

„Glauben-Lernen“ als Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung

Zugleich eine Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Grundgedanken von Hans-Ferdinand Angel



der autor

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel, Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Abstract

Ausgehend von der Unterscheidung von Religiosität und Glaube wird zunächst der Begriff des ‚Glauben-Lernens‘ problematisiert. Anstelle dessen verdient der Begriff ‚religiöse Bildung‘ den Vorzug, weil damit deutlicher zum Ausdruck gebracht wird, dass sich alle religionspädagogischen Bemühungen im Bereich der ‚Wegbereitung‘ und des ‚Vorletzten‘ (D. Bonhoeffer) befinden. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, in welcher Hinsicht ‚religiöse Bildung‘ einen Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung leisten kann. Vor diesem Hintergrund erfolgt schließlich eine Auseinandersetzung mit der von Hans-Ferdinand Angel entwickelten Creditionentheorie.

Schlagerwörter: *Glauben-Lernen, Religiosität, religiöse Kompetenz, menschengerecht, Bildung, Creditionen, Creditionentheorie*

‘Faith-learning’ as a contribution to a human-oriented school education. (Also) a discussion of the religious educational concepts of Hans-Ferdinand Angel

Based on the distinction between religiosity and faith, the article critically examines the notion of ‘faith-learning’. We rather propose the term ‘religious education’ since it expresses more clearly that all religious pedagogical endeavors pertain to the realm of ‘paving the way’ and ‘the penultimate’ (D. Bonhoeffer). Subsequently, we discuss in which sense religious education contributes to a human-oriented school education. Against this background, the article explores Hans-Ferdinand Angel’s ‘creditions theory’.

Keywords: *faith-learning, religiosity, religious competence, human-oriented, education, creditions, theory of creditions*

Die nachstehenden Ausführungen beinhalten den Festvortrag für den 60. Geburtstag von Hans-Ferdinand Angel und setzen sich mit dessen wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Religionspädagogik auseinander. Diesbezüglich stellen ‚Religiosität‘ und ‚Creditionen‘ zwei wesentliche Eckpfeiler dar, wobei sich sein Fokus zunehmend auf Creditionen verschoben hat. Zum Verständnis des folgenden Gedankengangs ist es wichtig, dass das vorliegende Thema dem Verfasser dieses Beitrags vorgeschlagen wurde und Schritt für Schritt eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit diesem Titel folgt.

1. ‚Glauben-Lernen‘ – vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Religiosität und Glaube

Keinesfalls zufällig erfolgt in einem ersten Schritt die Reflexion von ‚Glauben-Lernen‘ anhand der Unterscheidung

von Religiosität und Glaube. Bekanntlich hat Ulrich Hemel während seiner Regensburger Assistentenzeit ein Modell von Religiosität und religiöser Kompetenz ausgearbeitet,¹ das Ferdinand Angel nachdrücklich beeinflusst hat – wie unschwer allein ein Blick auf seine Dissertation² zeigt. Dieses Modell ist zwar in der religionspädagogischen Diskussion hinlänglich bekannt, es stellt jedoch einen wichtigen Ausgangspunkt für alle weiteren Überlegungen dar, bis hin zu den Creditionen. Ferdinand Angel sowie der Verfasser sind zwar gleichermaßen von diesem Modell stark geprägt, jedoch schlagen wir unterschiedliche Wege ein, wenn es um das ‚Glauben lernen‘ geht.

Ulrich Hemel setzt in seinen Überlegungen beim „Weltdeutungszwang“³ eines jeden Menschen ein: „Man kann Welt nicht nicht deuten.“⁴ Diesem Weltdeutungszwang entspricht in positiver Hinsicht eine „fundamentale Weltdeutungskompetenz“⁵, wobei m.E. anstelle von Weltdeutungs-

kompetenz die Formulierungen ‚Weltdeutungsfähigkeit‘ bzw. ‚Fähigkeit zur Weltdeutung‘ zu bevorzugen sind. Diese Fähigkeit zur Weltdeutung ist – und das wird in der Folge noch wichtig sein – nach Ulrich Hemel ein „anthropologisches Apriori“⁶. Diesen Gedanken kann man durch anthropologische Überlegungen zum Menschen als einem instinkt-reduzierten Wesen stützen, der durch eine Weltoffenheit gekennzeichnet ist.

An dieser Stelle seien zwei Punkte hervorgehoben, die hinsichtlich der anthropologischen Kategorie der Weltdeutungsfähigkeit wichtig scheinen: Es geht erstens nicht nur um die Fähigkeit zur Weltdeutung, sondern um die Fähigkeit zur Selbst- und Weltdeutung. Die Hervorhebung dieses Doppelaspekts ist gerade aufgrund der für den Religionsunterricht konstitutiven Identitätsfragen wesentlich; zweitens darf diese Selbst- und Weltdeutungsfähigkeit nicht kognitiv enggeführt werden. Dieses Missverständnis legt sich aufgrund des Deutungsbegriffs zunächst einmal nahe – es geht bei dieser Deutung von Selbst und Welt nicht nur um den kognitiven Akt von Interpretationen, sondern auch um andere Dimensionen des Menschseins, die an späterer Stelle anhand der verschiedenen Dimensionen des Religiositätsmodells von Ulrich Hemel noch näher erläutert werden.

Bevor dies jedoch geschieht, ist noch eine Zwischenüberlegung wichtig: Nach Ulrich Hemel kann sich – idealtypisch betrachtet – die Fähigkeit zur Weltdeutung auf vierfache Weise entfalten: 1) auf eine soziokulturell-partizipative Weise, 2) auf eine weltanschaulich-ideologische Weise, 3) auf eine religiöse Weise oder 4) in Mischformen aus 1–3.⁷ Ohne diese vier Formen näher zu erläutern,⁸ sei direkt der m.E. kritische Punkt angesprochen: Für die religiöse Weise der Selbst- und Weltdeutungsfähigkeit verortet Ulrich Hemel einen anthropologischen Ansatzpunkt, den er „fundamentale Religiosität“⁹ bezeichnet. Das Verhältnis von Religiosität als anthropologischer Kategorie zu Religion als systemischer Größe wird dabei bestimmt wie das Verhältnis von Sprachlichkeit als anthropologischer Kategorie zu Sprache: Sprachlichkeit wie Religiosität sind beide auf Entfaltung angewiesen.¹⁰ Ohne das hier im Detail zu belegen: Gerade in der Relektüre der Publikationen von Ferdinand Angel für diesen Vortrag wurde dem Verfasser bewusst, wie ihn schon zu Zeiten seiner Qualifikationsarbeiten dieser anthropologische Ansatzpunkt entscheidend beschäftigt – und ihn letztlich zu dem innovativen Gedanken der Creditionen führen wird, auf die an späterer Stelle noch näher eingegangen wird. Hier lässt sich im Rückblick schon früh eine stringente Entwicklungslinie bei ihm erkennen.

Ausgerechnet an dieser Stelle hatte der Verfasser aber stets die größte Skepsis, was die Überlegungen von Ulrich Hemel angeht: Zwar ist es überzeugend, dass es sich bei der Selbst- und Weltdeutungsfähigkeit des Menschen um

ein anthropologisches Apriori handelt. Und so einleuchtend ebenso der Vergleich zwischen Religiosität und Religion sowie Sprachlichkeit und Sprache ist, so wenig zwingend ist die Schlussfolgerung, dass auch fundamentale Religiosität als ein anthropologisches Apriori zu bestimmen sei. Das Gegenargument lautet an dieser Stelle: Wenn wir für die religiöse Weise der Selbst- und Weltdeutung ein spezielles anthropologisches Apriori formulieren, dann müssen wir dies streng genommen auch für die weltanschaulich-ideologische Weise postulieren – diese könnte möglicherweise als anthropologische Kategorie der fundamentalen Philosophizität bezeichnet werden. Aber spätestens bei der soziokulturell-partizipativen Weise sowie den Mischformen wird dieses Unterfangen, für jede Variante der Selbst- und Weltdeutung ein eigenes anthropologisches Apriori zu postulieren, fragwürdig.¹¹

Den eigentlichen religionsdidaktischen Gewinn von Ulrich Hemels und Ferdinand Angels Überlegungen zu Religiosität besteht demnach weniger darin, dass sie anhand der ‚fundamentalen Religiosität‘ ein anthropologisches Apriori postulieren, vielmehr in der konsequenten anthropologischen Orientierung des Religiositätsmodells und die entsprechende Unterscheidung verschiedener Dimensionen von Religiosität. Dabei kommen nämlich ganz verschiedene Dimensionen des Menschseins in den Blick – und eben nicht nur eine kognitive Facette der Selbst- und Weltdeutung. Dies unterstreichen die folgenden fünf Dimensionen von Religiosität bzw. religiöser Kompetenz:

1. „Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität“¹²: Diese bezieht sich auf die basale Fähigkeit, religiöse Wirklichkeit wahrnehmen zu können.
2. „Religiöse Kompetenz in der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens“¹³: Diese beinhaltet die religiöse Handlungsfähigkeit sowie die Fähigkeit, religiöse Rollen auszuüben.
3. „Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit“¹⁴: Diese rekurriert auf die Fähigkeit, religiöse Vorstellungen und Inhalte aufzubauen, zu klären und zu entfalten.
4. „Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation“¹⁵: Diese inkludiert die Aneignung und Entfaltung religiöser Sprachkompetenz, religiöser Dialogkompetenz sowie religiöser Interaktionskompetenz.
5. „Religiöse Kompetenz in der Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung“¹⁶: Diese setzt im Gegensatz zu den anderen Formen religiöser Kompetenz bereits einen religiösen Identifikationsprozess voraus. Im religionspädagogischen Bereich ist nur eine Anbahnung möglich.

Letztgenannte Dimension besitzt eine besondere Stellung, weil sie die anderen vier Dimensionen umgreift.¹⁷ Dieser Aspekt ist für die vorliegende Thematik ein ganz entscheidender Punkt: Eine Schülerin kann demnach in den ersten vier Dimensionen von Religiosität eine herausragende religiöse Kompetenz besitzen und vollkommen zu Recht im Religionsunterricht die Note 1 erhalten. Dennoch ist es für sie vollkommen legitim zu sagen, dass diese Religion bzw. dieser Glaube nichts für sie persönlich sei und sie nicht zu einer entsprechenden Lebensgestaltung motiviert sei. Diese fünfte Dimension ist ein notwendiges Korrektiv für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und gleichermaßen für Lehrkräfte entlastend, weil sie sich die auch theologisch begründete Einsicht vor Augen führen können, dass sie religiöse Identifikationsprozesse und Glauben nicht operationalisieren können.

Diese fünfte Dimension ist auch für Ulrich Hemels Verhältnisbestimmung von Religiosität und Glaube konstitutiv. Dabei hebt er grundsätzlich „ein bleibendes Spannungsverhältnis“¹⁸ zwischen beiden Größen hervor. So stellt er einerseits fest, dass Religiosität und Glaube unverrechenbar und eigenständig sind,¹⁹ andererseits drohen diese Gedanken fast in Vergessenheit zu geraten, wenn er feststellt: „Im Regelfall lässt sich dabei erwarten, daß die Entfaltung von Religiosität mit der Bedeutung des Glaubens im Leben einer Person stark korreliert.“²⁰ Hier wird unzureichend bedacht, dass die Entstehung christlichen Glaubens theologisch gesprochen dem freien Wirken des Heiligen Geistes zu verdanken ist und nicht davon abhängt, ob jemand z.B. eine niedrige oder eine hohe religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit besitzt.

Es widerspricht auch zumindest protestantischem Verständnis von Glauben, wenn Ulrich Hemel feststellt, religiöses Lernen könne Glauben „ein Stück weit ermöglichen“²¹.

Vergleichbare theologische Probleme stellen sich auch mit früheren Überlegungen Hans-Ferdinand Angels, wobei sicherlich auch die protestantische Brille des Verfassers dazu beiträgt, dass er auf diesen Punkt stößt.

In seinem Beitrag zur Festschrift für den 60. Geburtstag von Gottfried Adam stellt Hans-Ferdinand Angel folgendes fest: „Damit von Glaube gesprochen werden kann, muß die Entfaltung von Religiosität gegeben sein.“²² Hier erheben sich wie gesagt theologische Bedenken: Die Entfaltung von Religiosität ist menschliches Handeln, der Glaube ist und bleibt aber Geschenk, ein Geschenk des allmächtigen Gottes, der nicht von unseren religiösen Bildungskünsten abhängig ist.

Es ist wichtig, diesen Geschenkcharakter unabhängig von menschlicher Leistung herauszustellen. Von daher versteht sich vielleicht auch, warum sich selbst bei der folgenden Formulierung Bedenken erheben: „Von Glauben im

christlichen Sinn (und damit auch von christlichem Glauben) kann nur gesprochen werden, wenn sich Religiosität im Prozeß der Übernahme der christlichen Offenbarung entfaltet.“²³ Das Wort ‚Übernahme‘ hebt wiederum die menschliche Tätigkeit bei der Glaubensentstehung hervor. Hier scheiden sich – vermutlich auch aus konfessionellen Gründen – die theologischen Geister von Hans-Ferdinand Angel und dem Verfasser.

Pointiert ist an dieser Stelle Karl Barth: Glaube ist für ihn ein ‚sich-Schenken-lassen‘ des Eintretens Gottes für uns Menschen.²⁴ Man beachte hier das mit ‚sich schenken lassen‘ der Mensch ein rein Empfangender ist und die Aktivität allein bei Gott liegt, der für uns Menschen eintritt. Kurzum: ‚Glauben lernen‘ im Sinne von ‚Vertrauensglauben lernen‘ können wir nicht pädagogisch herstellen. Wir werden – passivisch – ergriffen bzw. beschenkt, das Ergreifen oder das Schenken liegt weder in unserer Hand noch im pädagogischen Vermögen, das ist allein ein Werk des Heiligen Geistes.

In Anlehnung an Dietrich Bonhoeffer lässt sich das Verhältnis von religiöser Bildung und Glaube folgendermaßen zum Ausdruck bringen: Bildungsprozesse in den verschiedenen Dimensionen von Religiosität stellen bildlich betrachtet eine ‚Wegbereitung‘²⁵ für den Glauben dar. Wir bereiten gewissermaßen einen Weg, eine ‚Landebahn‘ vor, aber wir wissen nicht, ob und wann der Heilige Geist darauf ‚landen‘ wird.

‚Glauben lernen‘ aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive bedeutet demnach, dass wir im Sinne einer Wegbereitung nur religiöse Bildungsprozesse in den verschiedenen Dimensionen von Religiosität anstreben können – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Wenn an dieser Stelle von ‚religiösen Bildungsprozessen‘ die Rede ist, dann geschieht dies mit dem Bewusstsein, dass Hans-Ferdinand Angel stets die Verwendung des Begriffs ‚religiös‘ sehr kritisch prüft, weil sich religiös sowohl auf Religion wie auf Religiosität beziehen kann.²⁶ Hier erfolgt aber die Verwendung des Begriffs ‚religiös‘ in der von ihm favorisierten Weise: als Wechselbeziehung zwischen Religiosität und Religion.²⁷ Nichts anderes ist bei Bildung als einem wechselseitigen Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt, und in unserem Fall: von Religiosität und Religion, intendiert. Auch ist in diesem Zusammenhang wichtig, nicht nur von religiöser Kompetenz in ihren fünf Dimensionen zu sprechen. Mit Kompetenzen befindet man sich nämlich prinzipiell im Bereich der operationalisierbaren Aspekte eines Faches.²⁸ Vielmehr soll an dieser Stelle in einem Sinne von religiöser Bildung gesprochen werden, in dem sowohl die operationalisierbaren als auch (!) die nicht-operationalisierbaren Aspekte der genannten fünf Dimensionen von Religiosität umfasst sind. Vor diesem Hintergrund wird schließ-

lich auch deutlich, warum der Verfasser anstelle von ‚Glauben lernen‘ lieber von ‚religiöser Bildung‘ spricht: Damit kommt pointiert zum Ausdruck, dass sich alle unsere religionspädagogischen Bemühungen im Bereich der Wegbereitung, im Bereich des Vorletzten befinden. Damit kommen wir zum zweiten Hauptteil der Überlegungen.

2. Religiöse Bildung als Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung

So eingängig sich die Formulierung ‚menschengerechte schulische Bildung‘ auf den ersten Blick liest, so schwierig ist näher betrachtet eine klare definitorische Bestimmung. Das Problem liegt dabei weniger im Bildungsbegriff: Bildung lässt sich etwa mit den Worten von Dietrich Korsch als „die prozesshafte Vermittlung von Selbst und Welt zum Zwecke selbstbewusster und sozial verantworteter [...] Weltgestaltung“²⁹ verstehen.

Die Frage ist vielmehr, was heißt ‚menschengerecht‘? Zu diesem Terminus gibt es praktisch keine religionspädagogische oder auch pädagogische Diskussion, welche diesen zunächst sehr eingängig klingenden Begriff näher definieren würde. Auch der (religions-)pädagogische Diskurs zur Bildungsgerechtigkeit³⁰ führt an dieser Stelle nicht entscheidend weiter, da zwischen dem dort diskutierten grundsätzlichen ‚Recht auf Bildung‘ einerseits und einer ‚menschengerechten Bildung‘ andererseits zu unterscheiden ist: Das grundsätzliche Recht auf Bildung besagt noch nicht, was eine menschengerechte Bildung ist. Googelt man nach dem Begriff ‚menschengerecht‘, so findet man nur allgemeine Hinweise insbesondere zu einer menschengerechten Arbeitsgestaltung und menschengerechtes Bauen oder es wird von ‚menschengerecht‘ im Blick auf ältere Menschen und Flüchtlinge gesprochen. Gleichfalls führen aber auch Recherchen in der Literaturlatenbank ‚FIS Bildung‘ nicht zu einer profilierten Diskussion darüber, was ‚menschengerecht‘ ist. Die Schwierigkeit dieser Begriffsbestimmung besteht darin, dass sowohl empirische Einsichten als auch normative Überlegungen zum Menschsein wesentlich sind, um festzustellen, was ‚menschengerecht‘ ist. So ist einerseits der empirische Blick wichtig, weil ansonsten rein idealistische Behauptungen aufgestellt würden, was ‚menschengerecht‘ sei. Andererseits ist es gerade aus christlicher Perspektive naheliegend, dass der Mensch in seiner rein empirischen Vorfindlichkeit unterbestimmt wäre. Die Warum-Frage nach dem Sinn des Lebens oder die eschatologische Frage nach dem Ziel aller Wege lassen sich nicht einfach empirisch beantworten.

Was bedeuten diese Vorüberlegungen im Blick auf das vorliegende Thema ‚Glauben lernen als Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung‘? Die voranstehenden Überlegungen des ersten Teils versuchten aufzuzeigen, dass

der Titel ‚Religiöse Bildung als Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung‘ aus religionspädagogischen Gründen angemessener ist. Warum aber ist ‚religiöse Bildung‘ ein Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung? Eine menschengerechte Bildung impliziert m.E., dass grundlegende Dimensionen des Menschseins in der Schule gebildet werden. An dieser Stelle treten näher betrachtet wieder die anthropologischen Überlegungen des ersten Teils hervor. Das heißt konkret: Nach Ansicht des Verfassers wäre eine schulische Bildung, in der erstens der Selbst- und Weltdeutungszwang von Menschen keine bildenden Impulse erhält und die Selbst- und Weltdeutungsfähigkeit von Menschen nicht entfaltet wird, völlig unzureichend. Die religiöse Variante der Selbst- und Weltdeutungsfähigkeit ist dabei eine Hauptvariante, die allein in Anbetracht dessen, dass Religion wie Religiosität genauso fruchtbar wie furchtbar sein können, der Bildung bedarf. Legt man des Weiteren ein mehrdimensionales Religiositätsmodell als konstitutiven Bezugspunkt religiöser Bildung zugrunde, dann liegt zweitens insofern eine menschengerechte Bildung vor, als hier keineswegs nur der kognitive Aspekt des Menschseins im Blick ist, sondern darüber hinaus auch der affektive, pragmatische und kommunikative Aspekt des Menschseins. Drittens will im Blick auf die grundrechtlich gewährleistete Gewissens- und Religionsfreiheit auch bedacht sein, dass die religiös motivierte Lebensgestaltung gerade auch im schulischen Raum ohne jegliche Vor- oder Nachteile gewissermaßen von Null bis 100 % ausgeübt werden kann, ohne dass irgendwelche Nachteile oder Vorteile für SchülerInnen z.B. bei der Notengebung daraus resultieren dürfen.

Diese drei Punkte bilden eine grundlegende Argumentationsbasis, warum ‚religiöse Bildung‘ einen wesentlichen Beitrag für eine menschengerechte schulische Bildung leistet. Diese Überlegungen lassen sich rechtfertigungstheologisch qualifiziert fortführen, womit noch einmal die Glaubenthematik aus theologischer Perspektive aufgegriffen wird: Menschengerecht im Rahmen der Schule ist es aus dieser Perspektive, dass Menschenwürde unabhängig von jeglicher Leistung besteht und dass man von Gott vor aller eigener Leistung bereits angenommen ist. Gerade der letztgenannte Gedanke hat manche Pfarrer dazu verleitet im Religionsunterricht nur die Note 1 zu geben, um zum Ausdruck zu bringen, dass der Mensch vor aller Leistung angenommen ist. Im Kontext des Systems Schule sind diese Konsequenzen der sogenannten ‚Einslerpfarrer‘ durchaus fragwürdig. SchülerInnen geben in Diskussionen über das Phänomen des ‚Einslerpfarrers‘ – trotz aller ersten Begeisterung für ein Fach, in dem sie keinen Notendruck hätten – in vertiefenden Diskussionen freimütig zu, dass dieses in der Tat nur ein minderwertiges Nebenfach für sie sei. So ist zwar davon abzuraten, im Religionsunterricht nur die Note 1 zu

erteilen – aber genau diese Spannung zwischen Leistungsgesellschaft einerseits und Rechtfertigungslehre andererseits ist ein fruchtbares Thema, um mit SchülerInnen gemeinsam zu bedenken, welche Aspekte eine menschengerechte Schule auszeichnen.

Unschwer wird an diesem Beispiel auch deutlich, wie die religionspädagogischen Gedanken des Verfassers zum Glauben letztlich theologisch von der Rechtfertigungslehre her bestimmt sind. Einen interessanten anderen Weg beschreitet seit geraumer Zeit Hans Ferdinand Angel mit der von ihm entwickelten Creditionentheorie.

3. ‚Glauben‘ vor dem Hintergrund der Creditionentheorie

Wie bereits erwähnt wurde, liegt der Entdeckungszusammenhang der Creditionentheorie für Hans-Ferdinand Angel in seiner schon früher immer wieder erkennbaren Suche nach einem anthropologischen Anknüpfungspunkt für Religiosität. Bedingt durch seine Dissertation und den Dialog mit den Naturwissenschaften wurde er auf bestimmte Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschung aufmerksam, die im Blick auf die Lokalisierung religiöser Erfahrungen im Gehirn keineswegs einheitlich sind: Verkürzt gesagt, lokalisieren die einen religiöse Erfahrungen im limbischen System und deuten jene als emotional-affektive Vorgänge, während die anderen bei religiösen Erfahrungen auch Hirnregionen im Neokortex beteiligt sehen, woraus folgt, dass diese auch kognitiv zu verstehen sind.³¹

Emotionen einerseits, Kognitionen andererseits: Genau das sind die Ausgangspunkte für die Creditionen. Abgeleitet von dem lateinischen Wort ‚credere‘ schuf Ferdinand Angel nicht nur den Begriff „Credition“³², um den anthropologischen Bezugspunkt von Glaubensprozessen zu bezeichnen, vielmehr entwickelte er auch ein theoretisches Konstrukt von Creditionen. Entscheidende Grundgedanken lauten in kompakter Form: „Creditionen werden dabei als Größen gesehen, die wie Kognitionen (lat.: cogitare = denken) und Emotionen (emovere = nach außen in Bewegung bringen) zur Grundstruktur des Menschen gehören. Unter Creditionen versteht man Glaubensprozesse aller Art – seien sie religiös, seien sie profan.“³³ Die wechselseitige Beziehung von Creditionen, Emotionen und Kognitionen kommt in der folgenden Grafik gut zum Ausdruck.³⁴

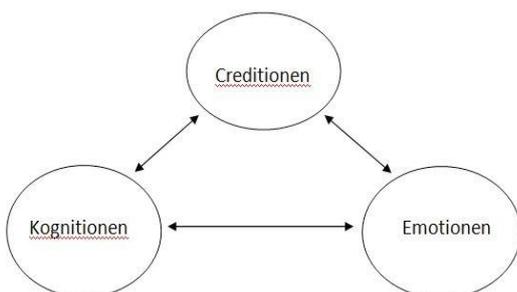


Abb 1.

Ferdinand Angel publizierte diese innovativen Gedanken in ausdifferenzierter Form erstmals im Jahre 2006 und es ist kein Zufall, dass dies in einem Buchprojekt zur Religiosität erfolgte, das maßgeblich von ihm initiiert worden war.³⁵ Hier schlägt er auch folgendes Verständnis von Religiosität vor: „Religiosität wäre dann die Ausstattung des Menschen (homo sapiens sapiens) mit einer Balancefähigkeit (balancing capacity), die Creditionen, Emotionen und Kognitionen in Einklang bringt.“³⁶

Genauso beharrlich, wie Hans-Ferdinand Angel früher im Kontext von Religiosität den anthropologischen Ansatzpunkt suchte, genauso konsequent hat er seitdem die Gedanken zu den Creditionen sowohl im Dialog mit der Kognitions- und Neurowissenschaft als auch mit der Philosophie weiter entwickelt. Ein Blick in die jüngere Creditionenliteratur zeigt, dass die Theorie erheblich an Komplexität gewinnt.³⁷ Insbesondere ist nun auch von Babs, Clums und Blobs als Grundeinheiten creditiver Prozesse die Rede,³⁸ des Weiteren werden vier unterschiedliche Funktionen von Glaubensprozessen bestimmt: eine Enclosure-, Converter-, Stabilizer- und Modulator-Funktion³⁹ – all das soll im vorliegenden Zusammenhang nicht im Detail dargelegt werden. An dieser Stelle sei nur so viel gesagt: Creditionen werden jetzt als Operator verstanden, „als eine Art ‚Umwandler‘, die Wahrnehmung und Handlung mit einander in Beziehung setzen und an der Regulierung innerer Konflikte beteiligt sind. Es hängt in hohem Maße von den bei einem Entscheidungsträger gegebenen mentalen Konstellationen (Bab Configurations) ab, welche Aspekte (Babs) er überhaupt für eine Entscheidung als relevant erachtet. Das ist eine ‚Glaubensfrage‘“⁴⁰. In diesem Zusammenhang meint Blob die in Bab-Konfigurationen wirksamen vor- und unbewussten Babs, und der Clum ist ein „frei flottierender Bab“⁴¹, der in eine Bab-Konfiguration eingegliedert werden soll.

Bei alledem ist Ferdinand Angel entscheidend daran gelegen, dass Glaube nicht einfach inner-theologisch bestimmt oder nur im Kontext transzendenzbezogener Religionen verstanden wird.⁴² Sein Interesse sind Glaubensprozesse, die zahlreichen Entscheidungen in unserem Leben zugrunde liegen – und mit guten Gründen hebt er hervor, dass gerade im Kontext einer sogenannten Wissensgesellschaft die Bedeutung des Glaubens lange Zeit unterschätzt wurde.⁴³ Er unterstreicht dies an diversen Beispielen, u.a. an der Finanzkrise oder ob man bei einer nächtlichen Bier- oder Weinrunde noch ein weiteres Gläschen trinken soll.⁴⁴ Letztgenannte Entscheidung kann auch davon bedingt sein, ob man glaubt, dass die Polizei Alkoholkontrollen durchführen wird oder nicht.⁴⁵

Die Auseinandersetzung mit der Creditionentheorie gibt Anlass, erneut über zwei Dinge nachzudenken: Es sollte in der Tat nicht unhinterfragt hingenommen werden, ob die

Fähigkeit zur Selbst- und Weltdeutung der passende anthropologische Bezugspunkt für religiöse Bildung ist. Zwar spricht erstens dafür, dass Deutung eng mit der Sinnfrage zusammenhängt: Wenn man etwas deuten kann, dann bekommt es Sinn. Zweitens eröffnet der anthropologische Bezugspunkt der Selbst- und Weltdeutungsfähigkeit pointierter als ‚fundamentale Religiosität‘ den Dialog und die Auseinandersetzung mit anderen nicht-religiösen Formen der Selbst- und Weltdeutung. Eine vom Verfasser lange Zeit in Betracht gezogene Alternative wäre ‚faith‘ im Sinne von Lebensglauben, ein Konzept, das der kürzlich verstorbene James Fowler entwickelte.⁴⁶ Jedoch hat Hans-Ferdinand Angel inzwischen mit dem Konzept der Creditionen eine beachtliche Alternative geschaffen, die gewissermaßen eine Brücke zwischen rechtfertigungstheologischen und lebensweltlichen Überlegungen zum Glauben bilden kann.

Des Weiteren wurde dem Verfasser im Zuge der Beschäftigung mit der Creditionentheorie bewusst, wie sehr Glaube als Nicht-Wissen und Glaube als Vertrauen zusammenhängt. Wenn wir etwas nicht-wissen können, dann spielen bei entsprechenden Entscheidungen Vertrauen oder Misstrauen eine grundlegende Rolle. So ist Hans-Ferdinand Angel mit der Entwicklung des Creditionenmodells im Bereich religionspädagogischer Grundlagenforschung eine echte Innovation gelungen. Ob sich diese durchsetzen wird, das kann man gegenwärtig nicht wissen, sondern allenfalls im Sinne der Creditionentheorie glauben. Es ist aber in jedem Fall als ein sehr großer Erfolg zu werten, dass das Creditionenmodell der Gegenstand interdisziplinärer und internationaler Symposien und Publikationen ist.⁴⁷ In der Religionspädagogik selbst ist die Rezeption des Creditionenmodells sicherlich noch ausbaufähig. Auch ist es noch ein ganzes Stück Weg, bis sich das Creditionenmodell auf das ‚Glauben-lernen‘ durchbuchstabieren oder sich hinsichtlich einer menschengerechten schulischen Bildung konkretisieren lässt. Vielleicht ist die Skepsis des Verfassers auch darin begründet, dass seine persönliche Creditionenfähigkeit bei nur 18 % liegt – das ergab zumindest der Test auf der Creditionenhomepage⁴⁸:

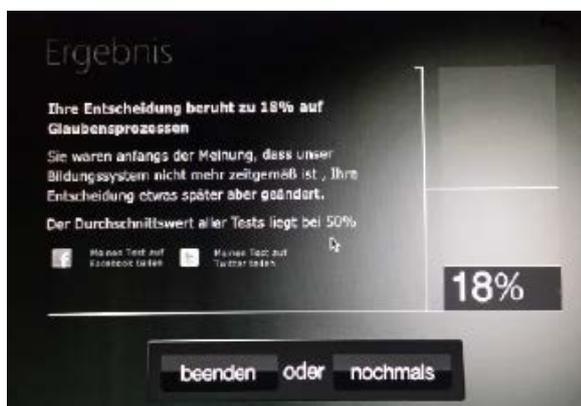


Abb. 2.

Bei einem Protestanten sind wohl auch kaum höhere Werte zu erwarten.

Anmerkungen

- 1 Ungeachtet bereits früherer Publikationen findet sich eine elaborierte Entfaltung in HEMEL, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 1988, bes. 543ff.
- 2 ANGEL, Hans-Ferdinand: Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht, Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 1988, bes. 117ff.
- 3 HEMEL 1988 [Anm. 1], 396 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 4 EBD., 396 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 5 EBD., 396 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 6 EBD., 550 (ohne die Unterstreichung im Original).
- 7 Vgl. EBD., 398.
- 8 Vgl. dazu EBD., 398–401.
- 9 EBD., 552.
- 10 Vgl. EBD., 554, 559.
- 11 Diese Argumentation gilt, obwohl Ulrich Hemel „aus dem Umstand, daß es keinen Kulturkreis gibt, der völlig ohne Formen religiöser Sozialisation auskommt“ schlussfolgert, „daß auch ‚Religiosität‘ ein anthropologisches Apriori des Menschen darstellt.“ (EBD., 550, ohne die Hervorhebung im Original). Sowohl der Bezug auf die Kategorie ‚Kultur‘ wie auch auf ‚Sozialisation‘ sind jedoch keine überzeugenden Argumente, um ein anthropologisches (sic!) Apriori begründen zu können. Konkret heißt dies: Gehen wir von der gegenwärtigen europäischen Kultur aus, so gibt es zwar zweifellos eine Fülle von ‚Formen religiöser Sozialisation‘. Jedoch lässt sich deswegen nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass Religiosität ein anthropologisches Apriori sei, weil man dann z.B. überzeugte Atheisten sowie unbestreitbare Säkularisierungstendenzen ignorieren würde. Es ist grundsätzlich problematisch, mit den Kategorien von ‚Kultur‘ und ‚Sozialisation‘ ein anthropologisches Apriori zu begründen.
- 12 EBD., 675 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 13 EBD., 677 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 14 EBD., 680 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 15 EBD., 682 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 16 EBD., 686 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 17 Vgl. EBD., 571, 686.
- 18 EBD., 642.
- 19 EBD., 639, 643.
- 20 EBD., 642.
- 21 EBD., 639.
- 22 ANGEL, Hans-Ferdinand: Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer „Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität“, in: KÖRTNER, Ulrich / SCHELANDER, Robert (Hg.): Gottes Vorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen (FS Adam), in: Sonderheft der religionspädagogischen Zeitschrift: Schulfach Religion (1999) 9–34, hier: 31 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 23 EBD., 32 (ohne die Hervorhebung im Original).
- 24 BARTH, Karl: Kirchliche Dogmatik I/2, Zürich: TVZ 1938, 327, 330.
- 25 Vgl. dazu BONHOEFFER, Dietrich: Ethik. Zsgest. und hrsg. v. Eberhard Bethge, München: Kaiser 1949, bes. 142–152.
- 26 Vgl. z.B. ANGEL 1999 [Anm. 22], 16–20.
- 27 EBD., 25 f.
- 28 Vgl. dazu ROTHGANGEL, Martin: Kompetenzorientierter Religionsunterricht: Theoretische Potentiale – empirische Desiderate – problematische Implementierung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie

- 4 (2014) 311–319; ROTHGANGEL, Martin: Kompetenzorientierung im anthropologischen Horizont, in: SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Heinrich (Hg.): *Mensch-Religion-Bildung: Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 478–489.
- 29 KORSCH, Dietrich: *Religion mit Stil. Protestantismus in der Kulturwende*, Tübingen: Mohr Siebeck 1997, 135.
- 30 Vgl. z.B. GRÜMME, Bernhard: *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= REIN 7); HEIMBACH-STEINS, Marianne / KRUIP, Gerhard / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld: Bertelsmann 2009.
- 31 Vgl. ANGEL, Hans-Ferdinand: Man glaubt mehr als man glaubt, in: *Themenzentrierte Interaktion* 23/1 (2009) 57–67, bes. 69–71, hier: 62; ANGEL, Hans-Ferdinand: Religiosität als menschliches Potenzial. Ein anthropologisches Modell im neurowissenschaftlichen Horizont, in: ANGEL, Hans-Ferdinand u.a.: *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*, Stuttgart: Kohlhammer 2006, 69–91, hier: 69 f.
- 32 ANGEL 2006 [Anm. 31], 71.
- 33 ANGEL, Hans-Ferdinand / WILLFORT, Reinhard: Die Systematik hinter ‚Bauchentscheidungen‘. Warum vor allem Glaubensprozesse unsere Wirtschaft steuern, in: LUTZ, Benedikt (Hg.): *Wissen im Dialog. Beiträge zu den Kremser Wissensmanagement-Tagen 2012*, Krems: Edition Donau-Universität Krems 2013, 21–27, hier: 24.
- 34 ANGEL 2006 [Anm. 31], 83.
- 35 Der vollständige Titel dieser Publikation lautet: ANGEL, Hans-Ferdinand u.a.: *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*, Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- 36 ANGEL 2006 [Anm. 31], 81.
- 37 Vgl. u.a. ANGEL, Hans Ferdinand / OVIEDO, Lluis / PALOUTZIAN, Ray / RUNEHOV, Anne RC (Eds.): *Process of Believing: The Acquisition, Maintenance, and Change in Creditions*, New York: Springer 2016 (in press); ANGEL, Hans-Ferdinand: Die creditive Basis wirtschaftlichen Handelns. Zur wirtschaftsanthropologischen Bedeutung von Glaubensprozessen, in: DIERKSMEIER, Claus / HEMEL, Ulrich / MANEMANN, Jürgen (Hg.): *Wirtschaftsanthropologie*, Baden-Baden: NOMOS 2015, 167–205; ANGEL, Hans-Ferdinand: Glauben ist ein Problem. Von der Komplexität mentaler Glaubensprozesse, in: *Herder Korrespondenz* 67 (2013) 260–265; ANGEL, Hans-Ferdinand: Credition, the process of belief, in: RUNEHOV, Anne L.C. / OVIEDO, Lluis (Eds): *Encyclopedia of Sciences and Religion*, Dordrecht 2013, 536–539, in: <http://www.springerreference.com/docs/html/chapterd-bid/357430.html> [abgerufen am 06.03.2016].
- 38 ANGEL u.a. 2016 [Anm. 37].
- 39 ANGEL 2015 [Anm. 37], 196–199.
- 40 ANGEL / WILLFORT 2013 [Anm. 33], 25.
- 41 ANGEL, Hans Ferdinand / ZIMMERMANN, Friedrich (2016): *Nachhaltigkeit: (Fast) reine Glaubenssache*, in: ZIMMERMANN, Friedrich (Hg.): *Nachhaltigkeit wofür?... oder: Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft*, Heidelberg: Springer 2016, 261–287, hier: 278.
- 42 Vgl. z.B. ANGEL, Hans-Ferdinand: Man glaubt mehr als man glaubt, in: *Themenzentrierte Interaktion* 23/1 (2009) 57–67, bes. 59–61; ANGEL 2006 [Anm. 31], 74–75.
- 43 ANGEL u.a. 2016 [Anm. 37].
- 44 ANGEL 2009 [Anm. 31], 57–60.
- 45 EBD., 59.
- 46 Vgl. FOWLER, James: *Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991.
- 47 Vgl. <http://credition.uni-graz.at> [abgerufen am 05.03.2016].
- 48 Vgl. <http://credition.at> [abgerufen am 05.03.2016].

Autoreninformation

Univ.-Prof. DDr. Martin **Rothgangel**
 Universität Wien
 Evangelisch-Theologische Fakultät
 Institut für Religionspädagogik
 Schenkenstaße 8–10
 A-1010 Wien
 e-mail: martin.rothgangel@univie.ac.at
 GND: (DE-588)114524181