernbarkeit des Glaubens liegt ein weit grundsätzlicheres 'sowohl als auch' zugrunde. Dieses betrifft die Zuordnung von göttlicher Gnade und menschlicher Natur. Auf den Punkt gebracht wird sie in folgendem programmatischen Satz, der die Position des *Thomas von Aquin* zusammenfasst:

„Gratia supponit naturam et perficit eam“ – „Die Gnade setzt die Natur voraus und vollendet sie.“<sup>42</sup>

Hier kommt ein theologisches Grundmodell zur Geltung, demzufolge Gottes Handeln der menschlichen Natur weder widerspricht noch entgegenläuft. Gottes Handeln wird vielmehr im Einklang mit der menschlichen Natur gesehen. Die Natur des Menschen – und damit auch die prinzipielle Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen – bildet die Basis, das Fundament für Gottes Handeln.

Buchstabieren wir diesen Grundgedanken auf die Streitfrage nach der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens hin aus. Der letztlich unverfügbare Glaubensakt ist nicht losgelöst von 'handfesten' Lehr- und Lernprozessen. Genauer gesagt: Religiöses Lernen ist die notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung, um eine konkrete Religion existenziell bejahen zu können. Oder noch einmal anders gewendet: Glauben erschöpft sich zwar nicht im Lernen. Ohne Lernen jedoch gibt es keinen Glauben!

In der Sache besteht meiner Wahrnehmung nach in der heutigen Religionspädagogik beider christlichen Konfessionen weitgehende Übereinstimmung, was diese vermittelnde Zuordnung von Glaube und Lernen anbetrifft.<sup>43</sup> Einen katholischen und einen evangelischen Religionspädagogen will ich hierfür exemplarisch anführen, nämlich *Rudolf Englert* und *Gottfried Adam*. Beide umschreiben mit prägnanten Worten, dass der Glaubensakt auf Lernprozesse angewiesen ist, ohne sich in Lernprozessen zu erschöpfen:

„Glauben-Können heißt glauben lernen können.“<sup>44</sup> – „Christlichen Glauben gibt es nicht ohne Lernprozesse, aber Lernprozesse bewirken für sich allein noch keinen christlichen Glauben.“<sup>45</sup>

42 *Korff* (1985) 189. Bei *Thomas* selbst ist dieses Zitat nicht ausdrücklich vorfindbar. Es vereint jedoch außerordentlich prägnant Teilformulierungen des Aquinaten. Vgl. insb. *STh I* 1,8 ad 2; *I* 2,2 ad 1; *I-II* 99,2 ad 1; *Ver* 14,9 ad 8; 27,6 ad 3.

43 Vgl. *Schelander* (2001) 1188.

44 *Englert* (1986) 345.

45 *Gottfried Adam* nach *Lachmann* (2002) 437.

Ist Glaube lehr- und lernbar? Alles in allem lässt sich mit einem bedingten ‚Ja‘ antworten. Diese eingeschränkte Zustimmung konvergiert<sup>46</sup> mit der Erkenntnis, dass Glauben gleichermaßen wie Lernen unzertrennlich mit menschlichen *Erfahrungen* verknüpft ist. Lernen lässt sich definieren als Prozess der Veränderung, der durch Erfahrung verursacht wird. Erfahrung ist ‚Motor‘ jeglichen Lernens (vgl. *Kap. 2*). Religion wiederum kann bestimmt werden als Zeichensystem, das menschliche Erfahrungen im Horizont des Göttlichen zu deuten ermöglicht (vgl. *Kap. 3*). Lernen einerseits und Religion andererseits beziehen sich somit konstitutiv auf Erfahrungen. Religiöser Glaube ist vor diesem Hintergrund weder denkbar noch vorstellbar, ohne Lernprozesse in Rechnung zu stellen. *Klaus Wegenast* bringt diesen Zusammenhang treffend auf den Punkt, indem er schreibt:

„Weil der Glaube als ein Sich-Verlassen auf Gott immer auch etwas mit Erfahrungen, mit deren Reflexion und mit Verstehen zu tun hat, auch mit Verstehen von Sprache, ist im Zusammenhang mit diesem Glauben notwendig auch von Lernen zu reden.“<sup>47</sup>

Ein abschließendes Wort schließlich zur Unverfügbarkeit des Glaubens, die ungeachtet seiner Verwiesenheit auf Lernprozesse stets zu achten und zu beachten ist. Mit dieser Unverfügbarkeit stehen Religion Lehrende keineswegs ‚allein auf weiter Flur‘. Letzten Endes begegnet in der Unverfügbarkeit des Glaubens ebenjene unüberschreitbare Begrenzung, die für jegliches pädagogisches Handeln prägend und bestimmend ist. Nämlich der Umstand, dass sich die Wirksamkeit pädagogischen Handelns letztlich der äußeren Einflussnahme entzieht. Diese eherne Grenze des didaktischen Handelns tritt umso schärfer ins Bewusstsein, je komplexer die Lernprozesse sind, die wir anregen wollen. Wenn es um überschaubare kognitive Leistungen geht, fällt die Unverfügbarkeit des Lernens weniger ins Auge als etwa bei der Förderung persönlicher Werthaltungen.<sup>48</sup> Im Grunde genommen sind Menschen zwar unbelehrbar, aber ungemein lernfähig! Die Unverfügbarkeit des religiösen Glaubens erweist sich als ein besonderer Fall der Unverfügbarkeit jeglichen Lernens. *Robert Schelander* fasst dies mit einem treffenden Vergleich:

„Glaube ist wie das geglückte Leben unverfügbar. So wie der Einzelne den Glauben nicht besitzen, geschweige denn erlernen kann, so ist auch das geglückte und erfüllte Leben dem Pädagogen unverfügbar. Das enthebt nicht von der Notwendigkeit pädagogischer Bemühungen: Das Leben und der Glaube sind auf Lernen und auf Bildung angewiesen.“<sup>49</sup>

46 Das Argumentationsmuster der *Konvergenz* (von lat. *convertere* = *zusammenstreben*) ist dadurch bestimmt, dass unterschiedliche Wissenschaften (z.B. Theologie und Pädagogik) auf verschiedenen Wegen zu ähnlichen Ergebnissen gelangen (vgl. *Fries* (1961)). Für die Religionspädagogik als Interaktionswissenschaft (*Kap. 5.2*) sind Konvergenzargumentationen zentral und unverzichtbar (vgl. insb. *Gemeinsame Synode* (1976) 131).

47 *Wegenast* (2001) 719.

48 Vgl. insb. *Lachmann* (2002) 438.

49 *Schelander* (2001) 1187.