

Jürgen Werbick

Glaubenslernen aus Erfahrung

*Grundbegriffe
einer Didaktik des Glaubens*

Kösel

Inhalt

0	Glaubenlernen: eine widersprüchliche Zielvorstellung?	
	Zur Einführung	11
1	Glauben lernen?	17
1.1	Glaubenlernen – Positionen	18
1.1.1	Emanzipatorisches Lernen versus autoritätshöriger Glaube	18
1.1.2	Lernende Aneignung eines übernatürlichen Wissens ..	21
1.1.3	Glaubensentscheidung versus Glaubenlernen	23
1.1.4	Glaube als lebenslanger Lernprozeß oder als »Existenzwende«?	25
1.2	Vorklärungen zum Begriff des Lernens	26
1.2.1	Bloße Verhaltensänderung?	26
1.2.2	Lernen aus Erfahrung	27
1.3	Glaubensentscheidung und hilfreiche Lernprozesse ...	29
1.3.1	Lernen, wo die Glaubensentscheidung fällt	29
1.3.2	Lernen, was der Glaube für mein Leben bedeuten kann	31
1.3.3	Lernen, was mit dem Glauben unvereinbar ist	32
1.3.4	Lernen, was die Symbole und Traditionen des Glaubens zu denken, zu hoffen und zu tun geben	35
1.3.5	Umkehr und Freiheit »lernen«	38
1.4	Lernziel: den christlichen Glauben »kennen«	39
2	Glaubenlernen und die Wahrheiten des Glaubens	43
2.1	Orientierung an der »organischen Ganzheit« des Glaubens?	43
1.1	Glaubenlernen in der Krise	43
2.1.2	Die Forderung nach Wahrheit, Eindeutigkeit und Vollständigkeit	44
2.2	Die Verbindlichkeit des Glaubens und das »entdeckende Lernen«	45

2.2.1	Qualifikationsorientiertes Lernen	45
2.2.2	Rückkehr zu einer inhaltsorientierten Didaktik?	47
2.3	Das Glaubensbekenntnis als didaktisches Strukturprinzip?	49
2.3.1	Das Glaubensbekenntnis als Wortwerdung des Bekehrungsweges	49
2.3.2	Das Glaubensbekenntnis als Inbegriff »heilsnotwendiger Wahrheiten«	50
2.3.3	»Organische Ganzheit«	51
2.4	Wie der Glaube seinem Wesen entsprechend gelernt werden kann	53
2.4.1	Den Glauben von seiner Mitte her lernen	53
2.4.2	Fides quae und fides qua	55
2.4.3	Kurzformeln des Glaubens als Leitformeln des Glaubenslernens	58
2.4.4	»Prä-katechetischer« Religionsunterricht?	61
2.4.5	Die bleibende Bedeutung des Glaubensbekenntnisses für den Religionsunterricht	63
3	Der Glaube als »Lebenswissen«	67
3.1	Glauben und Wissen – ein gespanntes Verhältnis	67
3.2	Ein Wissen, das »gut leben« läßt	68
3.3	Glaube und »gutes Leben«	70
3.4	Von der Ambivalenz identitätsverbürgenden Wissens	71
3.5	Ein Wissen, das bestehen läßt	74
4	Identitätsfindung als Leitmotiv des Glaubenslernens	79
4.1	Emanzipation oder Identität – eine falsche Alternative?	79
4.1.1	Die Abkehr von der Emanzipationspädagogik	79
4.1.2	Die Identitätsthematik und die Frage nach dem, was gilt	80
4.1.3	Ich-Identität als Gegenbegriff zur »Außenleitung«	81
4.2	Dimensionen der Ich-Identität	83
4.2.1	Ich-Identität und Freiheit	83
4.2.2	Identität und Gesellschaft	85
4.2.3	Identität und Individualität	87

4.2.4	Identität als Balance und kommunikative Präsenz	88
4.2.5	Identität und Reifung	89
4.3	Der Glaube als identitätsbezogenes Wissen	92
4.3.1	Wie der Glaube funktioniert	92
4.3.2	Die Symbole des Glaubens	93
4.4	Stationen menschlicher Freiheitsgeschichte	96
4.4.1	Urvertrauen gegen Urmißtrauen	96
4.4.2	Eigenwillen gegen »Mutwillen«	99
4.4.3	Macht und Ohnmacht	101
4.4.4	Gerechtigkeit und Leistungskonkurrenz	103
4.4.5	»Erwählungs«-Bewußtsein und Auserwähltheits- ideologie	105
4.4.6	Selbsttranszendenz und Selbstbehauptung	107
4.5	Die Symbole des Glaubens und das Glaubenlernen . . .	109
4.5.1	Symbole des Glaubens als Erfahrungsangebote	109
4.5.2	Die Aufgabe des Religionsunterrichts	110
5	Glaubenlernen aus Erfahrung	115
5.1	Glaube und Erfahrung	115
5.1.1	»Verwüstete Erfahrung«	115
5.1.2	Was ist Erfahrung?	118
5.1.3	Religiöse Erfahrung und Glaubenlernen	121
5.2	Die Erfahrung der Nicht-Zweiheit	124
5.2.1	Erleuchtung – Prajna	124
5.2.2	Die Nicht-Zweiheit von Tragendem und Getragenen (Advaita)	126
5.2.3	Erfahrung des ewig All-Einen und geschichtliche Erfahrung des Absoluten	128
5.3	Gott in der Geschichte	131
5.3.1	Gottes Gegenüber-Sein	131
5.3.2	Ein in der Geschichte handelnder Gott?	132
5.4	Gott läßt sich in der Liebe erfahren	136
5.4.1	Der verborgene Gott	136
5.4.2	Gott wird in der Liebe mit-erfahren	137
5.4.3	Erfahrung des Dreieinigen	140
5.4.4	Gott in der Geschichte auf der Spur bleiben	143
5.5	Erfahrung und Erinnerung – ein religionsdidaktischer	

Hinweis und eine notwendige fundamentaltheologische Klarstellung	145
5.5.1 Rettung der Erfahrung durch Erinnerung	145
5.5.2 Heilende Erinnerung – Heilsein durch Erinnerung? ...	149
5.5.3 Die Erfahrung der Zeugen	153
6 Orientierung am Lernenden und seinen Bedürfnissen?	160
6.1 Schülerorientierter Religionsunterricht	160
6.2 Religion als Bedürfnis – Religion, »die man braucht«	161
6.2.1 Religion – ein Erfordernis für den erklärenden Verstand	161
6.2.2 Religion als Vernunftbedürfnis	162
6.2.3 Nur der Unreife braucht einen Gott	163
6.2.4 Das Bedürfnis, getröstet zu werden	163
6.2.5 Aus Angst und Bedürfnis geboren?	164
6.2.6 Religion als Ersatzbefriedigung	166
6.3 »Wahre« und »falsche« Bedürfnisse	168
6.3.1 Was ist ein Bedürfnis?	168
6.3.2 Eine psychoanalytische Entwicklungsgeschichte der Bedürfnisse	169
6.3.3 Bedürfnis und Projektion	171
6.4 Das religiöse Bedürfnis und die Bedürftigkeit des Menschen	174
6.4.1 Das Bedürfnis nach Kontingenzbewältigung	174
6.4.2 Sinnbedürfnis?	176
6.4.3 Bedürfnis nach Überwindung der Angst	176
6.4.4 Angst und Religion – Grundformen religiöser Angstverarbeitung	177
6.4.5 Theologische Bedürfniskritik	179
6.4.6 Wonach der Mensch sich sehnt	181
6.4.7 Christlicher Glaube und die menschlichen Bedürfnisse	186
6.5 Menschliche Grundbedürfnisse – der »Ort« des Glaubenlernens?	189
6.5.1 Vom Zulassen der Sehnsucht	189
6.5.2 »Anknüpfung« an Adressatenbedürfnisse? – Didaktische Reflexionen	191

7	Glaubenlernen: Korrelieren Lernen	198
7.1	»Glauben durch Leben erschließen« – die religions- pädagogische Rezeption der Korrelationstheorie	198
7.1.1	Bloß ein Trend?	198
7.1.2	Ein Beispiel: Der »Grundlagenplan für den katholi- schen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr« . . .	199
7.2	Das Frage-Antwort-Schema der Korrelationstheorie .	200
7.2.1	Anthropologische »Engführung«?	200
7.2.2	»Funktionalisierung« des Glaubens?	203
7.3	Korrelation und »Umkehrung«	204
7.3.1	Die Umkehrung des Frage-Antwort-Schemas	204
7.3.2	Korrelation und Projektion	206
7.3.3	Korrelationskritik	207
7.4	Korrelation und Metapher	210
7.4.1	Imaginationen zukünftigen Heils	210
7.4.2	Zeichen der Hoffnung	211
7.5	Korrelationskritik konkret	212
7.5.1	Vorstellungen und Bilder vom »ewigen Leben«	212
7.5.2	Der Spielraum des Korrelierens	214
7.5.3	Korrelieren Lernen?	214
8	Glaubenlehren als Einführung in Glaubens- kommunikation	218
8.1	Glaubensstiftende Kommunikation	218
8.1.1	»Über Glauben« kommunizieren?	218
8.1.2	Vom Katechumenat zur Einführung in das für wahr zu Haltende	219
8.1.3	Ja/Nein-Kommunikation	220
8.1.4	Nachvollzug der »inneren Logik des Glaubens«?	222
8.2	Kommunikationsprozesse, die zur Korrelation herausfordern	223
8.2.1	Die subjektive Aneignung muß zu ihrem Recht kommen	223
8.2.2	Unbestimmtheiten, die zur Auslegung provozieren . .	225
8.2.3	»Zudeckende Rede« – Ein Beispiel aus dem Katholischen Erwachsenen-Katechismus	228
8.3	Glaubenserfahrung und Glaubens-Mitteilung	229

8.3.1	»Theologie des Volkes Gottes«	229
8.3.2	Die Erfahrung gelebten Glaubens miteinander teilen ..	231
8.3.3	Gottes Mysterium: Die zentrale »Unbestimmtheit« ...	233
8.4	Auf dem Weg zu einer kommunikativen Didaktik des Religionsunterrichts	234
8.4.1	Gott verstehen lehren	234
8.4.2	Der Religionslehrer als Zeuge	236
8.4.3	Der »Inhalt« des Zeugnisses	239
8.4.4	Symbol-Diskurs	240
8.4.5	Die Konkretheit des nächsten Schritts	242
8.5	Die Wahrheit ist konkret – Konsequenzen für den Dialog zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik	245
9	Christlicher Glaube als Alternative – zur Diskussion um die Inhalte der Katechese	250
9.1	»Glaubenlehren« als Zeugnis von der »Hoffnung, die in uns ist« (1 Petr 3,15)	250
9.2	Warum ist unsere Katechese so inhaltsarm?	252
9.3	Was ändert der Glaube?	254
9.4	Kurzformeln des Glaubens als Leitformeln des Glaubenlernens	254
9.5	Entwurf einer Kurzformel	260
10	Nachwort	266

1 Glauben lernen ?

Ist der Glaube erlernbar?¹ Geht er in irgendeinem Sinne auf Lernprozesse zurück oder in sie ein? Diese Fragen verlieren ihren akademischen Charakter, wenn man sich nur einmal vorstellt, Jesus habe dem reichen Mann in Mk 10,17 ff. par. auf seine Frage, wie er das ewige Leben erlangen könne, nicht die Hingabe seines Reichtums an die Armen abverlangt, sondern drei globale Lernziele genannt und ihn mit einem Lernprogramm nach Hause entlassen. Die Traurigkeit und Ratlosigkeit des reichen Mannes wäre kaum geringer gewesen als die bei den Synoptikern geschilderte. Die unvermittelte Radikalität der von Jesus herausgeforderten Nachfolgeentscheidung und die Planmäßigkeit eines Lernprozesses scheinen sich auszuschließen wie Feuer und lauwarmes Wasser. Und dennoch unterrichten Kirchen und Schulen die Menschen seit den Zeiten der Urgemeinde im Glauben. Wo liegt die Legitimation solcher Lehr- und Lernübungen, wenn nicht in der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens selbst?

Der Fundamentaltheologe wird hier noch weiter fragen und überlegen müssen, ob der Glaube zugleich als *von Lernprozessen »hervorgebracht«* und als *unverfügbares Gnadengeschenk* verstanden werden kann: Droht nicht eine Pädagogisierung des Glaubens, wenn man Glauben und Lernen zu eng miteinander verknüpft sieht? Gerät man nicht in die Gefahr, von Menschen inszenierten Lernprozessen mehr zuzutrauen als dem an keine Bedingung gebundenen göttlichen Gnadenhandeln? Und überfordert man nicht das Lernen in Schulen und Gemeinden, wenn man ihm die alleinige Verantwortung dafür auflädt, daß der Glaube an die nächste Generation weitergegeben wird? Die zu hohen Erwartungen an institutionalisierte Lernprozesse schlagen ja leicht um in die heute überall vorgebrachten Klagen, die Religionslehrer hätten ihre eigentliche Aufgabe aus den Augen verloren und könnten deshalb nicht mehr leisten, was man zu Recht von ihnen erwarte: den Glauben zu lehren.

In dem verständlichen Streben danach, Sündenböcke ausfindig zu machen für das weithin feststellbare Scheitern der Glaubensweitergabe verfällt man einem pädagogischen Optimismus, der sich alles vom Lehren und Lernen erhofft und deshalb auch gleich den Schuldigen kennt, wenn es nicht so läuft, wie man sich das vorstellt. Ist dieser enttäuschte und gegen die Enttäuschung festgehaltene pädagogische Optimismus vielleicht eine »Spätfrucht« der im katholischen Bereich so nachhaltig verdrängten Aufklärung, gleichsam die Wiederkehr des so erfolgreich Verdrängten in unerkannter Gestalt?

1.1 **Glaubenlernen – Positionen**

1.1.1 Emanzipatorisches Lernen versus autoritätshöriger Glaube

Der pädagogische Optimismus der europäischen Aufklärung unterscheidet sich in einem sehr wesentlichen Punkt von dem eben erwähnten: Er war bewußt und gezielt kirchen- und überlieferungskritisch. Lernen sollte dazu führen, daß die Lernenden sich den autoritären Gehorsamsansprüchen der kirchlichen Institutionen entziehen und aus eigenem Urteil darüber entscheiden könnten, was an den religiösen Überlieferungen als wahr anzuerkennen und was als dogmatische Verzerrung zu verwerfen sei. *G.E. Lessing* (1729-1781) hat diesen pädagogisch-emanzipatorischen Impetus geschichtsphilosophisch und offenbarungskritisch ins Grundsätzliche gewendet; sein Konzept fasziniert: Er versteht Offenbarungsgeschichte als Geschichte einer Erziehung, in der Gott das Menschengeschlecht – seiner jeweiligen Fassungskraft entsprechend – auf das Ziel einer in sich vernünftigen, vom Wissen nicht mehr unterschiedenen Religion hin erzogen habe. »Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte« – so lautet der programmatische §1 der »Erziehung des Menschengeschlechts«². Erziehung ist demnach »Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht: und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht« (§2).

Die Parallelisierung hat ihre kritische Spitze darin, daß jede Erziehung – und somit auch die Offenbarung – der Selbstentfaltung des menschlichen Geistes zu dienen hat und deshalb auf die Autonomie des Menschen zuführt. Erziehung zielt auf die Mündigkeit der Erzogenen, darauf also, daß die Erzogenen sich dereinst »selbst sagen können«, was ihnen der zunächst noch »mehr wissende« Lehrer bisher zu lernen gab. Lessing hat gerade diese Konsequenz im Blick: »Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte: sie gibt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, nur geschwinder und leichter. Also gibt auch die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts, worauf die menschliche Vernunft, sich selbst zu überlassen, nicht auch kommen würde: sondern sie gab und gibt ihm die wichtigsten dieser Dinge nur früher« (§4).

So sind die Schriften des Alten und des Neuen Testaments zu verstehen als Hilfsmittel in der Hand eines allwissenden Erziehergottes, der seine Hilfsmittel so einsetzt, daß sie den Zögling nicht überfordern, aber doch auf dem Weg zu wahrhaft vernünftiger Erkenntnis voranbringen. Daraus erklärte sich manche »Unvollkommenheit« etwa des Alten Testaments, des »Elementarbuches« der Gotteserkenntnis: »Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen... Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege. Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offengelassen werden« (§26).³ Das Elementarbuch und die prophetischen Lehrer, die es dem noch »unreifen« Volk Israel auslegten, hatten in Gottes Erziehungsplan ihre unverzichtbare, aber vorübergehende Funktion: »Ein beßrer Pädagog muß kommen, und dem Kind das erschöpfte Elementarbuch aus den Händen reißen.« »Christus kam« (§53).⁴ Aber auch der »beßre Pädagog« Jesus Christus hat – wie jeder Erzieher – seine Aufgabe darin, sich selbst überflüssig zu machen. Das Menschengeschlecht muß von seiner Bindung an Offenbarung und Glaube zur Selbstbestimmung aus reiner Vernunft voranschreiten: »...die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten ist schlechterdings notwendig, wenn dem

menschlichen Geschlechte damit geholfen sein soll. Als sie geoffenbart wurden, waren sie freilich noch keine Vernunftwahrheiten; aber sie wurden geoffenbart, um es zu werden. Sie waren gleichsam das Fazit, welches der Rechenmeister seinen Schülern voraussagt, damit sie sich im Rechnen einigermaßen danach richten können« (§76).⁵

Wenn aber Offenbarung nur die Funktion hat, die Menschen schneller, als sie es von sich aus vermocht hätten, zur Vernunft zu bringen, wenn sie dem Menschengeschlecht nur mitteilt, was es sich aus reiner Vernunft – später und vielleicht auf Umwegen – selbst hätte sagen können: Verlieren dann Offenbarung und Glaube mit der endlich gelungenen Aufklärung der Vernunft über sich selbst, mit dem sich selbst aufhebenden Erziehungshandeln Gottes am Menschengeschlecht nicht jede Bedeutung? Führt dann der weltgeschichtliche Lernprozeß nicht notwendigerweise weg von der authentischen Auslegung des Glaubens durch die Kirche, da die emanzipierte Vernunft selbst zum allein berechtigten und sich selbst genügenden Ausleger des überlieferten Kirchenglaubens wird (so schließlich bei Kant⁶)? Dieser Konsequenz wäre nur auszuweichen, wenn man das bei Lessing unterstellte Fortschrittsmodell, das die Vernunft immer mehr zu sich selbst kommen und – mit der Aufklärung – schließlich ganz bei sich selbst sein läßt, als Illusion durchschaut; wenn man einräumt, daß menschliche Vernunft in der Geschichte von der im Glauben vernommenen Offenbarung Gottes je neu zur Vernunft gebracht werden muß. Das verlangt den Abschied von einem Konzept, das der Offenbarungsgeschichte eine sich selbst aufhebende Erziehungsgeschichte unterlegt; den Abschied aber auch von Konzepten, in denen Lessings großartiger Entwurf zur Idee einer von »weltgeschichtlichen Avantgarden« wahrgenommenen Erziehungsdiktatur säkularisiert wurde.

Lessing hat die Konkurrenz einer durch Lernen zu sich selbst kommenden und im Lernen von allen Autoritäten sich emanzipierenden Vernunft zu dem unüberholbar auf die Autorität einer göttlichen Offenbarung verwiesenen Glauben idealtypisch durchgeführt und bis in die äußersten Konsequenzen vorangetrieben. Konnte man noch länger davon ausgehen, daß Glauben und

Lernen innerlich aufeinander bezogen seien? Oder mußte man – Lessing folgend – unterstellen, daß emanzipatorische Lernprozesse – beim einzelnen wie beim »Menschengeschlecht« in seiner Gattungsgeschichte – vom Autoritätsglauben weg und auf die reine Vernunft-»Religion« hinführen würden? Die evangelische Tradition hat – jedenfalls soweit sie unter dem bestimmenden Einfluß von Lessings großem Gegner Sören Kierkegaard stand – die Lessingsche Konkurrenz von Glauben und Lernen aufgenommen und gegen jede »Pädagogisierung« oder »Didaktisierung« des Glaubens Front gemacht. Die katholische Tradition optierte demgegenüber – gerade aufgrund ihrer katechetischen Praxis – stärker für Lernprozesse im Glauben und auf Glauben hin. Sie blieb in diesem Sinne dem pädagogischen Optimismus der Aufklärung näher, aber sie sperrte sich – sehr zu ihrem Nachteil – gegen seine emanzipatorische Leidenschaft. Hat Lernen – auch Glaubenlernen – nicht notwendigerweise die Erlangung von eigenständiger Urteilskraft zum Ziel? Muß es deshalb nicht auch die Fähigkeit vermitteln, Verbiegungen und Verkürzungen des Glaubens in der Geschichte des Christentums als solche zu durchschauen, gerade wenn sie bis heute fortwirken, und ihnen gegenüber die authentische Glaubensüberlieferung zur Geltung zu bringen?

Dieser – für Institutionen – unbequemen Seite des Lernens verschloß sich der pädagogische Optimismus der katholischen Tradition; er setzte seine Erwartungen vor allem auf die möglichst unverkürzte »lernende« Aneignung des vorgegebenen Glaubensguts.

1.1.2 Lernende Aneignung eines übernatürlichen Wissens

Lernen tut dem Glauben indes nicht immer gut – die traditionellen Merksatzkatechismen und die auf ihnen aufbauende Unterrichtspraxis illustrieren diesen Satz zur Genüge. Lernen im Sinne des »Auswendiglernens« gehörte hier insofern zum Glauben hinzu, als es dem Heranwachsenden jenes Glaubenswissen vermittelte, das seinem Glauben erst einen substantiellen Gehalt gab.

Gelernt wurde die im Katechismus dem kindlichen Verständnis angepaßte *fides quae*. Der Lernprozeß selbst zielte auf eine dem jeweiligen Fassungsvermögen entsprechende *fides explicita*, so daß der Eindruck entstehen konnte, Glauben sei gleichbedeutend mit dem Für-wahr-Halten des Gelernten. Dieser Eindruck mag zurückgehen auf die vom eher intellektualistischen Glaubensverständnis des 1. Vaticanums begünstigte, einseitig am Kognitiven orientierte Rezeption des hochscholastischen Glaubensbegriffs in der religionspädagogischen Praxis. Die scholastische Bestimmung des Glaubens als »gnadenhafte Teilnahme am Erkennen Gottes«⁷ ließ sich leicht so deuten, als verstehe sie den Glauben allein von der lernenden Aneignung eines übernatürlichen Wissens her. Die Gnadenhaftigkeit des Glaubens blieb zwar gewahrt, insofern die gnadenhafte Teilgabe an Gottes Wissen dem Glaubenslernen vorausliegen muß; aber sie spielte im Vollzug des Lernens kaum noch eine Rolle.

Dieser einseitig kognitive Glaubensbegriff war jedoch – zumal seit der Mitte des 19. Jahrhunderts – gemildert von einem Verständnis der Offenbarungs- und Kirchengeschichte als göttlicher Erziehungsgeschichte, der sich der Mensch glaubend einzugliedern habe. Religionspädagogische Praxis konnte sich hier auf eine »pädagogisierte Theologie« beziehen: »Aus Theologie wurde Heilspädagogik, Offenbarung verwandelte sich in ein universelles Erziehungs- und Bildungsprogramm, Gott und Christus erschienen als Menschheitserzieher, die Kirche als Erziehungsanstalt und die Sakramente als Erziehungsmittel.«⁸ Die Offenbarung selbst schien auf einen innergeschichtlichen Lernprozeß angelegt, in dessen Verlauf der Mensch sich mit Hilfe der Gnade zur Gottesebenbildlichkeit zu »bilden« hätte.

Die »Hineinbildung« der Glaubenden in die Gottesebenbildlichkeit führt nicht über den Glauben hinaus, sondern zur tieferen Durchdringung der Glaubensüberlieferung und zum tieferen »Durchdrungenwerden« der Glaubenden von der Wahrheit des Glaubens. Lessings Konsequenz liegt dieser »pädagogisierten Theologie« wie der ihr verpflichteten katechetischen Praxis fern. Sie liegt ihr so fern, daß sie das Konfliktpotential der Lessingschen Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen noch nicht

einmal wahrnimmt. Was in ihr gewiß einseitig zur Geltung kommt, ist die Notwendigkeit, den Glauben in einem – nach Lebensalter und Lebenssituation differenzierten – Kennenlernen der authentischen Glaubenstraditionen zu verankern und durch Einführung in die gemeinschaftliche Glaubenspraxis der Kirche lebendig zu erhalten. Daß Glaubenlehren sich gleichwohl nicht darin erschöpfen kann, die Lernenden zu bloßer Systemloyalität anzuleiten und anzuhalten, daß Glaube seinem Wesen nach nur »erfolgreich« gelehrt wird, wenn die Lernenden den Glauben als »ihre Sache« wahrnehmen lernen, für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, das tritt in der klassischen katholischen Lernkonzeption ungebührlich in den Hintergrund.

1.1.3 Glaubensentscheidung versus Glaubenlernen

Auch in der evangelischen Theologie sah man bis in unser Jahrhundert hinein – vor allem in der Nachfolge *Johann Friedrich Herbarts* (1776 - 1841) – einen engen Zusammenhang von Glauben und Lernen. Dieser Sicht widersprach das von der »Dialektischen Theologie« herkommende und damit letztlich auf Kierkegaard zurückgehende Konzept der »Evangelischen Unterweisung« mit Entschiedenheit. Die Entwicklung religiöser Anlagen tritt hier in schroffen Gegensatz zur Glaubensentscheidung. Die im Lernen angebahnte Entfaltung der Persönlichkeit erscheint womöglich als Folge, niemals jedoch als Bedingung oder als Merkmal des Glaubens. Glaube geht nicht auf Lernprozesse zurück. Die »Evangelische Unterweisung« hat deshalb keine Erziehungsfunktion; sie will vielmehr Hilfe zum Glauben sein in der ausschließlichen Absicht, »hören zu lernen auf das Wort Gottes« (O. Hammelsbeck)⁹. Gottes Wort bringt sich aus sich selbst zur Geltung; es ist nicht auf menschliches Lernen angewiesen. Eine Erziehung auf Glauben hin widerspräche der Selbstmächtigkeit des Gotteswortes. Möglich wäre allenfalls eine Erziehung vom Glauben her, ein pädagogisches Handeln, das Erziehung als »weltliches Geschäft« gelten und so erst zu seiner eigentlichen Bestimmung kommen läßt.

Die Religionspädagogik kommt mit dieser »fundamental-theologischen« Grundentscheidung in Legitimationsprobleme: Als Theorie von Lehr- und Lernprozessen gerät sie unter das Verdikt »religiöser Selbstermächtigung« und muß sich folgerichtig »vom Evangelium gerichtet, entmächtigt, ja aufgehoben« sehen¹⁰. So bleibt nur der Ausweg, das alleinwirksame Wort Gottes der pädagogischen Dimension unvermittelt gegenüberzustellen: »Im Unterricht selbst steht die menschliche Bemühung, durch Lehre zur Einsicht zu führen, unvermittelt und ohne Ausgleich neben dem Glauben, daß das Erwachen und das Wachstum des inneren Lebens ausschließlich Gott zum Urheber hat« (G. Bohne)¹¹. Dieser unbefriedigenden Verhältnisbestimmung wird von evangelischen Religionspädagogen neuerdings immer wieder entgegengehalten, der Glaube ereigne sich nicht jenseits, »sondern in, mit und unter den anthropologischen und gesellschaftlichen Strukturen« und damit auch in Lernprozessen, so wahr er diese Lernprozesse immer auch transzendiert¹². Reiner Preul versucht, das komplexe Verhältnis von Glauben und Lernen in den Satz zu fassen, das im Glauben ergriffene Selbstverständnis sei zwar »nicht lehrbar im Sinne methodisch sicherer Vermittlung, wohl aber... im Rahmen des Bildungsprozesses lernbar«¹³.

Die Auseinandersetzung um die Zuordnung von Glauben und Lernen im evangelischen Bereich bringt deutlicher als in der katholischen Theologie zur Geltung, daß Glauben nicht einfach ein Resultat pädagogischer Anstrengung sein kann, da er sich als unverfügbare, von Grund auf verwandelnde, der bloß »welthaften« Existenz zutiefst widersprechende »Grund-Evidenz« am Menschen ereignet. Die »Evangelische Unterweisung« zögert aber anzuerkennen, daß sich diese verwandelnde »Grund-Evidenz« nicht einfach von selbst, sondern im Kontext einer von Lernprozessen vielfach geprägten und durchzogenen Lebensgeschichte ereignet, daß sie sich meist nicht punktuell plötzlich, sondern prozeßhaft – in der allmählichen Herausbildung von Basis-Gewißheiten – ereignet.

1.1.4 Glaube als lebenslanger Lernprozeß oder als »Existenzwende«?

Hinter der »klassisch«-evangelischen Zuordnung von Glauben und Lernen steht eine am *Ereignis der Bekehrung* gewonnene Sicht des Glaubens. Glaube ist hier das unverfügbare und unvermittelte Ereignis des Gehorsams, des bereitwilligen Hörens auf Gottes Wort, das Gott selbst am Glaubenden wirkt. Dieses Ereignis steht außerhalb der Bedingungsstrukturen, auf die der Mensch planend und bestimmend Einfluß nehmen könnte; es vollzieht sich in einer »Tiefe«, die von Entwicklungs- und Lernprozessen nicht mehr erreicht wird. Die hier faktisch behauptete Exterritorialität des Glaubens, die einseitige »Betonung des Ereignischarakters des Glaubens und damit seine Nichtlehrbarkeit kann« – wie Karl Dienst dem Konzept der »Evangelischen Unterweisung« zu Recht entgegenhält – freilich »kaum mit der erziehungswissenschaftlich aufweisbaren Tatsache vermittelt werden, daß christliches Selbstbewußtsein auch als Resultat eines individuellen und gesellschaftlich vermittelten geistig-seelischen Prozesses gelten kann, in dem die religiöse Fragestellung unter dem Einfluß der Inhalte der christlichen Religion konkrete Gestalt gewinnt«¹⁴.

Die »klassisch«-katholische Position neigt mit ihrer starken Betonung der Glaubenseinübung zum entgegengesetzten Extrem. Glauben erscheint hier lernbar, weil er – wohl zu sehr – mit »religiöser Sozialisation«, mit der Übernahme eines bestimmten Glaubenswissens und bestimmter religiös kirchlicher Praktiken identifiziert wird. Glauben ist aufs engste verwoben mit Prozessen, in denen sich soziale Einstellungen und Verhaltensweisen ausprägen, mit Prozessen, in denen sich die Identität des Heranwachsenden ausbildet. Diese Prozesse werden hier aber zu sehr als *Prägungen* und als Angleichung an vorgegebene kognitive bzw. Handlungsstrukturen verstanden. So fällt hier der emanzipatorische Aspekt des Lernens – das Fähigwerden zu kritisch-unterscheidender, selbst verantworteter Übernahme des Vorgegebenen – weitgehend aus. Und es kommt nicht zureichend zur Geltung, daß der Glaube zur Entscheidung fordert, zur Entscheidung für eine heilsame Alternative zu den herrschenden Plausibilitäten und Präferenzen.

Weil alles Gewicht darauf gelegt wird, daß der Heranwachsende in den Glauben »hineinwächst«, bleibt außer Betracht, daß Glauben eben nicht gleichbedeutend ist mit dem »Hineinwachsen« in vorgegebene Strukturen und Selbstverständlichkeiten, daß Glaube als »alternative Grundoption« selbst verantwortet werden und zu einer lebenslangen Umkehr provozieren will.

Glauben als unvermittelte, von Gott selbst in der Tiefe gewirkte »Existenzwende« (G. Ebeling) oder als der vielfach vermittelte Prozeß religiöser Sozialisation; Bekehrung als überraschendes, überwältigendes Ereignis oder als der in der Gnade gehaltene, lebenslange »Lernprozeß Umkehr« – unterschiedliche Modelle des Glaubens führen zu unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Bestimmungen von Lernen und Glauben. Wer diesen Gegensatz übergreifen will, der müßte die lebensgeschichtliche Perspektive des Glaubens, wie sie gerade bei einer volkkirchlich geprägten religiösen Sozialisation in den Vordergrund tritt, mit jener unableitbaren Entscheidung für den Gott der Liebe vermitteln, die der kulturell tradierten und »gelernten« Christlichkeit erst die Qualität des Glaubens erwirbt. Eignet sich der Begriff des Lernens dazu, diese Vermittlung zu erleichtern?

1.2 Vorklärungen zum Begriff des Lernens

1.2.1 Bloße Verhaltensänderung?

Theologische Reserven gegen den Begriff des Lernens mögen auch daher rühren, daß die modernen Lerntheorien Lernprozesse einseitig an geplanten und überprüfbaren Verhaltensänderungen festmachen und sich jeder Aussage über die »existentielle« Dimension des Lernens enthalten. Mit dieser »Veräußerlichung« scheint der Begriff des Lernens dem existenzbestimmenden Charakter des Glaubens nicht mehr entsprechen zu können. Dazu wäre aber zweierlei anzumerken: Zum einen versteht die moderne Didaktik Verhaltensänderungen auch nur als Anzeichen nicht mehr eindeutig beschreibbarer »innerer« Veränderungen; sie spricht hier – vom Beobachteten hypothetisch zurückschließend – von »Konstruktänderungen«¹⁵. Zum anderen läßt sich auch der

Glaube ohne Rücksicht auf beobachtbare Verhaltensänderungen nicht angemessen beschreiben. Kommen Glauben und Lernen nicht darin überein, daß sie sich als auf Erfahrung zurückgehende Veränderung des Lernenden bzw. Glaubenden – als mehr oder weniger tiefgreifende Umkehrung des Lebens und Wissens – vollziehen? Gewiß: Lernprozesse erschöpfen sich zumeist in relativ oberflächlichen Einstellungsveränderungen; die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen berühren meist nur einen kleinen Ausschnitt des Selbst- und Weltverständnisses. Aber diese geringe Reichweite und Tiefenwirkung des alltäglichen Lernens ist mit dem Begriff des Lernens nicht notwendig verbunden. Wo Lernen nicht funktionalistisch verkürzt wird, da ist es immer schon bezogen auf die Entdeckung jener heilsamen Wahrheit, die mir mein Leben, mein Zusammenleben mit anderen zur Verheißung werden läßt: jener Wahrheit, die mir das Geheimnis meines Lebens erschließt. Die vielfältigen »kleinen« Umkehrungen der Lebens- und Denkrichtung haben ihren Sinn darin, jener Umkehr des Lebens, Fühlens und Denkens den Weg zu bereiten, die den Menschen für diese schlechthin heilsame Wahrheit öffnet.

1.2.2 Lernen aus Erfahrung

Veränderndes Lernen setzt Erfahrung voraus. Bloße Verhaltensänderungen können durch Machtausübung oder von den Umständen erzwungen sein. Aber was mich selbst – mehr oder weniger »bleibend« – verändert, das geht auf Erfahrungen zurück, die mich neue Möglichkeiten des Lebens, Fühlens und Denkens entdecken lassen. Solche Erfahrungen können von einem Lernprogramm intendiert und von einem Lernarrangement – womöglich nach dem Schema »trial and error« – initiiert werden; aber sie selbst bleiben prinzipiell unverfügbar. Ich selbst muß entdecken, was mein Leben verheißungsvoll macht; diese Erfahrung kann mir niemand aufdrängen oder abnehmen, wenn er mich als lernendes Subjekt ernst nimmt. Diese Erfahrung kann auch niemand produzieren; sie muß sich mir erschließen, bevor ich ihr durch die Umkehrung meines Lebens und Denkens entsprechen kann.

Mit diesen thesenhaften Vorklärungen zum Begriff des Lernens erscheinen die vorhin dargestellten Kontroversen um das Verhältnis von Glauben und Lernen in neuem Licht: Glauben und Lernen lassen sich nicht ihrer göttlichen oder menschlichen Verursachung nach einander gegenüberstellen, denn auch das Lernen bleibt im Kern unverfügbares Geschenk. Dieser Geschenkcharakter wird in der Theorie des Glaubens freilich besonders akzentuiert, denn hier geht es um jene »potenziert« unverfügbare »Erfahrung mit der Erfahrung« (E. Jünger), in der sich der Sinn aller Erfahrung und der Sinn des Lebens manifestiert. Der Sinn allen Erfahrens und Lernens läßt sich finden. Aber er läßt sich nicht von Lernarrangements herbeizitiert. Glaubend entdecke ich, wozu ich als Lernender immer schon unterwegs bin und was sich mir in Lernprozessen in seiner Bedeutung erschließt. Im Glauben geht mir auf, daß das *Finden* in allem Lernen ein Vorgriff ist auf jene Wahrheit, über die ich nicht verfügen kann, weil sie sich mir von sich aus erschließt, auf jene *Wahrheit in Person*, die mein Leben wahr macht, wenn ich mich ihr überlasse.

Lernprozesse können die Wahrheit, zu der sie unterwegs sind, nicht selbst produzieren. Aber sie können dazu beitragen, daß der Lernende unterwegs bleibt und sich nicht zufrieden gibt mit »Wahrheiten«, die dem menschlichen Leben Gewalt antun. Und sie können schließlich dazu beitragen, daß der Lernende die ihm begegnende Wahrheit seines Lebens als solche wahrnimmt und entdeckt, wie ihm sein Leben von ihr her zur Verheißung wird. Die Religionspädagogik hat für die *Öffnung des Lernens* auf seinen unverfügbaren Sinn hin Sorge zu tragen; sie hat je neu aufzudecken, daß das Lernen nicht schon darin seinen Sinn haben kann, Nützliches zu finden und die technischen Möglichkeiten zu erweitern, sondern erst darin, dem zu begegnen, der die Wahrheit in Person ist; und sie hat die Wahrheit des Glaubens vor allem bei solchen Lernprozessen, in denen die Identität des Heranwachsenden auf dem Spiel steht, als die schlechthin heilsame Alternative zu den jeweils vorherrschenden, lebensfeindlichen Plausibilitäten ins Spiel zu bringen. Aber sie wird natürlich offenlassen, wie sich diese Heilsamkeit in hilfreichen Lernprozessen jeweils erschließt.

1.3 Glaubensentscheidung und hilfreiche Lernprozesse

Der Glaube wird nicht von Lernprozessen erzeugt; aber er ereignet sich im Kontext menschlicher Lern- und Reifungsprozesse. Dieser Leitsatz sucht den Entscheidungscharakter des Glaubens und sein Mit-Hervorgebracht-Werden durch gemeinschaftliches Lernen auf Glauben hin gleichermaßen zur Geltung zu bringen. Glaube setzt eine Entscheidung voraus, die Entscheidung, der unerschöpflichen Macht der Liebe um Gottes willen den Sieg über die Mächte der Sünde und des Todes zuzutrauen. Der Glaubende traut der Liebe, weil Gott selbst sich mit ihr identifiziert hat; und er läßt sich von Gottes Geist herausfordern, sich auf die göttliche Liebe, wie sie in Jesus Christus leibhaft und siegreich unter den Menschen erschienen ist, zu verlassen. Dieses Zutrauen ist nicht erlernbar. Es ist auch nicht einfach Resultat vernünftiger – aus sich selbst begründbarer – Einsicht in überzeitliche Wahrheiten. Die Glaubensentscheidung kann deshalb – und hierin bleibt die »Dialektische Theologie« gegenüber Lessing im Recht – niemals in einem universalen, emanzipatorischen Lernprozeß auf die sich selbst durchschauende und begründende Vernunft hin »eingeholt« werden. Allein die Gnadengabe des Geistes läßt den Menschen auf Gott hin, der selbst die Liebe ist, den Verheißungen der Liebe trauen. Aber die Gnadengabe des Glaubens ereignet sich »in, mit und unter« vielfältigen Lernprozessen, die den Glauben für den Menschen relevant werden lassen. Solche hilfreichen Lernprozesse werden in der Religionspädagogik thematisiert. Worum geht es in diesen Lernprozessen, und welche Ziele können sie verfolgen? Dazu einige Hinweise:

1.3.1 Lernen, wo die Glaubensentscheidung fällt

Zu lernen wäre, wo die Glaubensentscheidung fällt. Sie fällt mit der Frage, ob ich mich – wenigstens anfanghaft – auf den Gott der Liebe und um Gottes willen auf die Verheißungen der Liebe hin verlassen kann, ob ich der Liebe – um Gottes willen und von Gott her – den Sieg über Haß und Tod und die Vollendung

meines Lebens zutraue. Zustimmung zu Glaubenslehren, Mitvollzug kirchlicher Rituale und Beteiligung an kirchlichen Aktionen mögen unerläßliche Konsequenzen und Konkretisierungen der Glaubensentscheidung sein; aber sie sind nicht ihr eigentliches »Thema«. Lernprozesse, in denen die Mitte des Glaubens hervortritt, werden um so bedeutsamer, je weniger diese Mitte an der Präsenz der Kirche in der alltäglichen Kommunikation unmittelbar deutlich wird. Wo eher periphere Aspekte des Glaubens das Erscheinungsbild der Kirche bestimmen, da bedarf es einer ausdrücklich vollzogenen Ortsbestimmung des Glaubens.

Es geht hier nicht darum, anstößige und unplausibel gewordene Aspekte der Glaubenswahrheit als unwichtig abzutun und den Lernenden die Konfrontation mit ihnen zu ersparen, sondern darum, zu jener Grundgewißheit hinzuführen, von der der Glaube lebt und von der her auch die gelegentlich sehr weit vorangetriebenen »Entfaltungen« der Glaubenswahrheit verstanden und kritisch angeeignet werden können. Die Unterscheidung zwischen Grundgewißheit und »Entfaltungen« ist unerläßlich, wenn das Glaubenlernen nicht Gefahr laufen soll, sich auf eher periphere Aspekte des Glaubens zu fixieren, sie aus dem Gesamtzusammenhang der Glaubenswahrheit (des *nexus mysteriorum*) herauszulösen und von ihnen her die Entscheidung über die Glaubwürdigkeit des christlichen Glaubens zu erzwingen. Diese Gefahr erscheint nicht herbeiphantasiert, wenn man sich vor Augen hält, daß gerade die öffentlich-publizistische Auseinandersetzung um die christliche Glaubenstradition sich häufig auf solche eher peripheren Aspekte bezieht. Anstatt zu versuchen, das »Profil des Christlichen« vor allem an der Peripherie überdeutlich zu markieren, sollte man eher die schwierige und differenzierende Arbeit der »Einordnung« in Angriff nehmen und die *Hierarchie der Wahrheiten* zur Geltung bringen¹⁶. *Glaubwürdig wird der Glaube von seiner Mitte her*; der Versuch, sie zu bestimmen und damit zu jenem Ort hinzuführen, an dem die Glaubensentscheidung fällt, muß gerade angesichts einer schwindenden volksgläubigen Religiosität im Mittelpunkt aller Lernprozesse auf Glauben hin (und im Glauben) stehen.

Der Ortsbestimmung des Glaubens dienen die *Kurzformeln des*

*Glaubens*¹⁷, in denen zur Sprache kommen soll, wozu der Glaube – gerade angesichts heutiger Herausforderungen und Selbstverständlichkeiten – »Ja und Amen« sagt, wozu der Glaubende sich bekennt und wofür er Zeugnis abzulegen entschlossen ist. Man hat diese Kurzformeln gelegentlich dadurch in Mißkredit zu bringen versucht, daß man ihre Vielfalt als der Eindeutigkeit des Glaubens widersprechend hinstellte. Diese Vielfalt ist aber keineswegs verwunderlich oder illegitim. Sie hat ja damit zu tun, daß der Glaube angesichts verschiedener gesellschaftlicher und lebensgeschichtlicher Herausforderungen in vielfältiger Weise zu denken, zu hoffen und zu tun gibt. Lebendiger Glaube verdankt sich dem unablässigen Bemühen, die Mitte der Glaubenswahrheit und die zentralen Herausforderungen meiner konkreten Lebenssituation in eine spannungsvolle *Korrelation*¹⁸ zueinander zu bringen. Die Kurzformeln sind »Momentaufnahmen« solchen Korrelierens; und sie sind so vielfältig wie die Herausforderungen, denen der Glaubende (bzw. zu glauben Versuchende) sich ausgesetzt sieht. Dieses Korrelieren aber muß gelernt werden. So ist nun zu reden von einer weiteren Dimension des Lernens auf Glauben hin (bzw. im Glauben):

1.3.2 Lernen, was der Glaube für mein Leben bedeuten kann

Zu lernen wäre, wie die Glaubensentscheidung sich in meinem Leben auswirken kann, was es für mich angesichts der vielfältigen krisenhaften Entscheidungen und Herausforderungen in der Gesellschaft und in meiner Lebensgeschichte bedeuten könnte zu glauben. Glaubende nehmen ihren Glauben immer schon als heilsames identitätsbezogenes Wissen¹⁹ in Anspruch. Sie gewinnen aus dem Glauben jene Perspektiven, Inspirationen und Hoffnungsbilder, die ihnen einen verheißungsvollen Umgang mit der äußeren und inneren Wirklichkeit ihres Lebens eröffnen, die sie in die Lage versetzen, ihr Leben als Geschenk entgegenzunehmen und es Gott als Geschenk an die Menschen zur Verfügung zu stellen. Lernprozesse, in denen der Glaube als identitätsbezogenes Wissen thematisch wird, helfen dem Lernenden, auf die Wirkun-

gen des Glaubens bei sich selbst wie bei den anderen aufmerksam zu werden und vom Glauben her neue Lebensmöglichkeiten zu entdecken, neue Herausforderungen wahrzunehmen. Die neuen Lebensmöglichkeiten, die der Glaube erschließt, können das Risiko des vorbehaltlosen Sich-Verlassens auf Gottes gerechtwerdende Liebe verheißungsvoll erscheinen lassen; und sie werden als von Gottes schöpferischer Liebe hervorgebrachte Möglichkeiten das von den Menschen jeweils Realisierte und die dahinterstehenden »Mächte dieser Welt« im rechten Licht erscheinen lassen.

Die »Mächte dieser Welt« nehmen in vielfältiger Weise Einfluß auf mich; sie bestimmen Inhalt und Verlauf von Lernprozessen, denen ich immer schon ausgesetzt bin, die mich immer schon in den Bannkreis der vorherrschenden Wertsetzungen und Selbstverständlichkeiten ziehen. So ist das Glaubenlernen, da es den Glauben als heilsame Alternative nahebringen will, seinem Wesen nach ein »Gegen-Lernen«; als solches muß es den Lernenden dazu befähigen, die vielfältigen Beeinflussungen, denen er immer schon ausgesetzt ist, so weit als möglich zu durchschauen und die jeweils vorherrschenden Plausibilitäten kritisch zu prüfen. Davon wird nun zu sprechen sein.

1.3.3 Lernen, was mit dem Glauben unvereinbar ist

Zu lernen wäre das Aufmerksamwerden auf die Wertsetzungen und Plausibilitäten, die unser »gesellschaftliches Wissen« immer schon bestimmen; der Widerstand gegen die Trends, die uns zu vordergründigen und falschen Lösungen der lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Reifungsaufgaben drängen. Die Mahnung des Römerbriefs: »Macht euch nicht dieser Weltzeit gleich, sondern wandelt euch um; laßt eure Sinne neu werden, daß ihr beurteilen könnt, was Gottes Wille ist: das Gute, das Gott Wohlgefällige, das Vollkommene« (12,2) ist in Lernprozesse umzusetzen, die sensibel machen für das Denken, die Wahrnehmungsweisen, die Urteilsschablonen »dieser Weltzeit« und ihre Unvereinbarkeit mit dem »Guten, Gott Wohlgefälligen und Vollkommenen«; für die »Botschaft«, die uns in den vielfältigen Lernprozessen

sen des Alltags – über Medien, Arbeitsorganisation, alltägliche Rituale – immer schon erreicht, ohne daß wir ihre Wirkung auf uns bewußt wahrnehmen. *Erich Fromm* hat diese unsere Lebenseinstellung immer schon prägende Elementarbotschaft der westlichen (präziser vielleicht: nördlichen) Zivilisation »Markt- und Konsumorientierung« genannt. Als *die leitenden Maximen dieser Markt- und Konsumorientierung* nennt er: das Streben nach Sicherheit durch Leistung, nach Absicherung durch Eingliederung in versorgende Apparate; die Ausrichtung am Sich-Verkaufen-Können, am Erfolg bei denen, auf die es ankommt und die einem weiterhelfen können; das ständige Angewiesensein auf Bestätigung durch andere; das Verständnis der eigenen Leistung als Vorleistung für den als Gegenleistung erwarteten, Glückseligkeit verheißenden Konsum; die Verinnerlichung einer Idee von Gerechtigkeit, wonach in unserer Gesellschaft jedem das zukommt, was er verdient, so daß sein Wert sich an seinem Lebensstandard ablesen läßt; die Verinnerlichung der gesellschaftlichen Wertschätzung als Maßstab der Selbsteinschätzung²⁰. Vielleicht die abgründigste Plausibilität dieses »gesellschaftlichen Wissens«: daß die Niederlage des anderen mein Sieg ist, weil ich um so mehr wert bin, je mehr Konkurrenten ich hinter mir lasse.

Auf den ersten Blick mag diese Aufzählung als Rückblick auf die schon zerfallenen Selbstverständlichkeiten einer intakten Konkurrenzgesellschaft erscheinen. Hat sich dieses »gesellschaftliche Wissen« angesichts der unleugbaren Krisen der »modernen Industriegesellschaft« nicht längst überholt? Ist nicht längst die Umkehr zu einem eher partnerschaftlichen und überlebensorientierten als profit- und erfolgsorientierten Wertsystem angesagt? Haben nicht gerade »die Jungen« der Markt- und Konsumorientierung längst den Abschied gegeben? – Die Tiefenwirkung und Langlebigkeit solcher Orientierungsmuster darf nicht unterschätzt werden. Und sie läßt sich häufig gerade bei denen entdecken, die nach ihren Maßstäben als gescheitert und »wertlos« gelten müßten: Sie sind oft hoffnungslos dem Wertsystem verfallen, das sie diskriminiert und entwertet, hoffend wider alle Hoffnung, daß sie doch noch erreichen, was sie bis jetzt verfehlt haben. Gewiß wächst auch die Anzahl derer, die diesem Wertsystem nur noch

zynisch »verpflichtet« sind, die längst durchschaut haben, daß es nur funktioniert, weil wir unsere Industriegesellschaften durch rücksichtslose Ausbeutung natürlicher Ressourcen und Unterdrückung ganzer Erdteile »stabilisieren«. Der moderne Zyniker hält wider besseres Wissen an den »Werten« fest, die ihn »gut leben« lassen; er leistet sich vielleicht den Luxus des Querdenkens, so lange es ihn nichts kostet²¹.

Wir wissen – trotz intensiver psychologischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung – auf diesem Gebiet noch viel zu wenig darüber, wie und mit welchem Erfolg die Maximen der Markt- und Konsumorientierung, der Konkurrenzgesellschaft, die »gelassene Schizophrenie« einer diffus zynischen Mentalität *gelernt* werden. Dennoch wird es um des Glaubenlernens willen nötig sein, Lernprozesse zu stimulieren, in denen die Botschaft des allgegenwärtigen gesellschaftlichen Wissens unmaskiert und in ihrer abgründigen Fragwürdigkeit wahrgenommen werden kann. Ohne solche Lernprozesse können sich die Heranwachsenden nicht einüben in die alles entscheidende Glaubens-Frage: an welchem »Höchstwert« ihr Lebensentwurf denn tatsächlich festgemacht ist, woran sie »ihr Herz gehängt« haben. *Martin Luther* hat in seinem Großen Katechismus unübertrefflich präzise formuliert: »Woran du dein Herz hängst und worauf du dich (im letzten) verläßt, das ist eigentlich dein Gott.«²² Dieses Sich-Verlassen und »Zu-Trauen« kann dem lebendigen Gott gelten, und es kann Götzen geschenkt werden, von denen mein Leben abhängig geworden ist. Zum-Glauben-Kommen setzt voraus, daß ich mir die Frage stelle, wem mein Zu-Trauen gehört und worauf ich mich im letzten verlasse. Lernprozesse, in denen diese Frage laut werden kann, müßten die eingangs erwähnten alltäglichen Lernprozesse aufgreifen und »gegen den Strich bürsten«, müßten den Widerspruch zwischen den in Sonntagsreden verkündeten und verteidigten großen (christlichen) Werten und den tatsächlich geltenden Normen fühlbar machen. In ihnen wird das Glaubenlernen unvermeidlich zum Gegen-Lernen, weil sich der Mensch von der Wahrheit seines Lebens nur ergreifen lassen kann, wenn er zuvor die Unwahrheit dessen durchschaut hat, was ihn immer schon in seinen Bann geschlagen hat.

1.3.4 Lernen, was die Symbole und Traditionen des Glaubens zu denken, zu hoffen und zu tun geben

Zu lernen wäre der befreiende Umgang mit den Symbolen und Traditionen des Glaubens. Der Glaube wirkt ja nicht immer schon, was er seiner Wahrheit entsprechend wirken sollte: die Befreiung der Menschen von den »Mächten dieser Welt« – von der Macht der Sünde und des Todes – für die göttliche Macht der Liebe. Seine Wirkungen werden nicht selten vom psychischen und gesellschaftlichen Kontext absorbiert, in dem sie befreiend zur Geltung kommen sollten. Das »gesellschaftliche Wissen« – das immer schon Selbstverständliche und Geltende – hat ja auch die Wahrheit des Glaubens immer schon durchsetzt, nach seinen Prioritäten und Wertsetzungen umgeformt. So gewinnt das Gottesbild leicht die Züge des höchsten Anwalts eines kosmischen Leistungsprinzips und – als Ausgleich dazu – der allbefriedigenden Mutter Konsumgesellschaft. Grundlegende Glaubenssymbole und Glaubenswahrheiten verlieren durch solche Umformung ihre authentische, befreiende Intention, etwa wenn bei der Rezeption der Glaubenssymbole »Vergebung/Rechtfertigung« die Tendenz durchschlägt, das Gottesbild zu spalten in den unbestechlich-strengen Richter, vor dessen Zorn man sich in die Arme des alles verzeihenden Erlösergottes flüchtet²³, um von ihm begnadet, und das heißt hier: für die Opfer der letztlich vergeblichen, weil nicht ausreichenden Askese der Leistung entschädigt zu werden. Diese Tendenz ließe sich verfolgen bis in die Vorstellungen des Glaubens zu »Gerechtigkeit« und »Gewißheit«: als die Neigung, sich nach den Gesetzen des Tauschprinzips in ein umfassendes (kosmisches) Versorgungssystem einzugliedern, das über alle Wechselfälle des Lebens und Sterbens hinweghilft.

Symbole und Hoffnungsbilder der Glaubenstradition werden hier von ihrer Wurzel gelöst und für verdrängende, unterdrückende Konfliktbearbeitung in Dienst genommen. Damit büßt der Glaube seinen inneren Wahrheitsanspruch und seine Verheißung ein; er wird – wie *Adorno* formuliert – »nach und nach zum ›gesellschaftlichen (und zum psychischen; J.W.) Kitt«. Und je dringender dieser Kitt »zur Bewahrung des status quo nötig ist und je an-

fechtbarer seine implizite Wahrheit wird, um so hartnäckiger wird seine Autorität verteidigt und um so deutlicher kommen seine feindseligen, destruktiven und negativen Züge zum Vorschein²⁴. Von ihrer Tiefendimension und ihrer Verheißung abgeschnitten fungieren die Symbole des Glaubens hier nur noch als Signale, die den immer gleichen, vom Wiederholungszwang determinierten Mechanismus der Konfliktverdrängung in Bewegung setzen. Aus lebendigen Glaubenssymbolen, die die verheißungsvolle und bis in die Tiefe heilsame Wahrheit des Glaubens in den Grunderfahrungen des Menschseins zur Geltung bringen, sind die gut funktionierenden Klischees einer »neutralisierten Religion« (Adorno) geworden.

Die inspirierende und motivierende Kraft des Glaubens kann nur zurückgewonnen werden, wenn es gelingt, die Symbole des Glaubens aus entfremdeten psychischen und gesellschaftlichen Verwertungszusammenhängen herauszulösen und sie so zur Wirkung kommen zu lassen, wie Gott sie für seine Selbstoffenbarung in Dienst genommen hat. Wo dies gelingt, wo Lernprozesse bis zur lösenden Durcharbeitung der neutralisierten Religion vordringen, da erweisen sich die Symbole des Glaubens als »Kristallisationskerne« eines im Geist Jesu Christi erneuerten und befreiten Lebens, als Strukturmerkmale und als Vorschein einer – in »Gottes Angesicht« gewonnenen – Identität aus Glauben.

Wie aber kann es in schulischen oder gemeindlichen Lernprozessen zu dieser lösenden *Durcharbeitung* von Elementen neutralisierter Religion kommen? Ursprünglich ist der Begriff des Durcharbeitens ja auf die psychoanalytische Kur bezogen. Hier meint er eine psychische Arbeit, in der durch Erinnerung bewältigt wird, »was der Patient durch eine (unbewußt motivierte und durch die Mechanismen des Wiederholungszwangs determinierte; J.W.) Aktion abführen möchte²⁵. In der Analyse wird der Erinnerung zugänglich, wie diese Aktion einen unbewältigten Konflikt immer neu wiederholt und so zum Verschwinden bringen soll. Auch die Klischees neutralisierter Religion sind Elemente einer immer wieder neu durchgespielten, mißlungenen »Konfliktlösung«. Ihnen kommt eine wichtige Funktion zu bei der Verdrängung oder Verschiebung zugrundeliegender Konflikte. In unterrichtli-

chen Lernsituationen kann es sicher nur darum gehen, die jeweiligen symbolischen oder gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge kennenzulernen, in denen eine religiöse Vorstellung zur Verdrängung eines Konflikts mißbraucht wird, diesen Konflikt selbst zu beschreiben und dann danach zu fragen, wie die authentischen Glaubenstraditionen auf diesen Konflikt bezogen sind. Um nur ein strukturell einfaches Beispiel zu nennen: Der Glaubenssatz von der Vergebungsbedürftigkeit allen menschlichen Tuns (reformatorisch: *simul iustus et peccator* : gerecht und Sünder zugleich) wird zum Klischee, wenn man ihn dazu mißbraucht, unrechtes Handeln zu entschuldigen, konkret: die herrschende Verteilungsgerechtigkeit innerhalb unserer Gesellschaft oder zwischen der ersten, zweiten und »dritten« Welt zu verharmlosen. Daß alles Handeln vergebungsbedürftig ist, heißt ja nicht, man dürfe von ihm eben nicht zuviel erwarten, sondern dies, daß man sich als Glaubender vor der Versuchung zur Selbstgerechtigkeit in acht zu nehmen hat. Der ideologische Mißbrauch dieser Glaubenswahrheit beginnt, wo man sie anführt, um sich Jesu Forderung nach der »größeren Gerechtigkeit« (Mt 5,20) zu entziehen und die herrschende Ungerechtigkeit der unvermeidlichen aber letztlich doch nicht ausschlaggebenden Unvollkommenheit allen menschlichen Handelns zuzuschreiben. Die wahren Intentionen des Satzes »*simul iustus et peccator*« können nur zur Geltung kommen, wenn dieser ideologische Mißbrauch aufgedeckt und der Sachzusammenhang mit der Gerechtigkeitsforderung Jesu herausgearbeitet ist.

Theologische Ideologiekritik ist deshalb nicht nur eine Dreingabe für Leistungskurse, die alles andere schon gelernt haben. Vielmehr gilt: ohne ideologiekritische Durcharbeitung geläufiger religiöser Vorstellungen findet das Glaubenlernen nicht zu jenen »Inhalten«, an denen sich ihm die Glaubwürdigkeit christlichen Glaubens erschließt; ohne Kritik am Mißbrauch und an der Verformung des Glaubens in gesellschaftlichen und psychischen Verwertungszusammenhängen, verschwindet die »Sache Jesu« hinter dem Nebel einer Weltanschauung, die sich von beliebigen anderen im wesentlichen nicht mehr unterscheidet.

1.3.5 Umkehr und Freiheit »lernen«

Zu lernen wäre schließlich die dialogische »Verflechtung der eigenen Lebensgeschichte und der eigenen Sprachwelt mit der Lebensgeschichte und der Sprachwelt des gekreuzigten Messias Jesus« (G. Baudler)²⁶, mit den Erfahrungen, zu denen der Auferstandene die Emmaus-Jünger und mit ihnen alle Glieder seines »Leibes« befreit hat. Dieser Lernprozeß umgreift und finalisiert die zuerst genannten. In ihm ereignet sich die vom Pneuma gewirkte, in den Sakramenten gefeierte Vergegenwärtigung der Lebenspraxis Jesu, die Vergegenwärtigung der von Gott in Jesus Christus eröffneten Freiheit zur Nachfolge²⁷. Vergegenwärtigung setzt nun aber auch die historisch-kritische »Verfremdung« der Urzeugnisse des Glaubens voraus, damit sie sich nicht in naiv-biblizistischer Aktualisierung erschöpft; gerade die historisch-literarische Kritik kann ja helfen, die Fremdheit der biblischen Überlieferungen als Infragestellung unserer allzu selbstverständlichen weltanschaulichen Prämissen zur Geltung zu bringen.

Daß das historisch-kritisch Verfremdete dennoch wirksame und unendlich folgenreiche Gegenwart für mich wird – die Vergegenwärtigung der von Gott in seinem Sohn eröffneten Freiheit –, ist freilich undenkbar ohne das Wirken des göttlichen Geistes in der unverfügbar Glauben schaffenden Gnade. Insofern gilt gerade hier in besonderer Weise, daß die wirklich prägenden, verändernden Lernerfahrungen unverfügbar sind. Das bedingungslose und unverfügbare Geschenk des Zum-Glauben-Kommens, der geistgewirkten Vergegenwärtigung der erlösenden Lebenspraxis Jesu im Alltag und in den entscheidenden Krisensituationen meines Lebens, die wiederum vom Geist gewirkte Verwandlung des Lebens in der Lebens- und Schicksalsgemeinschaft der Glaubenden mit ihrem Herrn sind gleichwohl nicht ablösbar von elementaren Lernprozessen. Der Mensch kann lernend darauf aufmerksam werden, wie Jesu Lebenspraxis sein eigenes Leben und die in ihm geltende Wertehierarchie radikal in Frage stellt. Er kann auf die rückhaltlose Solidarität Jesu mit den Leidenden und Verlorenen und schließlich auch darauf aufmerksam werden, daß Jesus diese seine Lebenspraxis als Offenlegung des göttlichen Wesens

und Willens verstanden hat: als Selbstoffenbarung eines Gottes, der in der Liebe unter den Menschen mächtig sein und die Liebe über alles Scheitern hinaus vollenden will. Eben deshalb kann der auf Glauben hin (den Glauben) Lernende Jesu Leben als Herausforderung zum Vertrauen auf Gottes unzerstörbare »kritische« Solidarität Gottes mit den Menschen und als Herausforderung dazu verstehen, auf diese Solidarität zu bauen und ihr in einem Leben der Jesus-Nachfolge Raum zu geben. Wer diese Herausforderung annimmt, der wird – trotz aller Enttäuschungen – mit Jesu Lebensart verheißungsvolle Lernerfahrungen machen; er wird entdecken, wie der Geist Jesu Christi in den konkreten Krisenerfahrungen seines Lebens wirksam wird. Solche Lernerfahrungen sind am allerwenigsten planbar; alle Planungen im Bereich des Glaubenlernens sollten aber so angelegt sein, daß sie auf diese elementaren Lernerfahrungen hin »durchlässig« bleiben.

1.4 Lernziel: den christlichen Glauben »kennen«

Diesem umfassenden Lernziel ordnen sich die eben genannten Aspekte des Glaubenlernens ein. Und von ihm her wird auch klar, daß sich die genannten Einzelaspekte nicht auf gesonderte Lernprozesse verteilen, sondern in allen konkreten Lernarrangements einander voraussetzen und erfordern. Aber fehlt nicht doch ein, wenn nicht *der zentrale* Aspekt des Glaubenlernens: die Einführung in die christliche Glaubenslehre? Muß es im Religionsunterricht nicht vor aller Ideologiekritik darum gehen, die Inhalte des Glaubens unverfälscht – und das hieße: im Sinne der Kirche(n) – kennenzulernen? Aber wie werden Glaubens-»Inhalte« ihrem Wesen entsprechend gelernt? Doch nicht etwa so, daß man sie zur Kenntnis nimmt wie eine mathematische Gesetzmäßigkeit? Man verdeckt sich den Ernst dieser Frage, wenn man sich vorstellt, zuerst müßten im Religionsunterricht die Inhalte vermittelt werden, dazu noch die entscheidenden Glaubensformeln, Gebete und liturgischen Gebrauchsanweisungen; hernach könne man immer noch sehen, was sich für die Schüler daraus ergibt. Wenn der Inhalt des Glaubens nicht auf die ihm entsprechende Weise

gelernt wird: als die *heilsame Alternative* zu den jeweils herrschenden menschen- und lebensfeindlichen Weltanschauungen, als das Wissen, das »gut« – eben: »alternativ« – leben läßt, so wird er nicht als Glaube, sondern als kuriose, bestenfalls – wegen der imponierenden Wirkungsgeschichte – historisch interessierende Mythologie gelernt. Wer sich hier nicht vorsieht, der ist z.B. schneller bei einem religionsgeschichtlich orientierten Religionsunterricht angekommen, als ihm lieb sein kann: Der Religionslehrer mag seine Glaubensinformation als Glaubensweitergabe verstehen; die nur mehr inhaltlich informierten Schüler aber werden Religionsgeschichte lernen, wenn sie überhaupt noch etwas lernen.

Wenn es nicht dahin kommen soll, so müssen die Inhalte des christlichen Glaubens nicht gleichsam »rein für sich« – als ob es so etwas gäbe – oder im »Originalton«, sondern im Kontext der eben beschriebenen Lernprozesse zur Sprache kommen. Den Glauben hat nur kennengelernt, wer gelernt hat, die heilsame Wahrheit des Glaubens auf die Krisen und Aporien seines Lebens und des mitmenschlichen Zusammenlebens zu beziehen; wer die Wahrheit des Glaubens von dem Mißbrauch unterscheiden kann, den man gemeinhin mit ihr treibt; wer eine Ahnung davon bekommen hat, wo und weshalb der Glaube *anders* zu leben fordert und dieses andere Leben selbst ermöglicht. Außerhalb solcher Lernprozesse und Lernerfahrungen ist die Wahrheit des Glaubens nicht gegeben: und es wäre deshalb fatal, wollte man in der Glaubensvermittlung von ihnen – und sei es auch nur auf Zeit oder »methodisch« – absehen, um zunächst »die Sache selbst« zu sagen. Vielleicht will die gegenwärtige Favorisierung des Katechismuslernens auch gar nicht so weit gehen, sondern lediglich die Inhaltsorientierung des Glaubenslernens gegenüber einer – wie man meint – zu einseitigen Lernprozeßorientierung neu zur Geltung bringen. Die nun folgenden Überlegungen sollen der Frage gelten, was von dieser Alternative zu halten ist.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zu dieser Frage etwa: *H. Heinemann*, Ist Religion lernbar?, in: *N. Schneider* (Hrsg.), *Religionsunterricht. Konflikte und Konzepte*, Hamburg–München 1971, 82-103; *H. Gwiasda*, *Glauben kann man lernen. Ein Entwurf zur christlichen Identität heute*, München 1973; *A. Höfer/A. Höfler*, *Das Glauben lernen*, Donauwörth 1974.
- 2 *G.E. Lessing*, *Gesammelte Werke*. Bd. 8, Berlin/Ost 1956, 591.
- 3 Vgl. ebd., 597.
- 4 Ebd., 605.
- 5 Ebd., 612.
- 6 Vgl. etwa: *I. Kant*, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, Akademieausgabe Bd. VI, Berlin 1907/14, 109 ff.
- 7 Vgl. *M. Seckler*, Stichwort »Glaube« in: *H. Fries* (Hrsg.), *Handbuch Theologischer Grundbegriffe*. Bd. 1, München 1962, 528-548, hier 535.
- 8 *H. Schilling*, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf 1970, 179.
- 9 Vgl. *O. Hammelsbeck*, *Evangelische Lehre von der Erziehung*, München ²1958.
- 10 Vgl. *H. Schilling*, 124.
- 11 *G. Bohne*, Stichwort »Erziehungslehre (evangelisch)«, in: *J. Speck/G. Wehle* (Hrsg.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 1, München 1970, 437-455, hier 446.
- 12 Vgl. *K. Dienst*, *Die lehrbare Religion. Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz*, Gütersloh 1976, 120.
- 13 Vgl. *R. Preul*, *Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie*, Gütersloh 1980, 94. – Von katholischer Seite vgl. zum Thema die differenzierte Stellungnahme von *E. Feifel* in seinem Buch: *Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der katholischen Religionspädagogik*, Donauwörth 1968, 174 ff.
- 14 Vgl. *K. Dienst*, op. cit., 45. Diese gegen die »Evangelische Unterweisung« kritische Position findet sich u.a. bei *K.E. Nipkow*, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bde. 1-3, Gütersloh 1975-1982.
- 15 Vgl. etwa: *K. J. Klauer*, *Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlagen einer empirisch-rationalen Pädagogik*, Düsseldorf 1973, 37 ff.
- 16 Vgl. das Ökumenismusdekret des Zweiten Vatikanischen Konzils

- (Unitatis redintegratio Nr. 11) bzw. den Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (2.4.1).
- 17 Vgl. dazu ausführlicher unten (9.4).
 - 18 Zum Stichwort Korrelation vgl. unten (7).
 - 19 Zum Thema »Glaube als identitätsbezogenes Wissen« vgl. unten.
 - 20 Vgl. *E. Fromm*, Psychoanalyse und Ethik, Zürich ²1954, 82 ff.
 - 21 Vgl. *P. Sloterdijk*, Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt/M. 1983.
 - 22 Bonner Ausgabe, hrsg. von *O. Clemen*. Bd. 4, Berlin ⁵1959, 4.
 - 23 Vgl. *E. Fromm*, Die Entwicklung des Christusdogmas, Wien 1931, 39 ff.
 - 24 Vgl. *Th. W. Adorno* (Hrsg.), Studien zum autoritären Charakter, dt. Taschenbuchausgabe, Frankfurt/M. 1973, hier 283.
 - 25 Vgl. *S. Freud*, Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. Studienausgabe des S. Fischer Verlages, Ergänzungsband, Frankfurt/M. 1975, 207-215, hier 213.
 - 26 Vgl. *G. Baudler*, Glauben lernen durch Vergegenwärtigung Jesu, in: Geist und Leben 54 (1981) 368-379, hier 377.
 - 27 Vgl. dazu *W. Bartholomäus*, Christsein lernen, Zürich 1981, 12 ff.

2 **Glaubenlernen und die Wahrheiten des Glaubens**

2.1 **Orientierung an der »organischen Ganzheit« des Glaubens?**

2.1.1 Glaubenlernen in der Krise

Die nicht mehr zu leugnende, tiefreichende Krise des Glaubenlernens hat zu einer heftigen Diskussion darüber geführt, warum es immer seltener gelingt, die Heranwachsenden zur Identifikation mit dem Glauben der Kirche zu führen. Versagen die Familien, die hauptamtlichen Lehrer des Glaubens in den Schulen und Gemeinden? Ist das Glaubenszeugnis der Kirche kraftlos geworden, so daß es die verheißungsvolle Wahrheit des Glaubens nicht mehr wirklich *überzeugend* gegen die durchgreifende Säkularisierung und Trivialisierung aller Lebensbereiche zur Geltung bringen kann? Von seiten des Lehramtes scheint man die Gründe für diese Krise eher darin zu sehen, daß es der Katechese an der klaren Orientierung am verbindlichen Glaubensgut der Kirche ermangele. So diagnostizierte *Kardinal Ratzinger* in seiner Rede »*Glaubensvermittlung und Glaubensquellen*« für die Katechese in Frankreich – und sicher nicht nur für sie – eine »Hypertrophie der Methode gegenüber den Inhalten«: Die Methode sei zum »Maßstab des Inhalts« geworden, statt dem Inhalt als »Vehikel« zu dienen, und diese Hypertrophie der Methode habe dahin geführt, daß das Glaubenlernen sich eher an den Bedürfnissen der Lernenden – an ihrer »Nachfrage« – als an der verbindlichen Norm des Glaubens orientiert; so meint Ratzinger mit Verweis auf seine eigene Kritik des Holländischen Katechismus feststellen zu müssen¹. Wo aber die verbindliche Inhaltlichkeit des Glaubens diffus werde, da könne auch der Glaube nicht mehr als heilsame Alternative und Herausforderung wahrgenommen werden; da bleibe im unklaren, wozu die Glaubenden sich bekennen.

2.1.2 Die Forderung nach Wahrheit, Eindeutigkeit und Vollständigkeit

Weil es dem Glaubenlernen an der Klarheit und Eindeutigkeit mangle, deshalb erscheint es angezeigt, in neuformulierten *Katechismen* klarzustellen, was in Religionsunterricht und Katechese zu lernen ist, und die Methode auf ihre untergeordnete, dienende Funktion für die Vermittlung des Glaubensgutes zurückzuschneiden. Die innere Selbstentfaltung des Glaubens ist im Religionsunterricht nachzuvollziehen; statt wie bisher von »ausschnitthaften Spiegelungen« des Glaubens in »einzelnen anthropologischen Erfahrungen« auszugehen, müßte es in Katechese und Religionsunterricht zukünftig darum gehen, den Glauben in seiner »organischen Ganzheit« zur Darstellung zu bringen². Wie schon »Catechesi tradendae« (Nr. 30), warnt Ratzinger davor, nach eigenem Gutdünken oder nach bestimmten methodischen Vorgaben Wichtiges vom weniger Wichtigem zu unterscheiden und sich von dem, was man heute für vermittelbar hält, den Kanon dessen vorgeben zu lassen, wovon im Religionsunterricht noch die Rede sein könne.

Von der Methode hin zu den Inhalten; von der Orientierung an der Nachfrage hin zur inneren Selbstentfaltung des Glaubens; von anthropologisch reflektierten Vermittlungsstrategien hin zur theologisch zentrierten Weitergabe des Glaubens; von der individuell beliebigen und auswählenden Glaubenserfahrung hin zur verbindlichen Lehre, zur integren Ganzheit und Vollständigkeit des Glaubens – die Reihe solch plakativer Wendeformeln ließe sich mühelos fortsetzen. Sie sprechen sicher vielen Gläubigen – und manchem Religionslehrer – aus der Seele: Man ist des ganzen curricularen Methodenaufwands überdrüssig und sehnt sich nach der Durchschaubarkeit früherer religionspädagogischer Vermittlungsformen zurück. Aber sind mit diesen Wendeformeln sinnvolle Alternativen ausgesprochen? Vermutlich – und wie zu zeigen sein wird – bezeichnen sie bestenfalls ein Problem, auf das sich die Religionspädagogik sicher gerne hinweisen läßt; in die Irre führen sie, wenn man sich von ihnen schon eine Problemlösung erwartet oder wenn mit ihnen suggeriert werden soll, daß das

Pendel jetzt endlich wieder auf die andere Seite ausschlagen müsse.

Wie läßt sich dieses Problem möglichst präzise formulieren? Es ist zweifellos *das* Grundproblem im Verhältnis von Glauben und Lernen, das nicht nur die Religionspädagogik, sondern vor allem auch die Fundamentaltheologie interessiert und zu dem hier aus fundamentaltheologischer Sicht Stellung genommen werden soll: Heißt Glaubenlernen die lernende Übernahme eines in jeder Beziehung vorgegebenen, »fertigen« Glaubensgefüges, oder meint es einen Lernprozeß, worin der Lernende die Wahrheit des Glaubens und sich selbst in dieser Wahrheit findet? Muß das Glaubenlernen sich am Ideal der möglichst vollständigen Abbildung der objektiv verbindlichen *fides quae* in einer subjektiven Glaubensüberzeugung orientieren oder am modernen Begriff des Lernens mit der unvermeidlichen Konsequenz, daß der Lernende an der »Ermittlung der ihn betreffenden religiösen Wahrheit« beteiligt wird³? An der Diskussion dieser Frage muß sich zeigen, welche Art des Lernens dem Glauben angemessen ist und wie die *Inhalte* des Glaubens dem Wesen des Glaubens entsprechend in Religionsunterricht und Katechese gelernt werden können.

2.2 Die Verbindlichkeit des Glaubens und das »entdeckende Lernen«

2.2.1 Qualifikationsorientiertes Lernen

»Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen (lehren) wir« – diese anspruchsvolle, allzu oft utopisch bleibende pädagogische Grundorientierung scheint den Religionsunterricht in besonderer Weise zu verpflichten: Wenn der Glaube – wie Ratzinger unterstreicht – auf das *Lebenkönnen* zielt⁴, so hat der Religionsunterricht die Wahrheit des Glaubens nicht einfach als »Lernstoff« zu übermitteln, sondern als *Ermöglichung wahren Lebens* zu erschließen. Dabei »geht es nicht um irgendein Können, das man erwerben oder auch beiseite lassen kann, sondern eben darum, das Leben selbst zu erlernen, und zwar ein Leben, das wert und befähigt ist, immer zu bleiben«⁵.

Lernen hat es ganz allgemein – und das ist Grundüberzeugung der curricularen Theorie – mit der Vermittlung mehr oder weniger genau umschriebener Qualifikationen zu tun. Lernzielformulierungen beziehen sich auf die jeweils angestrebten Qualifikationen, die an bestimmten »Stoffen« gelernt, an geeigneten Inhalten in ihrer problemlösenden Relevanz entdeckt und erprobt werden sollen. Die curriculare Theorie ist qualifikationsorientiert; die »exemplarischen« Stoffe und Inhalte erscheinen eher als Mittel zum Zweck. Sie sind ja auszuwählen und zu legitimieren von dem Ziel her, das man mit ihnen erreichen will. Diese »Funktionalisierung« und die prinzipielle Austauschbarkeit der Inhalte scheint aber im Falle des Religionsunterrichts höchst problematisch. Es ist ja offenbar nicht so, daß die zu thematisierenden Inhalte des Glaubens von der angestrebten Qualifikation – dem »Lebenkönnen« im umfassendsten und anspruchsvollsten Sinne – her abgeleitet und auf sie hin – je nach Tauglichkeit – ausgetauscht werden könnten. Die angestrebte Qualifikation gewinnt ihre Struktur und ihre Ermöglichung von den Inhalten – von den Wahrheiten des Glaubens – her, »an« denen sie gelernt und als die schlechthin verheißungsvolle Lebensmöglichkeit entdeckt werden kann. Die Inhalte haben hier nicht nur dienende, sondern – auf die zu erwerbende Qualifikation hin gesehen – fundierende und normierende Funktion; sie sind ja offensichtlich in sich bzw. aus sich heraus und nicht von einer bestimmten Qualifikation her, die sich mit ihrer Hilfe erreichen ließe, *verbindlich*.

An dieser Argumentation ist sicher so viel richtig, daß das Glaubenlernen sein Ziel im »Medium« normativer Inhalte ansteuern muß, wenn tatsächlich gelernt und entdeckt werden soll, was der Glaube zu leben, zu denken, zu hoffen und zu tun gibt. Was als das wahrhaft lebendige, von Gottes Geist erfüllte Leben zu gelten hat, das kann nicht – im pädagogisch-humanwissenschaftlichen Diskurs um höchste Lernziele und Qualifikationen – für sich legitimiert und dann zum Auswahlkriterium der im Religionsunterricht zu thematisierenden Glaubensinhalte werden. Vielmehr gilt: Das Lernziel »wahres Lebenkönnen« erschließt sich erst in der Auseinandersetzung mit den normativen Inhalten. Aber zwingt diese Einsicht tatsächlich zu einer Rücknahme der curricularen

Ansätze in der Religionspädagogik? Spricht sie für eine ausschließliche Orientierung der Didaktik des Religionsunterrichts am verbindlichen, im Glaubensbekenntnis artikulierten und im Katechismus dargestellten Glaubensgut der Kirche?

2.2.2 Rückkehr zu einer inhaltsorientierten Didaktik?

Die Rückkehr zu einer streng *inhaltsorientierten* Didaktik des Religionsunterrichts hat viele Befürworter. Steht der zielorientierte Religionsunterricht nicht für den Einbruch eines »unguten Pluralismus« in die religiöse Sozialisation der Heranwachsenden? Eines didaktischen Pluralismus, bei dem der Glaube als ein – womöglich besonders »effektives« – Konzept zur Lösung humaner Fragen eingesetzt wird? Die lernzielorientierte curriculare Didaktik scheint die Wahrheit des christlichen Glaubens nur auf ihre »Leistungsfähigkeit«, auf ihr »humanisierendes Potential« hin und damit im Leistungsvergleich mit konkurrierenden weltanschaulichen Entwürfen zur Sprache bringen zu können. Der vielfach kritisierte problemorientierte Religionsunterricht wäre dann die einzig folgerichtige Konkretisierung des curricularen Ansatzes. Aber führt dieser systembedingte, didaktische Pluralismus nicht von selbst dazu, daß man auf die Wahrheit des christlichen Glaubens zurückgreift, wo immer sich ihre »Leistungsfähigkeit« belegen läßt, daß man sie aber auch überall da auf sich beruhen läßt, wo sie weniger auf der Hand liegt? Zieht der curriculare Religionsunterricht nicht – gerade da, wo er konsequent bleibt – jene »Auswahlchristen« (P.M. Zulehner⁶) heran, die sich den »Cocktail von Plausibilitäten« zusammenmischen, der ihnen am besten schmeckt⁷ und auf dem weltanschaulichen Markt der Möglichkeiten jene wohlfeilen Angebote mitnehmen, die ihrer Bedürfnislage entgegenkommen?

Es leuchtet unmittelbar ein, daß man sich in dieser Situation von einer Rückkehr zu den normativen Inhalten, zu einer Darstellung des Glaubens in seiner »organischen Ganzheit« Abhilfe verspricht. Die curriculare und – ihrer Tendenz nach – problemorientierte Religionspädagogik hat sich offenbar der »Absage an eine

strukturierte, aus dem Ganzen der Überlieferung schöpfende Grundgestalt der Glaubensvermittlung« und damit einer »Fragmentierung der Glaubensaussage« schuldig gemacht, »die nicht nur der Beliebigkeit Vorschub leistete, sondern zugleich die Ernsthaftigkeit der einzelnen Inhalte fraglich werden ließ, die einem Ganzen zugehören und, von diesem losgelöst, zufällig und zusammenhanglos erscheinen«⁸. Diesen Sündenfall gilt es, rückgängig zu machen durch eine Strukturierung der Katechese und des Religionsunterrichts nach dem Vorbild der am Taufbekenntnis orientierten, frühkirchlichen Taufkatechese, in der das Glaubensbekenntnis der Kirche freilich nicht als Lehrformel »gelernt«, sondern als sprachlicher Ausdruck einer Existenzrichtung eingeübt wurde⁹.

Ratzingers Formulierungen verraten freilich immer wieder, daß die allzu simple Alternative »Bekenntnisorientierung oder Problemorientierung« des Religionsunterrichts auch für ihn nicht das letzte Wort sein kann. Es geht ja in Katechese und Religionsunterricht genau darum, daß der Schüler jene Lebensmöglichkeiten entdeckt, auf die der Glaube abzielt¹⁰; daß er jene Existenzwende zu befreitem, begnadetem Leben vollzieht, die sich im Glaubensbekenntnis der Kirche ausspricht. Mit der soteriologischen Mitte und dem sakramentalen Kontext des Glaubensbekenntnisses wäre demnach eine »Problemorientierung« nicht nur der Katechese, sondern des Glaubens selbst gegeben: die Orientierung am »Problem« der Versöhnungs- und Erlösungsbedürftigkeit des Menschen. Die Frage, die Ratzingers Kritik aufwirft, ist freilich die, ob das Glaubensbekenntnis (bzw. der Katechismus mit seinen weiteren Teilstücken »Zehn Gebote«, »Vater unser«, »Sakramente«) wieder zum didaktischen Strukturprinzip werden muß, weil – wie man behauptet – sich das Glaubenlernen nur so seine umfassende und fundamentale Problemorientierung bewahren, weil es nur so gelingen kann, die Schüler in die »organische Ganzheit« und befreiende Dynamik des Glaubens hineinzuführen.

2.3 Das Glaubensbekenntnis als didaktisches Strukturprinzip?

2.3.1 Das Glaubensbekenntnis als Wortwerdung des Bekehrungsweges

Das Taufbekenntnis ist von Anfang an – wie Ratzinger selbst zeigt – auf einen »langen Lernprozeß« bezogen gewesen, und es hat ihn in seiner Struktur bestimmt. In diesem Lernprozeß des Katechumenats will die Taufformel freilich »nicht nur als Text gelernt und verstanden sein, sie muß als Ausdruck einer Existenzrichtung eingeübt werden. Beides bedingt sich gegenseitig: Das Wort tut sich nur auf in seiner Bedeutung in dem Maß, in welchem man den Weg geht, den es meint; umgekehrt zeigt sich der Weg nicht anders als vom Wort her«. So hat das Credo Sinn nur »als Wortwerdung des Bekehrungsaktes«¹¹ bzw. Bekehrungsweges. Das Glaubensbekenntnis strukturierte hier einen Lernweg in die Gemeinde hinein, auf dem sich der Sinn des Bekenntnisses an den Bekehrungserfahrungen erschloß, zu denen der Lernweg ebenso hinführte, wie er von ihnen angestoßen wurde. Weil das Credo aufschlußreiche Erfahrungen zugleich ermöglichte und sich in ihnen auslegte, deshalb konnte es auch – im Taufritus selbst, oder ihm vorangehend – als sprachliches »Fazit« des Bekehrungsweges erfragt und bekannt werden: Die im Taufbekenntnis ausgesprochene Absage an die Herrschaft des Bösen und die Übereignung an den Schöpfergott, dessen menschengewordener Sohn seine Menschenbrüder durch sein Leben und Sterben der Herrschaft des Bösen entriß und sie im Heiligen Geist der Gemeinschaft der Erlösten eingliederte und sie in der Hoffnung auf die endzeitliche Auferweckung aller Menschen vereinte – all diese »Inhalte« des Glaubens verstanden sich als Strukturmerkmale des Bekehrungsweges in die Gemeinde hinein gleichsam »von selbst«; sie konnten von den Katechumenen an dem Lernweg ihrer Bekehrung »verifiziert« und insofern »entdeckend gelernt« werden. Die »Grundqualifikation«, zu der der Lernweg der Bekehrung hinführen sollte – das befreite Leben des zu Gott Gehörenden und von seinem Sohn im Heiligen Geist Erlösten –, wird dem »Lernen-

den« vom Glaubensbekenntnis gedeutet und zur Sprache gebracht und insofern auch erschlossen. Seine Inhalte lassen sich sicher nicht austauschen; die Grundqualifikation des Glaubenden ist eben nicht von diesen Inhalten ablösbar, die den Katechumenen auf seinem Weg in die Gemeinde hineinführen und ihm diesen Weg in die Freiheit der Kinder Gottes zu Bewußtsein bringen.

Aber hat dieser Lernprozeß Katechumenat viel gemeinsam mit den Lernprozessen, die den Religionsunterricht heute kennzeichnen? Ratzinger weist selbst darauf hin: Katechumenat ist »etwas ganz anderes als bloßer Religionsunterricht, es ist Teil eines Sakraments: nicht vorgelagerte Belehrung, sondern integrierender Bestandteil des Sakraments selbst«¹². Aber was wird aus dem Glaubensbekenntnis, wenn es die »vorgelagerte Belehrung« didaktisch strukturieren soll?

2.3.2 Das Glaubensbekenntnis als Inbegriff »heilsnotwendiger Wahrheiten«

Mit dem »Lern- bzw. liturgischen Ort« verändern sich zweifellos auch die Funktionen des Glaubensbekenntnisses. Während es an seinem ursprünglichen Lernort – dem Katechumenat – den Weg der Bekehrung in die Gemeinde der Glaubenden hinein erschloß, indem es sich selbst, seinen Sinn, auf diesem Weg den Katechumenen erschloß, erscheint es bereits in der gemeindlichen Eucharistiefeyer als »Inbegriff« des Glaubens und als doxologische Verherrlichung des dreifaltigen Gottes, vor dem sich die Eucharistiegemeinde versammelt. Die Fortentwicklung und Differenzierung der Glaubensbekenntnisse zu »Lehrbekenntnissen« läßt auch den liturgischen Ort in der Eucharistiefeyer und ihre doxologische Dimension noch in den Hintergrund treten zugunsten der Funktion, die *fides quae* authentisch und in »organischer Ganzheit« zur Sprache zu bringen. Das Glaubensbekenntnis der Kirche formuliert jene heilsnotwendigen Mysterien, an denen der Glaubende um der Sicherstellung seines Heiles willen festzuhalten hat. Was die Kirche dem Menschen im Glaubensbekenntnis zu glauben vorlegt, das muß er – auf die Autorität Gottes hin – für wahr

halten, wenn er in der Gemeinschaft der Glaubenden seinem ewigen Heil entgegengehen will. So formuliert schon das vermutlich aus dem 5. oder 6. Jahrhundert stammende Glaubensbekenntnis »Quicumque« (Pseudo-Athanasianum) als Eröffnungsformel: »Wer da selig werden will, der muß vor allem den katholischen Glauben festhalten; wer diesen nicht in seinem ganzen Umfange und unverletzt bewahrt, wird ohne Zweifel verlorengehen« (DS 75/NR 915).

Und das Glaubensbekenntnis von Trient versteht seine Zusammenfassung der katholischen Glaubenslehre als Darstellung jenes wahren und umfassenden katholischen Glaubens, »außer dem niemand gerettet werden kann« (DS 1870/ NR 940). Gerade die Katechese hat nun viel Gewicht darauf gelegt, den vollständigen, heilswirksamen Glauben der Heranwachsenden dadurch sicherzustellen, daß sie ihnen das Glaubensbekenntnis als »notwendigen Gedächtnisstoff«¹³ zu lernen vorlegte. So war das Glaubensbekenntnis – zusammen mit den »Zehn Geboten« – faktisch zum didaktischen Prinzip eines Religionsunterrichts geworden, der seine Hauptaufgabe darin sah, die Vermittlung *heilsnotwendiger Kenntnisse* in Glaubenslehre und Moral sicherzustellen.

2.3.3 »Organische Ganzheit«

Nichts gegen das Auswendiglernen auch im Religionsunterricht! Aber läßt sich der Glaube denn vom »notwendigen Gedächtnisstoff« her erschließen? Kann er von der Vermittlung des »notwendigen Gedächtnisstoffes« her seine didaktische Strukturierung erhalten? Oder werden damit nicht didaktische Akzente gesetzt, deren theologische und religionspädagogische Problematik seit langem diskutiert wird? Sie sei hier nur deshalb noch einmal in Erinnerung gerufen, weil sie in Ratzingers Darstellung weitgehend außer Betracht bleibt. Die einseitige Orientierung des Religionsunterrichts an der Kenntnis heilsnotwendiger Heilsmysterien leistete dem Mißverständnis Vorschub, Glaube sei weitgehend gleichbedeutend mit der korrekten Kenntnis bestimmter heilsnotwendiger Wahrheiten, an denen man eben festhalten muß,

ob sie einem einleuchten oder nicht, ob man sie für bedeutsam hält oder nicht. Da zudem die grundlegenden theologischen Kategorien des Glaubensbekenntnisses zur religiösen Sondersprache erstarrt waren und den Zusammenhang der verschiedenen »Glaubensartikel« untereinander und mit den Lebens- bzw. Glaubenserfahrungen der Glaubenden kaum noch zur Sprache brachten, mußte fast zwangsläufig der Eindruck entstehen, auf diese Zusammenhänge käme es nicht weiter an: »Danach wäre der Glaube, mit Verlaub zu sagen, ein leerer Sack, dessen Wesen es ist, als Behälter für bestimmte Gegenstände zu dienen. Enthält er die vorgeschriebenen christlichen Glaubensgegenstände, so ist er dadurch christlicher Glaube. Enthält er sie vollständig und unverfehrt, so ist er rechtgläubiger, orthodoxer christlicher Glaube. Sind dagegen nur einige spärliche Gegenstände darin enthalten und dazu noch in nicht ganz korrekter Gestalt, so ist es mit solchem Glauben schlecht bestellt. Denn das Wesentliche am Glauben ist sein Inhalt. Wer es mit dem Glauben ernst nimmt, ist darauf bedacht, diesen Sack bis oben hin zu füllen und alles zu übernehmen, was notwendiger Inhalt des Glaubens ist, auch wenn er unter der Last schier zusammenbricht.«¹⁴

Der vom Glaubensbekenntnis strukturierte Religionsunterricht hat es jedenfalls über Jahrhunderte hinweg nicht vermocht, den Lernenden die aus sich selbst sich entfaltende »organische Ganzheit« des Glaubens von ihrer Mitte her zu erschließen. Der »Zusammenhang der Geheimnisse untereinander und mit dem letzten Ziel des Menschen« (DS 3016/NR 39) ist zwar für das 1. Vaticanum Anzeichen für die Vernunftgemäßheit des Glaubens; aber die Angst davor, den Eindruck zu erwecken, nicht alle Glaubenswahrheiten müßten »*pari pietate affectu*« (mit gleicher Ehrfurcht) festgehalten werden, hinderten Theologie und Religionspädagogik offenbar daran, den Glauben von seiner befreienden Mitte her in seine Einzelwahrheiten hinein zu entfalten. So erschien der Glaube gemeinhin als eine intellektuell und willensmäßig schwer zu bewältigende »Sache« und kaum jemals als die schlechthin befreiende und »aufschlußreiche«, als die wahrhaft heilsame Lebensorientierung der Glaubenden. Dieser Eindruck mag dadurch verschärft worden sein, daß gerade im Hinblick auf Glaubensbe-

kenntnis und zentrale theologische Kategorien die in die Mitte führende hermeneutische Bemühung seltsam kraftlos blieb; offenbar verstanden sich die Grundbegriffe des Glaubensbekenntnisses und der Theologie immer noch so sehr von selbst, daß man auf die Nennung der Mitte, von der her sie zu verstehen wären, leicht meinte verzichten zu können. Aber ist die Frage nach der »organisierenden« Mitte des Glaubens nicht gerade dann, wenn es darum geht, in die »organische Ganzheit« des Glaubens einzuführen, von ausschlaggebender didaktischer Bedeutung? Muß der Glaube nicht von dieser Mitte her gelernt werden, wenn mit ihnen jenes »Lebenkönnen« gelernt werden soll, das eben nur der Glaube erschließt?

2.4 Wie der Glaube seinem Wesen entsprechend gelernt werden kann

2.4.1 Den Glauben von seiner Mitte her lernen

Auf den ersten Blick könnte es so scheinen, als werde mit dieser Forderung doch wieder nur dem Reduktionismus und der Beliebigkeit das Wort geredet oder auch nur eine Rückzugsposition »hinter« das amtlich-verbindliche Glaubensbekenntnis eingenommen, die man irrigerweise in einer säkularisierten, weltanschaulich pluralistischen Schule meint halten zu können. Wer kennt nicht die vielen, mehr oder weniger aufgeklärten Versuche, das Glaubensbekenntnis der Kirche durch ein akzeptableres, »gereinigtes« Wesen des Christentums (oder: des Glaubens) zu ersetzen, um dem Glauben so noch eine Zeitlang den Beifall der »Gebildeten« zu sichern¹⁵? Was liegt näher, als die sehr verschiedenen, ihrer jeweiligen geschichtlichen Situation verhafteten Versuche gegeneinander auszuspielen und damit die Frage nach dem Wesen des Christentums selbst zu diskreditieren?

Die – ihrer Intention nach – antidogmatischen Wesensbestimmungen des Christentums im 18. und 19. Jahrhundert werden sich methodisch kaum rechtfertigen lassen. In ihnen reflektiert sich aber ein Bemühen, das die Aneignung des Glaubens faktisch immer

schon bestimmt. Faktisch leben die Glaubenden immer schon von einem »Wesen des Glaubens« her bzw. auf es hin. Ihre Glaubenshaltung wird – was den existentiellen Vollzug angeht – sehr viel weniger von den umfassenden Formulierungen des Glaubens in den Glaubensbekenntnissen oder Katechismen als von den »Privatdogmatiken« geprägt, in denen die einzelnen Glaubenden immer schon für sich die Mitte des Glaubens mit der Mitte ihres Lebens korrelieren. Der Gleichklang der »offiziellen« dogmatischen Formeln täuscht leicht darüber hinweg, daß sich die faktisch gelebten »Privatdogmatiken« im Lauf der Christentumsgeschichte tiefgreifend verändert haben: Ein Glaube, der die Angst vor dem strafenden göttlichen Richter zum Mittelpunkt hat; Glaubenshaltungen, die in Gott jene unzugängliche Majestät sehen, auf die es durch Fürsprache der Heiligen und insbesondere der Gottesmutter Einfluß zu nehmen gilt; Glaubensformen, die – unter dem Einfluß einer katechetisch vergrößerten Satisfaktionslehre – Jesu Leiden und Sterben am Kreuz als den stellvertretend bezahlten Preis für die Versöhnung des zürnenden Vaters verstehen; Glaubensformen schließlich, die in Gott vorwiegend den Belohner bürgerlicher Wohlanständigkeit oder aber ganz im Gegensatz dazu den Inbegriff der revolutionär aufzurichtenden neuen Welt- und Lebensordnung sehen – der christliche Glaube ist hier in sehr verschiedener Weise für die Glaubenden bedeutsam und lebensbestimmend geworden.

Natürlich kann man darauf hinweisen, daß alle diese Glaubenshaltungen »etwas Richtiges« an sich haben und eben dadurch »einseitig«, »häretisch« werden, daß sie sich aus der »organischen Ganzheit« des Glaubens einen Aspekt herausgreifen und ihn verselbständigen. Die naheliegende katechetische Konsequenz, für die Öffnung des ausschnittshaften Glaubens auf den authentischen, »vollständigen« Glauben hin Sorge zu tragen, geht an der Tatsache vorbei, daß der Glaube eben nicht als vollständiger, sondern immer schon von einer – bewußt vollzogenen oder unbewußt strukturierenden – Mitte her gelebt und angeeignet wird; daß er für die Glaubenden nur dann mehr ist als ein für wahr gehaltenes übernatürliches Wissen, wenn sie ihr eigenes Leben von ihm strukturieren und auf eine Sinnmitte hin versammeln lassen. Der

Hinweis auf die *Vollständigkeit* des Glaubens im offiziellen Glaubensbekenntnis oder Katechismus mag zur Korrektur einseitiger, allzu »häretischer« Glaubenshaltung unerlässlich sein. Gelernt und angeeignet aber wird der Glaube nur von dem her, was ihn lebensbestimmend und lebenszentrierend sein läßt, eben von seiner Mitte her.

2.4.2 Fides quae und fides qua

Die Religionspädagogik kann sich der Frage nach der Mitte des Glaubens also nicht entziehen, wenn es ihr um ein Glaubenslernen geht, worin der Glaube seine lebensbestimmende Kraft entfalten können soll. Aber kann sie sich von der reduktionistischen und antidogmatischen Tendenz freihalten, die die Frage nach dem »Wesen des Christentums« weithin bestimmte? Es geht ihr ja nicht darum, eigene Wesensbestimmungen gegen das offizielle Bekenntnis auszuspielen, sondern vielmehr darum, zu erfassen und zu vermitteln, was den Glauben *Glauben* sein, was ihn mehr sein läßt als ein System metaphysischer Behauptungen. Glaubenslehren heißt, den Sinn für dieses »Mehr« zu wecken; Glaubenslernen gelingt, wo dem Lernenden dieses »Mehr« aufgeht. Der Glaube ist »mehr« als die Kenntnisnahme und das Fürwahrhalten metaphysischer Behauptungen, weil er das Leben des Glaubenden auf *einen* Vollzug hin zentriert: Der Glaubende *verläßt sich auf Gott*, auf die von Jesus Christus ausgehende Herrschaft seiner Liebe; er weiß, daß Gott den Sieg der Liebe über Sünde und Tod will und daß er ihn durchsetzen wird; er weiß sich gerufen, Gottes Willen zu tun in gelassenem Vertrauen darauf, daß er über all das hinaus, was er selbst tun kann, von Gott her geschehen wird. Glaubenslernen heißt, *so* mit seinem Leben und mit seiner Welt umzugehen lernen. Lernprozesse können diese Fähigkeit gewiß nicht einfach herstellen, aber sie können – wo sie selbst vom Heiligen Geist getragen und inspiriert sind – ihr Entstehen anregen und fördern. So ist also auch das Glaubenslernen – so wahr der »Lernerfolg« nicht in der Macht der Lehrenden und Lernenden steht – in gewissem Sinne *qualifika-*

tionsorientiert: Der »Glaubens-Schüler« soll lernen, in der Nachfolge Jesu, im Vertrauen darauf, daß Gott seinen Willen durchsetzen und die Herrschaft der Liebe unter den Menschen aufrichten wird, das eigene Leben und die konkrete jeweilige Lebenssituation als den Ort zu entdecken, an dem Gottes Wille geschieht und geschehen soll.

In traditioneller Terminologie: Beim Glaubenlernen geht es zuerst um die *fides qua*, um den *Glauben im Vollzug*, worin der Glaubende sich auf Gott allein verläßt und sein Leben von Gottes heilschaffendem Willen bestimmen läßt; Glaubenlernen will hinführen zum »*Einverstandensein*« mit Jesus Christus und mit dem Gott und Vater Jesu Christi¹⁶, nicht zuerst und zunächst zum Akzeptieren der *fides quae*, der Glaubenssätze, in denen sich das ursprüngliche Einverstandensein mit Jesus Christus seines Horizonts und seiner Voraussetzungen vergewissert. Wo die sachliche Priorität der *fides qua* beim Glaubenlernen aus dem Blick gerät, da wird als Voraussetzung und Ermöglichung des Glaubens ausgegeben, was doch vom Glauben getragen sein muß: die ausdrückliche Benennung des »*Koordinatensystems*«, in das der Glaubende sich einordnet, wenn er sich in der Nachfolge Jesu Christi auf Gott und die Macht seiner Liebe verläßt. Es wäre ein verhängnisvolles Mißverständnis, ginge man z.B. im Religionsunterricht davon aus, die Kenntnisaufnahme des »*Koordinatensystems*« motiviere die Lernenden zum Glauben (im Sinne der *fides qua*), wenn die *fides quae* nur »*authentisch*« und »*vollständig*« vermittelt werde. Vielmehr gilt gerade umgekehrt: Wo die Schüler nicht dazu unterwegs sind, sich von Jesus Christus und seinem Gott in Frage stellen und herausfordern zu lassen, wo sie noch nicht gespürt haben, was es für sie heißen könnte, mit Jesus Christus und seinem göttlichen Vater »*einverstanden*« zu sein, da werden ihnen die Sätze der *fides quae* nichts sagen, auch wenn sie sie noch so gut kennen. Der Religionsunterricht muß deshalb seine wichtigste Aufgabe darin sehen, zu jenen Grunderfahrungen hinzuführen, in denen die Herausforderung des Menschen durch Jesus Christus, durch das Vorhaben Gottes mit uns, wie es in Jesus Christus offenbar wurde, wahrgenommen werden kann; in denen wahrgenommen werden kann, worauf man sich einläßt, wenn man sich

Gott zur Verfügung stellt; in denen die Wahrheit des Glaubens – das »Wissen« von Gott und seinem Vorhaben mit uns – als heilsame Alternative zu sonstigem Welt- und Selbstverständnis einleuchten kann.

Aber reißt eine Religionsdidaktik, die das Glaubenslernen in diesem Sinne am Glaubensvollzug (der *fides qua*) ausrichtet, nicht doch auseinander, was seinem Wesen nach zusammengehört? Der Glaubensvollzug hat ja seine ihm eigene Inhaltlichkeit; und das Glaubensbekenntnis spricht doch nur aus, was der Glaube im Vollzug meint. Wie steht es um dieses »Wechselverhältnis«, von *fides qua* und *fides quae*? Wer zum Glauben kommt, der hat den Glauben zuerst als Weg und nicht zuerst als System von Glaubenswahrheiten kennengelernt. Dieses »Gefälle« ist unumkehrbar. Der Weg des Glaubens ist der Weg der Nachfolge: Die Glaubenden wissen darüber Rechenschaft zu geben, wem sie nachfolgen und warum sie *ihm* und keinem anderen nachfolgen, was die Nachfolge von ihnen fordert und welche Verheißung sie in sich trägt, wer sie zur Nachfolge ruft und wer sie den Weg der Nachfolge immer wieder neu entdecken läßt. So ist das Glaubens-»Wissen« zunächst ein »Weg-Wissen«, eben jenes Wissen, das die Glaubenden den Weg des Glaubens finden und ihm treu bleiben läßt; ein »Orientierungswissen«, das die Glaubenden auf dem Weg der Nachfolge sich orientieren läßt. Solches »Weg- oder Orientierungswissen« ist *fides quae* im Entstehen, von der Mitte des Glaubensvollzugs (der *fides qua*) her.

Auch das Glaubenslernen kann seinen Weg nur finden, wenn es von diesem »Weg- oder Orientierungswissen« angeleitet und gesichert wird. Für den frühchristlichen Katechumenat hatten die Taufbekenntnisse sicherlich die Funktion, den Weg des Glaubens vorzuzeichnen und zu führen; deshalb konnte sich das Glaubenslernen an ihnen orientieren. Für die »Glaubens-Schüler« des zwanzigsten Jahrhunderts erschließt sich der Weg des Glaubens nicht mehr ohne weiteres von den überlieferten Bekenntnisformulierungen her; sie müssen in mühsamer Auslegungsarbeit zum rechten Verständnis dieser Artikulationen der *fides quae* hingeführt werden. Religionsunterricht und Katechese dürfen sich dieser Arbeit gewiß nicht entziehen; darüber wird noch zu spre-

chen sein. Aber die hermeneutische Erschließung von Glaubensformeln ist sicher nicht selbst schon Glaubenslernen. So wurde in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer wieder der Versuch gemacht, das die Lernprozesse auf Glauben hin motivierende und orientierende »Weg-Wissen« zunächst einmal unabhängig von den überlieferten Formulierungen der Bekenntnisse und Dogmen in *Kurzformeln des Glaubens* zur Sprache zu bringen.

2.4.3 Kurzformeln des Glaubens als Leitformeln des Glaubenslernens

Solche Kurzformeln wollen die Mitte des Glaubens so aussprechen, daß die Lernenden den Weg des Glaubens als lebensentscheidende Herausforderung wahrnehmen, zu der sie Stellung nehmen, der gegenüber sie aber letztlich nicht gleichgültig bleiben können. Von ihnen her sollte deutlich werden

- wo (an welchen Grundalternativen des Menschseins) die Glaubensentscheidung fallen muß und von wo aus sich das »organische Ganze« des Glaubens erschließt;
- wie der Glaube sich als befreiende Lebensorientierung in die Grunderfahrungen des Menschseins hinein auswirken kann;
- was die zentralen Inhalte und Symbole des Glaubens zu denken, zu hoffen und zu tun geben;
- wie mein »Einverständnis« mit Jesu Lebenspraxis und seinem Werk für die Menschen mein Leben im Heiligen Geist und in der Gemeinschaft der Glaubenden erneuern kann.

Es versteht sich von selbst, daß solche Glaubensformeln nicht ein für allemal formuliert werden oder die liturgische und lehrhaft-normative Funktion von Glaubensbekenntnissen übernehmen können. Sie sind der immer wieder neu zu fassende Inbegriff der Korrelation der Wahrheit des Glaubens mit dem menschlichen Grundverlangen nach Herauslösung aus dem Machtbereich des Todes und der Sünde, der Gleichgültigkeit und der Vergeblichkeit; von dieser Korrelation her kann die Lebensbedeutung des Glaubens nicht auf Kosten seines theologischen Bezugs, sondern gerade an ihm gelernt werden. Von daher können auch Heran-

wachsende, die die Glaubensentscheidung (noch) nicht mitvollziehen können, den Glauben als befreiende Lebensorientierung kennenlernen, ohne sich sofort auf ein kirchlich-traditionelles »Sprachspiel« einlassen zu müssen; und dieser Zielgruppe werden im Religionsunterricht – anders als im Katechumenat – weithin die meisten Schüler angehören.

Daß solche Formeln immer wieder neu formuliert werden müssen und je nach geschichtlicher, kultureller und existentieller Situation verschieden lauten können, heißt nicht, daß sie in sich beliebig seien. Sie werden nur Rezeption finden, wenn sie die Mitte des Glaubens von den normativen Formulierungen des Glaubens her mit innerer Verbindlichkeit – zu frei und radikal vollzogener Bindung motivierend – zur Sprache bringen.

Der Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr formuliert eine Kurzformel, die in diesem Sinne als *Leitformel des Glaubenlernens* verstanden sein will und das »Weg-Wissen« der Glaubenden, in das die »Glaubenschüler« eingeführt werden sollen, durchaus gültig und verbindlich formuliert:

«Wer glaubt, rechnet damit, daß Gott größer ist als unsere Wirklichkeit, daß er unserer Welt nahe ist und sich uns in einem tieferen Begreifen und Verstehen des Alltags erkennbar macht... – Christen glauben, daß die Welt Schöpfung Gottes ist, und damit sehen sie Gott in der Welt am Werk. Christen verstehen sich als Gottes Bundesvolk, und damit vertrauen sie auf das Handeln Gottes in der Geschichte. – Christen bekennen die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, und damit sagen sie zugleich, daß Gott das Heil der Menschen will und wirkt. – Christen rechnen mit dem Wirken des Geistes, und damit erhoffen sie eine überraschende Erfüllung, die schon heute beginnt.

In dieser Glaubensgeschichte werden nicht einfachhin die Macht- und Erfolgsgeschichten dieser Welt bestätigt oder gar religiös überhöht: vielmehr zeigt sich, daß Gott gegen Unrecht Partei ergreift: gegen die Diktatur der Pharaonen schickt er Israel in die Freiheit und schenkt ihm Leben inmitten der Wüste. Er beruft Propheten, die in seinem Namen gegen Ungerechtigkeit und Hartherzigkeit kämpfen. Angesichts der langen Unterdrückungsge-

schichte Israels preist Maria den Gott, der die Mächtigen vom Thron stürzt und die Niedrigen erhöht: im Kreuz Jesu vertrauen Christen sogar darauf, daß Gott Leiden und Tod überwindet¹⁷. Diese Kurzformel vermittelt ein »Wissen« darüber, welchen Weg die Christen gehen: den Weg der »Gerechtigkeit«, der sie zu Nachfolgern der Propheten macht und sie in der Spur Jesu Christi weitergehen läßt. Die Kurzformel erinnert an die Geschichte Gottes mit den Menschen, an die Geschichte, in der Gott in das Leben unserer Vorfahren im Glauben eintrat und in der sie sich Gott öffneten; und sie provoziert zu der Frage, wie diese Geschichte im Leben der heute Glaubenden weitergehen kann. Die Kurzformel nennt den Grund christlicher Hoffnung, da sie von der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus spricht, davon also, daß in ihm Gott selbst sich unwiderruflich mit den Menschen verbunden hat und ihnen über alles Scheitern und den Tod hinaus liebend verbunden bleiben wird. An dieser Formel mag vieles auch anders formuliert werden können, und in ihr mag manches Wichtige ungesagt bleiben¹⁸. Aber man wird ihr kaum bestreiten können, daß sie den Weg der Christen zutreffend und verbindlich zur Sprache bringt; nicht mit der formalen Verbindlichkeit einer lehramtlichen Definition, sondern mit der Verbindlichkeit der »Sache« selbst, die den Menschen hier und nicht anderswo vor die alles bestimmende, letzte Lebensentscheidung stellt. Formeln wie die eben vorgestellte könnten sich dazu eignen, den christlichen Glauben als befreiende Lebensorientierung auf jene Grunderfahrungen hin, in denen die Identität des Menschen auf dem Spiel steht, zur Sprache zu bringen; sie könnten dazu anleiten, die zentralen *theo-logischen* Inhalte und Symbole des Glaubens in ihrer Korrelation zu den Strukturmerkmalen wahrhaft menschlichen Lebens zu entdecken; und sie könnten die Bereitschaft provozieren, das »Einverstandensein« mit Jesu Lebenspraxis und seinem Werk für die Menschen umzusetzen in die Erneuerung des eigenen Lebens und in das Engagement für eine wahrhaft menschliche, Gottes Willen und der Bestimmung des Menschen entsprechende Lebensgemeinschaft aller Menschen und darüber hinaus aller Lebewesen.

Kurzformeln des Glaubens haben in der religionspädagogischen

Praxis die Funktion, das Unterrichtsgeschehen auf das Glaubenlernen im Sinne des Erlernens der *fides qua* zu zentrieren. Dieses Glaubenlernen ist das Erlernen einer »Fähigkeit«, der Fähigkeit, den Weg des Glaubens zu gehen und so zu wahren, erfülltem Leben zu gelangen. Auf diese Fähigkeit hin will der Religionsunterricht »qualifizieren«, auch wenn allen Beteiligten klar ist, daß es letztlich Gottes Geist selbst ist, der dem Menschen die Fähigkeit schenkt, glauben zu können. Kurzformeln helfen dem Religionsunterricht bei dieser seiner »Sache« zu bleiben, und sie bieten ein Kriterium an, an dem sich überprüfen läßt, ob didaktische Einzelentscheidungen vor dem letzten Ziel des Religionsunterrichts – dem Glaubenlernen – legitimierbar sind oder nicht.

2.4.4 »Prä-katechetischer« Religionsunterricht?

Mein Plädoyer für Leitformeln des Glaubenlernens wäre mißverstanden, wenn man darin den Versuch sähe, das Glaubenlernen vom Glaubensbekenntnis als der verbindlichen Norm des »vollständigen Glaubens« abzukoppeln und der subjektiven Beliebigkeit theologisch-katechetischer »Leitideen« auszuliefern. Der Forderung, Religionsunterricht und Katechese müßten in die »organische Ganzheit« des Glaubens einführen, sei hier ebensowenig widersprochen wie der theologisch selbstverständlichen Feststellung, im Glaubensbekenntnis der Kirche finde die »organische Ganzheit« des Glaubens ihren normativen Ausdruck. Kurzformeln des Glaubens (Leitformeln des Glaubenlernens) sollen nicht an die Stelle der normativen Glaubensbekenntnisse treten. Sie sollen die Lernprozesse auf Glauben hin und im Glauben vielmehr so orientieren, daß die geschichtlich gewachsenen und in konkreten Konfliktsituationen ausformulierten Bekenntnisformeln von der Mitte des Glaubens her verstanden werden können. Der Religionsunterricht muß also an jenen »Ort« erst hinführen, *von woher* sich die traditionellen Artikulationen der *fides quae* als treffende Strukturbeschreibung des Glaubensvollzugs, als gültige Orientierung des Glaubensweges erschließen, da sie sich ganz offensichtlich nicht mehr »von selbst verstehen«. Dieser »Ort« ist die authentische

Glaubenserfahrung, sind jene Grunderfahrungen, in denen sich die Inhalte des Glaubens als erlösende Wahrheit erweisen, in denen – vorsichtiger formuliert – die Wahrheit des Glaubens als heilsame Alternative zu den herrschenden Plausibilitäten einleuchten kann. An dem Ziel, solchen Erfahrungen auf die Spur zu kommen, sie zu artikulieren und als Ort der Glaubensentscheidung zur Sprache zu bringen, an dem Ziel, die Wahrheit des Glaubens als Beschreibung jenes Weges zur Sprache zu bringen, auf dem die in diesen Erfahrungen liegenden Verheißungen wahr werden und die in ihnen wachgerufenen Ängste zur Ruhe kommen können – an diesen Zielen haben sich alle Lernprozesse, die dem Glaubenlernen dienen wollen, primär zu orientieren. An diesen Zielen richten sich die Kurzformeln des Glaubens aus, wenn sie als Leitformeln des Glaubenlernens – als ursprüngliche Artikulationen des »Weg-Wissens« der Glaubenden – konzipiert sind.

Dieses »Weg-Wissen« ist zu vermitteln; es ist *als Weg-Wissen* zu vermitteln. Deshalb spielen im gegenwärtigen Religionsunterricht Vermittlungsformen eine ausschlaggebende Rolle, die ihn deutlich vom traditionellen Katechismus-Lernen unterscheiden, so etwa die *narrative Vergegenwärtigung* der Glaubensgeschichte Israels und des Lebens- und Glaubensweges Jesu Christi (wie sie ja etwa auch in der herkömmlichen »biblischen Geschichte« versucht wurde) wie auch des Glaubensweges der Kirche und bedeutender Gestalten des neutestamentlichen Gottesvolkes; so etwa die *meditative Verknüpfung* der auf diesen Wegen gewonnenen Einsichten mit der Zweideutigkeit und Rätselhaftigkeit gegenwärtiger Welt-erfahrung; so etwa auch die gemeinsame Prüfung der Frage, zu welchen nächsten Schritten diese Weg-Erfahrungen herausfordern und ermutigen. Man mag diese Formen der Vermittlung eines im Glauben erschlossenen »Weg-Wissens« eher einem »präkatechetischen Unterricht«¹⁹ zurechnen. Aber muß der »präkatechetische« Unterricht dann nicht angesichts der Vermittlungskrise des Christentums in unserem Weltteil den Religionsunterricht weithin bestimmen²⁰? Der Religionsunterricht wird heute eher fundamental-theologisch als dogmatisch orientiert sein. In ihm wird der Glaube deshalb weniger als fertige Größe, als »Fertigwahrnehmung« (E.

Groß²¹⁾, denn als verheißungsvolle Einladung zu neuen lebensverändernden Erfahrungen präsent sein können. Möglichkeiten dafür zu schaffen, daß christlicher Glaube je neu entstehen, sich auf seine authentische Gestalt hin verändern und in den lebensentscheidenden Krisenerfahrungen der Heranwachsenden die ihm eigenen Wirkungen entfalten kann – diese Zielsetzung des Religionsunterrichts kommt in den Kurzformeln des Glaubens, die »das enthalten, was von fundamentaler Bedeutung ist und von dem aus an sich und grundsätzlich das Ganze des Glaubens erreicht werden kann«²²⁾, eher zum Tragen als in Glaubensbekenntnissen, die den Glauben ohne Rücksicht auf seine Zugänglichkeit als fertige Gestalt und als eine den Menschen bereits ganz und gar prägende, zutiefst durchdringende Überzeugung zur Sprache bringen.

2.4.5 Die bleibende Bedeutung des Glaubensbekenntnisses für den Religionsunterricht

Das heißt aber nun gerade nicht, daß das Glaubensbekenntnis der Kirche und die es auslegende dogmatische Glaubenslehre im Religionsunterricht – für das Glaubenlernen – keine Funktion mehr hätten. Glaubensbekenntnis und Glaubenslehre rekonstruieren und »definieren« das »Koordinatensystem«, in das der Glaubende sich einordnet, das den Weg des Glaubens auf die Gesamtheit der menschlichen Selbst- und Welterfahrung bezieht und ihn zugleich als in sich folgerichtige und konsequente Lebensorientierung erscheinen läßt; Glaubensbekenntnis und Glaubenslehre formulieren darüber hinaus die Kriterien, nach denen die *Unterscheidung des Christlichen* in der Vielfalt nicht zuletzt auch christlich verbrämter Weltanschauungen und Sinnangebote immer wieder neu zu vollziehen ist. An dieser Aufgabe wird der Religionsunterricht heute weniger denn je vorübergehen dürfen. Unterscheidung des Christlichen heißt aber nicht einfach, die verschiedenen Sinnangebote und Interpretationen des Christlichen daraufhin abzufragen, ob und inwieweit sie die Lehren von Gott als dem Schöpfer und allmächtigen Vater, von Jesus Christus als Gottes Sohn und

unserem Erlöser, vom Heiligen Geist als der Quelle befreiten Lebens akzeptieren. Vielmehr muß es ihr darum gehen herauszufinden, woran – an welchen Grundalternativen – diese »Identitätsmerkmale« des Christlichen heute festzumachen sind. Das setzt voraus, daß der Religionsunterricht zumindest der höheren Schulstufen sich der hermeneutischen Arbeit unterzieht, die hinter den Bekenntnisformeln jeweils verborgene Streitfrage zu rekonstruieren, in der die Formel entscheiden sollte, und zu prüfen, warum diese Kontroverse damals die Identität des Christlichen berührte. Diese hermeneutische Reflexion führt von selbst zur Diskussion darüber, welche Grundalternative dieser Streitfrage heute entspricht und wo dementsprechend die Identität des Christlichen heute auf dem Spiel steht. Sie provoziert freilich auch zu der Überlegung, ob die Identität des Christlichen heute an Grundalternativen zur Entscheidung steht, die sich mit den traditionellen Alternativen nicht mehr ohne weiteres vermitteln lassen. Glaubensbekenntnis und die Glaubenslehre der Kirche bieten gleichwohl den Kontext auch zur Prüfung dieser Frage, weil sie den Glauben (als die *fides quae*) nicht nur an möglicherweise vergangenen Kontroversen festmachen, sondern ihn von diesen Kontroversen her in seiner inneren Konsequenz nachzeichnen. Wer sich auf die innere Konsequenz, auf die »Logik des Glaubens« einläßt, der wird *urteilsfähig* in der Frage, wo sich das Christliche *heute* von den weithin geteilten Plausibilitäten und Selbstverständlichkeiten, von modischen Sinnangeboten, aber auch von anderen religiösen Grundoptionen unterscheidet.

Die Einführung in die »Logik des Glaubens«, wie sie im Glaubensbekenntnis entworfen und in der dogmatischen Glaubenslehre ausgeführt wird, vermittelt ein Wissen, das die Lernenden mehr oder weniger urteilsfähig macht, sie selbst Verantwortung übernehmen läßt für die Unterscheidung des Christlichen, sie aber zugleich auch an die Urteilskompetenz der Kirche und des kirchlichen Lehramts verweist, dem es in letzter Instanz zukommt, die »Logik des Glaubens« in konkreten, den Glauben substantiell bedrohenden Konfliktsituationen geltend zu machen. Das hier vermittelte Glaubens-«Wissen« will gleichwohl nicht einfach nur als Zusammenstellung der von der Kirche im Gehorsam gegen Gottes

Offenbarung festgesetzten, um unseres Heils willen für wahr zu haltenden Glaubenswahrheiten zur Kenntnis genommen werden. Es bleibt hingeordnet auf die Ermöglichung wahren Lebens; es soll – wie Ratzinger zutreffend formuliert – dazu anleiten, »das Leben selbst zu erlernen, und zwar ein Leben, das wert und befähigt ist, immer zu bleiben«²³, ein wahrhaft »gutes Leben«. Kann der Glaube (im Sinne der *fides quae*) als jenes »Wissen« verstanden und ausgelegt werden, das zum »guten Leben« anleitet? Und was wäre das für eine Art von Wissen, das der Glaube dem Lernenden eröffnet, das er – genauer gesagt – selber ist? Auf diese im engeren Sinn fundamentaltheologische Frage spitzt sich die religionspädagogische Strukturanalyse des Glaubenlernens zu. Ihr ist nun – nachdem sie oben mit den Begriffen »Weg- bzw. Orientierungswissen« angesprochen wurde – genauer nachzugehen, ehe diskutiert werden kann, wie die berechtigte Forderung nach Verschränkung des Glaubenlernens und des »Gut«-Leben-Lernens in der religionspädagogischen Theorie einzulösen wäre.

Anmerkungen

- 1 Vgl. *Josef Kardinal Ratzinger*, *Die Krise der Katechese und ihre Überwindung*. Rede in Frankreich, dt. Fassung: Einsiedeln 1983, 15.
- 2 Vgl. ebd., 16.
- 3 So *H. Zirker* (mit Bezug auf *H. Halbfas*) in: *Aufbau einer religiösen Verständigungsfähigkeit – die Aufgabe des Religionsunterrichts*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) 489-503, hier 409 f.
- 4 Vgl. *Die Krise der Katechese*, 25.
- 5 Ebd.
- 6 Vgl. etwa sein Buch: *Heirat, Geburt, Tod. Eine Pastoral zu den Lebenswenden*, Wien 1976, 18 ff.
- 7 Vgl. *A. Görres*, *Glaubensgewißheit in einer pluralistischen Welt*. *Psychologische Anmerkungen*, in: *Internationale Katholische Zeitschrift Communio* 13 (1983) 117-133, hier 119.
- 8 *Die Krise der Katechese*, 15.
- 9 Vgl. *J. Ratzinger*, *Theologische Prinzipienlehre. Bausteine einer*

Fundamentaltheologie, München 1982, 36; vgl. auch den Kontext bis auf S. 136.

- 10 Vgl. Die Krise der Katechese, 25.
- 11 Vgl. Theologische Prinzipienlehre, 36.
- 12 Vgl. ebd., 37.
- 13 Vgl. Die Krise der Katechese, 32.
- 14 *G. Ebeling*, Das Wesen des christlichen Glaubens, Taschenbuchausgabe: München-Hamburg²1965, 17.
- 15 Vgl. dazu: *H. Wagenhammer*, Das Wesen des Christentums. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung, Mainz 1973.
- 16 Vgl. *A. Görres*, Glaubensgewißheit in einer pluralistischen Welt, a.a.O. 132.
- 17 Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr (revidierter Zielfelderplan), hrsg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz 1984, S. 241.
- 18 So wird man etwa eine klare trinitarische Gliederung vermissen, wie sie sich schon aus der Reflexion auf den heilsgeschichtlichen Ort des Glaubenden ergibt. Vgl. dazu meinen eigenen Formulierungsver-such in: Die »organische Ganzheit« des Glaubens und das »Glauben lernen«, a.a.O. 277 bzw. den unten (9.5) vorgelegten Versuch.
- 19 Vgl. Theologische Prinzipienlehre, 127 ff.
- 20 Vgl. ebd., 134 f.
- 21 Vgl. etwa sein Buch: Mit Schülern neu zur Sache kommen. Unterricht als Spurensicherung – Beispiel: Religionsunterricht in Schule und Gemeinde, Heinsberg 1985.
- 22 Vgl. *K. Rahner*, Reflexionen zur Problematik einer Kurzformel des Glaubens, in: Schriften zur Theologie 9, Einsiedeln 1970, 242- 256, hier 248.
- 23 Vgl. Die Krise der Katechese, 25.