

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung

Datum der Zweitveröffentlichung: 22.06.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115675x

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin (2025): Das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung, in: Claudia Gärtner, Konstantin Lindner, Bernd Schröder, u. a. (Hrsg.), Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 367–379, doi: 10.1628/978-3-16-164492-4

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

VII.2 Das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung

Konstantin Lindner

1. Subjekthermeneutische Herausforderungen

Im Horizont des religionspädagogischen Leitprinzips „Subjektorientierung“¹ gilt seit langem die Aufmerksamkeit der bzw. dem Einzelnen, wenn es darum geht, verschiedenste Kontexte religiöser Lern- und Bildungsprozesse auszugestalten. Spätestens im 20. Jahrhundert wurde im Einklang mit (allgemein-)pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen sowie mit einer anthropologisch gewendeten Theologie immer deutlicher, dass gelingende religiöse Bildung in Abhängigkeit von den Bedarfen und Fähigkeiten des jeweiligen Subjekts ermöglicht werden muss. Im Gefolge dieser empirisch fundierten und zugleich normativ gesetzten Maßgabe überlebten sich beispielsweise sowohl die Idee einer lediglich wissensvermittelnden Instruktion von Glaubensaussagen, wie sie im Auswendiglernen von Katechismuspassagen jahrhundertlang praktiziert wurde, als auch die Praxis, nur *einen* für alle Lernenden geltenden Lernweg anzubieten. Mittlerweile hat sich in religionspädagogischen Handlungsfeldern die Einsicht weitgehend durchgesetzt, dass die Subjekte in ihrer jeweiligen Lebensgeschichte ernst genommen und bei ihrer persönlichen Entwicklung begleitet werden sollten,² ja mehr noch: dass sie selbst als die Gestaltenden ihrer (religiösen) Bildung anzusprechen sind.³ Das daraus resultierende religionspädagogische Leitprinzip führt mehrere subjekthermeneutische Herausforderungen mit sich, von denen im Folgenden ausgewählte exemplarisch skizziert werden.

- 1 Vgl. u. a. FRIEDRICH SCHWEITZER: Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch, in: Stefan Altmeyer u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen (JRP 38), Göttingen 2022, 18–32; JOHANNES HEGER: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (RPG 22), Paderborn 2017, 505.
- 2 Vgl. bereits bei ALBRECHT SCHÖLL: Hermeneutik der Aneignung, in: Ulrich Becker/ Christoph Scheilke (Hg.): Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, 128–137; GEORG HILGER/HANS-GEORG ZIEBERTZ: Wer lernt? Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: Dies./Stephan Leimgruber (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 153–167, 158.
- 3 Vgl. ähnlich JOACHIM KUNSTMANN: Religionspädagogik, Tübingen ³2021, 91, der darauf verweist, dass die Erfahrungen und Fragen der Lernenden die Inhalte religiösen Lernens vorgeben.

Zunächst ist in verstehensbezogener Hinsicht zu ergründen: Wer definiert, was mit der ‚lebensgeschichtlichen Entwicklung‘ eines Subjekts verbunden wird, und wer ‚be-schreibt‘ diese mit welchem Instrumentarium? Eine Lebensgeschichte fußt auf einer Zeitstruktur, an der entlang mit einem bestimmten Fokus ausgewählte Ereignisse sowie diese reflektiert einhegende Erfahrungen ‚re-konstruiert‘ werden. Dabei kann die eigene Geschichte von einem Individuum selbst erzählt werden (Autobiografie) oder aber sie wird von anderen erzählt (Biografie). Bei beiden Varianten kommt es zu einer Deutung der lebensgeschichtlichen Entwicklung eines Subjekts und der diese prägenden Einflüsse. Bereits mit Johann Wolfgang von Goethe gesprochen „scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich seine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet“⁴ hat. Damit gehen unmittelbar Fragen nach Objektivität und Wahrheitsanspruch einher: Entspricht das, was über die Lebensgeschichte eines Menschen gesagt wird, auch ‚wirklich‘ diesem Menschen? Was wird eventuell überbetont, was beschönigt oder was ausgeblendet? Letztlich bleibt die Einsicht, dass eine thematisierte Lebensgeschichte immer nur Annäherung an das jeweilige Subjekt sein kann.⁵ Von dem aber, was in Bezug auf die lebensgeschichtliche Entwicklung adressiert wird, hängt nicht zuletzt die Realisierung von Subjektorientierung in Lern- und Bildungsprozessen ab.

Eine weitere Herausforderung markieren Ordnungs- und Standardisierungstendenzen: Bereits die lebensjahresbezogene Einteilung in Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter lässt sich u. a. angesichts voranschreitender Ausdifferenzierungen in ihrer individuumsbezogenen Aussagekraft hinterfragen. Ebenso tendieren Bemühungen, den (religiösen) Lebensverlauf der Subjekte mittels entwicklungspsychologischer Theoriemodelle einzuordnen, bisweilen zu Engführungen angesichts der verschiedenen Dimensionen, von denen her sich Biografien entfalten. Bei alledem ist zu berücksichtigen, dass viele Ordnungsmuster, mit denen Lebensgeschichten transindividuell systematisierbar erscheinen, gegenwärtig kritisch reflektiert werden. Einfache Ordnungen in Bezug auf Kategorien wie Geschlecht, Leistung oder Kultur sind mit der Erkenntnis zu bearbeiten, dass Heterogenität

4 JOHANN WOLFGANG VON GOETHE: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (Goethes Werke. Hamburger Ausgabe 9), Hamburg ²1974, 9.

5 Vgl. SARAH V. LOSEGO: Überlegungen zur „Biographie“, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 15 (2002), 24–46, 35. Zur Differenzierung von Biografie und Autobiografie – auch in christlicher Hinsicht – vgl. KONSTANTIN LINDNER: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (ARP 31), Göttingen 2007, 75–79.

als prägendes Gegenwartssignum von Lebensgeschichten unhintergebar ist. Nicht selten erweist es sich in der Folge als herausfordernd, dieser Diversität im Rahmen von Lern- und Bildungsangeboten, die gleichzeitig mehrere Subjekte adressieren, gerecht zu werden. Deshalb bergen Standardisierungen auch Potenziale, um beispielsweise Komplexität zu reduzieren oder um Lehr-Lern-Arrangements nicht an entwicklungsbezogenen Voraussetzungen und Bedarfen der Subjekte vorbei zu entfalten.

Zugleich sollte ernst genommen werden, dass die lebensgeschichtliche Entwicklung kein abschließbarer Prozess ist. In dieser Hinsicht bieten Erkenntnisse zum altersabhängigen Umgang mit domänenspezifischen Konstrukten (z. B. Werthaltungen oder Gottesglaube) zum einen Anknüpfungsoptionen für eine subjektorientierte Gestaltung von Lern- und Bildungsgelegenheiten. Zum anderen bleibt die Rede von erreichter „Reife“ in Bezug auf eine definierte Stellgröße, z. B. Metareflexionsfähigkeit, Todeskonzept etc., nicht unhinterfragt – v. a., wenn existierende, altersabhängige Progressionsmodelle durch neuere empirische Erkenntnisse widerlegt werden.⁶

Eine subjekthermeneutische Herausforderung markiert überdies die Einsicht, dass es entscheidend von den jeweiligen Bildungszielen abhängt, welche Konsequenzen aus der Berücksichtigung des lebensgeschichtlichen Entwicklungsstands der Subjekte in Bezug auf die Gestaltung von Lernarrangements gezogen werden: So macht es einen Unterschied, ob in einem aufklärerischen Sinn der Fokus auf Freiheitsentfaltung und Emanzipation gelegt wird – dann ist in der Konsequenz damit umzugehen, wenn die bzw. der Einzelne sich gegen dargebotene Bildungsgehalte positioniert;⁷ oder ob eine einhegende Perspektive dominiert, wenn die lebensgeschichtliche Entwicklung der bzw. des Lernenden auf einen bestimmten Zweck hin beeinflusst werden soll (z. B. deren Entfaltung hin zu einer produktiven und demokratisch gesinnten Staatsbürgerin oder dessen Entwicklung hin zu einem gläubigen Kirchgänger). In dieser Hinsicht gilt es auszuloten, wie viel an erzieherischen, d. h. von außen auf das Subjekt einwirkenden, absichtsvollen und auf dauerhafte Änderung angelegten Maßnahmen nötig sind,

6 Bspw. ist im Horizont von Wertebildung der Nachweis, den Nucci und Turiel gegen Kohlbergs Modell zur Entwicklung moralischer Urteilskraft erbracht haben, prominent: Bereits Kinder sind fähig, moralisch zu agieren – unabhängig von potenziellen Strafen oder konventionellen Vorgaben. Vgl. LARRY NUCCI/ELLIOT TURIEL: God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concepts of morality, in: *Child Development* 64 (1993) 1475–1491.

7 BERNHARD GRÜMME: Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven, in: Stefan Altmeyer u. a. (Hg.): *Religion subjektorientiert erschließen* (JRP 38), Göttingen 2022, 33–49, 38.

ohne das Achtergewicht einer Berücksichtigung von Freiheit im Bildungsprozess zu verlieren.

An den letztgenannten Kontext schließt eine weitere subjekthermeneutische Herausforderung an, insofern die lebensgeschichtliche Entwicklung eines Menschen stark von seinem Umfeld abhängt: Familie, Peer-Group, Zeitumstände, Gesellschaft, Gemeinschaftssysteme – sie alle wirken auf das Subjekt ein. Nicht zuletzt die seit über zwei Jahrzehnten weltweit durchgeführten PISA-Studien belegen einen derartigen Problemzusammenhang, insofern z. B. in Deutschland Lernerfolg nach wie vor stark von sozioökonomischer Begünstigung abhängt.⁸ Darum gilt es, die produktive oder bisweilen hemmende Prägekraft des Umfeldes des Subjektes bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen und gegebenenfalls zu bearbeiten.

2. Einschlägige Wissensbestände und Referenztheorien

Modelle religionsbezogener Entwicklung

Um das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung zu verstehen und zu fördern, greift die Religionspädagogik u. a. auf strukturgenetische Modelle zurück, die beanspruchen, verallgemeinerbare Hinweise zu geben, wie Menschen im Verlauf ihres Lebens religionsbezogene Referenzsysteme aktualisieren. Die meist in der Tradition von Jean Piagets (1896–1980) Theorie der kognitiven Entwicklung stehenden Modelle gehen davon aus, dass sich geistig ‚normal‘ entwickelnde Menschen mit fortschreitendem Alter in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt bis dato angeeignete Denkstrukturen immer wieder anpassen (Akkommodation) und in einen neuen Gleichgewichtszustand (Äquilibration) bringen müssen. Entwicklung, die mehr meint als biologische Reifung, führt somit zur Fähigkeit, immer komplexere und umfassendere Denkopoperationen vornehmen zu können. In subjekthermeneutischer Hinsicht sind kognitiv ausgerichtete entwicklungspsychologische Erkenntnisse aus zweierlei Gründen relevant: zum einen, weil damit die Aufmerksamkeit auf die entwicklungsbedingten Verstehensfähigkeiten der Lernenden gelenkt wird, und zum anderen, weil diese Theorien domänenspezifische Verstehens- und Deutungshilfen für eine subjektorientierte Gestaltung religiöser Lehr-Lernprozesse bereithalten. Bereits in den 1960er Jahren griff der Religionspsychologe Ronald Goldman Piagets Stufentheorie auf und entwickelte eine Theorie, die die Entwicklung

⁸ OECD: PISA 2022. Ergebnisse, Bd.1: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, Paris 2023, 119–129. <https://doi.org/10.3278/6004956w>

religiösen Denkens in drei Stadien beschreibt.⁹ Sein Modell erwies sich als zu kurzschlüssig und wird gegenwärtig eher aus historischen Gründen in der Religionspädagogik genannt.

Noch vielfach rezipiert werden dagegen die in den 1980er Jahren entwickelten strukturgenetischen Theorien von James W. Fowler sowie von Fritz Oser und Paul Gmünder.

Letztgenannte erhoben mittels empirischer Forschungen, „wie Menschen in Situationen der Kontingenz ihre Beziehung zu einem Göttlichen und Unbedingten strukturieren“¹⁰, und entwarfen entsprechend ein Stufenmodell zur Entwicklung des religiösen Urteils. Damit beschreiben sie, wie sich die Beziehung eines Individuums zu einem Ultimatim im lebensgeschichtlichen Verlauf entwickelt: Während Kleinkinder sich vom Göttlichen, das in die Welt eingreifen, aber nicht beeinflusst werden könne, absolut abhängig fühlten, würden auf der zweiten Stufe angesiedelte Heranwachsende das Ultimate via Tauschhandel („do ut des“) als beeinflussbar ansehen. Über eine Stufe drei, in der das Letztgültige im Gegenüber zur eigenen Autonomie rekonstruiert wird, kann die vierte Stufe erreicht werden, auf der zwar weiterhin die eigene Autonomie nicht aufgegeben wird, aber das Göttliche als Ermöglichungsgrund (Heilsplan) menschlichen Daseins wieder in den Blick genommen wird.¹¹

Der Theologe Fowler entfaltete auf Basis theoretischer Überlegungen, in die u. a. entwicklungspsychologische (Piaget, Kohlberg) und -theoretische (Kegan) sowie psychosoziale (Erikson) Gesichtspunkte eingegangen sind, und der Auswertung biografischer Interviews mit meist christlich sozialisierten Personen verschiedenen Alters ein sechstufiges Modell der Glaubensentwicklung. Hierbei geht es nicht das Für-Wahr-Halten von Glaubensinhalten (belief), sondern darum, wie sich der Lebensglaube (faith) „als Vertrauen in einen letzten Lebensinn“¹² entwickelt: Kinder bis zum Alter von sieben Jahren würden ihren Glauben stark von Intuitionen und Fantasiewelten her gestalten (intuitiv-projektiver Glaube), mit voranschreitendem Alter

9 Vgl. RONALD GOLDMAN: *Religious thinking from childhood to adolescence*, New York 1964.

10 FRITZ OSER/ANTON BUCHER: *Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften*, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u. a. 2002, 940–954, 943.

11 Vgl. FRITZ OSER/PAUL GMÜNDER: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh ⁴1996. Oser und Gmünder entfalten zwei weitere Stufen, die jedoch theoretischen Charakter besitzen: Orientierung an religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität (Stufe 5), Orientierung an universaler Kommunikation und Solidarität (Stufe 6).

12 EVA STÖGBAUER-ELSNER: *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen*, in: Dies./Konstantin Lindner/Burkard Porzelt (Hg.): *Studienbuch Religionsdidaktik*, Bad Heilbrunn 2021, 76–86, 80.

kämen Heranwachsende über einen mythisch-wörtlichen Glauben zu einer Orientierung an den Glaubensvorstellungen des vertrauten Umfeldes (synthetisch-konventioneller Glaube), die eventuell im Erwachsenenalter von einem individuierend-reflektierenden Glauben abgelöst würde. Spätestens auf dieser vierten Stufe könne das Subjekt seinen eigenen Glaubensstandpunkt selbstbestimmt und in Abgrenzung von Autoritäten entfalten.¹³

Bezüglich der Stufentheorien von Fowler sowie von Oser und Gmünder bestehen in kritischer Perspektive allerdings „ernsthafte Zweifel, ob einzelne Stufen religiösen Denkens und Erlebens nachzuweisen sind, die jeweils ein zusammenhängendes Ganzes (Struktur) bilden“, stehen sie doch „in deutlichem Gegensatz zur Bruchstückhaftigkeit und Zusammenhangslosigkeit von Äußerungen, die man von Heranwachsenden erhält, wenn man sie in offener angelegten Untersuchungen zum Begriff ‚Gott‘ frei assoziieren“¹⁴ lässt. Trotz weiterer Kritikpunkte¹⁵ finden diese strukturgenetischen Theoriebildungen religionspädagogischerseits nach wie vor Beachtung: In subjekthermeneutischer Hinsicht bieten sie lebensgeschichtlich situierte Systematisierungs- und Orientierungshilfen dafür, wie Subjektwerdung religionsbezogen vonstattengehen und gedacht werden kann. Sie liefern Erklärungen dazu, wie der bzw. die Einzelne sich im lebensgeschichtlichen Verlauf ins Verhältnis zu Grundsätzlichem (religiöse Urteilskraft, Glaubensentwicklung etc.) setzt, und lassen Folgerungen dahingehend zu, was bei der Gestaltung von religiösen Lern- und Bildungsprozessen an „Verstehensvoraussetzungen“¹⁶ zu berücksichtigen ist.

Letztgenannte Potenziale birgt auch das Schichtmodell religiöser Stile, das Heinz Streib im Horizont der Kritik an vorliegenden Stufenmodellen entwickelt hat:¹⁷ Grundidee dieser empirisch abgesicherten Theorie ist, die religiöse Entwicklung einer Person als sich weiterentwickelnde, überlagernde Stile zu denken, die „für eine Zeit an der Oberfläche sind, um danach nicht zu verschwinden, sondern sich abzulagern“, und die „gleichzeitig, eventuell situationsbezogen, im Vordergrund stehen können“.¹⁸ Der schon

13 Vgl. JAMES W. FOWLER: *Stages of faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco/CA 1981.

14 Vgl. BERNHARD GROM: *Religionspsychologie*. Vollst. überarb. 3. Ausg., München 2007, 179.

15 Vgl. u. a. STÖGBAUER-ELSNER: *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen* (s. o. Anm. 12), 82–85.

16 WOLFGANG WEIRER: *Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 109–119, 117.

17 Vgl. HEINZ STREIB: *Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective*, in: *The International Journal for the Psychology of Religion* 11 (2001), 143–158.

18 HEINZ STREIB: *Was bedeuten religiöse Stile für die Subjektwerdung von Kindern und*

bei Kindern zu findende subjektive religiöse Stil lässt sich beispielsweise als ich-bezogene Orientierung charakterisieren, die das Verstehen von Gott und Welt im Horizont von Fantasie und Intuition angeht, aber zugleich geprägt ist von elterlicher Autorität gepaart mit Neugier und Angst vor dem Fremden. Der instrumentell-reziproke religiöse Stil wiederum nimmt eine „exklusive und autoritative Wahrheit von Geschichten, Texten und Lehren, die in der eigenen Gruppe oder Tradition gelten“¹⁹ in den Blick. Greifen Erwachsene auf diesen Stil zurück, besitzen sie häufig eine Nähe zum Fundamentalismus. Hinzu kommen der mutuelle, der individuierend-systemische sowie der dialogische religiöse Stil – letztgenannter zeichnet sich dadurch aus, die eigene religiöse Perspektive „in der Begegnung mit dem anderen, dem Fremden, infrage stellen zu lassen“²⁰.

Neben diesen Modellen, die grundsätzliche religionsbezogene Entwicklungsfragen adressieren, stellen weitere Theorien thematisch ausgerichtete Referenzhorizonte bereit, u. a. zur Entwicklung des Symbolverständnisses, des Werturteils,²¹ moralischer Gefühle²² oder des komplementären Denkens²³. Ähnlich wie Längsschnittstudien²⁴ z. B. zur Entwicklung des Gottesbildes, der Gotteserfahrungen oder des Schöpfungsverständnisses bieten sie Hinweise an, wie Subjekte im Verlauf ihrer Lebensgeschichte religionspädagogisch relevante Thematiken aktualisieren. Entwicklungsstudien, aber auch empirische Situationsaufnahmen dazu, wie eine bestimmte Altersgruppe (z. B. Grundschüler:innen, Erstkommunionkinder oder Konfirmand:innen) religiöse Themen deutet oder mit religiösen Situationen interagiert, stellen für das Verstehen des Subjekts in seiner religiösen Entwicklungsgeschichte

Jugendlichen?, in: Stefan Altmeyer u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen (JRP 38), Göttingen 2022, 99–110, 100.

19 Ebd.

20 Ebd., 101.

21 Vgl. LAWRENCE KOHLBERG: *Essays on Moral Development, Vol. I: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco/CA 1981.

22 Vgl. TINA MALTI/MONIKA KELLER: *The Development of Moral Emotions in a Cultural Context*, in: William F. Arsenio/Elizabeth A. Lemerise (Hg.): *Emotions, Aggression, and Morality in Children. Bridging Development and Psychopathology*, Washington 2010, 177–198.

23 Vgl. KARL HELMUT REICH: *Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder. Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz*, in: *Unterrichtswissenschaft* 15 (1987), 332–343.

24 Vgl. zum Symbolverständnis FRIEDRICH SCHWEITZER: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2010, 202–214; zum Gottesbild HELMUT HANISCH: *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 1996; zu Gotteserfahrungen KALEVI TAMMINEN: *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt/Main 1993; zum Schöpfungsverständnis CHRISTIAN HÖGER: *Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel*, Berlin 2020.

elementare Referenzen religionspädagogisch-hermeneutischer Forschung und Praxis dar.

Grundlegende Vollzüge zur Erschließung von lebensgeschichtlicher Entwicklung

Um lebensgeschichtliche Aspekte zu strukturieren, erweist sich der narrative Vollzug als elementar. Zum damit verknüpften Grundanliegen „gehört es, die Erfahrungen der eigenen Zeitlichkeit und Endlichkeit zu strukturieren und verarbeiten“²⁵. Beim *Erzählen* werden ausgewählte Versatzstücke des erlebten Vergangenen hinsichtlich einer fokussierten Perspektive zu einem kohärenten Ganzen zusammengefügt:²⁶ Dem Ausgewählten wird auf diese Weise besondere Bedeutsamkeit zugesprochen, v. a. wenn die lebensgeschichtliche Erzählung nicht nur der eigenen internen Selbstvergewisserung dient, sondern an weitere Personen adressiert ist. Erzählungen verfügen über eine kommunikative Ausrichtung und „sind als komplexe Deutungen von Selbst und Welt zu begreifen und sie partizipieren [...] an dem, was von Deutungen als interpretativen Welterschließungsakten zu sagen ist“²⁷. So wird Erlebtes präsent gehalten und mit Sinn versehen. Erzählungen besitzen in bildungsbezogener Hinsicht deshalb große Relevanz, weil sie im lebensgeschichtlich-biografischen Modus alternative Wirklichkeitsdeutungen und Lebensgestaltungsoptionen zugänglich machen. Dadurch kann sich der individuelle Schatz an Erzählungen weiten und es werden Optionen offeriert, um „Ordnungsgefüge in Frage zu stellen [...] oder neu zu justieren“²⁸. Subjekthermeneutisch gilt es daher, auch die Deutungsmacht von Erzählungen in den Blick zu nehmen sowie die narrativen Kompetenzen der Lernenden zu schulen, weil dadurch Identität und lebensgeschichtlicher Sinn geprägt werden. Es bedarf nicht zuletzt der Entfaltung von (Lern-)Wegen, um machtvolle Erzählstränge auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu befragen, u. a., um lebensgeschichtliche Deutungen zu dechiffrieren, die lebenshinderlich sein können.

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte zusammenhängend zu erzählen, erst mit voran-

25 MARTINA KUMLEHN: Erzählkultur. Narrativität, narrative Identität und religiöse Bildung, in: Thomas Heller (Hg.): Religion und Bildung – interdisziplinär (StRB 17), Leipzig 2018, 293–306, 296.

26 Vgl. u. a. KASPAR H. SPINNER: Biografie als narrative Konstruktion, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.): Narrativität (Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7), Babenhausen 2016, 33–46, 34–38.

27 KUMLEHN: Erzählkultur (s. o. Anm. 25), 297.

28 Ebd., 298.

schreitendem Alter entwickelt: Ab ca. 16 Jahren können nicht nur Fakten chronologisch geordnet, sondern auch die eigenen Entwicklungen kausalitätsbezogen reflektiert und gedeutet werden.²⁹

Mit dem Erzählen eng verknüpft ist ein weiterer Vollzug, der hilft, Lebensgeschichte(n) sinngenerierend zu (re-)konstruieren: die *Erinnerung*. „Wir sind [...] zu ganz wesentlichen Teilen das, was wir erinnern und vergessen“³⁰, bringt es Aleida Assmann auf den Punkt. Erinnertes bekommt einen besonderen Stellenwert zugesprochen und bietet den Subjekten zugleich Anknüpfungspunkte für die Integration von Neuem. Denn zum lebensgeschichtlich relevanten Erinnerungsschatz eines Menschen gehören mehr Aspekte als lediglich die der eigenen Lebenssphäre entstammenden Erfahrungen. Durch die erzählende Weitergabe von Erinnerungen sowie durch erinnerungskulturelle Praxen wie Ritualisierung, Musealisierung oder die Etablierung von Gedenktagen, -praxen und -orten wird das Individuum in einen größeren sozialen Kontext hineingenommen, z. B. Familie, Staat oder Religionsgemeinschaften. Ob aus diesen externen Erinnerungsangeboten im Wortsinn „Er-Innerungen“ werden, hängt u. a. davon ab, ob die bzw. der Einzelne in einen lebendigen Austausch mit ihnen treten und daraus etwas für die eigene Selbstverortung gewinnen kann. Denn das menschliche Bedürfnis nach Erinnerung(en) resultiert nicht zuletzt aus dem Streben nach persönlicher Verortung im Raum-Zeit-Kontinuum: zum einen mit Blick zurück im Interesse an Vergewisserung, zum anderen mit Blick nach vorne als Orientierung für die zukünftige Lebensgestaltung. Schließlich ist das, was ‚er-innert‘ wird, mit Deutungen aufgeladen und dient der symbolischen Repräsentanz von Orientierungen, die am Erinnerten festgemacht und die von dem damit verknüpften Erinnerungsprozess ausgelöst und aktualisiert werden.³¹

Kritisch-produktives Potenzial birgt dabei die von Johann Baptist Metz eingeführte theologische Denkfigur der „gefährlichen Erinnerung“: Damit fordert er – von Auschwitz bewegt – eine Solidarität mit allen Subjekten, vor allem mit den Opfern der Geschichte, ein. Die christliche Botschaft von vorbehaltloser und befreiender Liebe Gottes, die sich in der Passionsgeschichte offenbart hat, gelte es, im Sinne „eines gefährlichen und befreienden Gedächtnisses“³² zugänglich zu machen.

²⁹ Vgl. TILMANN HABERMAS: Identität und Lebensgeschichte heute. Die Form autobiographischen Erzählens, in: *Psyche* 65 (2011), 646–668, 658.

³⁰ ALEIDA ASSMANN: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München 2006, 61.

³¹ Vgl. ebd., 275.

³² JOHANN B. METZ: *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg u. a. 2006, 62.

Insgesamt leistet der erinnernde Vollzug sowohl individuell als auch traditionsbezogen einen religionspädagogisch-hermeneutischen Beitrag dazu, die Subjekte in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung zu deuten. Religionspädagogische Praxis wiederum kann die bzw. den Einzelne:n durch Erinnerungsarbeit unterstützen, ihre bzw. seine individuelle Geschichte zu generieren. Externe Erinnerungen bieten dabei Möglichkeiten, die persönliche Geschichte zu erhellen, in größere Zusammenhänge zu stellen und zu vertiefen.

Lebenslauforientierte Lernwege

Eine Kernfrage der Religionspädagogik fokussiert, wie tradierte Glaubensgehalte für die Subjekte Relevanz gewinnen können – und zwar so, dass einerseits ein Oktroyieren vermieden wird und sich andererseits Lebensbedeutsamkeit einstellen kann. Auf diese Frage antwortet u. a. die *Korrelation* als Denkfigur, die für die Entfaltung religiöser Lehr-Lern-Formate leitend geworden ist:³³ In religionspädagogischer Lesart geht es darum, die religiösen Gehalte und die sie rezipierenden Subjekte in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung zu bringen. Gerade angesichts voranschreitender Säkularisierungstendenzen und der damit einhergehenden Abnahme religiöser (Primär-)Sozialisation, sind hermeneutische Anstrengungen nötig, denn „für das Verstehen von fremder oder vergangener Tradition gilt, dass sie sich dem Verstehenden nur dann erschließt, wenn er seine Verbindung zwischen seiner eigenen Lebenswelt und seinem Selbstverständnis in der überlieferten Welt und ihrem Lebensverständnis bewusst oder unbewusst herstellen kann“³⁴. Die aus theologischen Entwürfen von Paul Tillich³⁵ und von Edward Schillebeeckx³⁶ aufgegriffene Denkfigur Korrelation sensibilisiert für die Gestaltung guter religiöser Lern- und Bildungsprozesse.

33 Vgl. dazu u. a. GEORG BAUDLER: Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984; RUDOLF ENGLERT: Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 38 (1996), 3–18; BURKARD PORZELT: Glauben korrelativ kommunizieren. Annäherungen an das religionspädagogische Korrelationsprinzip, Bad Heilbrunn 2023; MIRJAM SCHAMBECK: Korrelationskonkurenzen. Von der Weite des Korrelationsgedankens, in: Dies./Sabine Pemsel-Maier (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg u. a. 2015, 40–66.

34 GEORG HILGER: Korrelationen entdecken und deuten, in: Ders./Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 344–354, 344.

35 Vgl. PAUL TILlich: Systematische Theologie I–III, hg. und eingel. v. Christian Danz, Berlin/Boston 2017, 312–315.

36 Vgl. EDWARD SCHILLEBEECKX: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation, in: Katechetische Blätter 119 (1994), 756–762.

Letztgenannte leben davon, dass einerseits die Subjekte Glaubensüberlieferungen aus ihrer Lebensgeschichte heraus kritisch anfragen und daraus für sich etwas Produktives gewinnen können. Andererseits können Glaubensgehalte dazu beitragen, bei den Subjekten kritische Reflexionen in Bezug auf die eigene Lebensgeschichte und ihre Zeitumstände auszulösen. Dies wiederum birgt produktive Potenziale für die Deutung und Gestaltung von (Glaubens-)Welt.

Auch beim *Elementarisierungsansatz* steht „die wechselseitige Erschließung von Person und Sache im Zentrum“³⁷. Dieser religionsdidaktische Ansatz hat seine Wurzeln im pädagogischen Nachdenken über das Elementare und bietet mit seinen fünf Dimensionen (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Wahrheiten, elementare Lernformen) ein systematisiertes Erschließungs- und Planungsinstrumentarium, um religiöse Lernprozesse „nicht etwa als bloße Vermittlungsakte“ zu konzipieren, sondern „immer auch zur Selbstwerdung der Schülerinnen und Schüler bei[zu]tragen, zu ihrer Mündigkeit, aber auch zu ihrer Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen“.³⁸ Die verschiedenen Elementarisierungsdimensionen können helfen, eine qualitätsvolle Berücksichtigung der Lebensgeschichte der bzw. des Lernenden wie auch der zu thematisierenden Inhalte im Lerngeschehen zu operationalisieren, z. B., indem im Rahmen der verstehenden Auseinandersetzung mit den elementaren Strukturen eines Lerninhalts sowohl fachwissenschaftliche Grundlagen als auch Anknüpfungs- und Rezeptionsmöglichkeiten der Lernenden Beachtung finden.

Zentral für lebensgeschichtlich angelegte, religiöse Lernarrangements ist das so genannte *biografische Lernen*, bei dem entweder die eigene Biografie oder Biografien anderer Personen im Zentrum stehen.³⁹ „Ausgangs- und Zielpunkt ist das lernende Subjekt, das dem eigenen Leben und Glauben immer wieder eine eigene Bestimmung gibt; dies geschieht in Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, den Anforderungen der Gegenwart und

37 FRIEDRICH SCHWEITZER: Elementarisierung, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 353–360, 353. Vgl. zudem KARL ERNST NIPKOW: Elementarisierung, in: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Ders. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451–456.

38 Ebd., 354. Vgl. auch FRIEDRICH SCHWEITZER/SARA HAEN/EVELYN KRIMMER: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.

39 Vgl. HANS MENDEL: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015; KONSTANTIN LINDNER: In Kirchengeschichte verstrickt (s. o. Anm. 5); ULRIKE WITTEN: Diakonisches Lernen an Biographien, Leipzig 2014.

den Entwürfen auf eine selbstverantwortete und -gestaltete Zukunft hin⁴⁰. Die Thematisierung sog. ‚fremder‘ Biografien weitet dabei den individuellen Horizont und macht alternative Denkformen, Wirklichkeitsdeutungen oder Handlungsoptionen zugänglich. Wird der biografischen Selbstvergewisserung im Verlauf der religiösen Lerngeschichte immer wieder bewusst Raum gegeben, werden Lernende bei ihrer „Aufgabe Biografie“ und in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung unterstützt. Dabei geht es um mehr als ein nachahmendes Vorbild-Lernen oder ein emanzipiertes Modell-Lernen. Vielmehr ist in subjekthermeneutischer Hinsicht bei entsprechenden Lern- und Bildungsprozessen eine selbstreflexive Denkbewegung gefordert, die von der fremden Biografie zur eigenen und umgekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene Biografie bezogen läuft.⁴¹

3. Impulse für eine religionspädagogische Subjekthermeneutik

Subjekthermeneutik, die die lebensgeschichtliche Entwicklung in den Blick nimmt, gehört zum elementaren Geschäft religionspädagogischen Forschens und Lehrens. Denn ohne eine immer wieder neu ansetzende Vergewisserung über die Ausgangslage, Verstehensbedingungen und Bedarfe der Subjekte bleiben Bemühungen um bedeutungs- und relevanzgenerierende religiöse Bildungsangebote, die auf Zukunftsermöglichung hin angelegt sind, hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Religionspädagogische Subjekthermeneutik ist daher unbedingt interdisziplinär zu denken: Eine integrative Rezeption von Theoriebeständen und empirischen Erträgen verschiedener Lebenswissenschaften und Theologien ist Ausweis eines qualitativvollen Forschungsprozesses und forciert die Innovationsstärke der auf dieser Basis entfalteten religionspädagogischen Theoriebildung und Praxisvorschläge. Angesichts der voranschreitenden Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Wissensbeständen in Bezug auf die lebensgeschichtliche Entwicklung der Subjekte sollten integrativ-interdisziplinär angelegte subjekthermeneutische Bemühungen für entsprechende Forschungen leitend sein.

Dazu gehört auch, religionspädagogische Erträge mehr als bisher in die Rezeption anderer, am Subjekt orientierter Wissenschaften einzuspeisen: Hermeneutisch herausfordernd ist dabei, das religionspädagogische Sprach-

⁴⁰ HANS MENDEL: Biografisches Lernen, in: Eva Stögbauer-Elsner/Konstantin Lindner/Burkard Porzelt (Hg.): Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 256–266, 257.

⁴¹ Vgl. KONSTANTIN LINDNER: „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! Anmerkungen zum biografischen Lernen, in: Locomer Pelikan 21 (2011), Heft 2, 62–67, 64.

spiel so anzupassen, dass es in einen produktiven Dialog mit den Verstehensinteressen und Sprachspielen anderer Fachdisziplinen treten kann, aber die eigene Deutungslogik nicht aufgeben muss. Das oben konstatierte Desiderat an aktuellen entwicklungspsychologischen Forschungen zu religionsbezogenen Fragestellungen ist sicherlich auch diesem ‚Sprachspiel-Graben‘ geschuldet. Deshalb erscheint es in religionspädagogisch-subjekthermeneutischer Hinsicht lohnenswert, dass Religionspädagog:innen und Psycholog:innen gemeinsam entwicklungsbedeutsame religiöse Fragestellungen identifizieren, empirisch bearbeiten und in ihren Konsequenzen weiterdenken. U. a. mentalen Zuständen als verhaltenssteuernden Determinanten sollte mittels religionspädagogischer Rezeption der „Theory of Mind“⁴²-Forschungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Impulsgebend könnte schließlich sein, die Idee einer „religionspädagogischen Kairologie“ wieder mehr auf die religionspädagogische Tagesordnung zu setzen: Rudolf Englert hat mit diesem Terminus eine „Pünktlichkeit“ fokussierende Bildungstheorie entfaltet, die „einer anwendungsorientierten Praxeologie“ vorgeordnet sein sollte. Deren Aufgabe ist es, „die aus den sich wandelnden Bedingungen religiösen Lernens resultierenden Dringlichkeiten religionspädagogischen Handelns zu formulieren“⁴³. Dabei gilt es neben der individuellen Lebensgeschichte des Einzelnen auch aktuelle gesellschaftliche und gegenwärtige christentumsbezogene bzw. religionenbezogene Determinanten sowie sich daraus ergebende Erfordernisse in den Blick zu nehmen. Nicht zuletzt die mit der „Kultur der Digitalität“ oder speziell mit den Potenzialen sowie Herausforderungen künstlicher Intelligenz einhergehenden, sich immer schneller wandelnden lebensweltlichen Anforderungssituationen der Subjekte lassen sich auf diese Weise religionspädagogisch bearbeiten.

4. Literatur zur Vertiefung

ALTMAYER, STEFAN u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen (JRP 38), Göttingen 2022.

BÜTTNER, GEORG/DIETERICH, VEIT-JAKOBUS: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen ²2016.

MENDL, HANS: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015.

⁴² Vgl. u. a. IAN APPERLY: What is „theory of mind“? Concepts, cognitive processes and individual differences, in: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 65 (2012) 825–839.

⁴³ RUDOLF ENGLERT: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 309.