



# THEO-WEB

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**22. Jahrgang 2023, Heft 1**

**Thema: Glaubensvorgänge als Creditionen gedacht?  
Mehrperspektivische Annäherungen in religionspädagogischer  
Absicht**

Rothgangel, Martin (2023). Religiosität - Life orientation - Credition. Anthropologische Leitbegriffe der Religionspädagogik . *Theo-Web*, 22 (1), 4-18

<https://doi.org/10.23770/tw0285>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# **Religiosität - Life orientation - Credition. Anthropologische Leitbegriffe der Religionspädagogik**

von

Martin Rothgangel

## *Abstract*

*Dieser Beitrag setzt sich mit religionspädagogischen Leitbegriffen auseinander. In einem ersten Schritt wird zunächst kurz begründet, warum angesichts der zahlreichen religionspädagogischen Leitbegriffe aus bildungstheoretischen Gründen die Aufmerksamkeit anthropologischen Kategorien gelten soll. Auf exemplarische Weise wird im Anschluss daran das Augenmerk auf Religiosität, Life orientation und Credition gelegt. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, Potentiale sowie Grenzen anthropologischer Leitbegriffe für die Religionspädagogik herauszuarbeiten und generell einen kritischen Diskurs über Leitbegriffe in der Religionspädagogik anzuregen.*

*This article deals with key concepts in religious education. In a first step, it is briefly justified why, in view of the numerous key concepts in religious education, attention should be paid to anthropological categories for reasons of educational theory. In an exemplary way, attention is then given to religiosity, life orientation and credition. The aim of this contribution is to work out potentials as well as limitations of anthropological key concepts for religious education and to stimulate a critical discourse on key concepts in religious education in general.*

*Schlagwörter: Leitbegriffe, Religiosität, Life orientation, Credition*

*Keywords: key concepts, religiosity, life orientation, credition*

## **1 Leitbegriffe der Religionspädagogik**

Selbst ein flüchtiger Blick in die Geschichte deutschsprachiger Religionspädagogik zeigt, dass diese von ganz verschiedenen Leitbegriffen geprägt ist: Ein Beispiel dafür ist „evangelische Unterweisung“, deren Vertreter:innen sich insbesondere gegen „Religion“ als religionspädagogischen Leitbegriff wandten (u.a. Kittel, 1947) – bis der Religionsbegriff in den 1970er Jahren eine erneute Konjunktur erlebte (u.a. Halbfas, 1968). In den 1980er Jahren erhielten die Begriffe „Korrelation“ (Zentralstelle, 1977), „Erfahrung“ (u.a. Ritter, 1989) und „Symbol“ (u.a. Halbfas, 1982, Biehl, 1989) eine besondere Aufmerksamkeit, während in den 1990er Jahren „Bildung“ (u.a. Nipkow, 1990) und „Wahrnehmung“ (u.a. Biehl, 1997) eine prominente Rolle im religionspädagogischen Diskurs spielten. Gegenwärtig lassen sich neue Leitbegriffe wie „Empowerment“ (Domsgen, 2019) oder „Digitalisierung und Diversität“ (Nord & Petzke,

2023) beobachten. Hervorgehoben sei auch „Kommunikation des Evangeliums“, welcher eine nicht geringe Verbreitung in Religionspädagogik (u.a. Adam & Lachmann, 2008) und Praktischer Theologie (Engemann, 2014; Grethlein, 2016) besitzt. Dieser grobe Überblick ist keineswegs vollständig. Vielmehr ließen sich weitere Leitbegriffe wie z.B. „Identität“ (Fraas, 1983), „Religiosität“ (Hemel, 1988) und „Sinn“ (Knauth, 2015) anführen, die zwar keinen „Mainstream“ bildeten bzw. bilden, aber dennoch eine beachtliche Rolle im religionspädagogischen Diskurs spielen.

Selbst dieser kurze Rekurs auf religionspädagogische Leitbegriffe genügt jedoch, um darlegen zu können, dass diese ganz verschiedenen Diskursen bzw. Bezugssystemen zugeordnet werden können: Erstens gibt es Leitbegriffe wie „Bildung“, die erkennbar aus dem pädagogischen Diskurs stammen und auf einer Ebene wie der „Lern“- oder der „Erziehungsbegriff“ stehen. Zweitens sind bestimmte religionspädagogische Leitbegriffe wie „evangelische Unterweisung“ oder „Kommunikation des Evangeliums“ erkennbar vom christlich-theologischen Diskurs geprägt. Drittens lassen sich Leitbegriffe wie „Religion“ und „Symbol“ identifizieren, welche zwar z.B. in der Theologie Paul Tillichs eine prominente Rolle spielen (Kubik, 2011), aber darüber hinausgehend auch im religions- oder kulturwissenschaftlichen Diskurs. Viertens können Leitbegriffe wie „Erfahrung“, „Wahrnehmung“, „Identität“, „Sinn“ und „Religiosität“ als anthropologische Kategorien bestimmt werden. Fünftens kann „Digitalisierung“ als ein Kontextfaktor bestimmt werden, welcher zunehmend die Lebenswelt und gesellschaftliche Systeme durchdringt und prägt. Schließlich können Begriffe wie „Empowerment“ und „Diversität“ grundsätzlich dafür sensibilisieren, dass Leitbegriffe auch verschiedenen Diskursen bzw. Bezugssystemen zugeordnet werden können.

Resümierend zeigen diese verschiedenen Möglichkeiten der Verortung religionspädagogischer Leitbegriffe, dass diese nicht zwingend als einander ausschließende Kategorien zu verstehen sind, sondern sich komplementär zueinander verhalten und verschiedene Facetten des religionspädagogischen Gegenstandsbereichs erhellen können. Allerdings ist aus wissenschaftstheoretischer Perspektive festzustellen, dass gewisse Leitbegriffe wie z.B. „Bildung“ oder „Lernen“ für die Religionspädagogik unabdingbar sind, um ihren Gegenstandsbereich als Theorie religiöser / christlicher / etc. „Bildung“ oder als Theorie religiösen / christlichen / etc. „Lernens“ angemessen beschreiben zu können (Rothgangel, 2014a). Demgegenüber wäre der religionspädagogische Gegenstandsbereich mit einer Theorie religiöser / christlicher / etc. „Erfahrung“ zu weit und unpräzise beschrieben – das gleiche gilt für Leitbegriffe wie z.B. „Wahrnehmung“, „Identität“ oder „Sinn“. Die letztgenannten Leitbegriffe können demnach eine Funktion für das Verständnis z.B. von „Bildung“ oder „Religiosität“ besitzen, jedoch diese nicht ersetzen, wenn der religionspädagogische Gegenstandsbereich präzise erfasst werden soll.

Die Komplexität möglicher Leitbegriffe und ihres Verhältnisses zueinander nimmt

nochmals zu, wenn man den deutschsprachigen Kontext überschreitet (Klintborg & Rothgangel, 2023). So stellt Jackson fest, dass der Bereich von „religions“ und „beliefs“ ein „terminological minefield“ (Jackson, 2014b, S. 27) darstellt: Leitbegriffe wie „religion, religions, religious, religious diversity, dimension of religions, religious dimension, faith, non-religious, theist, atheist, agnostic, secular, secularity, secularism, belief, conviction, spirituality, world view, life stance, multicultural education, intercultural education, intercultural dialogue, religious literacy etc.“ (Jackson, 2014b, S. 27) besitzen in verschiedenen Sprachen und Kontexten unterschiedliche Bedeutungen und wecken andersartige Assoziationen.

Wie an anderer Stelle eingehender entfaltet wurde, plädiert der Verfasser dafür, den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik mit „religiöser Bildung“ (Rothgangel, 2014a) bzw. „religious education“ (Rothgangel, 2014b) zu bestimmen. Dabei wird das Adjektiv „religiös“ insbesondere durch den anthropologischen Leitbegriff „Religiosität“ und nicht durch den systemischen Leitbegriff „Religion“ erläutert (Angel, 2022, S. 406–446). Diese Präferenz ist letztlich bildungstheoretisch begründet: Unter dem Vorzeichen eines bildungstheoretischen Ansatzes, der den wechselseitigen Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt unter dem Primat des Subjekts betrachtet, verdienen m.E. diejenigen Leitbegriffe eine besondere Aufmerksamkeit, welche einen anthropologischen Bezug aufweisen.

Dieser Punkt wird im folgenden Abschnitt zunächst anhand von „Religiosität“ vertiefend dargelegt, welche als Leitbegriff oftmals im Schatten von „Religion“ steht (Angel, 2022, S. 437 Abb. 2). Im Anschluss daran wird der internationale Diskurs in den Blick genommen, wobei am Ende der Akzent auf „Life orientation“ (im Gegenüber zu „world view“) gelegt wird. Schließlich kommt mit „Creditionen“ ein Leitbegriff in den Blick, welcher bislang in der Religionspädagogik noch kaum beachtet wurde, obwohl er aus ihrem Kreise stammt.

## **2 Religiosität - eine unterschätzte Perspektive**

Im Rahmen seiner Habilitationsschrift hat Ulrich Hemel (1988) ein Modell von Religiosität ausgearbeitet, mit dem das Potential dieses anthropologischen Leitbegriffs differenziert entfaltet wird. Er setzt in seinen Überlegungen beim Weltdeutungszwang eines jeden Menschen ein: „Man kann Welt nicht nicht deuten.“ (Hemel, 1988, S. 396, ohne die Hervorhebung im Original) Dem Weltdeutungszwang entspreche in positiver Hinsicht eine „Weltdeutungskompetenz“ (Hemel, 1988, S. 397). Diese Fähigkeit zur Weltdeutung stellt ein anthropologisches Apriori dar (Hemel, 1988, S. 552).

Nach Ulrich Hemel kann sich - idealtypisch betrachtet - die Fähigkeit zur orientierenden Weltdeutung in vier „Grundtypen von ‚Weltmodellen‘“ (Hemel, 1988, S. 398) entfalten:

„1. Formen eines soziokulturell-partizipativen Weltmodells“, „2. Formen

eines weltanschaulich-ideologischen Weltmodells“, „3. Formen eines religiösen Weltmodells“ sowie „4. Mischformen der Weltdeutung.“ Ohne jene vier Formen an dieser Stelle näher erläutern zu können, sei ein Punkt hervorgehoben: Für die religiöse Weise der Weltdeutungsfähigkeit verortet Ulrich Hemel einen anthropologischen Ansatzpunkt, den er mit „fundamentaler Religiosität“ (Hemel, 1988, S. 552) bezeichnet. Das Verhältnis von Religion zur anthropologischen Kategorie Religiosität „kann dabei in Analogie zum Verhältnis von Sprache und Sprachlichkeit gesehen werden.“ (Hemel, 1988, S. 549)

Zwar ist der Vergleich zwischen Religiosität und Religion sowie Sprachlichkeit und Sprache einleuchtend. Weniger überzeugend erscheint es m.E. jedoch, dass neben der Fähigkeit zur Weltdeutung auch noch fundamentale Religiosität als ein anthropologisches Apriori zu bestimmen sei (Hemel, 1988, S. 550). Das Gegenargument lautet nämlich an dieser Stelle: Wenn man für die religiöse Weise der Weltdeutung ein spezielles anthropologisches Apriori formuliert, dann müsste dies streng genommen auch bei der weltanschaulich-ideologischen Weise durchgeführt werden, welche dann etwa als „fundamentale Philosophizität“ zu bezeichnen wäre. Spätestens bei der soziokulturell-partizipativen Weise sowie den Mischformen der Weltdeutung würde es vollends fragwürdig werden, für jede Variante der Weltdeutung ein eigenes anthropologisches Apriori zu postulieren.

Ein wesentlicher religionsdidaktischer Ertrag resultiert hingegen aus der Unterscheidung verschiedener Dimensionen von Religiosität, wobei ganz verschiedene Aspekte des Menschseins in den Blick kommen. So entwickelt Hemel ein Modell von Religiosität mit fünf Dimensionen, aus denen er jeweils religiöse Kompetenzen herausarbeitet:

1. „Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Sensibilität“ (Hemel, 1988, S. 675): „Die Eröffnung oder Vertiefung eines qualifizierten Zugang zu religiöser Wirklichkeit.“ (Hemel, 1988, S. 676, ohne die Hervorhebung im Original)
2. „Religiöse Kompetenz in der Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens“ (Hemel, 1988, S. 677): „Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen oder [...] Förderung religiöser Handlungsfähigkeit“ (Hemel, 1988, S. 677, ohne die Hervorhebung im Original).
3. „Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit“ (Hemel, 1988, S. 680): „[D]er Aufbau, die Klärung und Entfaltung religiöser Vorstellungen in Verbindung mit der schrittweisen Durchdringung religiöser Inhalte und der Aneignung religiösen Wissens.“ (Hemel, 1988, S. 680).
4. „Religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Kommunikation“ (Hemel, 1988, S. 682): Erwerb religiöser Sprach-, Interaktions- und Dialogkompetenz (Hemel,

1988, S. 683).

5. „Religiöse Kompetenz in der Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung“ (Hemel, 1988, S. 686): „Entfaltung religiöser Entscheidungskompetenz“ (Hemel, 1988, S. 686).

Im Gegensatz zu den anderen Formen religiöser Kompetenz setzt die religiös motivierte Lebensgestaltung bereits einen religiösen Identifikationsprozess voraus. Im religionspädagogischen Bereich ist nur eine Anbahnung möglich. Letztgenannte Dimension besitzt eine besondere Stellung, weil sie die anderen vier Dimensionen umgreift. Schüler:innen können demnach in den ersten vier Dimensionen von Religiosität eine herausragende religiöse Kompetenz besitzen – und dennoch der Überzeugung sein, dass diese Religion bzw. dieser Glaube für sie persönlich nicht in Frage kommt und sie nicht zu einer entsprechenden Lebensgestaltung motiviert seien. Damit wird ein notwendiger Freiheitsspielraum für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen eröffnet, der zugleich für Lehrkräfte entlastend ist, weil sie sich die auch theologisch begründete Einsicht vor Augen führen können, dass sie religiöse Identifikationsprozesse und Glauben nicht operationalisieren können.

Damit kommt auch ein „bleibendes Spannungsverhältnis“ (Hemel, 1988, S. 642) zwischen Religiosität und Glaube zum Ausdruck. So stellt Hemel einerseits fest, dass Religiosität und Glaube unverrechenbar und eigenständig sind (1988, S. 643), andererseits drohen diese Gedanken fast in Vergessenheit zu geraten, wenn er feststellt: „Im Regelfall lässt sich dabei erwarten, daß die Entfaltung von Religiosität mit der Bedeutung des Glaubens im Leben einer Person stark korreliert.“ (Hemel, 1988, S. 642) Hier wird m.E. unzureichend bedacht, dass die Entstehung christlichen Glaubens theologisch gesprochen dem freien Wirken des Heiligen Geistes zu verdanken ist und nicht davon abhängt, ob jemand z.B. eine niedrige oder eine hohe religiöse Kompetenz in der Dimension religiöser Inhaltlichkeit besitzt.

Religiosität als religionspädagogische Leitkategorie bietet mit seinen Dimensionen nicht nur einen Orientierungspunkt für Kompetenzen religiöser Bildung. Vielmehr können religiöse Kompetenzen auch eine religionsunterrichtliche Verständigungsbasis für Vertreter:innen verschiedener Religionen bieten. So kann am Beispiel Österreichs gezeigt werden, dass alle zugelassenen Religionsgesellschaften, welche den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen erteilen, sich gemeinsam auf 14 Kompetenzen religiöser Bildung geeinigt haben, welche durch die jeweiligen konfessionellen Religionsunterrichte anvisiert werden (Rothgangel, 2023). Darüber hinaus besitzen die Dimensionen von Religiosität sogar eine orientierende Funktion für die religionspädagogische Theoriebildung: Die Dimensionen zeigen das relative Recht bestimmter religionspädagogischer Ansätze auf (z.B. Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens hinsichtlich performativer Religionspädagogik), sie signalisieren aber auch, dass die jeweilige Dimension sowie der korrespondierende

religionspädagogische Ansatz nicht absolut gesetzt werden sollten.

### **3 Life orientation - eine internationale Perspektive<sup>1)</sup>**

Lange Zeit spielte religiöse Bildung keine Rolle in Empfehlungen oder Verlautbarungen des Europarates (Council of Europe CoE) oder der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE). Allerdings bewirkte „9/11“ einen Wandel (Jackson, 2014b, S. 15), so dass sich in der Folgezeit der Europarat wie die OSZE mit dem religiösen Lehren und Lernen auseinandersetzten (vgl. z.B. Jackson, 2014a).

Exemplarisch dafür werden im Folgenden einschlägige Publikationen des Europarates in den Blick genommen.

Das erste Projekt des Europarates bezüglich religiöser Bildung wurde 2002 gestartet und führte den vielsagenden Titel „The New Challenge of Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe“. Wegweisend für Aktivitäten und Publikationen des Europarates ist, dass religiöses Lehren und Lernen im Rahmen von „intercultural education“ verortet wird. Unschwer lässt sich erahnen, dass diese Begrenzung religiöser Bildung nicht unumstritten geblieben ist und beispielsweise die Ausblendung der Wahrheitsfrage oder das reduktionistische Verständnis von Religion als Kultur kritisiert wurden (vgl. Jackson & O’Grady, 2019, S. 252).

Einen weiteren Schritt des Europarates markiert die Erklärung „Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-Religious Convictions Within Intercultural Education“ (Council of Europe, 2008). Eine Besonderheit dieser Veröffentlichung besteht darin, dass in Anbetracht religiös und weltanschaulich pluraler Gesellschaften auch nicht-religiöse Aspekte mitbedacht werden (Jackson, 2014a, S. 24). Im Vergleich zu den „Toledo Guiding Principles“ (OSCE, 2007) fällt auf, dass nicht „beliefs“, sondern „convictions“ als Leitkategorie dient und wiederholt von „religious and non-religious convictions“ (Council of Europe, 2008, S. 3, 4, 6) die Rede ist.

Eine für die Dissemination der „Recommendation CM/Rec(2008)12“ gedachte Weiterentwicklung stellt „Signposts - Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education“ (Jackson, 2014b) dar. Wie bei den vorhergehenden Dokumenten signalisiert auch hier der Titel mit „world views“ eine neue Akzentuierung hinsichtlich der Leitkategorie. Zugleich wird mit der Titelformulierung die zweifache Begrenzung von religiöser Bildung auf „teaching about“ sowie auf „intercultural education“ deutlich, die generell kennzeichnend für Publikationen des Europarates ist. Speziell mit Blick auf die Fragestellung dieses Beitrags stellt „Signposts“ einen Fortschritt dar, weil „Signposts“ einen Beitrag zur

---

1)

Dieser Abschnitt stellt eine überarbeitete Version von Passagen aus Klintborg und Rothgangel 2023 dar.

Klärung von Leitbegriffen leistet, indem v.a. in den Kapiteln „Terminology Associated With Teaching About Religions and Beliefs“ (Jackson, 2014b, S. 27–31) sowie „Non-Religious Convictions and World Views“ (Jackson, 2014b, S. 67–75) ausdrücklich deren Diskussion erfolgt. So wird die Verwendung des Begriffs „belief“ auf dessen Gebrauch in Menschenrechtskonventionen zurückgeführt (z.B. „freedom of religion or belief“), womit ein Bezug auf nicht-religiöse „world views“ oder Philosophien vorliegt (Jackson, 2014b, S. 28). Einschränkend wird angemerkt, dass in anderen Kontexten „belief“ oftmals religiös verstanden wird und kritisch festgestellt: „These various ambiguities can lead to misunderstandings and misinterpretations of the meanings of official or academic texts“ (Jackson, 2014b, S. 28). Es sei dahingestellt, ob diese Argumentation wirklich zwingend ist, da sich diese Problematik wohl für jeden Umbrella Term im internationalen Diskurs stellt.

Darüber hinaus wird der in CM/Rec(2008)12 vorherrschende Begriff „convictions“ reflektiert. Seine Verwendung in Dokumenten des Europarates wird auf die französische Wendung „convictions non religieuses“ (Jackson, 2014b, S. 68) zurückgeführt. Kritisch wird jedoch hinsichtlich „conviction“ angemerkt: „One issue with this term is that it seems to cover only convictions or beliefs and not other aspects of a way of life or view of life.“ (Jackson, 2014b, S. 68).

Dementsprechend werden in Folge die begrifflichen Alternativen „spirituality“, „life interpretation“ und „world views“ diskutiert (Jackson, 2014b, S. 69–75). Dabei tritt mit guten Gründen eine Präferenz für „life orientation“ (einschließlich verwandter Begriffe) sowie „world views“ hervor: „The use of ‘spirituality’ was considered as a possible generic term to cover religions and non-religious convictions; however, some issues were raised in connection with this. The terms ‘life orientation’ (together with cognates) and ‘world view’ were considered, both being seen as potentially workable for covering both religious ways of life and non-religious convictions. An important distinction was made between organised world views and personal world views“ (Jackson, 2014b, S. 75).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Stärke von „Signposts“ darin besteht, dass Leitbegriffe vor dem Hintergrund des internationalen Diskurses bedacht werden und z.B. mit den Überlegungen von Anders Jeffner (1973; 1976a) und Sven Hartman (1986) zu „livsåskådning“ u.a. wichtige Impulse aus dem nordeuropäischen Diskurs aufnimmt. Damit überschreitet „Signposts“ deutlich das Differenzierungsniveau der voranstehenden europäischen Empfehlungen.

Eine weiterführende Auseinandersetzung mit „Signposts“ erfolgt im Rahmen der Dissertation von Edwin van der Zande. Auf der Basis einer Diskussion der beiden „worldview educationen“-Konzeptionen von John Valk und Jacomijn C. van der Kooij sowie von Bert Roebbens „inclusive religious education“-Ansatz (van der Zande, 2018, S. 50–73) nimmt er auf Jacksons Argumentation Bezug, dass sich zwei Konzepte identifizieren lassen, die im Bereich der Religionspädagogik tragfähig und nutzbar sind:



„worldview“ und „life orientation“ (van der Zande, 2018, S. 17f., 74). Nach van der Zande sprechen jedoch insbesondere zwei Gründe gegen das Konzept „worldview“: Erstens gibt es in verschiedenen Ländern keine hinreichend genauen Übersetzungen des Begriffs „worldview“, was seiner Meinung nach die Verwendung des Konzepts erschwert;<sup>2)</sup> zweitens tendieren seines Erachtens Konzeptualisierungen von „world view“ dazu, primär kognitiv zu sein (van der Zande, 2018, S. 17). Vor diesem Hintergrund plädiert van der Zande dafür, das Konzept „life orientation“ in der akademischen Diskussion über Religionsunterricht und „worldview education“ (van der Zande, 2018, S. 73–86) zu verwenden.

Dabei versteht er das Konzept der „life orientation“ als einen menschlichen „meaning-making process“ (van der Zande, 2018, S. 81) und definiert den Prozess der Lebensorientierung wie folgt: „Life orientation is an existential positioning process pertaining to the meaning of the human being, the world, and the meta-empirical, directed towards the horizon of the good life“ (van der Zande, 2018, S. 81, 281 ohne die Hervorhebung im Original).

In der Erläuterung dieser Definition hebt van der Zande den Prozess der Positionierung als grundlegend für die Orientierung hervor. Im Unterschied zu „world view“ ist Orientierung als Konzept dynamischer. So kann unter „life orientation“ ein dynamischer und dialogischer Prozess verstanden werden, der eine räumliche und eine zeitliche Dimension besitzt (van der Zande, 2018, S. 81). Orientierung bedeutet auch, eine Entscheidung zu treffen, in welche Richtung man gehen möchte, was zugleich immer von einer bestimmten Position aus erfolgt (van der Zande, 2018, S. 81). Wenn in der Definition von „existential“ gesprochen wird, dann sind damit ultimative Fragen gemeint, welche sich auf dem Weg durch das menschliche Leben stellen (van der Zande, 2018, S. 82). Schließlich ist das Konzept von „life orientation“ auch inklusiv, weil die Orientierung religiös oder auch säkular sein kann und weil Menschen sich orientieren, ob sie diesen Prozess nun artikulieren oder nicht (van der Zande, 2018, S. 83).

Resümierend lässt sich somit feststellen, dass „life orientation“ auf der einen Seite eine im internationalen Diskurs als wichtig erachtete Funktion erfüllt, die insbesondere bei den Publikationen über „world view“ hervortritt: In Anbetracht der zunehmenden Pluralisierung und Säkularisierung geht es darum, dass Leitbegriffe auch „nicht-religiöse“ Aspekte erfassen. Zugleich besitzt der Leitbegriff „life orientation“ im Vergleich zu „world view“ in der Tat Vorzüge, weil er nicht kognitiv verengt ist und es auch im Deutschen mit „Lebensorientierung“ eine Übersetzung gibt, die im Unterschied zu „Weltanschauung“ nicht diskreditiert ist.

---

2) Ergänzend könnte man hinzufügen, dass die deutsche Übersetzung „Weltanschauung“ wegen ihrer massiven Verwendung während des Nationalsozialismus im akademischen Sprachgebrauch gemieden wird.

## 4 Credition - eine potentielle Perspektive

„Credition“ ist ein Neologismus, der auf den Grazer Religionspädagogen Hans-Ferdinand Angel zurückgeht. Ein wesentlicher Entdeckungszusammenhang waren die Regensburger Symposien bezüglich „Religiosität“ (Angel u.a., 2006), die Angel unter Bezugnahme auf Diskurse in den Neurowissenschaften schließlich zu dem Postulat führten, dass es neben Kognitionen und Emotionen auch „Creditionen“ geben würde (Angel u.a., 2006, S. 71; Angel, 2022, S. 497). Der Fortgang der Diskussion und die Forschung über „Credition“ wurde jedoch nicht in der Religionspädagogik und Theologie geführt, sondern interdisziplinär in zahlreichen verschiedenen Disziplinen, hervorgehoben seien die Psychologie und die Neurowissenschaften (Angel, 2022, S. 525–527). Das Credition Research Project konnte zum zehnjährigen Bestehen ein Special Issue in der Zeitschrift „Frontiers in Behavioral Neuroscience“ publizieren, in dem sich rund 50 Beiträge finden (Angel, 2022, S. 499). Was aber ist unter „Credition“ genauer zu verstehen, dass dieser Leitbegriff einen solchen Anklang im interdisziplinären und internationalen Diskurs findet?

Zunächst kann man feststellen, dass die Wortbildung von „Credition“ vergleichbar zu anderen psychologischen Grundbegriffen wie Kognition und Emotion von einem lateinischen Begriff abgeleitet ist, wobei sich „Credition“ auf das Verb „credere“ (glauben) bezieht. Es handelt sich bei „Credition“ um einen psychologischen Terminus (und nicht etwa theologischen, religionswissenschaftlichen oder philosophischen), womit grob gesagt ein „im Inneren ablaufender Glaubensvorgang“ (Angel, 2022, S. 560) gemeint ist. Wichtig ist dabei die Unterscheidung von Glaubensvorgang bzw. Glaubensprozess einerseits und Glaube andererseits. Eine Konsequenz dieser Unterscheidung ist es, dass „Creditionen als eine Gehirnfunktion verstanden werden können.“ (Angel, 2022, S. 10) Damit rückt die biologische Ausstattung in den Fokus, dass Menschen glauben können und dass sich diese Fähigkeit im Laufe der Evolution als ein Vorteil erwiesen hat. Die unterschiedliche Akzentsetzung zu den oben diskutierten Ansätzen von Hemel und van der Zande, die von einem entsprechenden Zwang zur Weltdeutung bzw. Lebensorientierung und einer entsprechenden Fähigkeit von Menschen ausgehen, liegt darin, dass Angel direkt beim Glaubensvorgang ansetzt und auf der Basis evolutionsbiologischer und neurophysiologischer Befunde (2022, S. 569–576) pointiert formuliert: „Man kann nicht ‚nicht glauben‘“ (2022, S. 10).

Dies spiegelt sich auch in einer vorläufigen Definition von „Credition“ wieder: „Credition ist ein unvermeidlicher und normaler innerer Vorgang des Menschen, der in säkularen und religiösen Kontexten ablaufen kann und am Auf- bzw. Abbau von (sinnstiftenden) Vorstellungen beteiligt ist.“ (Angel, 2022, S.561). Anhand dieser rudimentären Bestimmung wird zudem deutlich, dass „Creditionen“ keineswegs nur auf religiöse Kontexte beschränkt sind, sondern wie bei den oben diskutierten Begriffen

„Weltdeutungszwang“, „world view“ und „life orientation“ auf inklusive Weise auch profane Kontexte beinhalten. Darüber hinaus liegt vergleichbar zu „life orientation“ auch bei „creditionen“ der Fokus auf der prozessualen Dynamik (Angel, 2022, S.453) und gerade nicht auf einem statisch verstandenen Glauben.

Auf der Basis empirischer Befunde aus den Neurowissenschaften wird obige Definition nochmals weiter vertieft und ausdifferenziert: „*Creditionen* sind jene Vorgänge, die während des Vorgangs des Wahrnehmens (while perceiving), Bewertens (while valuating) und Abspeicherns (while storing) von Informationen so lange kombiniert ablaufen, bis sich ein (vorläufiges) Resultat (stored representation) dieser Information gebildet hat.“ (Angel, 2022, S. 621).

Eine unabdingbare Komponente von Creditionen sind Emotionen. Ohne diese lassen sich Creditionen weder darstellen noch verstehen: No Believing Without Emotion (Angel, 2016). Neurophysiologisch liegen Glaubensvorgängen sogenannte Bewertungsvorgänge (valuations) zugrunde (Seitz, Paloutzian & Angel, 2018). Zur Visualisierung der neurophysiologisch beschreibbaren Glaubensvorgänge wurde ein Modell (*modell of credition*) entwickelt, das aus prozessbezogenen und funktionsbezogenen Komponenten besteht. Um die Integration von Emotionen und Propositionen darstellen zu können, mussten die dafür verwendeten Begriffe teilweise extra gebildet werden. Wesentliche prozessbezogene Komponenten sind folgende:

- Bab ist der „Grundbaustein des *modell of credition* und meint ein Gebilde,“ das sich infolge einer *Kombination* aus *Sachinhalt* (proposition) und *Emotion* ergibt“ (Angel, 2022, S. 638).
- Blob berücksichtigt die „partielle Subliminalität von Glaubensprozessen“ und ist „ein unbewusster Bab“ (Angel, 2022, S. 638).
- Clum „ist das *irritierende* Moment in einem Glaubensprozess“ (Angel, 2022, S. 638).
- Bab-Blob-Konfiguration „ist die Ansammlung mehrerer Babs und Blobs“ (Angel, 2022, S. 638). In sie hinein wird „ein Clum während des Wahrnehmungsprozesses integriert (oder nicht integriert)“ (Angel, 2022, S.638).
- Handlungsraum ist der Begriff, „mit dem das Ende eines Glaubensprozesses ausgedrückt wird“ sowie der Ort, „in das das Ergebnis des Glaubensprozesses abgelegt ist.“

Jede dieser prozessbezogenen Komponenten wird noch differenzierter entfaltet. In diesem Zusammenhang soll allein im Blick auf den Grundbaustein Bab festgestellt werden, dass dieser näher betrachtet vier Charakteristika aufweist:

- „Propositionaler Gehalt (*proposition*)“ (Angel, 2022, S. 652): Damit ist die inhaltliche Vorstellung des Bab gemeint.
- „Grad der Sicherheit (*degree of certainty*)“ (Angel, 2022, S. 652): Dies bezieht sich

auf "die subjektive Sicherheit, dass die inhaltliche Vorstellung zutreffen ist" (Angel, 2022, S. 652).

- "Emotionaler Gehalt (*colour of emotion*)" (Angel, 2022, S. 652): Dabei geht es um die emotionale Färbung der inhaltlichen Vorstellung.
- "Emotionale Ladung (*emotional loading: Mega-Bab* oder *Mini-Bab*)" (Angel, 2022, S. 652): Hier steht die emotionale Stärke im Fokus, welche mit der inhaltlichen Vorstellung verbunden ist.

Neben den prozessbezogenen gibt es noch vier funktionsbezogene Komponenten:

- Enclosure function: Die mit dieser Funktion verbundene Frage lautet, ob "das irritierende Moment (*Clum*) in eine vorhandene Glaubensvorgabe eingeschlossen werden" (Angel, 2022, S. 639) kann.
- Converter function: Der wahrgenommene Stimulus muss zunächst "bewertend *umgewandelt (converted)* werden" (Angel, 2022, S. 639), damit ein Handlungsraum hergestellt wird, in dem dann die "konkreten Handlungen oder Entscheidungen (*decision-making*) angesiedelt sind." (Angel, 2022, S. 639)
- Stabilizer function: Bei dieser Funktion von Glaubensprozessen geht es um das Verstärkungslernen und die Stabilisierung von erworbenen Erfahrungen (Angel, 2022, S. 640).
- Modulator function: Diese Funktion berücksichtigt die Individualität von Glaubensvorgängen, welche modulierend einen Einfluss besitzen und zu propositionalen wie emotionalen Unterschieden führen (Angel, 2022, S. 640).

Ohne an dieser Stelle das Modell z.B. anhand konkreter Beispiele weiter veranschaulichen zu können, wird unschwer der Abstand zum üblichen Sprachgebrauch innerhalb der Religionspädagogik deutlich. Ungeachtet dessen bietet dieses Modell wegen seines Anschlusses an die Neuro- und Kognitionswissenschaften ein spezifisches Potential, dessen Tragweite für die Religionspädagogik m.E. zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht letztgültig abgeschätzt werden kann. Wenn Erfahrungen mit der Handhabung des *model of credition* vorliegen, wird dies wohl entscheidend von weiteren empirischen Studien abhängen, welche den Mehrwert für Lehr- und Lernprozesse aufzeigen.

## 5 Fazit

Die exemplarische Darlegung der drei anthropologischen Leitbegriffe „Religiosität“, „Life orientation“ und „Credition“ weist auf verschiedenen akzentuierte Potentiale und Chancen dieser Leitbegriffe hin, wobei resümierend auch bemerkenswerte Affinitäten festzustellen sind: Mit „Religiosität“ können anhand der fünf Dimensionen spezifische religionspädagogische Kompetenzen abgeleitet werden, die nicht nur (z.B. kognitive) Einseitigkeiten des Religionsunterrichts, sondern auch einseitige Akzentuierungen in

bestimmten religionspädagogischen Ansätzen aufzeigen. Mit „Life orientation“ wird gegen den primär reflexiven Charakter von „World view“ argumentiert. Darüber hinaus wird der dynamische Prozesscharakter von Lebensorientierung im Unterschied zu „World view“ hervorgehoben, die eher ein kognitives Produkt darstellt. Diesbezüglich bestehen auch Ähnlichkeiten zu „Credition“ als Leitbegriff, bei dem subliminale Aspekte explizit im Modell berücksichtigt werden („Blob“) und im Unterschied zum Ergebnis von Glaubensvorgängen, dem Glauben, der dynamische Prozesscharakter von Creditionen hervorgehoben wird. Des Weiteren fällt auf, dass sowohl bei „Life orientation“ als auch bei „Creditionen“ mit Nachdruck betont wird, dass „Life orientation“ bzw. „Creditionen“ sich auch „nicht-religiös“ vollziehen können. Bei „Religiosität“ ist dies zwar nicht der Fall, jedoch wird unterstrichen, dass das religiöse Weltmodell nur eine der vier idealtypischen Varianten von Weltmodellen ist, die allesamt auf den grundlegenden Weltdeutungszwang von Menschen zurückgeführt werden können.

Vice versa besitzen diese drei Leitbegriffe zum gegenwärtigen Religionsunterricht eine unterschiedliche Affinität: Ganz einschlägig ist „Religiosität“. Mit dieser anthropologischen Kategorie kann in einem dialogischen und inklusiven Sinne auf verschiedene Religionen Bezug genommen werden, wobei auch nicht-religiöse Weltmodelle keineswegs ausgeschlossen sind. „Life orientation“ hebt wie „World view“ programmatisch hervor, dass religiöse wie nicht-religiöse Lebensorientierungen in einer zunehmend pluraler und säkularer werdenden Gesellschaft zu berücksichtigen sind. Dementsprechend ist die international teilweise zu beobachtende Konsequenz naheliegend, dass ein Fach wie „World view education“ oder „Lebenskunde“ an die Stelle des Religionsunterrichts tritt.

Bei dem Leitbegriff „Credition“ muten die Konsequenzen zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher wie ein „science fiction“ an: Ob der Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik jemals nicht mehr angemessen durch „Theorie religiöser Bildung“ zum Ausdruck gebracht wird, könnte auch davon abhängen, wie sich das Fach „Religionsunterricht“ an öffentlichen Schulen weiterentwickeln wird: International kann man wie gesagt beobachten, dass zunehmend „religious“ durch Leitbegriffe wie „world view“ verdrängt wird. Die Zukunftsmusik lautet an dieser Stelle: Warum sollte es nicht früher oder später die wissenschaftliche Disziplin „Creditionenpädagogik“ („credition didactics“) geben, welche „credition based education“ erforscht und deren wissenschaftlicher Gegenstandsbereich mit „Theorie creditiver Bildung“ bestimmt werden kann? Es wäre nicht das erste Mal, dass eine andere wissenschaftliche „Fremdsprache“ von der Religionsdidaktik oder der Praktischen Theologie rezipiert würde.

## Literaturverzeichnis

Adam, G. & Lachmann, R. (2008). *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*. Göttingen: V&R unipress.

- Angel, H.-F. u.a. (2006). *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Angel, H.-F. (2016). No Believing Without Emotion: The Overlapping of Emotion and Cognition in the Model of Credition. In *Studies in Science and Theology (SSTh)* 15, S. 215–222.
- Angel, H.-F. (2022). *Credition. Fluides Glauben*, Baden-Baden: Deutscher Wissenschaftsverlag.
- Biehl, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Biehl, P. (1997). Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung des ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, In A. Grözinger & J. Lott (Hrsg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. (S. 390.411). Rheinbach-Merzbach: CMZ\*.
- CoE. Council of Europe (2008). Recommendation CM/Rec (2008) 12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-Religious Convictions Within Intercultural Education. URL: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864) [Zugriff: 30.04.2023].
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Engemann, W. (2014). Kommunikation des Evangeliums. Anmerkungen zum Stellenwert einer Formel im Diskurs der Praktischen Theologie. In M. Domsgen & B. Schröder (Hrsg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*. (S. 15–32). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Fraas, H.-J. (1983). *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Bildungsprozesse*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht.
- Grethlein, C. (2016). *Praktische Theologie* (2. Aufl.). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (1968). *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*. Düsseldorf: Patmos.
- Hartman, S. (1986). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung: Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad. Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Jackson, R. (2014a). The European Dimension: Perspectives on Religious Education From European Institutions, Professional Organisations and Research Networks, In M.

- Rothgangel, R. Jackson & M. Jäggle (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*. Göttingen: V&R Unipresse.
- Jackson, R. (2014b). 'Signposts': Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <http://theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education> [Zugriff: 20.04.2023].
- Jackson, R., & O'Grady, K., (2019). The Religious and Worldview Dimension of Intercultural Education: The Council of Europe's contribution. In *Intercultural Education*, 30(3), S. 247-259.
- Jeffner, A. (1973). *Livsåskådningsforskning*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Jeffner, A. (1976a). *Livsåskådningsforskning. Förslag och diskussion mot bakgrund av erfarenheter från projektarbetet. Forskningsrapport nr 7*. Uppsala: Teologiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Kittel, H. (1947). *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*. Wolfenbüttel-Hannover: Wolfenbütteler Verlagsanstalt.
- Klintborg, C. & Rothgangel, M. (2023). Leitbegriffe für einen Religionsunterricht in Kooperation. Impulse aus dem internationalen Kontext. In T. Krobath & A. Taschler (Hrsg.), *Konfessionell – kooperativ – interreligiös: Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?* (S. 49–69). Berlin: LIT Verlag.
- Knauth, T. (2015). Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 125-146). Wiesbaden: Springer Vs.
- Kubik, J. (2011). *Paul Tillich und die Religionspädagogik. Religion, Korrelation, Symbol und Protestantisches Prinzip*. Göttingen: V&R unipress.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nord, I. & Petzke, J. (Hrsg.) (2023). *Fachdidaktik Religion. diversitätsorientiert und digital*. Berlin: Cornelsen.
- OSCE. Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIH) (2007). Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf> [Zugriff: 30.04.2023:].
- Ritter, W. (1989). *Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie*. Göttingen:

Vandenhoeck&Ruprecht.

Rothgangel, M. (2014a). Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (8. Aufl.) (S. 16–36). Wien/Bamberg: Vandenhoeck&Ruprecht.

Rothgangel, M. (2014b). What Is Religious Education? An Epistemological Guide. In M. Rothgangel, T. Schlag & F. Schweitzer (Hrsg.), *Basics of Religious Education* (S. 13–28). Göttingen: V&R unipress.

Rothgangel, M. (2023). Bildung und Religionen. In K. Lehmann & W. Reiss (Hrsg.), *Religiöse Vielfalt in Österreich* (S. 509–528). Baden-Baden: Nomos.

Seitz, R. J., Paloutzian, R. F. & Angel, H.-F. (2018). From Believing to Belief: A General Theoretical Model, In *Journal of Cognitive Neuroscience* 30:9, S. 1254-1264.

Van der Zande, E. (2018). *Life Orientation for Professionals*. Utrecht: University of Applied Sciences.

Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1977). *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung*. München.

*Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel ist Professor am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien*

---