

FRIEDRICH SCHWEITZER (Tübingen)

Lebensgeschichte – Bildung – Religion: Rekonstruktionsfähigkeit als Bildungsziel

Im folgenden soll gefragt werden, welchen Beitrag Pädagogik und Religionspädagogik zur „Arbeit an Lebensgeschichten“ zu leisten vermögen. Mit dem Bildungsbegriff wird eine übergreifende Frage markiert: In welchem Sinne können und sollen Lebensgeschichten als Bildungsgeschichten verstanden und gestaltet werden? Welche Aufgaben und Möglichkeiten von Bildung ergeben sich im Blick auf Lebensgeschichte und Religion?

Die drei Begriffe *Lebensgeschichte*, *Bildung* und *Religion* sind freilich nicht in nur einer Richtung zu lesen. Sie bezeichnen einen Zusammenhang, der sich aus verschiedenen Perspektiven erschließen läßt, je nachdem, welcher Ausgangspunkt gewählt wird. So kann aus der Perspektive von Bildung gefragt werden, aber auch aus der von Lebensgeschichte oder Religion. Jede dieser Perspektiven entwickelt dann ein kritisches Potential für die Auslegung der jeweils anderen. Im folgenden soll daher so verfahren werden, daß Lebensgeschichte, Bildung und Religion nacheinander als Ausgangspunkten gewählt werden.

Mit diesem Vorgehen verbindet sich zugleich ein Interesse, das sich aus der Diskussion in (Religions-)Pädagogik und Praktischer Theologie ergibt. Nachdem dort in den letzten 15 oder 20 Jahren eine zunächst überraschende, inzwischen aber weithin als selbstverständlich angesehene Aufmerksamkeit für Untersuchungen zur Lebensgeschichte festzustellen ist, erscheint es an der Zeit, nach den auf *Bildung* bezogenen Gründen, Aufgaben und Zielen einer solchen Beschäftigung mit Biographie zu fragen. Auch dort nämlich, wo Lebensgeschichte in (Religions-)Pädagogik oder Praktischer Theologie ausdrücklich zum Thema wird, stehen bislang vor allem forschungsmethodologische und empirische Fragen der Erschließung von Lebensgeschichte im Zentrum, während die bildungstheoretischen und -praktischen Konsequenzen eher im Hintergrund bleiben¹.

¹ Zur Diskussion in der Pädagogik vgl. besonders Dieter Baacke/Theodor Schulze (Hgg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München 1979;

1. Bildung und Religion in der Lebensgeschichte

In diesem ersten Abschnitt sollen Bildung und Religion unter dem Aspekt der Lebensgeschichte erörtert werden. Entsprechend bestimmt die Lebensgeschichte die Perspektive. Bildung und Religion werden zum Gegenstand einer lebensgeschichtlichen Betrachtung – einer Betrachtung, die in beiden Fällen zunächst zu kritischen Anfragen und erst dann zu konstruktiven Ansätzen führt. Im Blick auf das Bildungsverständnis verbindet sich mit der Thematisierung von Lebensgeschichte der *schul- und bildungskritische Einwand*, ob eine subjektneutrale Form der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten sinnvoll vorstellbar sei. In mehreren Studien hat etwa Horst Rumpf² den Widersinn eines solchen Bildungsverständnisses herausgearbeitet. Resultat einer Bildung, die nicht auf die individuellen, lebensgeschichtlich

dies. (Hgg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele, Weinheim/Basel 1985; Werner Loch: Lebenslauf und Erziehung (Neue Deutsche Schule 79), Essen 1979; Jürgen Henningsen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien (Neue Deutsche Schule 87), Essen 1981; Dieter Spanhel (Hg.): Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie (Neue Deutsche Schule 98), Essen 1988; Thomas Heinze/Hans Werner Klusemann/Hans-Georg Soeffner (Hgg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Bensheim 1980; E.M. Hoernig u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1991; Winfried Marotzki: Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen, Weinheim 1991, 81-110; Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hgg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995 (darin bes. die Beiträge von Theodor Schulze und Heinz-Hermann Krüger, 10ff., 32ff.). Aus Religionspädagogik und Praktischer Theologie (mit Überschneidungen zur Religionssoziologie) Albrecht Grözinger/Henning Luther (Hgg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München 1987; Friedrich Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987; Walter Sparr (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh 1990; Albrecht Schöll: Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh 1992; Dietlind Fischer/Albrecht Schöll: Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1994; Stephanie Klein: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart u.a. 1994; Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/New York 1995; Frieder Harz/Martin Schreiner (Hgg.): Glauben im Lebenszyklus, München 1994 (darin bes. den Beitrag von Wolfgang Steck, 31ff.).

² S. u.a. Horst Rumpf: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen, München 1976; ders.: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim/Basel 1986.

bedingten Zusammenhänge der Kinder und Jugendlichen eingeht, sei bestenfalls eine Form der Halbbildung, die bereits dann versage, wenn das angebliche Wissen außerhalb von Unterricht und Schule eingesetzt werden soll. Für die Kinder und Jugendlichen bedeute sie zudem die Beschneidung ihrer Individualität, der in Bildungsinstitutionen kaum Raum gegeben werde.

In gewisser Hinsicht kann sich diese im Namen der Lebensgeschichte formulierte Kritik auf den ursprünglichen Sinn des Bildungsbegriffes berufen, wie er um die Wende zum 19. Jahrhundert vor allem bei Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher verstanden worden ist.³ *Bildung* bezeichnet dort nämlich einen Anspruch der Individualität, die gemäß ihrem Eigensinn gebildet werden soll. Bildung zielt auf die individuelle Persönlichkeit, die nicht einfach den Funktions- und Effektivitätserfordernissen einer Gesellschaft unterstellt oder gar zum Opfer gebracht werden soll. Der Begriff der „Entfremdung“ markiert in dieser Sicht den negativen Pol misslingender Bildung,⁴ entfaltete Individualität hingegen das Ziel wahrhafter Bildung: „Sich in dem Selbst zu dem ausprägen, was die Individualität der Möglichkeit nach ist, bedeutet ihre Steigerung zur idealischen Individualität, zur Repräsentanz jener Idee, die potentiell der Individualität immer schon, also von Natur aus zukommt“.⁵ Insofern besitzt Bildung einen konstitutiven Bezug zur „Eigentümlichkeit“, der nur im Horizont von Lebensgeschichte angemessen zu realisieren ist.

Der kritische Sinn des Versuchs, Bildung in der Lebensgeschichte zu begreifen, liegt in der Forderung, Bildung in ihrem Zusammenhang mit der Lebensgeschichte einer individuellen Persönlichkeit auszulegen. Trotz des gesteigerten Interesses der Pädagogik an Biographie sowie der Ausbildung einer pädagogischen Biographieforschung ist dieser kritische Sinn einer

³ Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, in: ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd.1: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, hg. v. Andreas Flitner/Klaus Giel, Darmstadt ³1980, 234-240; Friedrich Schleiermacher: *Die Vorlesungen [über Pädagogik] aus dem Jahre 1826*, in: ders.: *Pädagogische Schriften*. Bd.1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, hg. v. Theodor Schulze/Erich Weniger, Düsseldorf/München ²1966; sowie, besonders zur Frage der Individualität, Friedrich Schleiermacher: *Monologen nebst den Vorarbeiten*, hg. v. Friedrich Michael Schiele, Hamburg ³1978.

⁴ Zugleich wird mit „Entfremdung“ aber auch eine notwendige Durchgangsstation im Bildungsprozeß bezeichnet, vgl. dazu Karl Ernst Nipkow: *Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 14 (1977), 205-230.

⁵ Clemens Menze: *Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts*, in: Hans Steffen (Hg.): *Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart*, Göttingen 1972, 5-27, 9.

lebensgeschichtlichen Auslegung von Bildung bislang noch kaum eingeholt, vor allem nicht auf konzeptioneller Ebene. Zwar hat sich inzwischen die Rede von „*Bildungsbiographien*“ eingebürgert,⁶ aber das Verhältnis zwischen Bildung und Biographie ist damit noch nicht geklärt. Bei der für die Pädagogik seit den 80er Jahren ebenfalls kennzeichnenden Wiederaufnahme von Bildungsbegriff und -theorie spielen lebensgeschichtliche Bezüge kaum eine Rolle.⁷ Das Zentrum dieser Diskussion liegt bei der Allgemeinen Bildung – bei der Frage nach dem Allgemeinen, dem allgemein Verbindlichen, dem Kanon u.s.w. So gilt noch immer, daß Bildungstheorie und Biographieforschung weithin nebeneinander herlaufen und sich nur wenig aufeinander beziehen. Im Anschluß an Friedrich Schleiermacher ist mit Recht die mangelnde Beachtung der individuellen Seite von Erziehung und Bildung beklagt und so das Recht der Eigentümlichkeit erneut eingefordert worden.⁸

Gleichwohl sind auch *konstruktive* Ansätze einer Verknüpfung von Lebensgeschichte und Bildung zu nennen: Vor allem in der Erwachsenenbildung stellt die Arbeit an Biographien ein verbreitetes Modell dar.⁹ „Biographische Selbstreflexion“ gilt als Ziel erwachsenenbildnerischer Tätigkeit. Aber auch in der Sozialpädagogik wird die grundlegende Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Lebensgeschichte und pädagogischem Handeln erkannt. Manchmal wird das „Biographieprinzip“ sogar als eines der Leitprinzipien sozialpädagogischer Arbeit bezeichnet – in der „Annahme, daß die jeweils akuten Bewältigungsprobleme sowohl diagnostisch als auch bezüglich des sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens in das jeweilige biographische Bezugssystem gebracht werden müssen, ‚erzieherische Hilfen zur Lebensbewältigung‘ also vor allem auch als biographische Inter-

⁶ Für die Rede von „Bildungsbiographie“ oder „Bildungsgeschichte“ hat in neuerer Zeit das Projekt „Lebensweltanalyse von Fernstudenten“ an der Fernuniversität Hagen eine wichtige Rolle gespielt, vgl. Heinze u.a. (s.o. Anm. 1).

⁷ Wolfgang Klafki: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 12-30, Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim/München 1986, ders.: „Alle Alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.

⁸ Theodor Schulze: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse, in: Baacke/Schulze: Pädagogische Biographieforschung (s.o. Anm. 1), 29-63, 29ff.

⁹ Neben der gen. Literatur s. zuletzt Werner Wiater (Hg.): Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozeß, München 1994; zum folgenden Herbert Gudjons/Marianne Pieper/Birgit Wagener: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung, Reinbek b. Hamburg 1986.

ventionen zu verstehen sind“¹⁰. Ähnlich wird im Bereich der Schulpädagogik nach der biographischen Bedeutung von Schulzeit und schulischer Bildung gefragt.¹¹ Weiterhin ist hinzuweisen auf die Didaktik, soweit sie sich, etwa unter entwicklungspsychologischen Aspekten, auf Fragen von Lebensalter, Lebenslauf und Lebensgeschichte einläßt, was besonders in der Religionspädagogik der Fall ist (s.u.).

Wenn solche Ansätze zu einer lebensgeschichtlichen Ausrichtung von Pädagogik in Praxis und Theorie bislang noch wenig mit dem Bildungsbegriff verbunden werden, so spiegelt sich darin wohl die Schwierigkeit einer Bildungstradition, für die eine partikulare Lebensgeschichte eher die Grenze als den Grund der auf Universalität angelegten Bildung zu bezeichnen scheint. Die Aufgabe einer so verstandenen Bildung besteht gerade darin, die mit einer Lebensgeschichte verbundenen Grenzen von Herkunft, Schichtzugehörigkeit u.s.w. aufzuheben – eine berechtigte Perspektive, die auch im folgenden aufzunehmen sein wird (s.u. Abschnitt 3). Soll Bildung aber nicht in der Entfremdung enden, darf die Aufgabe der Entgrenzung allerdings nicht gegen ein lebensgeschichtlich orientiertes Verständnis von Bildung ausgespielt, sondern muß auf dieses bezogen werden.

Das zu Bildung in lebensgeschichtlicher Perspektive Gesagte läßt sich größtenteils auch auf *Religion* und *religiöse Bildung* übertragen und könnte ähnlich für die *Religionspädagogik* wiederholt werden. Auch hier erweist sich die Lebensgeschichte als kritische Perspektive, diesmal auf bestimmte Formen von Religion und religiöser Unterweisung, die mit der Forderung nach Lebens- und Erfahrungsbezug konfrontiert werden. Seit Pietismus und Aufklärung wird ein solcher Lebens- und Erfahrungsbezug des zu Lernenden eingefordert.¹² Mit der kritisch gegen jede Dominanz theologischer Lehrsätze gerichteten Unterscheidung zwischen Theologie und Religion, die für Predigt und Unterricht gleichermaßen gelten soll, wird dieser Bezug wirkungsvoll instrumentiert.¹³ Zu lehren und lernen war nun allein oder jeden-

¹⁰ Lothar Böhnisch: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim/München 1993, 264f.

¹¹ Neben der bereits o.g. Literatur s. bes. Friedemann Maurer (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie, Frankfurt/M. 1981; Karin Kleinespel: Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen, Weinheim/Basel 1990.

¹² Vgl. dazu im einzelnen Friedrich Schweitzer: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, 70ff.

¹³ S. dazu Dietrich Rössler: Die Vernunft der Religion, München 1976, 109ff.; im Anschluß daran mit Einzelbelegen Botho Ahlers: Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh 1980.

falls vor allem das, was seinen Sinn in der Frömmigkeit eines individuellen oder auch gemeinsamen Lebens zu erweisen imstande war.

Die Frage nach dem Lebens- und Erfahrungsbezug gehört zu den Grundfragen der modernen Religionspädagogik. In der Religionspädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts verbinden sich entsprechende Forderungen häufig mit der wiederholt auftretenden Entgegensetzung von „Lehre“ und „Leben“, beispielsweise in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts.¹⁴ Eine weitere Variante, die stärker auf pädagogisch-anthropologische Strukturen in Lebenslauf und Lebensalter bezogen, gleichwohl aber ähnlich zu interpretieren ist, spricht von einer „Verleugnung des Kindes“.¹⁵ Im Rahmen der gegenwärtigen Bemühung um eine lebensgeschichtlich ausgerichtete, auf Entwicklung und Lebenspraxis von Kindern und Jugendlichen eingestellte Religionspädagogik wird diese Frage als Spannung zwischen „Aneignung“ und „Vermittlung“ thematisiert.¹⁶

In allen diesen Fällen wird direkt oder indirekt die von Jean-Jacques Rousseau artikulierte Problemstellung wiederholt, daß keine auch noch so starken theologischen Gründe diejenigen Grenzen außer Kraft setzen dürfen, die sich aus den individuellen (kindlichen) Voraussetzungen des Verstehens und Lernens ergeben.¹⁷ Auch unter dieser Prämisse ist, wie Friedrich Schleiermacher gegen Rousseau gezeigt hat¹⁸, religiöse Bildung keineswegs ausgeschlossen. Sie muß aber so gestaltet sein, daß sie der menschlichen Entwicklung gerecht wird, und zwar nicht nur in einem allgemeinen, sondern auch in einem individuellen lebensgeschichtlichen Sinne.

Auch im Bereich der religiösen Bildung ist die Lebensgeschichte sodann zum Ausgangspunkt *konstruktiver* Bemühungen geworden. Was oben über Erwachsenenbildung, Schul- und Sozialpädagogik sowie Bildungsinstitutionen gesagt wurde, ließe sich hier wiederholen, da es häufig auch die religiöse Bildung betrifft. Im Bereich der Religionsdidaktik sind darüber hinaus eigene Ansätze zu einer an die Lebensgeschichte anschließenden Form der Unterrichtsgestaltung entwickelt worden. Die im Zusammenhang

¹⁴ Einzelbelege wiederum bei Schweitzer: Die Religion des Kindes (s.o. Anm. 12), bes. 252ff.

¹⁵ Werner Loch: Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens (Neue Pädagogische Bemühungen 11), Essen ²1968.

¹⁶ Ulrich Becker/Christoph Th. Scheilke (Hgg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995.

¹⁷ Jean-Jacques Rousseau: Emile oder Über die Erziehung, Paderborn u.a. ⁵1981, 264ff.

¹⁸ Friedrich Schleiermacher: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hg. v. Rudolf Otto, Göttingen 1967, bes. 3. Rede.

der Elementarisierungsdebatte erreichten Integrationsformen von Lebensgeschichte und Lernen gehen in dieser Hinsicht deutlich über den Stand der allgemeinen Didaktik hinaus.¹⁹ Der Bezug auf die Lebensgeschichte eröffnet dabei einen übergreifenden Horizont, in den die Ergebnisse von Sozialisationstheorie, Entwicklungspsychologie und Biographieforschung eingezeichnet werden und in dem sie theoretisch und praktisch zur Wirkung kommen können.

An dem Interesse, das der Lebensgeschichte in Religionspädagogik und Praktischer Theologie begegnet, ist eine für die moderne Gesellschaft bezeichnende sachliche Affinität zwischen Lebensgeschichte und Religion abzulesen. In der modernen Gesellschaft wird zum einen die biographische Selbstreflexion im Zuge der Individualisierung immer wichtiger, eben weil die allgemein anerkannten, kirchlich-institutionell abgesicherten Formen der Sinnerfahrung an Bedeutung verlieren. Zum anderen wird die individuelle Biographie im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung insofern zu einem zentralen Bezugspunkt von Religion, als andere gesellschaftliche Bereiche insofern „säkular“ werden, als sie keine Sinngewandungen mehr bieten, die auch die individuelle Lebensgeschichte tragen könnten.²⁰

Bildung und Religion in ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutung zu begreifen, so kann *zusammenfassend* festgehalten werden, bedeutet zunächst einen kritischen Vorbehalt gegenüber allen bloß allgemeinen, von der Individualität der Person abstrahierenden und ihr fremd gegenüberstehenden Formen von Bildung und Religion. In der Frage nach dem Lebens- und Erfahrungsbezug von Bildung und Religion kommt dies deutlich zum Ausdruck. Dabei gewinnt die lebensgeschichtliche Orientierung zunehmend einen auch konstruktiven Sinn. Bildung kann selbst lebensgeschichtlich ausgelegt werden. Erst als auch individuelle Bildung wird sie ihrem ursprünglichen Sinn einer Bildung von Persönlichkeit gerecht.

2. Bildung als Herausforderung von Lebensgeschichte und Religion

Es wäre möglich, gewiß aber naiv, das kritische Potential von Lebensgeschichte gegenüber (religiöser) Bildung so ausspielen zu wollen, daß Bildung

¹⁹ Vgl. dazu zuletzt Friedrich Schweitzer/Karl Ernst Nipkow/Gabriele Faust-Siehl/Bernd Krupka: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

²⁰ Zu dieser (religions-)soziologischen Diskussion vgl. zuletzt Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): Biographie und Religion (s.o. Anm. 1), darin bes. Armin Nassehi: Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne, 103-126.

überhaupt auf die Unmittelbarkeit lebensgeschichtlicher Erfahrungen reduziert wird. Dabei würde übersehen, daß wir es mit einem Spektrum zwischen *zwei* Extremen zu tun haben: Der Überfremdung von Lebensgeschichte und Individualität durch Allgemeine Bildung oder durch Bildungsinstitutionen steht die Einebnung aller Bildungsansprüche durch die Berufung auf persönliche Erfahrung gegenüber.

Wenn daraus nun aber nicht doch noch auf die Notwendigkeit geschlossen werden soll, die Lebensgeschichte letztlich dem Maßstab Allgemeiner Bildung zu unterwerfen – ein Ergebnis, das die bisherigen Überlegungen zu Bildung und Religion *in* der Lebensgeschichte überflüssig machen würde –, dann ist jetzt zu fragen, in welchem Sinne sich Bildungserfordernisse aus dem lebensgeschichtlichen Zusammenhang selbst ergeben und in diesem aufgewiesen werden können. Nur dann ist gewährleistet, daß Bildungsherausforderungen diesem Zusammenhang gerecht werden.

Die Lebensgeschichte steht nicht am Anfang eines Lebens. Dies gilt nicht nur, weil eine solche Geschichte stets Inhalte voraussetzt und damit bereits ein Stück gelebten Lebens. Es gilt auch, weil zunächst eben nicht der Zusammenhang einer Geschichte gegeben ist, sondern lediglich eine Ansammlung von Erlebtem und Erfahrenem. Erlebnisse und Erfahrungen ergeben aber noch keine Geschichte. Die Konstruktion einer Lebensgeschichte setzt vielmehr Fähigkeiten voraus, die allererst erworben werden müssen. Zumindest insofern beruht jede Lebensgeschichte auf Bildung.

Auf Grund unabhängig voneinander erhobener empirischer Befunde verweisen aus soziologischer Sicht Michael von Engelhardt und aus (religions-)psychologischer Perspektive James W. Fowler darauf,²¹ daß die Fähigkeiten der narrativen Präsentation von Identität oder Lebensgeschichte von Bildungsvoraussetzungen abhängig sind. Der Konstruktion einer Lebensgeschichte voraus gehen Darstellungen einzelner Eindrücke, Erlebnisse und Situationen, die dann mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen. Demnach ist bereits die Ausformung von Lebensgeschichte als einer übergreifenden Erzählstruktur ohne den Erwerb entsprechender Fähigkeiten gar nicht denkbar.

Weiterhin ist die einmal konstruierte Lebensgeschichte keineswegs ein stabiles zeitüberdauerndes Produkt. Vielmehr gilt, daß die Lebensgeschichte

²¹ Michael von Engelhardt: Biographie und Identität. Die Rekonstruktion und Präsentation von Identität im mündlichen autobiographischen Erzählen; in: Sparr: Wer schreibt meine Lebensgeschichte (s.o. Anm. 1), 197-247, bes. 226ff.; James W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

beständig rekonstruiert werden muß. Rekonstruktionsbedarf ergibt sich dabei aus mindestens zwei Quellen:

Erstens bringen das Fortschreiten des Lebens selbst sowie der Fortgang der individuellen Entwicklung immer wieder neue Herausforderungen hervor, die im Rahmen der bislang als tragfähig erfahrenen Lebensgeschichte nicht bewältigt werden können. Das erfahrene Leben wächst dann gleichsam über die Lebensgeschichte hinaus.

Zweitens stellen mehr oder weniger plötzliche Krisenerfahrungen, wie sie beispielsweise bei Krankheiten auftreten,²² die Lebensgeschichte in Frage. Lebensgeschichten sind zerbrechlich – sie bedürfen der beständigen Rekonstruktion, um den Erschütterungen standzuhalten.

Welche *Bildungsaufgaben* ergeben sich daraus? M. E. kann diese Frage am besten mit Hilfe der Unterscheidung zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte beantwortet werden.²³ Als *Lebenslauf* werden diejenigen Ereignisse und Gegebenheiten bezeichnet, die auch aus einer Außenperspektive zu einem Leben gerechnet werden. *Lebensgeschichte* hingegen ist diejenige narrative Form, die dem Lebenslauf erst einen sinnvollen Zusammenhang verleiht und die deshalb auch nur aus einer Innenperspektive erreicht werden kann. Die Aufgabe, die wir als lebensgeschichtlichen Rekonstruktionsbedarf bezeichnet haben, kann mit Hilfe dieser Unterscheidung als *Transformation von Lebenslauf in Lebensgeschichte* gefaßt werden.

Bildungsaufgaben lassen sich nicht nur im Blick auf die Lebensgeschichte im allgemeinen, sondern auch in bezug auf *Religion in der Lebensgeschichte* beschreiben. Das Verhältnis zwischen Religion und Lebensgeschichte ist nicht immer harmonisch. Spannungen und Herausforderungen im Sinne von Bildung erwachsen auch hier aus einer unreflektierten Unmittelbarkeit, aus entwicklungsbedingten sowie aus krisenhaften Ungleichzeitigkeiten.

Von lebensgeschichtlicher Religion als einer *unreflektierten Form*, d.h. als Erlebnis und persönliche Erfahrung, kann etwa dort gesprochen werden, wo die Umstände einer Lebensgeschichte die Religion eines Menschen mehr oder weniger restlos bestimmen. Rudolf Engler²⁴ hat versucht, dies am

²² S. dazu Dietrich Rössler: *Der Arzt zwischen Technik und Humanität. Religiöse und ethische Aspekte der Krise im Gesundheitswesen*, München 1977, bes. 22ff.

²³ Vor allem im Anschluß an die parallelen, aber unabhängig voneinander entwickelten Überlegungen bei Joachim Matthes: *Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte. Überlegungen zur Struktur volksskirchlichen Teilnahmeverhaltens*, in: ders. (Hg.): *Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance? Konsequenzen aus einer Umfrage*, Gelnhausen/Berlin 1975, 83-112; Schulze: *Lebenslauf und Lebensgeschichte* (s.o. Anm. 8).

²⁴ Rudolf Engler: *Religiöse Erwachsenenbildung. Situationen – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart u.a. 1992, 266ff.

Beispiel der „Dorfreigion“ durchzubuchstabieren. In dieser Absicht arbeitet er die Spannungen heraus zwischen derjenigen Form christlicher Religion, die auf dem Dorf als volkstümlicher Katholizismus gelebt wird („Lebensweltliche Verhaftung“), und den Perspektiven einer auch theologisch reflektierten Gestalt des Christentums. Dabei wird freilich auch sichtbar, daß die Balance zwischen der Gefahr einer theologischen Abwertung gelebter Frömmigkeit und der Notwendigkeit einer kritischen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit Fehlentwicklungen im Christentum vor erhebliche Herausforderungen von Interpretation und Urteil stellt. Gerade gegenüber der gelebten Frömmigkeit können Bildungsziele nicht einfach theologisch abgeleitet, sondern müssen auch im lebensgeschichtlichen Zusammenhang bestimmt werden.

Entwicklungsbedingte Ungleichzeitigkeiten entstehen dann, wenn die Lebensgeschichte mit den jeweils verfügbaren Formen von Glaube oder Religion nicht mehr in Einklang zu bringen ist. In beispielhafter Weise gilt dies für den Kinderglauben, der beim Erwachsenwerden überwunden oder zumindest erweitert werden muß.²⁵ Den Abschied vom Kinderglauben so zu gestalten, daß er eine Fortsetzung der religiösen Lebenslinie erlaubt, gehört hier zu den zentralen Aufgaben einer religionspädagogischen (Biographie-)Begleitung.

Zum Teil lassen sich die entwicklungsbedingten Veränderungen etwa in der Adoleszenz angemessener als *Krisen* beschreiben, um so die Diskontinuität auch von Religion in der Lebensgeschichte zum Ausdruck zu bringen. Andere, mehr oder weniger plötzlich auftretende Krisen, etwa angesichts von Unglücks- oder Todesfällen, können die (religiöse) Sinngebung einer Lebensgeschichte ebenfalls erschüttern.²⁶ Ein wichtiges Beispiel stellt hier die Theodizeefrage dar: Warum läßt Gott das zu? Warum muß dies mir passieren? Und auch im Falle solcher Krisen kann zwar nicht in der Krisensituation selbst, zumindest aber längerfristig von Bildungs herausforderungen im Sinne lebensgeschichtlicher Begleitung gesprochen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Lebensgeschichte und Religion jeweils für sich sowie in Verbindung miteinander Bildungsaufgaben in sich schließen und bestimmte Bildungsmöglichkeiten hervortreten lassen. Für beide, Lebensgeschichte und Religion, gilt, daß sie zumindest teilweise auf

²⁵ S. dazu Friedrich Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996.

²⁶ Eine hilfreiche Typologie („Der Glaube und die Dynamik von Veränderungen“) findet sich bei James W. Fowler: Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit, München 1989, 140ff.

Bildung angewiesen sind, wenn sie nicht in ihren unentfalteten Frühformen steckenbleiben sollen. Insofern bezeichnet die Rede von Bildung als Herausforderung von Lebensgeschichte und Religion nicht nur ein äußerliches Verhältnis, sondern geht diese Herausforderung aus Lebensgeschichte und Religion selbst hervor.

3. Religion als kritisches Prinzip von Lebensgeschichte und Bildung

Die Perspektive, die in diesem Abschnitt leitend sein soll, ist die der Religion. Es geht also um eine religiöse Sicht von Lebensgeschichte und Bildung. Das Interesse kann sich dabei aber von vornherein nicht auf die religiösen oder kirchlichen Inhalte beschränken, an die hier üblicherweise gedacht wird. Zu bedenken sind vielmehr allgemeinere Zusammenhänge, die als religiöse Dimension von Lebensgeschichte oder Bildung angesprochen werden können. Nur als eine solche umgreifende Dimension wird Religion als kritisches Prinzip von Lebensgeschichte und Bildung verständlich.

Die Konstruktion einer Lebensgeschichte kann als Interpretation der eigenen Bildungsgeschichte aufgefaßt werden. Die (Auto-)Biographie ist als „sprachliche Vergewisserung eines als Bildungsschicksal verstandenen und gelebten Lebenslaufs“ aufzufassen; „ein Lebenslauf als Bildungsschicksal bedarf der sprachlichen Selbstvergewisserung, deren greifbarster Niederschlag die autobiographische Darstellung ist“²⁷. In der Lebensgeschichte kommt zur Darstellung, welchen Sinn jemand in den Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen u.s.w., die zusammen sein Leben als Lebenslauf ausmachen, zu erkennen vermag. Lebenslauf und Lebensgeschichte müssen sich dabei keineswegs unmittelbar entsprechen. Die Lebensgeschichte ist Produkt einer aktiven Konstruktion und Rekonstruktion. Sie ist nicht das Ergebnis einer möglichst getreuen Abbildung des Lebenslaufs, sondern ist Ausdruck von Wünschen und Erwartungen, von Sehnsüchten und Hoffnungen. Dieses gleichsam überschießende Moment, das einer Lebensgeschichte erst ihren weiterreichenden Sinn, ihre Ganzheit oder Geschlossenheit verleiht, berechtigt dazu, auch dann von einer religiösen Dimension der Lebensgeschichte zu sprechen, wenn Kirche oder Religion in einer Lebensgeschichte keine ausdrückliche Rolle spielen und wo nicht – wie heute allzu häufig – eine „Aufarbeitung“ religiöser Sozialisation angestrebt wird. Le-

²⁷ Henningsen (s.o. Anm. 1), 14, 21.

bensgeschichten sind Bekenntnisse, wie die klassischen autobiographischen Darstellungen von Augustin und Rousseau es zum Ausdruck bringen.²⁸

Unter dieser Voraussetzung wird es wichtig zu fragen, ob und wie die religiöse Dimension von Lebensgeschichte und Bildung wahrgenommen wird. Die pädagogische und sozialwissenschaftliche Biographieforschung vollzieht sich heute weithin ohne Berücksichtigung der religiösen Dimension. Diese Dimension erscheint nur wichtig für Theologie oder andere Spezialdisziplinen wie Religionspädagogik, Religionspsychologie oder Religionssoziologie. Die Suche nach Gewißheit, als treibendes Motiv lebensgeschichtlicher Integration, gerät dann freilich aus dem Blick. Sie wird zu einer Privatangelegenheit, die ein auf allgemeinen Konsens bedachtes Bildungsverständnis ausschließt.

Um nicht mißverstanden zu werden, sei noch einmal betont, daß die religiöse Dimension von Lebensgeschichte keineswegs mit einer – positiv oder negativ verstandenen – Kirchlichkeit von Biographie verwechselt werden darf.²⁹ Die „gelebte Religion“ ist nicht die „gedeutete, objektivierte, formulierte oder tradierte Religion“³⁰. Ohne letzte Gewißheiten, ohne Sinngebungen nicht bloß alltäglicher Tätigkeit, sondern umgreifender oder tragender Erwartungen und Hoffnungen ist Lebensgeschichte kaum denkbar. Denn erst die „religiöse Komponente“ bringt zum Ausdruck, „daß der Mensch mehr ist als das, was sonst die Gesamtheit seines Lebens ausmacht“³¹. Gerade in einer gesellschaftlichen Situation, in der Gewißheit und Sinn als bloße Privatangelegenheit erscheinen, gewinnt die bewußte Wahrnehmung der religiösen Dimension von Lebensgeschichte eine kritische Bedeutung. Sie verhindert, daß die Lebensgeschichte auf vordergründig rationale Karrieren beschränkt wird, was nur um den Preis einer um so größeren Irrationalität der abgedrängten Sinnfragen geschehen kann.

Eine weitere Hinsicht, in der Religion als kritisches Prinzip von Lebensgeschichte und Bildung zu begreifen ist, bezieht sich auf die bereits genannte Ganzheit oder Geschlossenheit von Lebens- und Bildungsgeschichten. Die

²⁸ Augustinus: *Confessiones*. Bekenntnisse, München 1966; Jean-Jacques Rousseau: *Die Bekenntnisse*, München 1978; zur Diskussion über den religiösen Charakter von Lebensgeschichte vgl. zusammenfassend Friedrich Schweitzer: *Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension pädagogischer Biographieforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), 235-252.

²⁹ Wobei auch die Frage der Kirchlichkeit von Lebensgeschichte keineswegs vorschnell im Sinne der Säkularisierungsthese beantwortet werden darf. Dies zeigen u.a. die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen, vgl. Matthes (s.o. Anm. 23).

³⁰ Rössler (s.o. Anm. 13), 10.

³¹ A.a.O. 49.

„ganze Lebensgeschichte“ soll aufgenommen werden, so wird auch außerhalb von Kirche und Theologie gerne gesagt.³² Die Suche nach Ganzheit und Geschlossenheit geht aber einher mit der Gefahr einer permanenten Selbstüberlastung: Die Ganzheit von Lebensgeschichte ist eine Fiktion; erreichbar ist sie nicht. Von theologischer Seite ist deshalb auf die bleibende Fragmentarität von Identität und Lebensgeschichte hingewiesen worden. Gegen die Annahme einer „prinzipiellen Abschließbarkeit von Bildungsprozessen“ sowie gegen die religiöse Überhöhung dieser Annahme ist mit Recht eingewendet worden, „daß die in sich geschlossene und dauerhafte Ich-Identität theologisch nicht als erreichbares Ziel gedacht werden kann – und darf“³³. Die Überwindung von Tendenzen zur Verschließung von Lebensgeschichte, die im Namen von deren Ganzheit entstehen, gehört hier zu den Grundaufgaben der Arbeit an Lebensgeschichten. Die „Auslegung der religiösen Tradition“ gewinnt so ihr „pädagogisches Gewicht“, in dem sie sich auf die Lebensgeschichte als „Grundfrage menschlicher Daseinserfahrung“ bezieht³⁴.

In beiden hier genannten Hinsichten, der angemessenen Wahrnehmung der religiösen Dimension von Lebensgeschichte und dem Wissen um ihre prinzipielle Unabgeschlossenheit, liegt heute ein wichtiger Beitrag von Theologie und Religionspädagogik im interdisziplinären Zusammenhang. Der Hinweis auf vergessene religiöse Zusammenhänge geschieht im allgemeinen Interesse an der zu wahrenen Humanität. Seine Bedeutung reicht über die Theologie weit hinaus. Insofern kann es nicht überraschen und ist ausdrücklich zu begrüßen, wenn entsprechende Fragen auch von seiten der Pädagogik aufgeworfen werden. Im Anschluß an Odo Marquard unterscheidet Dieter Baacke³⁵ zwischen „Urheberverantwortung“ und „Treuhandverantwortung“ hinsichtlich der persönlichen Identität. „Urheberverantwortlich‘ ist jemand, wenn er *causa sui* wäre. Dies gilt allenfalls für Gott, aber nicht für den Menschen. Aber es gilt nicht, daß jemand Verantwortung nur für das hat,

³² „Über das Heute hinaus werden Zukunft und Vergangenheit einbezogen; biographische Selbstreflexion stellt einen Prozeß dar, der immer die *ganze* Biographie in den Blick nimmt. Selbst wenn nur bestimmte lebensgeschichtliche Phasen [...] oder spezifische Themen [...] oder besondere Lebensbereiche [...] als Ausschnitte der Biographie betrachtet werden, so gehen doch die gesamten lebensgeschichtlichen Erfahrungen in die Reflexion ein, weil sie den Hintergrund bilden, vor dem die vergangenen Erlebnisse aus der heutigen Perspektive bewertet werden“, Gudjons u.a. (s.o. Anm. 9), 30.

³³ Henning Luther: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: *Theologia Practica* 20 (1985), 317-338, 322.

³⁴ Dietrich Rössler: *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin/New York 1994, 554.

³⁵ Dieter Baacke: *Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität*, in: ders./Schulze: *Pädagogische Biographieforschung* (s.o. Anm. 1), 3-28, 27.

was er urheberverantwortlich gemacht hat.“ „Wenn Menschen nicht urheberverantwortlich, aber treuhänderverantwortlich sind für ihre Identität, so bedeutet dies, daß die Unverfügbarkeit unserer höckerigen Individualität geschützt bleibt, ohne daß wir aus der Verantwortung für uns und andere entlassen werden. Aber wir bleiben in Geschichten, die wir freilich auch umerzählen, neu arrangieren können: Als Möglichkeitsmenschen, als Entwurf“.

4. Wahrnehmung – Unterstützung – Rekonstruktion: (Religions-)Pädagogische Arbeit an der Lebensgeschichte

Die Rede von „(religions-)pädagogischer Arbeit an der Lebensgeschichte“ ist nach dem bislang Gesagten eher geeignet, skeptische Einwände hervorzurufen, als daß sie – gar programmatisch – pädagogisches Handeln in Gang setzen könnte. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Lebensgeschichte steht im Zeichen des Versuchs, das Subjekt vor gesellschaftlicher Überformung und Überwältigung – gerade auch der in pädagogischer Gestalt – zu bewahren und neu auf die Entzogenheit persönlicher Identität aufmerksam zu machen. „Es ist nicht möglich, Geschichten zur lückenlosen Aufdeckung einer Identität (verstanden als Sinnkonstitution des Subjekts) zu konstruieren. Damit sind sie auch nicht geeignet, als Entwürfe für die Identität eines anderen zu fungieren – was keineswegs bedeutet, daß man aus Geschichten etwa nicht lernen könne! Aber: Wie wir geworden sind, wer wir sind, *läßt sich aus Geschichten erzählend rekonstruieren, aber nicht lückenlos aufdecken und erklären*“, so schreibt in dieser Absicht der Pädagoge Dieter Baacke³⁶.

Hinter diese Einsicht kann pädagogische Arbeit an der Lebensgeschichte nicht mehr zurück. Ein pädagogisch-gestalterisches Handeln geht an der Lebensgeschichte leicht vorbei. An erster Stelle muß die Aufgabe der *Wahrnehmung* stehen – als Wahrnehmung von Bildung und Religion in der Lebensgeschichte, aber auch als Wahrnehmung von deren religiöser Dimension. Dies bedeutet, daß in allen religionspädagogischen Handlungsfeldern zunächst gefragt werden muß, welche lebensgeschichtlichen Voraussetzungen uns bei Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen immer schon begegnen. Die Praxis wird diese Frage für jede Arbeits- oder Lerngruppe auf Grund eigener Beobachtung wieder neu beantworten müssen. Soweit eine

³⁶ A.a.O. 26.

auf Religion bezogene Biographieforschung zur Verfügung steht, wird sie sich sinnvollerweise auf deren Ergebnisse stützen, ohne sich aber das eigene (religions-)pädagogische Sehen und Denken ersparen zu können.

Welche Formen von Biographieforschung sind hier wichtig? Es versteht sich von selbst, daß die ausdrücklich auf Lebensgeschichte oder (Auto-)Biographie gerichteten Untersuchungsansätze, wie sie in der Pädagogik und zum Teil auch in der Religionspädagogik und deren sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen verfolgt werden, hier besonderes Interesse verdienen. Daneben behalten (religions-)psychologische und -soziologische Perspektiven etwa zur religiösen Entwicklung, Glaubensentwicklung, Lebenspraxis und Religion u.s.w. insofern ihre Bedeutung, als die sensible (*mehrperspektivische*) Wahrnehmung von Lebensgeschichte ein Zusammenspiel von Innen- und Außenperspektive verlangt³⁷. Als wenig hilfreich erweisen sich hingegen Ansätze, die für subjektive Perspektiven etwa im Sinne der „gelebten Religion“ nicht offen sind.³⁸

Ein weiterer Hinweis betrifft den Umgang mit den Ergebnissen solcher Wahrnehmung. Wenn das kritische Potential einer lebensgeschichtlichen Perspektive zum Tragen kommen soll, müssen alle Tendenzen, sich dieser Lebensgeschichte zu *bemächtigen*, soweit als möglich ausgeschlossen sein. Die Berücksichtigung „anthropogener Voraussetzungen“, wie sie in der Didaktik seit langem gefordert wird, kann durchaus in technologischer Absicht geschehen, dann aber nur um den Preis, daß die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge am Ende doch übergangen werden.

Die Wahrnehmung lebensgeschichtlicher Zusammenhänge zählt heute zu den am stärksten bejahten pädagogischen Aufgaben einer Arbeit an und mit Biographien. Dies entspricht der kritischen Bedeutung des lebensgeschichtlichen Bewußtseins. Gleichwohl kann sich diese Arbeit darin noch nicht erschöpfen. Lebensgeschichten sind auf Bildung angewiesen. Sie sind nicht nur ihrem ganzen Charakter nach zerbrechlich. Sie sind auch bedroht und belastet durch innere und äußere Einflüsse, wie besonders dann deutlich wird, wenn sie als Bildungsgeschichten begriffen werden. Zur Aufgabe der Wahrnehmung kommt deshalb als zweites die der *Unterstützung*, die allerdings eine dem Charakter von Lebensgeschichte angemessene Form annehmen muß.

Lebensgeschichten sind stets subjektive, vom einzelnen entworfene Geschichten. Eine von anderen – gar in pädagogischer Absicht – wohlmei-

³⁷ Vgl. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion (s.o. Anm. 1).

³⁸ Zur Diskussion von Bedeutung und Reichweite unterschiedlicher Interpretationszüge s. Comenius-Institut (Hg.): Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993.

rend (vor-)geschriebene Lebensgeschichte ist sinnvoll nicht vorstellbar. Pädagogische Unterstützung von Lebensgeschichten ist deshalb von vornherein nur in indirekter Form möglich. Sie muß als Unterstützung des Subjekts und dessen *eigener Arbeit* an der Lebensgeschichte angelegt sein.

Mit der Forderung, Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei deren eigener Arbeit an der Lebensgeschichte zu unterstützen, erfährt die in der Religionspädagogik diskutierte Aufgabe der *Lebens-, Sozialisations- oder Biographiebegleitung* eine wichtige Präzisierung. Sie ist nicht einfach „Therapie“³⁹; sie ist auf eine Tätigkeit des sich lebensgeschichtlich verstehenden und entwerfenden Subjekts bezogen, die durch einen Heilungsvorgang keineswegs überflüssig wird, sondern die das Leben selbst begleitet – im Sinne der beständigen Transformation von Lebenslauf in Lebensgeschichte⁴⁰. Das Ziel liegt in der selbständigen Orientierung – in der Befähigung, „sich in den Beschwernissen von Lebensalltag, Lebensübergängen und -grenzen selbständig zurechtzufinden“⁴¹.

Unter der Voraussetzung der gesellschaftlichen Individualisierung ist dies noch weiter zuzuspitzen: Wenn religionspädagogische Biographiebegleitung sich immer weniger an der Vorstellung von Normallebensläufen orientieren kann, weil die Individualisierung festliegende Muster oder Schemata sprengt, muß sich die Religionspädagogik auf ein höheres Maß an Subjektivität einlassen. Eine allgemeine und insofern objektiv verbindliche Form der Gestaltung von Religion in Lebenslauf und Lebensgeschichte ist nicht (mehr) verfügbar. Und wenn nur (noch) die einzelnen Subjekte entscheiden können, welche Form von Religion in ihrer Lebenssituation Sinn macht, eben weil diese Lebenssituation nicht allgemein vorweggenommen werden kann, dann liegt um so mehr an einer Stärkung dieser Subjektivität. Die Fähigkeit begründeter Auswahl wird zu einem wichtigen Bildungsziel.

³⁹ So bekanntlich noch Dieter Stoodt: Information und Interaktion im Religionsunterricht, in: Klaus Wegenast (Hg.): Religionsunterricht wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Gütersloh 1971, 293-310.

⁴⁰ Vgl. Dietrich Rössler: Rekonstruktion des Menschen. Ziele und Aufgaben der Seelsorge in der Gegenwart, in: Volker Läßle/Joachim Scharfenberg (Hgg.): Psychotherapie und Seelsorge, Darmstadt 1977, 389-411: Die Seelsorge „hat es mit einem Mangel zu tun, der durchaus im Zusammenhang mit einer Krankheit stehen kann, der selbst aber gerade nicht ‚Krankheit‘ ist, mit einem Mangel also, der nicht als Einzelnes und Isolierbares am Menschen gefunden werden kann, der vielmehr diesen Menschen im ganzen und in Person, sein Leben und seine Welt betrifft“ (399).

⁴¹ Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, 107

Soll die Fähigkeit, zu der dem Subjekt als Konstrukteur von Lebensgeschichte verholfen werden soll, in einen einzelnen Begriff gefaßt werden, so bietet sich nun drittens die Rede von einer *lebensgeschichtlichen Rekonstruktionsfähigkeit* an. Anders als in therapeutischen oder seelsorgerlichen Zusammenhängen, in denen der Begriff der Rekonstruktion zunächst entwickelt wurde,⁴² geht es im pädagogischen Bereich von vornherein nicht um eine durch die Pädagogik zu leistende Rekonstruktion, sondern um die Befähigung von Subjekten eben dazu, diese Rekonstruktion immer wieder selbst zu leisten. Der auch in recht verstandener Therapie und Seelsorge enthaltene Bildungsaspekt, der darin besteht, das jeweilige Gegenüber nicht dauerhaft abhängig werden zu lassen, sondern es in die wiedergewonnene Selbständigkeit zu entlassen, steht für die Pädagogik von Anfang an im Zentrum.

Rekonstruktionsfähigkeit als Ziel pädagogischer Arbeit an Lebensgeschichten könnte auch als Brücke zur Diskussion über Allgemeine Bildung dienen.⁴³ Lebensgeschichten als solche – als Ausdruck von Individualität – entziehen sich freilich notwendig dem Allgemeinen. Die Fähigkeit hingegen, eine – *seine* – Lebensgeschichte zu entwerfen, sich des Sinns der eigenen Lebensgeschichte zu vergewissern, ist durchaus ein Bildungsziel von allgemeiner Bedeutung. Nicht nur kann es in jeweils besonderer Weise auf alle pädagogischen und religionspädagogischen Handlungsfelder sowie auf alle Lebensalter jedenfalls nach der Kindheit bezogen werden, sondern es entspricht auch einem menschlichem Streben, das gerade in seiner Eigentümlichkeit allgemein ist: der Suche nach Sinn und Gewißheit, die in der Lebensgeschichte selbst zwar nicht zu finden sind, die sich gleichwohl aber in der Lebensgeschichte bewähren müssen.

⁴² Vgl. Rössler: Rekonstruktion (s.o. Anm. 40).

⁴³ In ähnlicher Absicht spricht Karl Ernst Nipkow: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 573, von „Verständigung mit sich selbst“.