

ein Zeichensystem, dem ich mich zugehörig fühle, und deren Zugehörigkeit (vgl. SIMMEL 1992, S. 19ff) ich mit vielen anderen Menschen teile, so z.B. in der sozialen Form einer Religionsgemeinschaft. Erworben bzw. gelernt wird also im Bereich der Religion der grundlegende Prozess der Enkulturation, d.h. die Personwerdung innerhalb von Kultur und Gesellschaft. Enkulturation ist die Bezeichnung für Lernprozesse des Individuums, die den Menschen kulturell handlungsfähig machen sollen (vgl. KRON et al. 2013, S. 37), und auch für die „strukturelle Herausbildung einer Grundpersönlichkeit“, d.h. also für den Personalisationsprozess eines Individuums. Pädagogisch bedeutsam ist die Enkulturation als „Prozess aktiver und die Entwicklung stimulierender Lebensleistungen eines jeden Menschen“ (KRON et al. 2013, S. 39). Die Sozialisation hingegen ist die Gesamtheit aller sozialen Prozesse, „in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (KRON et al. 2013, S. 40).

Religiosität hingegen bedeutet dann so etwas wie die subjektive Füllung dieser Zugehörigkeit und wäre in dieser Unterscheidung eher als anthropologische Kategorie (vgl. JOAS 2013, S. 121ff) zu verstehen.

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der große protestantische Theologe und Begründer eines religionspädagogischen Modells, sah in der soziologischen Kategorie der Religion so etwas wie eine Basiskategorie des Menschen überhaupt, was ihn vom Tier unterscheidbar mache.

SCHLEIERMACHERS Ansatz des Pädagogischen zielt auf eine Aufhebung sozialer Ungleichheit zwischen Menschen (SCHLEIERMACHER 1983, S. 30; 1993, S. 61ff; KLAFKI 1990; STING 1998, S. 296ff); bedeutsam wird in diesem Kontext die Reflexion der Differenzerfahrungen im Horizont einer kritischen und auch selbstkritischen gesellschaftlichen Hermeneutik (STING 1998, S. 298). Die Einheit des Subjekts gegenüber den Differenzerfahrungen wird im Selbstgefühl gewährleistet:

*„Das Selbstgefühl ist jedoch weder im Tun noch im Wissen erkennbar und auch nicht Resultat einer Empfindung oder eines reflektierten Selbstbewusstseins [sic!]. Jeder Selbstbezug beinhaltet eine Selbstspaltung. Die Einheit des Selbst kann sich daher nur aus dem Bezug auf anderes ergeben. Sie wird von einem anderen gestiftet und empfangen, von ‚Gott‘ oder vom ‚transzendenten Grund‘ als dem Jenseits des Denkbaren und Erkennbaren, und sie ist gleichbedeutend mit Abhängigkeit von diesem anderen“* (STING 1998, S. 299; SCHLEIERMACHER 1960, S. 25–30).

Das religiöse Selbstbewusstsein wird von Schleiermacher mit dem Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit zusammengebracht (vgl. FROST 1991, S. 255f; STING 1998, S. 299). Ähnlich wie in der Dialogphilosophie muss bei Schleiermacher der Andere mitgedacht werden (vgl. SCHLEIERMACHER 1960, S. 171ff). Angesichts der gegenwärtigen pathologischen Formen von Religion und Religionspraxis, die sich in vielerlei fundamentalistischen bis menschen-

feindlichen religiösen Erscheinungen unserer Zeit zeigen, soll hier gegen SCHLEIERMACHER allenfalls von der Option auf Religion und Religiosität nach dem Soziologen Joas gesprochen werden und damit die gelingenden Formen von Religion und Religiosität (vgl. JOAS 2003; 2007; 2013; JOAS & RESING 2007) charakterisiert werden.

In der subjektbezogenen Ausübung von Zugehörigkeiten geht es aber immer um die Güte von Beziehungen, die helfen, menschenfreundlich und aufgeschlossen zu sein, d.h. Religiosität als Bedingung der Möglichkeit, sich mitmenschlich verhalten zu können und so dem Glauben in seiner rechtfertigenden und heiligenden Form zu entsprechen.

Glauben in diesem Zusammenhang meint nicht ein Fürwahrhalten allgemeiner Wahrheitssätze, sondern Vertrauen in und auf Gott und damit in ethischer Hinsicht als Heiligung des Lebens Resilienz gegen Menschenfeindlichkeit und rassistische Verführung.

Eine in dieser Weise innige und somit gelingende Beziehung zwischen Mensch und Gott (vgl. BOSCHKI 2003, S. 302) hat Versöhnungscharakter, bleibt aber in Bezug auf Gott immer auch fremd (BOSCHKI 2003, S. 303), weil sie nicht vernutzbar oder instrumentalisierbar ist: *„Sein heißt – in Beziehung sein“*, wie EBERHARD JÜNGEL (1998, S. 96) richtig erkannte. Es geht also, wenn wir uns um religiöse Bildung bemühen, um den Ansatz einer dialogischen Theologie der Beziehung (vgl. JÜNGEL 2002, S. 19ff; BOSCHKI 2003, S. 303), was bedeutet, dass wir das Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott und zwischen Menschen in den Blick nehmen müssen: Sowohl Gott als auch der Mensch existieren nur in Beziehungen, aber, wenn wir Gottes Gottheit bedenken, müssen wir Gottes Souveränität mit bedenken und können nicht einfach unseren Existenzbegriff zur Anwendung bringen: *„Gott ist nicht nur der zugewandte, in Kommunikation mit seiner Schöpfung Stehende – er ist (wie die Bibel bezeugt ...) im gleichen Atemzug der Verborgene, der sich Entziehende“* (BOSCHKI 2003, S. 303).

Eine beziehungsorientierte (BOSCHKI 2003, S. 304) Rede von Gott muss deswegen so formuliert sein, dass sie das Geheimnis Gottes nicht auflöst; das Gleiche gilt für die beziehungsorientierte und beziehungsreiche Rede über den Menschen: *„Der Mensch ist dem anderen Menschen in letzter Instanz entzogen, auch wenn er ihn noch so gut zu kennen meint“* (BOSCHKI 2003, S. 305). Beispiele für beziehungsorientiertes Denken findet man bei MARTIN BUBER, der die Ich-Du-Beziehung von der Ich-Es-Beziehung unterscheidet und die These aufgestellt hat, dass das Ich-Du nur mit dem ganzen Wesen des Menschen gesprochen werden könne. Bubers Ansatz ist *„philosophische Anthropologie, die den Menschen konsequent dialogisch versteht“* (BOSCHKI 2003, S. 311). Aber auch der Freund und Weggenosse BUBERS, FRANZ ROSENZWEIG, liegt zwar grundsätzlich auf der Linie BUBERS, geht

aber an verschiedenen Stellen über ihn hinaus. GERSHOM SCHOLEM wirft BUBER zudem eine „Ungeschichtlichkeit“ der Rede vor (BOSCHKI 2003, S. 313). FRANZ ROSENZWEIG bestimmt das Ich-Du-Verhältnis als ein geschichtliches zwischen einem bestimmten Ich und einem bestimmten Du (BOSCHKI 2003, S. 314; CASPER 2002).

Geschichte wird an das Tun des Einzelnen gebunden und auch „an die konkrete Beziehung des Anderen zu mir zurück“ (BOSCHKI 2003, S. 315).

Ähnlich würde es PAUL TILLICH sehen, der in Gott die Quelle dessen sieht, was uns unbedingt in der geschichtlichen Essenz angeht und den wir in unserer Existenz immer wieder verwirklichen, im Sinn von verwirken, d.h. nicht erreichen bzw. sogar verfehlen.

EMMANUEL LÉVINAS wiederum sieht Beziehung von der Einsamkeit des Subjekts und seiner Gebundenheit an die Zeit (BOSCHKI 2003, S. 319): Die „Beziehung zum Anderen ereignet sich in Zeit, ja sie ist Zeit ... Das Verhältnis zum Anderen ist kein Verschmelzen, sondern gründet in der Abwesenheit, der Nichtverfügbarkeit des Anderen ... Darum bleibt die Beziehung zum Anderen immer eine Beziehung zu einem Geheimnis ... Das Verhältnis zum Anderen gründet in der ethischen Beziehung der Verantwortung und Verantwortlichkeit für seine Zeit ... In der Gottesbeziehung erfassen wir Gott nur als ‚Spur‘“ (BOSCHKI 2003, S. 320).

Das bedeutet nun für den Bereich der religiösen Bildung, dass sie in doppelter Weise sowohl beziehungs- als auch subjektorientiert sein muss, wenn sie nicht dem Abgrund fundamentalistischer Versuchungen erliegen will. Das „Subjekt wird konstitutiv als Beziehungssubjekt verstanden, [...]“ (BOSCHKI 2003, S. 331).

„Religiöses Lehren und Lernen/religiöse Bildung geschieht immer in Beziehung und in Beziehungen, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn Menschen, so auch Kinder und Jugendliche, sind in allem, was sie erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und sich aneignen von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen sie leben“ (BOSCHKI 2003, S. 332).

### 1.1.2 Lernen und Lehren

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen „die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (KRON et al. 2013, 55).

Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens (vgl. BRUNER 1980, S. 57ff). Zum Lernen gehört das Lehren: „Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge

bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen“ (POHL-PATALONG 2015). In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann (vgl. beispielsweise BÜTTNER & DIETERICH 2000). Mit POHL-PATALONG lässt sich dann sagen: Diese Lerndefinition „*interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt*“ (POHL-PATALONG 2015). Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenzerfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun: „*Zwar müssen sowohl elementare Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste*“ (POHL-PATALONG 2015; auch DOYÉ 2012, S. 111–116; ENGLERT 1997, S. 138–150; ENGLERT 2007, S. 196–206; LACHMANN 2002, S. 31–35; SCHRÖDER 2012, S. 202–204).

Wenn wir uns jetzt dem religiösen Lern- und Bildungsprozess nähern, dann erhebt sich die Frage: Um wen geht es in diesem Prozess? Um den Lernenden oder den Lehrenden? Wenn wir uns hier vorschnell auf eine Seite begeben, reduzieren wir, denn beide, Lernende und Lehrende, sind im religiösen Lern- und Bildungsprozess sowohl an diese Beziehung gebunden als auch an die doppelte Subjektivität, nämlich Gott als auch dem Menschen gegenüber. Das bedeutet, dass Lernende zu Lehrenden werden können und umgekehrt Lehrende in religiösen Dimensionen immer auch zugleich Lernende bleiben, das auch durch unterrichtlichen Interaktionsprozess zwischen Lernen-

den und Lehrenden nicht aufgehoben wird, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt. Dem Erziehungswissenschaftler HEINRICH ROTH folgend, wird unter Lernen Folgendes verstanden:

*„Lernen bedeutet eine Chance, die Fertigkeiten, Leistungsformen, Verhaltensweisen, Könnensformen in und an der Umwelt aufzubauen, in die man hineingeboren wird. Lernen bedeutet weiterhin, daß ein solches Wesen notwendigerweise auf eine Umwelt hin ‚entworfen‘ gedacht werden muß, die diesen Lernprozess in ihre Obhut nimmt. Wenn der Mensch auf Lernen hin ‚entworfen‘ ist, dann ist er auf Lehrende und Erziehende angewiesen, dann ist er prinzipiell ein zu erziehendes Wesen“* (ROTH 1976, S. 117; zitiert nach Art. Lernen von GERT OTTO, in Lexikon der Religionspädagogik 2001, Bd. 2, Sp. 1218).

Lernen gehört nach dieser Definition zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen; Lernen als Prozess vollzieht sich in sehr verschiedenen Formen, Vollzügen und Konstitutionsbedingungen und setzt immer eine personale Veränderung beim Lernenden in Gang. Vorausgesetzt ist dabei die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen (vgl. OTTO 2001, Sp. 1218).

Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z. B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden.

Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, Lernen technokratisch zu instrumentalisieren (vgl. HEYDORN 1980, 63–94; ADORNO 2006) und dass sich in Lernprozessen auch, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so auch zu Objekten werden.

Andererseits werden aber Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass eben genannte Missstände auch erkannt und behoben werden können.

Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. OTTO 2001, Sp. 1219). HEYDORN resümiert: *„Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment, der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist es, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältigen Bedingungen zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich ... Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung frei machen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus“* (HEYDORN 1980, S. 88).