

Religiosität – Bildungsauftrag und Bildungsaufgaben der Kirche

Von Hans-Ferdinand Angel, Graz

1. „Kirche und Bildung“ – ein ambivalentes Thema

Die thematische Verbindung von „Kirche“ und „Bildung“ ist geeignet, eine eigenartige Spannung zu erzeugen. Aus binnenkirchlicher Sicht gibt es kaum grundsätzliche Einwände gegen Vorstellungen, die Kirche als Bildungsinstitution zu verstehen, wenn nicht überhaupt der Bildungsgedanke auf seine christlichen Wurzeln bezogen wird.¹ Nennen lassen sich etwa die Kulturleistungen des Christentums für Herausbildung und Gestaltwerdung des Abendlandes, die Bedeutung der Klöster mit ihren Schreibstuben und Krankenpflegestationen oder die Rolle der Bibel als Bildungsbuch der frühneuzeitlichen Gesellschaft. Aus der Sicht christlicher Bildungstradition können tiefreichende Impulse für die aktuellen Herausforderungen der Gegenwart namhaft gemacht werden: „Bildung ist ein Existenzprojekt, in dem es darum geht, überhaupt zu Bewusstsein und darin zu einem Verhältnis zu sich selbst, zu Anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu kommen und in diesen Dimensionen handlungsfähig zu werden. Sie ist nur denkbar als ein Projekt, das sich in Kommunikation entfaltet und schließlich im Horizont der einen menschlichen Geschichte vollzieht. ... Das Bildungsprojekt bleibt aber unvollständig ohne die Konfrontation mit jenen menschheitlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes ‚es muß doch mehr als alles geben‘, das die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt“².

Die angedeutete Schubkraft religiöser Momente im Bildungsbereich hat vielfältige Brechung erfahren. Renaissance und Aufklärung waren nicht ohne Einfluss auf die Bildungsthematik. Der Impetus vieler Bildungsanstrengungen, von Pico della Mirandolas Option, Bildung möge „aus der Haft ins Freie führen“ bis hin zum Fanal „sapere aude“ war freiheitsorientiert und er richtete sich immer wieder auch gegen kirchliche Bevormun-

¹ H. SCHILLING, *Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff*, Freiburg 1961.

² H. PEUKERT, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in: *RPäB* 49 (2002) 49–66, hier 65.

„Kategorien wie Autonomie und Mündigkeit, Differenz und Kritik, Reflexivität und Spontaneität [stecken] das Begriffsfeld ab, innerhalb dessen Bildungstheorie ihre neuzeitliche Gestalt gewinnt“³, wenngleich der zukunftsorientierte Optimismus heute vielfach wieder eher einem Pessimismus gewichen ist. Somit liegt es keineswegs außerhalb der historischen Logik, wenn in der säkularen Gesellschaft bzw. von ihren kirchlich nicht mehr interessierten Bürgerinnen und Bürgern das Thema Bildung kaum noch mit Kirche assoziiert wird. „Dass die Kirchen über die religiöse Bildung ihrer Mitglieder hinaus auch eine gesamtgesellschaftlich relevante Bildungswirkung entfalten, ist ein Tatbestand, der von der allgemeinen Pädagogik oft übersehen und auch vom Bewusstsein der Zeitgenossen kaum wahrgenommen wird“⁴. Doch selbst engagierte Christen fragen besorgt, wie es um den Weiterbestand des Glaubens bestellt ist. „Die Sorge um den Auszug der Menschen aus der Kirche beschäftigt Bischofskonferenzen und Laiengremien, Professoren und Religionslehrer mittlerweile gleichermaßen. In den dörflichen Gemeinden ist die Situation kaum anders als in städtischen Pfarreien“⁵.

Welchen Stellenwert hat angesichts dieser ambivalenten Situation das Thema „Bildung“ für die Kirche und in welche Richtung kann christlich orientierte Bildungsarbeit ausgerichtet werden? Bevor hierzu eine spezifische Überlegung präsentiert wird, ist kurz und in skizzenhafter Weise auf den Bildungsbegriff einzugehen. Bildung gehört zu jenen hochkomplexen Wörtern der Sprache, deren nähere Umschreibung Probleme bereitet. „Kaum ein pädagogischer Grundbegriff ist so strittig wie der der Bildung“⁶. Im Fächerkanon der Theologie wird die Bildungsfrage in hohem Maße der Religionspädagogik zugewiesen. Für diese gehört er geradezu zu den fundamentalen Größen, die den Gegenstand des Faches konstituieren⁷. Dabei ist auffällig, wie sehr aus kirchlicher aber auch aus theologischer Perspektive Bildungsfragen mit der Schule, näherhin dem schulischen Religionsunterricht, in Verbindung gebracht werden. Zweifellos gehört das Schulwesen zu den zentralen Bildungsinstitutionen moderner Gesellschaften. Insofern sind Fragen der Schule – und damit zumindest in Deutschland und Österreich des Religionsunterrichts – immer eingebettet

³ L. PONGRATZ, Art. Bildung, in: F. Rickers/N. Mette (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 192–198, hier 193.

⁴ R. PREUL, Die Bildungsverantwortung der Kirche in Staat und Gesellschaft, in: G. Bitter / R. Englert/G. Miller/K. E. Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 36–40, hier 36.

⁵ K. H. SCHMITT/J. HOEREN, Einführung, in: Diesselben (Hg.), *Werden unsere Kinder noch Christen sein?*, Freiburg 1995, 5.

⁶ PONGRATZ, Bildung (Anm. 3) 192–198, hier 192.

⁷ Zum „Verständnis der Religionspädagogik als Theorie religiöser Erziehung und Bildung“ vgl. U. HEMEL, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984, 131–167.

in gesamtgesellschaftliche Bildungskonzepte. Dennoch ist kirchliches Bildungshandeln keineswegs auf den Religionsunterricht beschränkt.

Es findet statt im Bereich der Gemeinde oder der Erwachsenenbildung, der Frühkindpädagogik oder der Altenarbeit. Bildungsfragen kommen dort ebenso zur Sprache, wo es um den Umgang mit Krankheit und Leid geht wie im Blick auf ethische Themen⁸. Dabei wird erkennbar, wie sehr Bildung „den einzelnen im Lebenslauf und die Gesellschaft in ihrer Gestaltungs- und Veränderungsfähigkeit“⁹ betrifft. Veränderung und Vielfalt können heute zu den großen großen Herausforderungen der Bildungsthematik überhaupt, aber auch jeglicher christlich ausgerichteten Bildungsarbeit, gerechnet werden. Mit K. E. Nipkow kann man dabei „Pluralität“ und „Pluralismus“ von einander unterscheiden. „Pluralität“ meint die beschreibbare Vielfalt von Phänomenen; mit ‚Pluralismus‘, besonders in den genauer bestimmten Fassungen wie ‚Wertpluralismus‘ oder ‚weltanschaulich-religiöser Pluralismus‘ wird Vielfalt als eine Zeiterscheinung je nach Bereichen verallgemeinernd auf den Begriff gebracht“¹⁰. Eine Komplexitätssteigerung des Bildungsbegriffs bringt die religionspädagogische Perspektive mit sich, die Kinder und Jugendliche in den Blick nimmt. Innerhalb weniger Jahre durchlaufen sie rasante Entwicklungen, die ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft vor gewaltige Herausforderungen stellt. Entwicklungspsychologie und Lernpsychologie – beides Disziplinen mit einem gewaltigen Wissensbestand und einem hohen Maß an Binnendifferenzierung – liefern grundlegende Einsichten, ohne deren Integration Bildungskonzepte rudimentär bleiben. Wird der Bildungsbegriff ferner auf das Lernfeld Schule bezogen, gilt es zusätzliche Aspekte zu berücksichtigen¹¹ – bis hin zu den heute heiß und kontrovers diskutierten Fragen wie Lebenschancen als Folge schulischer Selektion, Schulorganisationsentwicklung oder Schulprofilbildung. Das an und für sich schon schwierige Feld der Bildung ist dort, wo die kirchliche bzw. christliche Dimension ins Spiel kommt, noch durch eine zusätzliche Verschärfung charakterisiert: Während Publikationen, die in humorvoll-kritischer Weise den aktuellen Wissensstand bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede in Denken, Fühlen, Kommunikation und Handeln aufbereiten, mittlerweile zu den Favoriten internationaler Bestsellerlisten zählen¹², gehört die Genderper-

⁸ Einen Überblick über die Vielfalt der - um einen religionspädagogischen Fachterminus zu verwenden - „Lernorte“ und ihre spezifischen Herausforderungen bietet G. BITTER/ R. ENGLERT/G. MILLER/K. E. NIPKOW (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, bes. 293–432.

⁹ K. E. NIPKOW, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1, Gütersloh 1998, 11.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. H. F. RUPP, Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung, Weinheim 1994.

spektive, die etwa in den Ansätzen einer feministischen Theologie¹³ und Feministischen Religionspädagogik¹⁴ zum Tragen kommt, noch immer zu den mühsamen Themen von Kirche und Theologie. Unübersehbar ist, dass der Komplexität der Herausforderungen im Bildungsbereich auch aus der Perspektive eines christlichen Engagement nicht allein mit der Frage nach den möglichen und erforderlichen Inhalten begegnet werden kann.¹⁵

Die Bewahrung des Wissens der christlichen Tradition mit ihren großen Themen und Fragestellungen ist unverzichtbar; der Blick auf die Inhalte christlichen Glaubens ist unabdingbar, doch er kann ablenken von dem tieferliegenden Problem: Wie kann die Bereitschaft geweckt werden, sich mit christlichen Themen überhaupt auseinanderzusetzen? Und wie können darüber hinaus die Herzen gewonnen werden, individuelle Lebensentwürfe an der christlichen Botschaft auszurichten? Ob und inwiefern dies durch Bildung erreicht werden kann bleibt strittig. „Bildung führt weder zu Glauben noch zu Unglauben“¹⁶.

2. *Religiöse Lernprozesse und religiöse Kompetenz*

Für die schulischen Belange wurde im Anschluß an die Turbulenzen der 68er Jahre, die sich in einer Austrittswelle aus dem Religionsunterricht bemerkbar gemacht hatten, das Konzept der Korrelationsdidaktik entwickelt.¹⁷ Ziel war, Glaube und Leben mit einander in Beziehung zu setzen, programmatisch formuliert in dem Satz: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“¹⁸ Dem Religionsunterricht konnte auf dieser Basis ein relativ

¹² J. GRAY, *Männer sind anders, Frauen auch*, München 2002; A. PEASE/B. PEASE, *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken*, München 2000; DIES., *Warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufen. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Beziehungen*, München 82002.

¹³ A. JENSEN/M. LIEBMANN (Hg.), *Was verändert Feministische Theologie?*, Münster 2000.

¹⁴ Vgl. *Religionspädagogik feministisch* (= RPäB 43 [1999]).

¹⁵ W. NASTAINCZYK, *Recht auf die ganze Wahrheit*, in: *KatBl* 107 (1982) 360–364; DERS., *Vermittlung zugunsten des Ganzen. Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*, in: *RPäB* 3 (1979) 3–36.

¹⁶ R. LENNERT, *Art. Bildung I*, in: *TRE* 6, (1980) 568–582, hier 581.

¹⁷ W. NASTAINCZYK, *Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft*, in: *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß* (= *ADBK III*) 1993, 13–28.

¹⁸ *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974)*, in: *Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht* (= *ADBK* 66, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1989), 263–303, hier 285.

stabiler Status im schulischen Bildungssystem gesichert, seine Akzeptanz gefördert werden. Doch die zunehmende Säkularisierung der Gesellschaft berührt die Grundpfeiler des korrelationsdidaktischen Ansatzes.

Erkennbar ist für die Religionspädagogik, die mittlerweile eine deutliche Wende hin zu einer empirischen Wissenschaft vollzogen hat,¹⁹ ein genereller Trend²⁰: Die Akzeptanz und Wertschätzung des Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler hängt in nicht geringem Ausmaß davon ab, welche Themen behandelt werden.²¹ Weit hinten in der Rangliste stehen die großen Themen des christlichen Glaubens. Um nur exemplarisch auf eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums in Bremerhaven hinzuweisen: „Am interessantesten fanden diese lebenskundliche Themen wie Ausländerfeindlichkeit (90% „Sehr interessant“), AIDS (87%), Sexualität und Liebe (87%), am wenigsten traditionell biblische Themen wie Propheten (17%), Diakonie (30%), Schöpfung (34%), Entstehung der Bibel (36%). Deutlich interessanter sind hingegen die Weltreligionen (60%); diese kennenzulernen wurde ohnehin als wichtiges Ziel von Religionsunterricht eingestuft („sehr wichtig“ für 37%), wohingegen „Maßstäbe für christliches Verhalten kennenlernen“ nur für 12% ‚wichtig‘ ist, für 49% ‚unwichtig‘.“²² Die schwindende christliche Sozialisation der heutigen Schülerinnen und Schüler führt deswegen mittlerweile zu grundlegenden Anfragen an das Konzept eines korrelationsdidaktischen Religionsunterrichts – von Rudolf Englert pointiert formuliert als „Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“²³.

Damit wird heute erneut die Zielfrage brisant. Wozu soll es religiöse Bildung geben? Und welche Ziele soll religiöse Bildungsarbeit im Blick auf heutige junge (und erwachsene) Menschen anstreben? Kann es gelingen, über Zielvorstellungen Aufschluß über erforderliche Inhalte oder sinnvolle Aufgaben religiöser Bildung zu entwickeln? Es ist nicht zu erwarten, daß sich in dieser Hinsicht überzogene Hoffnungen erfüllen werden.²⁴ Ist doch gerade in pädagogischem Kontext die Zielfrage hochkomplex und mit grundlegenden Positionen und Werthaltungen von Individuen und Ge-

¹⁹ Vgl. B. PORZELT/R. GÜTH (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Probleme*, Münster 2000.

²⁰ Vgl. A. A. BUCHER, Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: H.-F. Angel (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000, 77–96.

²¹ Vgl. A. A. BUCHER, *Religionsunterricht: besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck 1996.

²² BUCHER, Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? (s. Anm. 20) 86.

²³ R. ENGLERT, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion*, München 1993, 97–107.

sellschaften verwoben. „Auch für den Bereich religiöser Erziehung gilt, daß Zielfragen von ethischer Relevanz sind, daß sie unterschiedliche Antworten erlauben und daß sie an der Spannung zwischen Zielartikulation und Zielwirklichkeit teilhaben. Darüber hinaus verweisen Ziele religiöser Erziehung deutlicher als allgemeine Erziehungsziele auf den Hintergrund der betreffenden Glaubensgemeinschaft, in der die jeweilige Praxis religiöser Erziehung verwurzelt ist.“²⁵ Was Ulrich Hemel hier im Blick auf *Erziehungsziele* formuliert kann mutatis mutandis auch für *Bildungsziele* als zutreffend angesehen werden. Deswegen ist auch nicht erstaunlich, in welchem Ausmaß sich im Verlauf der Christentumsgeschichte Vorstellungen über zu verfolgende Ziele gewandelt haben: „Die Bedeutung von Erziehungszielen verändert sich ... immer dann, wenn sich ihr weltanschaulicher oder ihr soziokultureller Kontext ändert.“²⁶

Zielvorstellungen haben erheblichen Einfluß auf die Ausgestaltung von Bildungskonzepten. Der gegenwärtigen Situation sucht eine religionspädagogische Vorstellung Rechnung zu tragen, die „religiöse Kompetenz“ als Ziel religiöser Erziehung und Bildung favorisiert. Unter dieser Zielvorstellung lassen sich nicht nur die Vielzahl der Perspektiven genereller kirchlicher Bildungsarbeit bündeln. Religiöse Kompetenz könnte auch als Ziel universitären Theologiestudiums²⁷ wie schulischen Religionsunterrichts markiert werden. „Ein am Ziel religiöser Kompetenz orientierter Religionsunterricht wird ... sowohl dem ganzheitlichen Erziehungsauftrag der Schule wie auch der Sendung der Kirche gerecht. Er ist im Gegensatz zu einem eher katechetischen oder eher bildungstheoretischen Religionsunterricht auch in der heutigen Gesellschaft auf breiter Ebene vermittelbar, denn es ist allgemein einsichtig, daß die Wahl einer Lebensperspektive und die Entscheidung für eine bestimmte Art von Weltdeutung

²⁴ In der sog. „Curriculum-Diskussion“, von der die 70er beherrscht wurden, zeigte sich deutlich, mit welchen Problemen etwa die Frage nach der Begründung von Erziehungszielen oder die nach den verschiedenen Möglichkeiten einer Zielerreichung zu kämpfen hat. Die tendenzielle Unabschließbarkeit der Zielfrage ließ diesen pädagogisch so bedeutsamen Aspekte ab Mitte der 80er wieder etwas aus dem Rampenlicht theoretischer Diskussion verschwinden.

²⁵ U. HEMEL, *Ziele religiöser Erziehung*, Frankfurt a. M. 1988, 2.

²⁶ Ebd. 421.

²⁷ Zur Frage, wie am Lernort „Universität“ bzw. „Theologiestudium“ der offensichtlich nicht gerade überwältigenden Attraktivität des Theologiestudiums begegnet werden kann vgl. H. F. ANGEL, *Salz der Erde ... im Zeitalter der Professionalisierung? Mutmaßungen über Entwicklungspotentiale des Theologiestudiums am Beispiel der Katholisch-Theologischen Fakultät der Karl-Franzens Universität Graz*, in: K. J. Lesch/E. Spiegel (Hg.), *Religionspädagogische Perspektiven. Kirche, Theologie, Religionsunterricht im 21. Jahrhundert* (FS für Ralph Sauer zum 75. Geburtstag), (Vechtaer Beiträge zur Theologie, Bd. 9), Kevelaer 2003, 170–180.

und Lebensstil entsprechende Lebenskompetenzen erfordern, die die Schule u.a. über den Religionsunterricht vermitteln kann.²⁸

Wem diese Zielsetzung einsichtig erscheint wird bedauerlicherweise mit einem Problem ganz anderer Art konfrontiert. Dieses trat in Zeiten einer weitgehend christlichen Gesellschaft nur sehr versteckt in Erscheinung, kommt aber in der postmodernen Gesellschaft mit immer größerer Deutlichkeit zum Vorschein. Es ist das Problem, was denn überhaupt mit „religiös“ gemeint ist oder gemeint sein kann. „Das scheinbar so eingängige Wort ‚religiös‘ ist bei näherem Hinblick alles andere als klar. Das liegt u.a. daran, dass es sich um ein Adjektiv handelt. Dass gerade die adjektivische Verwendung des Wortes problematisch sein könnte, ist in Fachkreisen nicht unbekannt.“²⁹ Pointiert stellt etwa Eric J. Sharpe, Theologe an der Universität Sydney, fest: „The trouble with ‚religious studies‘ is the adjectival use of the word ‚religious‘.“³⁰ In den säkularisierten (westlichen) Gesellschaften assoziiert man mit „religiös“ gemeinhin christlich oder kirchlich. Der Salzburger Religionspädagoge Anton Bucher, dem zahlreiche empirische Untersuchungen zu verdanken sind, stellt einmal ausdrücklich fest: „Empirisch ist ... erwiesen, daß dieses Item signifikant mit der Selbsteinschätzung als ‚gläubig‘ und ‚kirchennah‘ korreliert.“³¹ Dem widerspricht aber nicht, daß von verschiedenen Individuen verschiedene Phänomene als „religiös“ angesehen werden können. „Häufig wird der Ausdruck Synonym für ‚christlich‘, ‚gläubig‘ oder auch ‚spirituell‘ verwendet. Bisweilen kommt das Wort gerade dort zur Anwendung, wo in spirituellem Zusammenhang das Nicht-Christliche oder nicht spezifisch Christliche betont werden soll. Er kann aber auch für die ‚undogmatische‘, die erfahrungs- bzw. gefühlsbetonte Seite spiritueller Erfahrungen stehen. Was also ist dann ein *religiöser Mensch*, eine *religiöse Kultur*, was ein *religiöses Gefühl* oder *religiöse Ergriffenheit*? Gibt es *religiöse Entwicklungen* oder kann man *religiös werden*? Kann man *lernen* bzw. auch wieder *verlernen religiös* zu sein? Offensichtlich sind im Deutschen all diese Wortverbindung möglich, ohne unser Sprachempfinden zu stören. Die in unserer Sprache problemlos gängigen Verwendungsmöglichkeiten von ‚religiös‘ lassen indes leicht übersehen, daß das Wort ein sehr eigenartiges Adjektiv ist: es kann – aus syntaktischer Sicht in völlig ungewöhnlicher Weise – zwei unter-

²⁸ U. HEMEL, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: H.-F. Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik (=Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz u.a. 2000, 63–76, hier 75.

²⁹ H.-F. ANGEL, Neurotheologie – Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität, in: RPäB 49 (2002) 107–128, hier 118.

³⁰ E. J. SHARPE, *Understanding Religion*, London 1983, VIII.

³¹ Vgl. BUCHER, Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? (s. Anm. 20) 81.

schiedlichen Substantiven zugeordnet werden: nämlich ‚*Religion*‘ und ‚*Religiosität*‘. Unsere Sprache macht offensichtlich durch diese bipolare Zuordenbarkeit auf einen tieferen Sachverhalt aufmerksam.³² Zumindest scheint es – entgegen einer häufig geübten Praxis – dringend geboten, die drei Begriffe ‚religiös‘, ‚*Religion*‘ und ‚*Religiosität*‘ deutlich voneinander zu unterscheiden. Auf einer metatheoretischen Ebene ist es möglich, ‚*Religion*‘ als Systemgröße, ‚*Religiosität*‘ als anthropologische Größe (und) ‚religiös‘ als Beziehungsgröße einer Verbindung von *Religion* und *Religiosität* zu qualifizieren.³³ Mit der pointierten Fokussierung des Terminus ‚*Religiosität*‘ wird die Frage, was denn ‚religiös‘ ist, noch nicht gelöst. Vielmehr verlagert sich das Problem und rückt die Frage in den Mittelpunkt, was ‚*Religiosität*‘ ist oder was damit gemeint sein könnte. Ins Zentrum des Interesses tritt die Bedeutung dieser Frage angesichts der aktuellen, bisweilen unpassend als „Neurotheologie“³⁴ apostrophierten Versuche, dem „Religiösen“ mit Hilfe neurowissenschaftlicher Methoden nachzuspüren.

3. *Religiosität – die große Unbekannte*³⁵

Religiosität gehört – anders als *Religion* – zu den wenig reflektierten Phänomenen, obwohl die Wortschöpfung „*Religiosität*“ in der deutschen Sprache pointierteren Eingang als in anderen europäischen Sprachen fand.³⁶ U. Hemel sieht geradezu das „Paradox einer großen Selbstverständlichkeit des alltäglichen Sprachgebrauchs ohne besondere fachwissenschaftliche

³² H.-F. ANGEL, Von der „Frage nach dem Religiösen“ zur „Frage nach der biologischen Basis menschlicher Religiosität“, in: CPB 115 (2002) 86–89. 181–183, hier 86.

³³ Vgl. ebd. Die Unterscheidung will festhalten: Immer dann, wenn das Wort „religiös“ verwendet wird, soll damit ausgesagt werden, daß es zwischen der anthropologischen Ebene des Individuums, bei dem *Religiosität* anzutreffen ist, und dem System *Religion*, eine Beziehung gibt, durch die in der individuellen Ausprägung von *Religiosität* ihren Ausdruck findet.

³⁴ ANGEL, Neurotheologie (s. Anm. 29) 107–128.

³⁵ Die folgenden Gedanken referieren weitgehend Überlegungen, die ich an anderer Stelle schon dargestellt habe, bes. H.-F. ANGEL, *Religion und Religiosität. Anthropologische Grundfragen im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht*, in: CPB 111 (1998) 77–84; DERS., *Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer „Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität“*, in: U. Körtner/R. Schelander (Hg.), *Gottes Vorstellungen. Die ‚Frage nach Gott‘ in religiösen Bildungsprozessen* (FS Gottfried Adam zum 60. Geburtstag), Wien 1999, 9–34; DERS., *Was ist Religiosität?* in: *Theo-Web-Wissenschaft* (2002) (zu finden unter: www.theo-web.de); DERS., *Von der „Frage nach dem Religiösen“ zur „Frage nach der biologischen Basis menschlicher Religiosität“*, in: CPB 115 (2002) 86–89. 181–183; DERS.: *Religiosität im Kopf? Zur biologischen Basis menschlicher Religiosität*, in: *KatBl* 127 (2002) 321–326; DERS., *Religiosität – Zur Diskussion über ein schwer faßbares Phänomen*, in: *Theo-Web-Wissenschaft* (2002) (zu finden unter: www.theo-web.de).

Reflexion und Diskussion in Theologie, Philosophie und Religionspädagogik³⁷. Religiosität scheint ferner ein Begriff zu sein, „der sowohl Nähe wie Distanz zu Begriffen wie ‚Spiritualität‘, ‚Christentum‘, ‚Glaube‘, ‚Frömmigkeit‘ signalisieren will. Der Bedeutungsgehalt von Religiosität wird durch Begriffe wie die genannten angereichert, er muss aber auch einen Mehrwert haben, durch den er sich von ihnen unterscheidet“³⁸. Die „Kontroversen über das Verhältnis eines seelischen Vermögens der Hervorbringung von Religion zu ausgebildeten Religionssystemen und über das Verhältnis zwischen Religion und Moralität“³⁹ ebneten am Ende des 18. Jahrhunderts dem (deutschen) Begriff Religiosität den Weg in die Wissenschaftssprache. In die Nähe der Affekte geriet Religiosität als „das undeutliche Gefühl“ (J. G. Fichte), als „religiöse Gefühle“, „religiöseste Stimmung“ oder auch als „Sehnsucht nach religiösen Ideen“ (W. von Humboldt), als „Gefühl für echte Religion“ (J. G. Herder). Tendenziell konnte (wie bei J. G. Herder) Religiosität in den Dienst der Abwehr von dogmatischen Religionsvorstellungen genommen werden. F. D. E. Schleiermacher spricht von „verschiedenen Graden in der Religiosität“, abhängig davon, wie stark der „Trieb“ oder der „Sinn“ ist, im Gefühl und Gemüt „das Unendliche zu ergreifen“⁴⁰. Eine tiefere Verankerung als im Kontext der Moralität gesteht M. Heidegger der Religiosität zu. Die Entgötterung als „die fünfte Erscheinung der Neuzeit“ schließt für ihn Religiosität so wenig aus, „dass vielmehr erst durch sie der Bezug zu den Göttern sich in das religiöse Erleben abwandelt. Ist es dahin gekommen, dann sind die Götter entflohen. Die entstandene Leere wird durch die historische und psychologische Erforschung des Mythos ersetzt“⁴¹. Unter dem Einfluss von Soziologie und Psychologie entwickelte sich ab den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts die religiöse Theoriebildung weiter. Zu verweisen ist etwa auf die Dichotomie „intrinsisch“ versus „extrinsisch“, mit der Gordon W. Allport religiöse Einstellungen zu charakterisieren suchte⁴². Berühmt und wirksam wurde die von Charles Y. Glock vorgeschlagene Einteilung

³⁶ Im Französischen kennt man *religiosité* („Petit Larousse“), im Englischen gibt es laut „Oxford Dictionary“ sowohl *religiosity* als auch *religiousness* (eher im Sinne von „religiös sein“). Im amerikanischen Sprachgebrauch wird allerdings häufig der Begriff der „personal spirituality“ bzw. der „persönlichen Spiritualität“ gebraucht. Vgl. U. HEMEL, Religiosität, in: F. RICKERS/N. METTE, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1839–1844; P. B. VAILL, Lernen als Lebensform, Stuttgart 1998, 222.

³⁷ HEMEL, Religiosität (s. Anm. 36) 1840.

³⁸ ANGEL, Was ist Religiosität? (s. Anm. 35).

³⁹ J. FRITSCHKE, Art. Religiosität, in: HWP 8 (1992) 774–780, hier 775.

⁴⁰ Vgl. ebd. 775–777.

⁴¹ M. HEIDEGGER, Die Zeit des Weltbildes (1936), in: Holzwege [zit. nach Fritsche 1992].

⁴² G. W. ALLPORT, The individual and his religion. A psychological interpretation, New York 1950.

von „religiousness“ in die fünf Dimensionen experiential, ritualistic, ideological, intellectual, consequential⁴³, die allerdings nicht wirklich befriedigt⁴⁴. Die Psychologie⁴⁵, insbesondere die Entwicklungspsychologie⁴⁶ beeinflusste ab den 80er und 90er Jahren verstärkt in religionspädagogische Diskussion. Die wenigen Hinweise lassen u.a. erkennen, dass interessanterweise verschiedene Disziplinen sich um eine Erhellung des Religiositätsbegriffs zu bemühen scheinen⁴⁷; dass sie nur in sporadischem Austausch miteinander stehen erschwert zweifellos seine wissenschaftliche Konzeptionierung.

Was ist nun unter Religiosität zu verstehen? William James, einer der Begründer der modernen (amerikanischen) Religionspsychologie, versteht unter Religiosität⁴⁸ „die Gefühle, Handlungen und Erfahrungen von einzelnen Menschen in ihrer Abgeschlossenheit, die von sich selbst glauben, dass sie in Beziehung zum Göttlichen stehen“⁴⁹. Die unterschiedlichen Facetten von Religiosität rühren u.a. daher, dass Religiosität „als ein Phänomen zu verstehen“ ist, „das grundsätzlich in allen drei Persönlichkeitsbereichen verankert ist: im kognitiven, im emotionalen (affektiven) und im verhaltensmäßigen“⁵⁰. Bernhard Grom geht sogar so weit, Religiosität mit diesen Bereichen identisch zu setzen: „Sie ist Denken, Erleben und Handeln, wobei sie allerdings in einem dieser Bereiche einseitig entwickelt sein kann.“⁵¹ Stärker auf die innere Disposition ausgerichtet ist die von Grom ebenfalls referierte Auffassung, der zufolge Religiosität „die Bereitschaft von Menschen“ sei, „sich selbst, die Mitwelt und den Kosmos in Beziehung zu einer übermenschlichen und überweltlichen (göttlichen) Wirklichkeit zu denken und zu erleben, wie immer sie diese auffassen und unabhängig davon, welche Beziehungen sie zu einer Glaubensgemeinschaft (Religion, Kirche) unterhalten“⁵². Michael Utsch hingegen kann in Reli-

⁴³ CH. Y. GLOCK, On the study of religious commitment. *Religious Education*, in: *Research Supplement* 57 (1962) 98–110.

⁴⁴ Vgl. den Versuch von St. Huber, integrativ die Ansätze von Allport und Glock weiterzuführen. ST. HUBER, *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*, Leverkusen 2003.

⁴⁵ Vgl. H. P. HUBER, *Religiosität als Thema der Psychologie und Psychotherapie*, in: H. Schmidinger (Hg.): *Religiosität am Ende der Moderne. Krise oder Aufbruch?*, Innsbruck/Wien 1999, 93–123.

⁴⁶ Vgl. A. A. BUCHER, *Entwicklungspsychologie*, in: F. Rickers/N. Mette: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 411–417.

⁴⁷ ANGEL, *Was ist Religiosität?* (s. Anm. 35).

⁴⁸ An dieser Stelle findet sich allerdings in der herangezogenen deutschen Übersetzung nicht „Religiosität“, sondern „Religion“. Das englische Original wurde nicht überprüft.

⁴⁹ W. JAMES, *Die Vielfalt religiöser Erfahrungen* (Insel TB 1784), Frankfurt a. M./Leipzig 1997.

⁵⁰ B. GROM, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf 2000.

⁵¹ Ebd.

giosität lediglich einen „Sammelbegriff für religiöses Bewusstsein, Erleben, Verhalten, für die religiöse Grundeinstellung“⁵³ sehen. Die Vielzahl und Vielfältigkeit der Charakterisierungen von Religiosität hinterlässt Unbehagen:

- Es werden unterschiedliche menschliche Potentiale (Gefühle, Affekte, Kognitionen, Handlungen, Erfahrungen, u.ä.) unter den Begriff subsumiert.
- Dann wird der Akzent wieder auf die kognitive oder die motivationale (Bereitschaft) Perspektive gelenkt.
- Oder es werden generelle Möglichkeiten menschlicher Existenz benannt, die dann in quasi tautologischer Qualifizierung als „religiös“ apostrophiert werden.

Das Unbehagen an der Unschärfe von Religiositätskonstrukten scheint auch Helmuth P. Huber auszudrücken, da für ihn „die Annahme wahrscheinlich (wird), dass dem Konstrukt Religiosität ein Generalfaktor zugrundeliegt“⁵⁴.

Da es gegenwärtig keine generell akzeptierte Auffassung zum Religiositätsbegriff zu geben scheint, bleibt man unweigerlich darauf angewiesen, die eigene Vorstellung thetisch zu positionieren. Nach meiner Auffassung kann Religiosität definiert werden als „jene biologisch grundlegende Ausstattung des (aller?/vieler?) Menschen, die eine ganzheitliche, d.h. von der ganzen Persönlichkeit (emotional, kognitiv, wert- und orientierungsmäßig) getragene und – weil als transzendent fundiert erlebt – nicht mehr überbietbare Welt- und Selbstdeutung sowie Selbsthingabe ermöglicht.“⁵⁵

Versteht man Religiosität als Ausstattung des Menschen, die auf unterschiedliche Weise – je nach Metapher – „entwickelt“, „gefärbt“, „ausgestaltet“ werden kann, dann geraten mehrere, in sich interdependente Themenbereiche in den Blick, von den jeder für sich genommen nicht ohne Problematik ist. Es ist dann z.B. die Überlegung nicht abwegig, daß sich die als Religiosität bezeichnete „Ausstattung“ im Verlauf der Hominiden-Evolution herausgebildet haben muß. Damit geraten die Überlegungen allerdings auf steinigtes Gelände. Zum einen lassen sie Nähe zur Soziobiologie vermuten, die aufgrund ethischer Implikationen nicht ohne weiteres

⁵² Ebd. 16.

⁵³ M. UTSCH, Religionspsychologie. Voraussetzungen, Grundlagen, Forschungsüberblick, Stuttgart u.a. 1998, 91.

⁵⁴ H. H. HUBER, Religiosität als Thema der Psychologie und Psychotherapie, in: H. Schmiedinger (Hg.), Religiosität am Ende der Moderne. Krise oder Aufbruch?, Innsbruck/Wien 1999, 93–123, hier 105.

⁵⁵ 

mit theologischen Überlegungen kompatibel ist⁵⁶. Zum anderen gerät die Religiositätsthematik in das Spannungsfeld der neuen „Naturalismus-Debatte“, näherhin in die Mühlen der Frage, wie das Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie⁵⁷ bzw. Naturwissenschaft und Philosophie näher zu bestimmen sei. In seiner Analyse verschiedener Autoren (i.e. Physiker), die sich im Schnittfeld der Disziplinen bewegen kommt Reinhold Esterbauer zu der Auffassung: „Die vorgestellten Versuche einer Hermeneutik naturwissenschaftlicher Aussagen erweisen sich als Zwei-Stockwerks-Lehren. Die Basis bilden die naturwissenschaftlichen Fakten. Darauf ruhen die Deutungen auf, die diese Daten mit Sinn aufladen. Die zugrundeliegende Naturerfahrung, die auf quantifizierbaren Befunden experimentellen oder berechnenden Herangehens an die Natur fußt, ist eingeschränkt und gibt folglich den Bedeutungsrahmen vor, innerhalb dessen sich die anschließenden Deutung bewegen. Als auf diese Weise hermeneutisch aufgeladene sind die Sinnstrukturen der Natur selbst verdeckt und von Sinnaufladungen überfrachtet.“⁵⁸ Mit der evolutiven Perspektive geraten Religiositätskonzepte des weiteren in das Diskussionfeld der gegenwärtig äußert heterogenen (evolutiven) Bewußtseinsfrage⁵⁹: Allerdings dürfte es keinen Weg zu geben, Religiosität abgelöst von der Bewußtseinsthematik zu reflektieren.

Die genannten Implikationen, die zudem eindeutig auf eine interdisziplinäre Herausforderung hinweisen⁶⁰, machen dringend erforderlich, auf den ausdrücklich hypothetischen, wenn nicht spekulativen Charakter der folgenden Überlegungen hinzuweisen! Sie haben heuristische Absicht und markieren mögliche Denkwege in einem unwegsamen Gelände – und das

⁵⁶ Die soziobiologische Spurensuche nach dem Phänomen des Religiösen trägt durchaus interessante Aspekte zur Diskussion bei. Vgl. etwa W. BURKERT, *Kulte des Altertums. Biologische Grundlagen der Religionen*, München 1998; DERS., *Geschichte der alten Religionen – Wozu braucht der Mensch Religion?* in: S. M. Daecke/J. Schnackenberg (Hg.), *Gottesglaube – ein Selektionsvorteil?* Gütersloh 2000, 103–124.

⁵⁷ Vgl. U. KROPAC, *Naturwissenschaft und Theologie im Dialog*, Münster 1999; aus religionspädagogischer Sicht vgl. M. ROTHGANGEL, *Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen*, Göttingen 1999.

⁵⁸ R. ESTERBAUER, *Metaphysische Physik? Zum Metaphysikbegriff in reduktionistischen Weltbildentwürfen moderner Physiker*, in: *ThPh* 72 (1997) 395–403, hier 402.

⁵⁹ Aus der Flut der Publikation sei verwiesen auf: G. RAGER/J. QUITTERER/E. RUNGGALDIER, *Unser Selbst. Identität im Wandel neuronaler Prozesse*, Paderborn 2001; TH. ZOGLAUER, *Geist und Gehirn. Das Leib-Seele-Problem in der aktuellen Diskussion*, Göttingen 2000.

⁶⁰ Mit U. LÜKE kann man sich in Bescheidenheit üben: „Gleichwohl wäre auch das schon ein anerkennenswertes Ergebnis interdisziplinärer Bemühungen, einen gemeinsamen Punkt der Ratlosigkeit ausgemacht zu haben, an dem sich in wechselseitiger Erhellung ansetzen ließe.“ U. LÜKE, *Bio-Theologie. Zeit – Evolution – Hominisation*, Paderborn, 2001, 24.

auch noch für ein bislang an und für sich schon wenig reflektiertes Phänomen.

4. *Religiosität - eine Ausstattung der Hominiden am Ende der Evolution?*

Wenn Religiosität sich entwickelt hat, dann im Zusammenhang mit der Herausbildung menschlichen Bewußtseins⁶¹. Von hier aus ist ein Weg vorgezeichnet, der auf die Frage zuläuft, in welcher Weise die Entwicklung der Hominiden mit der Entwicklung ihres Gehirns zusammenhängt. Das führt zum Thema, in welcher Weise die kulturelle und neuronale Höherentwicklung der Hominiden miteinander gekoppelt ist. Für den anscheinend zielgerichteten Prozess der Evolution der Hominiden ist – so wird zumindest vermutet – „eine Kraft neuer Art, nämlich der Prozess der kulturellen Evolution“⁶² verantwortlich: „Mit zunehmender Komplexität unserer Kulturen nahm die Komplexität unseres Gehirns zu, was wiederum eine Steigerung der Ansprechbarkeit des Körpers für Außenweltreize (physiologisch gesprochen: seiner ‚Empfindlichkeit‘) und – eine Rückkopplungsschleife vollendend – eine weitere Steigerung der kulturellen Komplexität bedingte. Große und intelligente Gehirne zogen komplexere Kulturen nach sich und dazu Körper, die besser gerüstet waren, die Vorteile dieser Kulturen zu nutzen, was wiederum noch größere und intelligenter Gehirne nach sich zog.“⁶³ Welche Rolle spielte dabei das „Religiöse“? Steht die Entwicklung dieser eigenartigen menschlichen Ausstattung im Zusammenhang mit den wachsenden Bewältigungspotentialen, die es den Hominiden erlaubten, mit schwierigen Situationen besser fertig zu werden? Dies vermutet zumindest Michael Persinger: „They appear to have emerged within the human species as a means of dealing with the expanded capacity to anticipate aversive events.“⁶⁴ Doch ist die Höherentwicklung des Menschen infolge besserer Coping-Strategien ausreichend, so komplexe Leistungen des menschlichen Organismus zu erklären, wie sie in einer im Glauben möglichen Entfaltung von Religiosität erkennbar werden? Wie entwickelten sich die Fähigkeiten, glauben zu können, Hoffnung zu haben oder lieben⁶⁵ zu können? Die Fragen sind gegenwärtig si-

⁶¹ Dieser Frage geht die Neuropaläologie nach. Vgl. den Überblick „The Limbic System and the Soul. Evolution and the Neuroanatomy of Religious Experience“ von R. JOSEPH, *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and the Clinical Neuroscience*, Baltimore 1996, 268–319.

⁶² 

⁶³ CHR. WILLS, *Das vorausseilende Gehirn*, Frankfurt a. M. 1996, 19.

⁶⁴ M. A. PERSINGER, *Neuropsychological Bases of God Beliefs*, New York 1987, X.

⁶⁵ G. HÜTHER, *Die Evolution der Liebe*, Göttingen 1999.

cher zu komplex, um von Seiten der evolutiven Hirnforschung oder evolutiven Neuropsychologie eine befriedigende Antwort zu bekommen. Aber sie sind nicht weniger komplex als andere Phänomene, denen sich die neurobiologisch und neuropsychologisch fundierte Bewusstseinsforschung heute zuwendet.

Was das Phänomen des „Religiösen“ betrifft, lassen sich gegenwärtig divergierende Ansätze empirischer Untersuchungen erkennen: Die prominenten Pole, die einander gegenüberstehen, resultieren aus einem Paradigma, das religiöse Phänomene entweder den Affekten oder den Kognitionen zurechnet⁶⁶. Exemplarisch kann dies anhand der Untersuchungen von Jeffrey Saver und John Rabin⁶⁷ auf der einen sowie der von Nina Azari und ihrem Forscherteam⁶⁸ auf der anderen Seite beobachtet werden. Doch ist es nicht ausgeschlossen, daß beide Positionen Recht haben. Versucht man ein Verständnis für das Phänomen menschlicher Religiosität – bei allen berechtigten Vorbehalten gegenüber den Gefahren eines naturalistischen Reduktionismus (!) – aus ihrer potenziellen Funktion während der Hominiden-Evolution zu entwickeln, könnte man zu einer Auffassung gelangen, die m.W. bislang nirgends artikuliert ist: Für das Aufrechterhalten des Lebens sind Lebewesen darauf angewiesen, daß bestimmte Prozesse, wie z.B. die Körpertemperatur, ungeachtet der äußeren Gegebenheiten stabil bleiben. Für diese Fähigkeit hat sich der Fachterminus Homöostase etabliert. Er „bezeichnet die Erscheinung, daß lebende Systeme gewisse Parameter konstant halten und diese nach Störungen wieder einregulieren in einer Weise, die nicht allgemeinen physikalischen Gesetzen entspricht, sondern diesen oft zuwiderläuft“⁶⁹. Welche Umweltbedingungen im Laufe der Millionen Jahre auch immer Lebewesen dazu gebracht haben mögen: Homöostase ist ein Balance-Akt, ohne den das Individuum nicht in der Lage ist, das biologische Leben aufrecht zu erhalten. Da Religiosität nach konsensfähiger Auffassung im Dienste von Ganzheitlichkeit steht, kann man zumindest zu der Hypothese gelangen: Religiosität sei ein biopsychologisches Instrument, das sich im Verlauf der Hominiden-Evolution herausgebildet hat und das für ein quasi-homöostatisches Gleichgewicht des Menschen verantwortlich ist; ein Gleichgewicht, das nicht nur Körperfunktionen umfaßt, sondern ein Gleichgewicht zwischen Affekten und Kognitionen

⁶⁶ Saver und Rabin sprechen von „customary divisions between affects and cognitions“. J. SAVER/J. RABIN, *The Neural Substrates of Religious Experience*, in: St. Salloway u.a. (Hg.), *The Neuropsychiatry of Limbic and Subcortical Disorders*, Washington D.C./London 1997, 195–207, hier 204.

⁶⁷ Ebd. 195–207.

⁶⁸ N. P. AZARI u.a., *Neural correlates of religious experience*, in: *European Journal of Neuroscience* 13 (2001) 1649–1652.

⁶⁹ L. VON BERTALANFY, *Art. Homöostase*, in: *HWP* 3 (1974) 1184–1186, hier 1184.

nen⁷⁰ und in Folge ein Gleichgewicht zwischen individuellen und sozialen Parametern. Diese Vorstellung stünde nicht im Widerspruch zu jenem Theorem, das Religiosität als ganzheitliches Konzept begreifen möchte.

Auch die von neuropsychologischer Seite beobachtete Vielzahl von Hirnfunktionen bzw. Hirnregionen, die mit „religiösen“ Erfahrungen in Zusammenhang stehen⁷¹, würden dieser Auffassung nicht widersprechen, ebensowenig wie die von Saver/Rabin vertretene „limbic-marker-Hypothese“⁷². Vor dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, die religiöse Erfahrungen zwischen Affekten und Kognitionen ansiedeln, schlage ich vor, religiöse Erfahrungen als Balance-Erfahrungen zu verstehen, die im Dienste der Herstellung oder Aufrechterhaltung integrativer Ganzheit aller Erfahrungen stehen.

Im Kontext kognitiver Psychologie könnte hierfür der Terminus „Balancing“⁷³ eingeführt werden. Balancing wäre dann die Aktivierung der grundlegenden Ausstattung des Menschen, mit deren Hilfe er in der Lage ist, angesichts der Vielzahl von Reizen und Herausforderungen – von biologischer bis hin zu geistig-geistlicher, von individueller bis hin zu sozialer und transzendenter Art – eine „homöostatische Balance“ zu finden. Religiosität wäre dann die Ausstattung des Menschen mit einer Balancefähigkeit (balancing-capacity). Balancefähigkeit verweist auf die Frage, welche Komponenten zu verschiedenen individuellen oder historischen Gegebenheiten zur Balance beitragen; sie verweist aber auch auf die Frage, wie es zur „Justierung“ des „Balance-Apparates“ kommen kann. Im Blick auf diesen zweiten Aspekt wird erkennbar, daß „balancing-capacity“ auch eine Art „metakognitiver“ Fähigkeit erforderlich macht, durch die es zur Ausrichtung („Justierung“) des „Balance-Apparates“ kommt⁷⁴. Es wäre un schwer denkbar, daß bei dieser Aufgabe „Glaube“ eine zentrale Funktion hätte. Es würde zu weit führen, wollte man aufzeigen, daß die vorgestellte Auffassung in der Lage ist, zahlreiche Komponenten der Diskussion des „Religiösen“ zu integrieren; selbst ist es nicht möglich, die zahlreichen Problemlagen, die aus den genannten Themenfeldern für die Frage menschlicher Religiosität resultieren, aufzuzählen oder gar zu diskutieren.

⁷⁰ Die Instinkt-Reduktion im Verlauf der Evolution könnte einsichtig machen, daß eine Integration von Affekten in allmählich erstarkende kognitive Fähigkeiten unabdingbar wurde.

⁷¹ Vgl. das schon genannte Kapitel: „The Limbic System and the Soul. Evolution and the Neuroanatomy of Religious Experience“ von R. JOSEPH, *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and the Clinical Neuroscience*, Baltimore 1996, 268–319.

⁷² SAVER/RABIN, *The Neural Substrates of Religious Experience* (s. Anm. 64) 195–207.

⁷³ „Balancing“ dürfte sich auch als ein Konzept entwickeln lassen, das mit Hilfe gängiger psychologischer Methoden empirisch überprüft werden kann.

⁷⁴ Möglicherweise kreist die Differenzierung „*fides quae* – *fides qua*“ um das gleiche Problem.

Zumindest solange bewußt bleibt und artikuliert wird, in welchem Ausmaß es hypothetischen Charakter hat, Religiosität als „Ausstattung des Menschen mit einer Balance-Fähigkeit“ zu verstehen, kann die Vorstellung als wissenschaftlich zulässig gelten.

*5. Bildungsauftrag und Bildungsaufgabe der Kirche
im Spannungsfeld zwischen Ausstattung und Ausgestaltung
menschlicher Religiosität*

Sollten die hier skizzierten Überlegungen Akzeptanz finden, hätten sie allerdings erhebliche Auswirkungen auf christlich-religiöse Bildungskonzepte. Einige davon sollen in kurzen Thesen in den Raum gestellt werden:

Religiöse Bildung heute hat beide Pole (Religiosität und Religion) in den Blick zu nehmen. Sie hat einerseits darauf zu achten, daß grundlegend die Religiositäts-Ausstattung des Menschen (Balance-Fähigkeit) angesprochen wird. Zu ihren Aufgaben gehört andererseits, eine spezifische – eben christliche – Ausgestaltung dieser Ausstattung zu intendieren. Im Rahmen einer anthropologisch konzipierten Religiosität gibt es keine religiösen Artikulationen des Menschen – also auch nicht die eines (christlichen) Glaubens –, die nicht als Ausdrucksformen einer jeweils zugrundeliegenden Fähigkeit des Menschen, Religiosität zu entwickeln, aufgefasst werden können. Damit kann ein spezifischer Zugang zum Verständnis von Glauben entwickelt werden. „Glaube ist dann nämlich die Entfaltung apriorisch gegebener menschlicher Religiosität im Kontext von (tradiertem und tradierbarem) Religion.“⁷⁵ Religiosität ist sachlogisch Voraussetzung für den Glauben, „als es ohne sie keinen ‚Ort im Menschen‘ gäbe, der für den Einbruch des Transzendenten empfänglich wäre.“⁷⁶ Insofern ist „Glaube auf der Basis einer Religion Spezialfall einer allgemeinen Befähigung des Menschen zur Ausprägung und Entwicklung von Religiosität. Damit von Glaube gesprochen werden kann, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Es muss erstens eine Entfaltung von Religiosität gegeben sein. Eine bloß äußere Imitation von Riten und Verhaltensweisen einer Religion kann nicht als Glaube bezeichnet werden. Die Entfaltung geschieht im Inneren des Menschen und bleibt als Akt gläubiger Liebe letztlich gnadenhaftes Geheimnis. Es muss zweitens eine gerichtete – als Gegensatz zu einer frei flottierenden – Entfaltung der Religiosität gegeben sein“⁷⁷. Von Glauben

⁷⁵ H.-F. ANGEL, Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten. Religionspädagogische Perspektiven kollektiver Elendsphänomene (RSTh 43), Frankfurt a. M. 1995, 162.

⁷⁶ ANGEL, Die Religionspädagogik und das Religiöse (s. Anm. 35) 28.

im christlichen Sinn (und damit von christlichem Glauben) kann nur gesprochen werden, wenn sich die Religiosität im Prozess der Übernahme der christlichen Offenbarung entfaltet. Allerdings ist damit nicht [auch] schon festgelegt, welche Phänomene, Handlungen, Rituale, usw. „religiös“ besetzt werden. Die Bandbreite im Christentum ist erheblich und zeigte im Verlauf der Geschichte unterschiedliche Akzentsetzungen.⁷⁸ Das Konzept einer anthropologisch fundierten Religiosität erfordert die Einsicht, dass der Mensch – in einer unentrinnbaren Weise – gezwungen ist, irgendeine Form der Ausprägung seiner fundamentalen Religiosität zu suchen! Sie kann in einer Weise geschehen, dass sie zum Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft beiträgt, sie kann aber auch destruktiv sein. Sie hat somit moralische Aspekte, wenngleich die Ausprägung von Religiosität nicht in erster Linie moralischer Art ist. Die Ambivalenz des Religiösen ist damit Ausdruck der Balance-Fähigkeit: Nicht jeder Balance-Akt kann als gelungen angesehen werden. Die Ausprägung menschlicher Religiosität (als eine bestimmte „Justierung des Balance-Instruments“) zu fördern ist die spezifische Herausforderung, derer sich herkömmlicherweise die Religionen und ihre Institutionen annehmen. Religiöse Bildung hat demzufolge die doppelte Aufgabe, einerseits für die Balance-Potentiale zu sensibilisieren und gleichzeitig (!) einsichtig zu machen, dass sie sich immer nur in soziokulturellen Erscheinungsformen artikulieren können. Je nachdem, in welchem Maße die soziokulturellen Erscheinungsformen des Christentums bei Jugendlichen Anklang finden, wird es schwieriger oder leichter, für die Entfaltung von Religiosität in den Artikulationsformen des christlichen Glaubens zu werben. Eine schwierige Gratwanderung wird immer darin bestehen, Widerstand gegen christliche Erscheinungsformen in behutsamer Weise so aufzugreifen, dass er nicht *eo ipso* den Zugang zur je eigenen Religiosität verschüttet.

Das Verhältnis von Religion und Religiosität wird zu einer zentralen Herausforderung, da die Religionen der Menschheit immer Ausdruck und zugleich Folge einer biologisch präfigurierten fundamentalen Religiosität sind. Auch wenn die Religionen der Welt soziokulturell und im Verlauf der Menschheitsgeschichte unterschiedliche Gerinnungsformen entwickelten, sind sie jeweils Ausdruck der Potentiale menschlicher Religiosität – hierin sind sie gleichwertig. Alle Weltreligionen sind darin vergleichbar, dass sie Umsetzung bzw. Artikulation einer evolutiv gewordenen menschlichen Ausstattung sind. Historisch gibt es viele soziokulturelle Gerinnungsformen, die verschwunden sind. Nicht alle waren dem Einzelnen

⁷⁷ ANGEL, Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten (s. Anm. 73) 162.

⁷⁸ Vgl. ebd. 262.

oder dem Wohl aller zuträglich, etwa weil sie Einzelne bzw. Gruppen als Opfer benötigen. Es ist also unabdingbar, an einer „Wahrheit“ der religiösen Ausprägung festzuhalten. Nicht jede Ausprägung entspricht dem Menschen in gleicher Weise oder ist ihm gleich förderlich. Es muss eine Auseinandersetzung um die zuträglichste⁷⁹ Weise der Entfaltung jener fundamentalen Fähigkeit des Menschen geben, die als Religiosität bezeichnet werden kann. Die Wahrheitsuche unterliegt allerdings – aus der Sicht eines differenzierten Religiositätsverständnisses – der grundlegenden Gefahr, die historischen und soziokulturellen Ausprägungen von Religiosität mit der fundamentalen Religiosität selbst zu vermischen! So wurden spezifische Ausprägungen von menschlicher Religiosität (bei Frauen, Ketzern, Hexen, „Ungläubigen“, „Andersgläubigen“) als nicht erwünschte angesehen, gegebenenfalls wurden sie sanktioniert oder bestraft. Insofern hat sich der christliche Wahrheitsanspruch immer der Anfrage zu stellen, inwiefern im christlichen Glauben eine besonders zuträglich (bzw. die dem Menschen entsprechendste) Form der Umsetzung gegeben sei. Für die Existenz fundamentaler Religiosität (also der Balance-Fähigkeit) sind derartige Überlegungen allerdings bedeutungslos. Die religiöse Wahrheitsthematik setzt nämlich einen Konsens über die Existenz von Religiosität als einer fundamentalen anthropologischen Gegebenheit voraus, die zunächst nichts mit dem Christentum oder den anderen Weltreligionen zu tun hat! In globaler Perspektive wird dann jedoch die Frage zu stellen sein, in welcher Weise die weltweit existierenden Ausprägungen von Religiosität sich zu einander verhalten.

Es ist eine gefährliche Sehweise moderner westlicher Kulturen, das Religiöse überwiegend der Sphäre des „Privaten“ zuzurechnen, da Religionen geronnene Erscheinungsformen menschlicher Religiosität sind, in denen Deuteangebote und Verpflichtungsstimulation einer Gruppe ihren Ausdruck finden. Daß das Religiöse zunehmend in den Bereich des Privaten abgedrängt wurde, mag oberflächlich mit dem Verschwinden traditioneller religiöser Erscheinungsformen zusammenhängen. Doch wenn Menschen in grundlegender Weise für Erfahrungen ausgestattet sind, in denen sich Welt- und Selbstdeutung mit Selbstverpflichtung verbinden, dann sind die potentiellen Ausprägungen dieser Deutepotentiale nicht nur für das Wohlergehen von Individuen, sondern auch sozial und politisch von höchster Bedeutung. Der gesellschaftliche Verzicht auf eine öffentliche Diskussion der gewünschten oder dem Menschen zuträglichsten „Ausprägungen“ des Religiösen ist keine Privatisierung des Religiösen, sondern der

⁷⁹ In der Terminologie christlicher Theologie kommt hier die soteriologische Dimension von Glauben ins Spiel.

Verzicht auf öffentliches Reden über potentielle Ausprägungen einer menschlichen Ausstattung. Das leistet der (Selbst-) Täuschung Vorschub, nicht artikulierte (nicht kommunizierte, nicht gesellschaftlich gelebte und miteinander ausgetauschte usw.) Religiosität sei gleichbedeutend mit einer Nichtexistenz der menschlichen Ausstattung. Damit wurde dem Religiösen ein luftleerer Raum zugewiesen - einhergehend mit dem Verzicht auf seine kulturelle Gestaltung. Eine fundamentale (durch die Evolution des Menschen vorgegebene) Ausstattung wurde damit dem kollektiven Wildwuchs überlassen. In der westlichen Welt konnten so etwa New Age oder Esoterik zu belächelten Phänomenen werden, ohne sie als (problematische) Ausdrucksformen menschlicher Tiefendimension zu erkennen.

Fazit

Christlich-Religiöse Erziehung impliziert grundlegend ein Verständnis von Religiosität. Man kann menschliche Religiosität als Balancing-Capacity verstehen, die kognitiven und emotionalen, individuellen und sozialen, biologischen und geistigen bzw. transzendenten Erfahrungen zu integrieren. Demnach hat christlich-religiöse Bildung eine doppelte Aufgabe: Sie hat zum einen Zugang zu den je individuellen Potentialen⁸⁰ zu eröffnen, die als fundamentale Religiosität bezeichnet werden können und sie hat zum anderen dafür zu werben, die soziokulturellen Ausprägungen menschlicher Religiosität, wie sie im christlichen Glauben Ausdruck und Gestalt gefunden haben, als sinnhaft und lebensfördernd – über die gesamte Lebensspanne hin⁸¹ – einsichtig zu machen. Es könnte ein grundlegendes Ziel religiöser Erziehung in nachchristlicher Zeit sein, für die Einsicht zu sensibilisieren, dass das Umgehen mit der Religiositäts-Ausstattung eine hohe Kunst, vielleicht sogar die größte Herausforderung des Menschen darstellt. Von einer „richtigen“ Weise der Ausprägung dieser evolutiv gewordenen menschlichen Ausstattung kann vielleicht sogar das Überleben der Menschheit abhängen. Möglicherweise entstehen aus dieser Auffassung Perspektiven, die Umsetzungsmöglichkeiten für das berühmte Diktum Karl Rahners eröffnen: „We do need to work out a certain theology of mysticism, a mysticism that leads to a religious experience

⁸⁰ J. Kunstmann stellt fest, „dass die persönlichen Anteile beim Zugang zur Religion und auch bei deren Aufbau theologisch bisher notorisch unterschätzt wurden“. J. KUNSTMANN, Religiosität zwischen institutioneller Bindung und individueller Konstruktion, in: RPäB 47 (2001) 55–65, hier 61.

⁸¹ A. A. BUCHER, Lebenslanges Lernen von Religiosität, in: F. Achtenhagen/W. Lempert (Hg.), Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Opladen 2000, 52–68.

which indeed many suppose that they could never discover in themselves, a theology of mysticism which can be imparted in such a way that each one can become his own teacher of mysticism.⁸²

⁸² K. RAHNER, *Theology of Mysticism*, *Theological Investigations* 1967, 14.