

## Allgemeinbildung, Lebensgeschichte und Religion

**Das mir gestellte Thema ist ungewöhnlich. Es setzt gleich in mehrfacher Hinsicht Verbindungen voraus, die sich nicht von selbst verstehen. Keineswegs selbstverständlich ist schon die Verbindung von Allgemeinbildung und Religion, die hier gleichsam den Rahmen bilden soll. Kann man heute noch – so ist zu fragen – von einem Anspruch religiöser Bildung ausgehen, der in dem Sinne allgemein ist, daß er sich ohne Unterschied an alle wendet? Einem solchen allgemeinen Anspruch scheint auch der Begriff der Lebensgeschichte zu widersprechen. Liegt die individuelle Biographie nicht gerade außerhalb der Allgemeinbildung? Ist die Lebensgeschichte nicht das Individuell-Besondere und also das, was eben nicht in allgemeiner Form zu einer Aufgabe der Bildung werden kann? Was also haben Lebensgeschichte und allgemeine Bildung miteinander zu tun? Und schließlich: Warum soll hier von Lebensgeschichte und Religion, d.h. von Religion in einer lebensgeschichtlichen Perspektive die Rede sein? Ist Religion als Bildungsaufgabe nicht vielmehr von ihren Inhalten und Lehren her zu sehen? Muß Religion in der Schule nicht vor allem in ihrer kulturell-gesellschaftlichen Bedeutung zum Thema werden anstatt in ihrer lebensgeschichtlich-privaten Dimension?**

In insgesamt vier Schritten will ich versuchen, wenigstens etwas Klarheit in den Zusammenhang von Allgemeinbildung, Lebensgeschichte und Religion zu bringen, will mich dabei aber besonders auf den Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Religion konzentrieren. Ich beginne mit dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Religion (1), gehe dann kurz ein auf den Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung (2), um schließlich zu meinem Hauptthema „Lebensgeschichte und Religion“ zu kommen (3) bzw. zu der Forderung nach einer lebensgeschichtlichen Begleitung als pädagogischer Aufgabe der Schule (4).

### 1. Allgemeinbildung und Religion

Der Begriff „Allgemeinbildung“ verweist uns zunächst auf die gegenwärtige Debatte über Allgemeinbildung, wie sie in den letzten Jahren besonders von bil-

dungspolitischer Seite angestoßen wurde<sup>1)</sup>. Ich will hier auf die Problematik dieser Debatte nicht genauer eingehen, möchte aber wenigstens auf das in dieser Diskussion häufig unzureichende Bildungsverständnis hinweisen. Ein Bildungsanspruch, etwa im Sinne der selbständigen Reflexionsfähigkeit oder des mündigen Subjekts, wird nämlich verfehlt, wo es nur um gesellschaftliche Ansprüche auf Nützlichkeit oder um die Brauchbarkeit von Menschen geht. Das folgende Zitat aus der 1986 veröffentlichten Schrift „Allgemeinbildung im Computerzeitalter“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (also von Frau Dorothee Wilms) macht das sehr deutlich: „Diese neue Diskussion um Ziele und Inhalte von Bildung und Allgemeinbildung hat ihren Ausgangspunkt nicht so sehr in pädagogischen Fragestellungen. Vielmehr werden Zweifel und Fragen geäußert, ob die gegenwärtigen Bildungsinhalte den Anforderungen

in Beruf und gesellschaftlichem Leben entsprechen“<sup>2)</sup>. Ich denke, es ist deutlich, daß hier bei Allgemeinbildung keineswegs an Bildung gedacht wird, sondern daß es lediglich um gesellschaftliche Brauchbarkeit geht. Demgegenüber setze ich im folgenden voraus, daß auch mit dem Begriff „Allgemeinbildung“ ein echter Bildungsanspruch gemeint sein muß. Der Bildungsbegriff würde sonst nur ideologisch mißbraucht<sup>3)</sup>.

Allerdings wird heute auch dort, wo der Allgemeinbildungsbegriff nicht auf verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten verkürzt wird, Religion als Teil dieser Bildung nur selten mit bedacht. Der Begriff zielt, wie etwa Wolfgang Klafki formuliert, auf diejenige Bildung, auf die alle Menschen einen Anspruch haben, weil sie „das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ betrifft und weil sie sich „in der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden“ vollzieht<sup>4)</sup>. Allgemeinbildung wird hier also als ein allgemeiner Anspruch im Sinne allgemein menschlicher Möglichkeiten und allgemein angehender Problemstellungen verstanden. Dem ist – gerade gegenüber kurzschlüssigem Nützlichkeitsdenken – zuzustimmen. Was aber in Klafkis Sicht alle Menschen angehen soll, das erweist sich dann rasch als Frage nur von Politik und Gesellschaft, nicht aber von Religion.

Es ist kein Zufall, daß selbst bei einem so anspruchsvollen und pädagogisch fundierten Begriff von Allgemeinbildung, wie Wolfgang Klafki ihn entwickelt, Religion und religiöse Bildung keine ausdrückliche Rolle spielen. Darin spiegelt sich die spezifisch moderne Sicht von Religion als einer Privatsache – d.h. einer Sache, in der kein allgemein gültiger oder für alle

verbindlicher Anspruch mehr formuliert werden kann oder soll<sup>5)</sup>. Es ist ja gerade ein Kennzeichen der modernen Gesellschaft, daß sie in einer Trennung von Thron und Altar gründen und sich als religiös freiheitlich und deshalb pluralistisch verstehen will. Allgemeinbildung und Religion treten für eine solche Sicht auseinander. Sie verhalten sich zueinander wie Allgemein-Verbindliches und Privat-Beliebiges – und nur das Allgemein-Verbindliche kann zu einer Aufgabe allgemeiner Bildung werden.

Dieser Folgerung scheint die heutige Gestalt der Schule zu widersprechen. Geht man nicht von den pädagogisch-wissenschaftlichen Ansätzen zum Verständnis allgemeiner Bildung aus, sondern von einem gleichsam gesellschaftlichen Begriff, wie er im Kanon der Schulfächer zum Ausdruck kommt, so scheint Religion diesem Kanon ja durchaus anzugehören. Bei einer genaueren Betrachtung aber weist auch dieses Bildungsverständnis im Blick auf Religion Züge auf, die einer Isolierung und Privatisierung von Religion Vorschub leisten können.

Zur Allgemeinbildung, wie sie durch den Kanon der Schulfächer bestimmt wird, zählt auch Religion – das ist nicht zu bestreiten und dafür ist bereits durch die grundgesetzliche Absicherung des Religionsunterrichtes gesorgt (Artikel 7, 3). Wir müssen uns aber im klaren sein, daß wir es dabei mit einem lediglich enzyklopädischen Bildungsverständnis zu tun haben: Der Fächerkanon als solcher präsentiert nur eine Reihe von Gegenständen oder Disziplinen. Wie diese miteinander verbunden sein sollen und wie sie sich zu einem Gefüge der Bildung zusammenschließen, darüber sagt uns der Kanon noch nichts<sup>6)</sup>. Von einer Integration von All-

gemeinbildung und Religion oder von einem wirklichen Beitrag von Religion zur Allgemeinbildung kann deshalb nicht die Rede sein, solange wir uns noch im Rahmen eines bloß enzyklopädischen Bildungsverständnisses bewegen. Dem eigenen Anspruch von Religion, nämlich sich auf das ganze Leben zu beziehen und diesem Leben als ganzem eine religiöse Deutung und Ausrichtung zu ermöglichen, diesem Anspruch wird eine bloß additiv-encyklopädische Stellung von Religion im Fächerkanon der Schule gerade nicht gerecht.

Als eine Fehlform der Verbindung von Allgemeinbildung und Religion wird man auch eine zweite Auffassung bezeichnen müssen, die in der heutigen Bildungsdiskussion vor allem auf konservativ-politischer Seite anzutreffen ist. Gemeint ist die Vorstellung, Religion müsse doch einen werthaftern Überbau für das Verhalten bieten und sich der Sinndefizite in der modernen Gesellschaft annehmen. Aufschlußreicherweise wird ein solcher Beitrag von Religion gerade in solchen Modellen der Bildung verlangt, die sonst ganz auf technologische Entwicklung setzen. Bei Klaus Haefner z. B., der uns die „Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung“ vor Augen stellen will, heißt es, daß es in der vom Computer bestimmten Zukunftsgesellschaft „eines – letztlich religiösen – Selbstverständnisses“ des Menschen bedürfte, „welches es ihm ermöglichen würde, innerhalb seiner materiellen und informationellen Umwelt stabil und zufrieden zu leben“<sup>7)</sup>. Religion ist hier also als Beitrag zur Allgemeinbildung durchaus gefragt, aber eben nur, wenn und solange sie für Stabilität und Zufriedenheit sorgt bzw. wenn und solange sie der Ausbildung

von Sekundärtugenden dient. Ob eine private Bewältigung gesellschaftlicher Sinnkrisen auch dem Eigensinn von Religion entspricht, danach wird nicht gefragt. Gefragt wird nur nach dem stabilisierenden und konservierenden Beitrag, den Religion leisten soll. Ich möchte diese Fehlform der Verbindung von Allgemeinbildung und Religion deshalb als ein funktionalistisches Verständnis bezeichnen, da es in diesem Verständnis lediglich auf den Beitrag oder die Funktion von Religion für die Aufgabe einer gesellschaftlichen Stabilisierung ankommt.

Alle drei Varianten des Allgemeinbildungsverständnisses – die gesellschaftlich-politische, die enzyklopädische und die funktionalistische Betrachtungsweise – haben trotz der erheblichen Unterschiede zwischen ihnen offenbar dies gemein, daß sie für Religion und religiöse Bildung keinen angemessenen Platz anzugeben wissen. Allgemeinbildung heißt hier Wissenschaft (oder Technologie) und Moral. Religion dagegen bleibt privat und fällt letztlich aus der Bildung heraus, oder sie wird verkürzt auf einen erhofften Beitrag zu gesellschaftlicher Zufriedenheit und Stabilität.

Dieser Versuch, Bildung auf Wissenschaft und Moral zu begrenzen, ist nicht neu. Er geht im wesentlichen auf die Zeit der Aufklärung zurück und hat in eben dieser Zeit auch bereits eine theologische bzw. religiöse Antwort erhalten. Auf diese Antwort will ich hier wenigstens hinweisen, auch wenn ich auf den geschichtlichen Hintergrund nicht wirklich eingehen kann. In dieser Antwort wird nämlich eine Reihe von Argumenten vorgezeichnet, die mir bis heute gültig scheinen.

Bekanntlich war es kein Geringerer als Friedrich Schleiermacher, der 1799 in seinen berühmten Reden „Über die Reli-

gion“ gegen genau dieses auf Wissenschaft und Moral verengte Bildungsverständnis Front machte. Schleiermachers Antwort an das Bildungsdenken der Aufklärung liegt dabei zunächst auf einer anthropologischen Ebene. Er bestreitet das zweckrationale Menschenbild, von dem her die Aufklärung Erziehung und Bildung entwerfen will. Wissenschaft bzw. „Metaphysik“, wie Schleiermacher es in der Sprache seiner Zeit ausdrückt, und Moral machen nicht den ganzen Menschen aus. Zum Menschen gehöre auch eine andere Form des Weltzugangs und der Erfahrung, die Schleiermacher als Anschauung und Gefühl bzw. als Religion bezeichnet. Werden Kinder nur durch Moral und Wissenschaft erzogen, so werden sie „völlig betrogen um ihren Sinn“<sup>8)</sup>. Unter Sinn versteht Schleiermacher allerdings noch nicht, wie wir es heute tun, eine Deutung oder Bedeutung von Welt und Geschichte. Gemeint ist vielmehr, wie das folgende Zitat zeigt, eine bestimmte Form der Wahrnehmung und des Weltzuganges: „Der Sinn strebt den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen“<sup>9)</sup>. Wir würden heute wohl von einer „ganzheitlichen“ Wahrnehmung der Welt sprechen.

Sinn, Anschauung, Gefühl und also Religion braucht demnach jede Bildung, die den Menschen nicht auf ein zweckhaftes Wesen reduzieren will. Dieses anthropologische Argument wird interessanterweise ebenfalls schon bei Schleiermacher durch ein ansatzweise psychologisches Argument weiter untermauert. Schleiermacher behauptet nämlich, daß Religion nicht erst durch Bildung künstlich hervorgerufen werden müsse oder auch nur könne. Religion sei vielmehr von Anfang an im menschlichen Leben mit gegeben und enthalten. Der Mensch werde „mit der reli-

giösen Anlage geboren“, und wo man diese nicht gewaltsam versperre, komme die religiöse Dimension schon ganz von selbst zum Tragen<sup>10)</sup>. Religion habe teil an der lebensgeschichtlichen Entwicklung. Sie verlaufe über die kindliche Phantasie und über die „Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen“ und gelange so schließlich zu angemesseneren Formen des religiösen Verstehens<sup>11)</sup>.

Ich gehe hier auf Schleiermachers Position nicht deshalb so ausführlich ein, weil ich der Meinung wäre, man müsse eben wieder mit Klassikern argumentieren. Wir können aber nicht übersehen, daß Schleiermacher bereits die Argumente formuliert, die uns noch heute eine Verbindung von Allgemeinbildung und Religion erlauben. Demnach gehört zur Allgemeinbildung notwendig auch Religion, weil

1. Religion zum Menschen gehört, und zwar als eine eigene, von Moral und Wissenschaft gleichermaßen unabhängige und auf diese nicht zurückführbare Größe, und
2. Religion an der lebensgeschichtlichen Entwicklung teilhat und deshalb selber der Bildung bedarf.

Meines Erachtens sind wir über diese anthropologisch-psychologische Doppelthese bis heute nicht wesentlich hinausgekommen, auch wenn uns inzwischen – angesichts einer zerstörerischen Technik und einer dagegen weithin offenbar machtlosen Moral – vielleicht die Notwendigkeit eines nicht-reduktionistischen Menschenbildes und eines nicht-machtförmigen Verhältnisses zur Natur noch deutlicher geworden ist.

Ich möchte den ersten Teil meiner Ausführungen deshalb in der These zusammenfassen, daß Allgemeinbildung und Religion

anthropologisch und psychologisch in grundlegender Weise zusammengehören und daß weder ein allein gesellschaftliches noch ein bloß enzyklopädisches noch auch ein funktionalistisches Bildungsverständnis diesem Zusammenhang gerecht werden.

## 2. Allgemeinbildung und Lebensgeschichte

Auch bei diesem Thema stoßen wir auf eine epochale Problemstellung, die eine eigene Untersuchung verdienen würde<sup>12)</sup>. Ich muß mich darauf beschränken, die Problemstellung im Ansatz zu verdeutlichen und auf mögliche Lösungen wenigstens hinzuweisen.

Die Grundfrage, die bei dem Versuch einer Verbindung von Allgemeinbildung und Lebensgeschichte aufbricht, erwächst aus dem individuellen und partikularen Charakter der Lebensgeschichte einerseits und dem universellen Charakter von Bildung andererseits. Als individueller und einmaliger Zusammenhang scheint die Lebensgeschichte außerhalb der Allgemeinbildung liegen zu müssen, eben weil sie als solche nicht zu verallgemeinern ist. Zugleich gilt aber, wie ich zeigen möchte, daß Bildung ohne Bezug auf die individuelle Lebensgeschichte angemessen gar nicht zu denken ist.

Wie soll mit diesem Widerspruch umgegangen werden? Einen wichtigen Hinweis darauf, wie der Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung zu denken wäre, erhalten wir, wenn wir fragen, wie Lernen mehr sein kann als ein bloß äußerlicher Erwerb von Kenntnissen. Denn durch solche Kenntnisse gelangt das Kind ja noch nicht zu der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, die das Ziel aller Bildung ausmachen. Bildung ist nur erreichbar, wo

es gelingt, mit dem Lernen so an das Leben anzuschließen, daß das Gelernte zu einem Teil dieses Lebens wird.

Mit dieser These gelangen wir erneut an einen Punkt, der geschichtlich zu erläutern wäre. Die Forderung nach einem in diesem Sinne lebensbezogenen Lernen entsteht in ihrer modernen Form mit der Romantik. Die Romantik wendet sich damit gegen das als mechanisch empfundene Bildungsdenken der Aufklärung<sup>13)</sup>. Für die Aufklärung konnte die Aufgabe der Bildung ja gerade nicht darin bestehen, sich an das Leben anzuschließen. Sie wollte die Zufälligkeit und Begrenztheit jeder Lebensgeschichte hinter sich lassen, um durchzustoßen zu einer aufgeklärten und wahrhaft allgemeinen Form von Erkenntnis und Moral. Aufklärung, im Sinne universeller Erkenntnis und Moral, verlangt doch eben dies:

- daß sich die Grenzen des Lebens öffnen und
- daß das Leben mit seiner zufälligen Herkunft von einem bestimmten Ort und von einer bestimmten Gruppe von Menschen überstiegen wird in Richtung auf eine von Zufälligkeiten gereinigte Form von Wahrheit und Sittlichkeit.

Man wird einer solchen aufklärerischen Sicht von Bildung nicht ohne weiteres widersprechen dürfen. Der Gleichheitsgedanke, der hier Wahrheit und ethische Normen von den beschränkten Einflüssen persönlicher Herkunft und Willkür befreien will, ist sicherlich für das Bildungsverständnis unverzichtbar. Und darin liegt tatsächlich ein ernst zu nehmender Einwand gegen die Verbindung von Lebensgeschichte und Bildung: Bildung muß mehr sein als das, was ein Mensch in seiner angestammten Lebenswelt immer

schon vorfindet. Wenn die je schon vorhandene Lebensgeschichte bereits als Bildung zu verstehen wäre, dann könnte auf den Versuch einer systematisch geordneten Bildung durch die Schule ohne weiteres verzichtet werden.

So also – als eine simple Gleichsetzung – darf der Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung gerade nicht verstanden werden. Aber kann Bildung auf den Bezug zur Lebensgeschichte deshalb verzichten? Kann Bildung überhaupt gelingen, wenn sie nicht auf die konkrete Lebensgeschichte eingeht? Ja, muß Bildung nicht geradezu mißlingen, wenn sie am Leben vorbeizieht oder sich bewußt vom Leben löst? Bildung gerät dann nämlich nicht zur Aufklärung. Sie übersteigt das Leben in einem bloß idealistischen Sinne – mit der Folge, daß sie für die Person bedeutungslos bleibt.

Angemessen kann der Zusammenhang von Lebensgeschichte und Bildung nur in der Spannung zwischen zwei Polen verstanden werden: Bildung läßt sich nicht auf die Lebensgeschichte begrenzen – sie verfiere sonst der Willkür und gäbe ihren eigenen Anspruch preis. Sie läßt sich aber von der Lebensgeschichte auch nicht lösen – sie geriete sonst zu einem Bildungsidealismus, der ohne persönliche Bedeutung bleibt.

Man kann diese Forderung nach einer lebensgeschichtlichen Rückbindung von Bildung und Lernen im übrigen auch hermeneutisch, vom Prozeß des Verstehens her, begründen<sup>14)</sup>. Alles Verstehen setzt ja, wie die Figur des hermeneutischen Zirkels zeigt, ein Vorverständnis voraus. Verstehen kann deshalb nur als ein Prozeß der wechselseitigen Bestimmung und Korrektur von Verstehendem und Verstandenem gelingen. Wenn aber jeder Verstehende durch seine Lebensgeschichte bestimmt ist, dann belegt dies

das enge Verhältnis von Lebensgeschichte und Vorverständnis und damit erneut auch den Zusammenhang von Lebensgeschichte, Lernen und Bildung.

Die notwendige Einbindung von Lernen und Bildung in die Lebensgeschichte haben von ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten her vor allem Jean Piaget<sup>15)</sup> mit seinen Untersuchungen zur Entwicklung des Erkennens und Martin Wagenschein<sup>16)</sup> mit seinen Studien zum genetischen Lehren zum Tragen gebracht. Wagenschein spricht an dieser Stelle sehr plastisch von der notwendigen „Einwurzelung“ – dem „Enracinement“ – des Lernens<sup>17)</sup>.

Ich kann das hier als einen allgemeinen Zusammenhang nicht weiter vertiefen. Ich komme statt dessen direkt zum Verhältnis von Lebensgeschichte und Religion. Dort nämlich wird der Zusammenhang von Allgemeinbildung und Lebensgeschichte in beispielhafter Form deutlich, so daß der nächste Abschnitt gleichsam als Probe auf den hier behaupteten Zusammenhang gelesen werden kann.

### 3. Lebensgeschichte und Religion

Religion in eine lebensgeschichtliche Perspektive zu rücken ist nicht selbstverständlich. Das gilt schon theologisch, wenn etwa zwischen christlichem Glauben und Religion unterschieden wird, um so zumindest diesen Glauben aus einer lebensgeschichtlichen Betrachtung herauszuhalten; es gilt aber auch pädagogisch und didaktisch, wenn Religion vor allem in Form von Inhalten oder kulturellen Objektivierungen verstanden werden soll. Ich muß deshalb etwas weiter ausholen und will dies anhand der religiösen Entwicklungsforschung tun<sup>18)</sup>.

Die religiöse Entwicklungsforschung, wie sie sich vor allem in der Psychologie her-

ausgebildet hat, macht von vornherein zweierlei sehr deutlich. Sie zeigt

1. daß alle Religion, soweit sie psychologisch faßbar ist, einer lebensgeschichtlichen Veränderung unterliegt und daß sie nur im Rahmen lebensgeschichtlicher Zusammenhänge zum Tragen kommen kann, und sie zeigt
2. daß eine solche Form lebensgeschichtlicher Religion oder Sinnkonstruktion ein allgemeines Phänomen darstellt, das über die Grenzen von Konfession und institutionell-kirchlicher Religion weit hinausreicht. Selbst bei Atheisten und Agnostikern wird eine in diesem weiten Sinne religiöse, weil auf letzte Fragen gerichtete Konstruktion von Lebenssinn angenommen<sup>19)</sup>.

Eine solche oder ähnliche Sicht des Zusammenhanges von Lebensgeschichte und Religion wird heute von unterschiedlichen Ansätzen her vertreten: von der soziologisch ausgerichteten Sozialisationsforschung mit Schwerpunkt auf gesellschaftlichen Zusammenhängen; von der psychoanalytischen Theorie des Lebenszyklus mit Betonung lebensgeschichtlicher Krisen, z. B. des Grundvertrauens und der Identität; und schließlich von der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie der Lebensspanne unter dem Aspekt von Stufen des Glaubens und des religiösen Verstehens.

Ich werde im folgenden nicht auf alle diese Ansätze eingehen können, obwohl sie mir alle für ein vollständigeres – mehrperspektivisches – Verständnis des Zusammenhanges von Lebensgeschichte und Religion unerlässlich erscheinen<sup>20)</sup>. Aus Gründen der Überschaubarkeit und wegen ihrer Bedeutung für unsere Frage nach

der Allgemeinbildung beziehe ich mich hauptsächlich auf die Entwicklung der Glaubensstufen, wie sie der amerikanische Religionspsychologe und Theologe James Fowler beschrieben hat<sup>21)</sup>. Ich will diese Theorie also nicht absolutsetzen, weder im Blick auf ihre innere Stimmigkeit noch im Verhältnis zu konkurrierenden Ansätzen<sup>22)</sup>. Trotz der Einwände, die sich gegen diese Theorie erheben lassen, halte ich sie doch – wenn man um ihre Grenzen weiß – für ein sehr nützliches Modell, das eine Fülle von Anstößen für Bildungstheorie und Didaktik enthält.

Im Blick auf die Theorie der Glaubensentwicklung sind zunächst einige Vorbemerkungen erforderlich: Wenn Fowler von einer „Entwicklung des Glaubens“ spricht, so ist damit von Anfang an nicht oder nicht nur der christliche Glaube gemeint. Fowler will vielmehr untersuchen, wie Menschen, die sich selbst als Christen oder als Nichtchristen bzw. als religiös oder als nichtreligiös bezeichnen, ihrem Leben Sinn abgewinnen. Denn diese Aufgabe – das eigene Leben in irgendeiner Art und Weise sinnhaft zu deuten – stelle sich dem Menschen ganz unausweichlich. Explizit oder implizit gehe jeder von einem Lebenssinn aus, und sei es auch nur in der Bestreitung von Sinn.

Das erste und zentrale Ergebnis von Fowlers Untersuchungen liegt nun darin, daß sich dieser „Lebensglaube“, wie Karl Ernst Nipkow es ausdrückt<sup>23)</sup>, über die Lebensgeschichte hinweg nicht gleichbleibt. Zu finden sind vielmehr eine Reihe qualitativ verschiedener Formen oder Stufen, und diese folgen einer Entwicklungslogik, d. h., sie stehen in einer bestimmten Reihenfolge des Auftretens und setzen die jeweils früheren Stufen in einem logischen Sinne voraus. Diese Entwicklungs-

logik ergibt sich für Fowler vor allem aus der Abfolge kognitiver Strukturen als den Strukturen des Erkennens und Verstehens. Solche Strukturen kommen z. B. im Verständnis sozialer Beziehungen und moralischer Normen zum Ausdruck; sie zeigen sich aber auch – und für die religiöse Entwicklung bedeutsamer – im jeweiligen Verständnis religiöser Aussagen und Symbole.

Man kann dies vielleicht am Beispiel des Gleichnisverständnisses deutlich machen<sup>24</sup>). Im Grundschulalter können biblische Gleichnisse wohl erstmals in ihrem Textbestand wirklich erfaßt werden. Ihre Qualität als Gleichnis, d. h. ihr Charakter als metaphorische Sprache, wird dann aber noch nicht erkannt. Das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Matth. 18) z. B. erscheint auf dieser Stufe nicht als ein von Jesus erzähltes Gleichnis, sondern wird als ein Bericht über ein bestimmtes Ereignis mißverstanden. In einem Unterrichtsprotokoll<sup>25</sup>) aus Klasse 5 drückt das ein Schüler so aus: „Jesus hat hundert Schafe gehabt und eins hat er verloren.“ Für diesen Schüler geht es also um eine singuläre Geschichte, nicht um ein Gleichnis mit allgemeinem Sinn.

Das Verständnis des Gleichnisses als Gleichnis, das heißt: in seinem metaphorischen Charakter, stellt einen Schritt dar, der selten vor Beginn der Sekundarstufe vollzogen wird. Und aufbauend auf ein voll ausgebildetes Gleichnisverständnis kann dann, als weitere Stufe im Jugendalter, die Kritik des Gleichnisses – etwa als einer bloßen Erfindung ohne nachprüfbare Wahrheit – aufbrechen. Für ein solches „symbolkritisches“ Verständnis ist das Gleichnis „bloß“ noch ein Gleichnis oder „bloß“ eine Geschichte, aber eben keine tatsächliche Wahrheit mehr und also ohne

Wert. – Erst später, häufig erst im Erwachsenenalter, wird dieses entmythologisierende Verständnis dann seinerseits überwunden.

Wichtig für unseren Zusammenhang ist nun, daß sich solche Stufen des Verstehens oder der Sinnkonstruktion und Sinnfindung nicht nur im Verständnis biblischer Texte nachweisen lassen. Sie finden sich auch in der jeweiligen Darstellung menschlicher Beziehungen und im Verständnis des Weltzusammenhanges<sup>26</sup>).

Betrachten wir nun die im Schulalter – von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe – mögliche Entwicklung im ganzen, so kommen vor allem vier solche Stufen bzw. die Übergänge zwischen diesen Stufen in Betracht. Auf diese Stufen will ich etwas genauer eingehen. Die erste Stufe, der wir im Schulalter begegnen, ist der sogenannte mythisch-wörtliche Glaube. Er setzt zumeist mit dem Grundschulalter ein. Das noch rein wörtliche Verständnis, das für diese Stufe kennzeichnend ist, haben wir uns bereits am Beispiel biblischer Gleichnisse deutlich gemacht. Die mythologischen Züge können wir an dem folgenden Interviewausschnitt ablesen, der zugleich einen ersten Einblick in die von Fowler angewendete Untersuchungsmethode gibt. Millie, die hier befragt wird, ist zehn Jahre alt:

„Millie: Gott ist wie ein Heiliger. Er ist gut und er – er regiert so die Welt, aber in einer guten Weise.

Interviewer: Wie regiert er die Welt?

Millie: Ja, er – er regiert nicht wirklich die Welt, sondern hm – Moment, er – er lebt oben auf der Welt und wacht stets über alle Menschen. Jedenfalls versucht er es. Und er tut, was er für richtig hält. Er tut, was er für richtig hält, und



versucht, das Beste zu tun und – er lebt oben im Himmel und –

Interviewer: Kann man denn in den Himmel kommen?

Millie: Wenn man will und wenn man an Gott glaubt, dann kann man in den Himmel kommen.

Interviewer: Und wenn man nicht will oder nicht an Gott glaubt? Was passiert dann?

Millie: Dann geht man in die entgegengesetzte Richtung.

Interviewer: Und wo ist das?

Millie: Unten, unter der Erde, wo der Teufel lebt.

Interviewer: Ach, ich verstehe. Kannst du sagen, was der Teufel ist?

Millie: Der Teufel ist auch ein Heiliger, aber er glaubt an das Böse und daran, alles falsch zu machen. Genau das Gegenteil von Gott. Und er macht immer Sachen, von denen Gott nicht will, daß man sie tut.

Interviewer: Hat er Macht über die Welt?

Millie: Der Teufel? Hm, nein. Gott – nein. Ich denke nicht . . . Das ist eine schwierige Frage. Gott hat nicht wirklich Macht über die Welt. Er wacht nur über sie sozusagen. Und der Teufel ist wie eine kleine Maus, die an den Käse möchte. Er versucht, hereinzukommen, aber ich meine, es gelingt ihm halt nicht<sup>(27)</sup>.

„Himmel“ und „Hölle“ sind für dieses Kind noch keine symbolischen Ausdrücke. Es sieht darin vielmehr konkrete Örtlichkeiten, deren Lage sich gleichsam geographisch angeben läßt. Fowler spricht deshalb zu Recht von einer „mythischen“ Glaubensstufe.

Die zweite Stufe, die im Durchschnitt etwa in den ersten Jahren der Sekundarschul-

zeit erreicht wird, die allerdings auch viel später im Leben auftreten kann, bezeichnet Fowler als synthetisch-konventionellen Glauben. Sie heißt synthetisch, weil ihr Zusammenhang noch nicht bewußt reflektiert ist, sondern Deutungen noch weithin unhinterfragt übernommen werden. Der konventionelle Charakter dieser Stufe liegt darin, daß sinnhafte Deutungen hier besonders davon abhängen, welcher Gruppe von Menschen man sich zugehörig fühlt. Der Text eines etwa 20jährigen Schülers kann das gut verdeutlichen. Dieser Schüler antwortet auf den vorgegebenen Satz „Ich glaube an Gott. . .“ unter anderem mit einem Hinweis auf Lourdes, wohin viele Menschen

„kommen, beten und aus ihrem festen Glauben heraus auf ihre Genesung hoffen und teilweise erlangen. Wenn man so etwas liest, dann muß man sich doch auch einfach vorstellen, daß es einen Gott gibt und an den man glauben kann. Denn sonst wären die Leute, die dort hingehen, nur irre Anhänger irgendeines Hirngespinnstes“<sup>(28)</sup>.

Für diesen Schüler sind „die Leute“ offenbar ein unbezweifelbarer Beweis für die Wahrheit seines Gottesglaubens. Die Möglichkeit, daß auch alle diese Menschen zusammen sich irren könnten – daß also, was alle glauben, noch lange nicht wahr sein muß –, scheint ihm nicht in den Sinn zu kommen.

Es ist im übrigen kein Zufall, daß ich für diese konventionelle Stufe den Text eines 20jährigen als Beispiel gewählt habe. Ich will damit noch einmal deutlich machen, daß die religiöse Entwicklung altersmäßig keineswegs festliegt. Das gilt bereits für den mythisch-wörtlichen Glauben, der zwar erst ab etwa dem 6. Lebensjahr auftritt, den manche Menschen aber auch im Erwachsenenalter beibehalten. Wir können also nur sagen, daß ab etwa einem

bestimmten Alter eine neue Stufe möglich wird, dürfen aber nicht davon ausgehen, daß sich diese Stufe von selbst einstellt. Darin liegt ein wichtiger Hinweis auf die Bildungsaufgaben, die sich mit der religiösen Entwicklung verbinden: Wo nämlich die Entwicklung zu stagnieren droht, gehört es zu den Aufgaben der Erziehung, die Entwicklung wieder in Gang zu bringen.

Eine in der Schulzeit ebenfalls noch mögliche dritte Stufe kann mit Fowler als individuierend und reflektierend bezeichnet werden. Sie ist insofern auf das Individuum zentriert, als nur noch die individuelle Selbstreflexion als Grundlage von Gewißheit anerkannt wird. So antwortet beispielsweise ein Gymnasiast (Klasse 13) auf die Frage „Woran denken Sie bei dem Wort Gott?“ mit dem folgenden Text:

„An eine Hilfskonstruktion, welche von Menschen für Menschen geschaffen wurde. Sie hat Vermittlungscharakter, indem diese Konstruktion bestimmte Wertvorstellungen . . . in einem Begriff zusammenfaßt, damit diese für den Menschen faßbar und transparent und vor allem nachvollziehbar werden . . . Mit dem auf geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Ebene vollzogenen Fortschritt der menschlichen Entwicklung verlieren naivere Konstruktionen der Wertvermittlung ihren Sinn. . . Für mich hat deshalb diese Konstruktion keinen Sinn mehr, da die Vermittlung von Werten der aufgeklärte Mensch besser übernehmen kann“<sup>29)</sup>.

Für diesen Jugendlichen handelt es sich bei religiösen Aussagen um „naivere Konstruktionen“, die „der aufgeklärte Mensch“ – damit meint sich dieser Jugendliche auch selbst – hinter sich läßt zugunsten wissenschaftlicher Erkenntnisse.

In den Untersuchungen von Fritz Oser<sup>30)</sup>, die besonders auf das Verständnis der

Beziehung zwischen Mensch und Gott gerichtet sind, ist diese Stufe der religiösen Entwicklung durch eine Art „Deismus“ gekennzeichnet: Aktiv handeln kann nun allein der Mensch, während Gott weit in den Hintergrund einer scharf abgetrennten Transzendenz zurücktritt oder ein Gottesglauben überhaupt aufgegeben wird.

Den Untersuchungen Fowlers und Osers zufolge bilden die traditionskritische Stufe und der Deismus allerdings noch nicht das notwendige Ende der Entwicklung, auch wenn viele Jugendliche (und Erwachsene) heute auf dieser Stufe stehenzubleiben scheinen. Für eine Entwicklung, die über den an der bloß individuellen Selbstreflexion orientierten Glauben hinausgeht, kommt es auf eine neue Verbindung von Kritikfähigkeit im Sinne der Entmythologisierung einerseits und Offenheit für religiöse Traditionen und für gemeinschaftliche Formen von Religion andererseits an. Für eine solche Verbindung steht zusammenfassend die Formel „zweite Naivität“ (P. Ricoeur). Sie soll zum Ausdruck bringen, daß es nach der notwendigen Ausbildung eines kritischen Bewußtseins und unter Einschluß dieses Bewußtseins eine neue Offenheit für Religion geben kann. Fowler spricht hier von einem verbindenden Glauben<sup>31)</sup>. Die Richtung, in die diese Entwicklung gehen könnte, zeigt die folgende Interview-Antwort auf die Frage, ob Gott in die Welt eingreift. Sie stammt von einem 44jährigen Mann:

„Ich würde sagen, wenn wir die Weltzeit als Kreis betrachten, steht Gott einfach im Mittelpunkt und ist von überall gleich weit entfernt. Aber vom Schöpfungsplan her gesehen, würde ich sagen, daß der ganze Ablauf und die ganze Evolution und alles zusammen in die Natur hineingelegt worden ist: Gott ist dem Menschen zu jeder Zeit gleich nahe, und er ist immer präsent,

ohne da und dort punktuell einzugreifen“<sup>32)</sup>.

Daß hier nicht die Aussage eines Jugendlichen, sondern die eines Erwachsenen zitiert wird, ist wiederum bezeichnend. Die Untersuchungen Fowlers und Osers machen nämlich deutlich, daß die Ausbildung einer „zweiten (reflektierten) Naivität“ weithin dem Erwachsenenalter vorbehalten bleibt. In der Schule kann sie nur vorbereitet werden – und wie ich hinzufügen will: in der Schule **muß** sie vorbereitet werden.

In der Vorbereitung einer wiedergewonnenen Offenheit für Tradition und Religion liegt heute eine der wichtigsten, aber auch schwierigsten Aufgaben der religiösen Erziehung in der Schule. Es scheint, daß viele (junge) Menschen heute die traditionskritische Stufe erreichen – auch wenn nicht übersehen werden darf, daß die konventionelle Religiosität nach wie vor weit verbreitet ist<sup>33)</sup>. Die Schule muß besonders bei älteren Schülern versuchen, bewußt Anstöße in Richtung einer postkritischen Entwicklung zu geben. Die Untersuchungen von Andreas Feige belegen<sup>34)</sup>, daß die Schule dabei durchaus auch Aussicht auf Erfolg besitzt.

Die religiöse Entwicklung, wie sie von Fowler und anderen beschrieben wird und wie ich sie anhand einiger Beispiele dargestellt habe, ist eine psychologische Entwicklung. Es geht um die lebensgeschichtliche Veränderung psychischer Strukturen des Verstehens und Deutens von Selbst, Welt und Geschichte. Bevor wir nun weitergehen und nach den pädagogischen Konsequenzen aus dieser Entwicklung fragen, müssen wir zunächst über die psychologische Betrachtungsweise hinaus eine theologische Einschätzung dieser Stufen versuchen. Was hat der christliche Glaube mit der religiösen Entwicklung oder mit den Stufen des Lebensglaubens zu tun?

Ich möchte auf diese komplexe Frage mit einer Doppelthese antworten<sup>35)</sup>: Einerseits kann das christliche Glaubensverständnis in einer bloß psychologischen Darstellung der religiösen Entwicklung nicht aufgehen. Nach christlichem Verständnis ist der Glaube ein Geschenk, über das der Mensch nicht verfügen kann und das er auch nicht aufgrund einer natürlichen Entwicklung erreicht. Auch die höheren und höchsten Stufen der religiösen Entwicklung müssen deshalb vom christlichen Glauben noch einmal deutlich unterschieden werden. Andererseits aber bleibt der christliche Glaube auf die religiöse Entwicklung doch aufs engste bezogen, weil er sich gerade als Erfahrung der Rechtfertigung aus Glauben am konkreten Menschen und an dessen Sinnentwürfen vollzieht. Die Rechtfertigung ist keine abstrakte Lehre, sondern ist ein Vorgang, der mitten im und am Leben geschieht.

Dieses enge Verhältnis zwischen Glaube und Religion bzw. religiöser Entwicklung wird in der neueren systematisch-theologischen Diskussion auch durchaus gesehen. Und sie wird bei weitem nicht nur dort gesehen, wo man sich etwa für die Frage der „Mythologie“ oder der neuen Religiosität öffnen will. Gerade ein klassisch orientierter Theologe wie Gerhard Ebeling kann z. B. davon sprechen, daß Religion eine „Lebensbedingung des Glaubens“ bilde<sup>36)</sup>. Damit will er – in bewußter Abkehr von früheren theologischen Sichtweisen – zum Ausdruck bringen, daß der Glaube zwar als ein kritisches Korrektiv von Religion zu verstehen ist, daß er seinen Erfahrungsbezug jedoch in der Religion des Menschen besitzen muß.

Eben dies ist auch gemeint bei der von Gerhard Ebeling und Eberhard Jüngel gemeinsam vertretenen Formel vom Glauben als einer „Erfahrung mit der Erfah-

rung“<sup>37)</sup>. Auch hier ist der Glaube grundsätzlich auf Erfahrung und auf Religion bezogen.

Damit ist deutlich, wie das Verhältnis zwischen religiöser Entwicklung und christlichem Glauben genauer zu fassen ist: Nach dem Gesagten läßt sich die religiöse Entwicklung nicht als eine Entwicklung zum Glauben verstehen – das widerspräche dem Geschenkcharakter des Glaubens, der eine Abhängigkeit des Glaubens von einer – als Voraussetzung des Glaubens verstandenen – Entwicklung ausschließt. Wohl aber kann von einer Entwicklung oder Lebensgeschichte des Glaubens gesprochen werden: Wenn der Glaube als „Erfahrung mit der Erfahrung“ bestimmt ist, dann muß der lebensgeschichtliche Wandel der Erfahrungen auch einen Wandel des Glaubens mit sich bringen<sup>38)</sup>.

#### **4. Lebensgeschichtliche Begleitung als pädagogische Aufgabe der Schule**

Die religiöse Entwicklung, wie ich sie beschrieben habe, enthält eine Reihe von Aufgaben für den Religionsunterricht. Das ist ohne weiteres deutlich. Die pädagogischen Aufgaben, die sich im Blick auf diese Entwicklung stellen, gehen aber weit über den Religionsunterricht hinaus. Sie müssen von der Schule – und namentlich von einer evangelischen Schule – im ganzen wahrgenommen werden. Das gilt erstens, weil es bei der religiösen Entwicklung um Lebens- oder Sinnfragen geht. Solche Fragen treten nicht in einem wie auch immer ausgegrenzten religiösen Sonderbereich auf, sondern betreffen die Person des Schülers als ganze. Wir können deshalb sagen, daß die Begleitung der religiösen Entwicklung in der Lebens-

geschichte nicht nur eine religionspädagogische, sondern eine genuin allgemein-pädagogische Aufgabe darstellt.

Zu diesem Ergebnis führt auch eine zweite Überlegung, die stärker auf die unterschiedlichen Fächer abhebt. Ich will dies wiederum an einem Schülertext verdeutlichen:

„Ich glaube nicht an Gott weil es mir schwerfällt mir kein Bild von Gott machen zu dürfen. Auch der Widerspruch zwischen Bibel und der heutigen Wissenschaft die auf Beweisen beruht ist sehr groß. Der Gott in der Bibel müßte ja ein Zauberer sein um aus Lehm Menschen zu formen und ihm Leben einhauchen zu können, Lehm ist totes Material. Ich glaube vielmehr daß sich einige Menschen früher gefragt haben, wie, und aus was ist die Erde entstanden, warum gibt es Menschen, was war davor? Niemand kann es beantworten. Also erfanden sie einfach jemanden der dies ja natürlich mit seinen Händen geschaffen haben muß. Diese Idee machte man zu einer Religion um alles zu erklären weil die Menschen eine Erklärung verlangen und an etwas glauben müssen“<sup>39)</sup>.

Das Religionsverständnis, das dieser Jugendliche zum Ausdruck bringt – im übrigen in einer für viele seiner Altersgenossen repräsentativen Weise –, dieses Religionsverständnis stellt wiederum zunächst eine Herausforderung für den Religionsunterricht dar, der solche Fragen aufnehmen sollte. Aber was dieser Schüler schreibt, geht auch andere Fächer an: Wie z.B. könnte sich ein Philologe mit einem Sprachverständnis zufriedengeben, das den „Lehm“ der biblischen Schöpfungsgeschichte nur als „Material“ verstehen kann? Oder wie steht es mit dem Wissenschaftsverständnis, dem der Jugendliche folgt, wenn er Bibel und Wissenschaft gegeneinander hält? Liegen

hier nicht Aufgaben auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht, der auf den Status seiner Theorien und Beweise reflektieren und deren Grenzen auch den Schülern vor Augen stellen muß?

Und wenn schließlich ein anderer Schüler, den ich oben zitiert habe, auf den wissenschaftlichen „Fortschritt“ verweist und diesen gegen „naivere Konstruktionen“ von Glaube und Religion abgrenzen will, so wird sich auch der Geschichtsunterricht fragen müssen, welches Bild von Geschichte und geschichtlichem Fortschritt er den Schülern eigentlich vermittelt.

Schließlich ergeben sich aus der religiösen Entwicklung aber auch deshalb allgemeinpädagogische Aufgaben, weil es bei dieser Entwicklung nicht allein um fachwissenschaftliche Fragen des Unterrichts geht. Diese Entwicklung bedarf für ihren Fortgang vielmehr auch der Erfahrung, die noch nicht in eine fachwissenschaftliche Perspektive gerückt und entsprechend aufbereitet ist, und sie braucht Beziehungen zu anderen Menschen.

Ich will die Aufgabe lebensgeschichtlicher Begleitung deshalb in drei Forderungen konkretisieren:

### **I. Erfahrungen ermöglichen:**

Entwicklung geschieht nicht zuerst aufgrund innerer Veränderung und Reifung oder aufgrund individuellen Nachdenkens; sie geschieht vielmehr im Zusammenhang persönlicher und sozialer Erfahrungen, das heißt von Erfahrungen, die man mit sich selbst und anderen macht.

### **II. Beziehungen anbieten:**

Das ist besonders wichtig auf der Stufe des konventionellen Glaubens, auf der die

Zugehörigkeit zu einer Gruppe die eigene Orientierung überhaupt tragen muß. Über die stufenspezifische Bedeutung von Beziehungen hinaus gilt aber ganz allgemein, daß die Entwicklung immer wieder vor schwierige Fragen und Situationen stellt, die man allein nicht gut bewältigen kann. Fowler spricht deshalb gern von „Sponsoren“ der Entwicklung, die gleichsam als Paten oder Mentoren die Entwicklung begleiten<sup>40)</sup>.

### **III. Das Verstehen unterstützen:**

Ich nenne diese Aufgabe als letzte – nicht obwohl, sondern gerade weil sie der Schule am nächsten zu stehen scheint. Es liegt mir daran zu betonen, daß das hier gemeinte, von der religiösen Entwicklung her geforderte Verstehen keineswegs identisch ist mit dem Erwerb allgemeinen theoretischen Wissens. Gemeint ist vielmehr eine auf die Person und auf deren Entwicklung bezogene Form des Verstehens – also z.B. eines kritischen Verstehens, das von einem rein wörtlichen Glauben oder von einer bloß konventionellen Religiosität befreien kann, aber eben auch das Verstehen eines „verbindenden“, postkritischen Glaubens im Sinne der „zweiten (reflektierten) Naivität“, die über die Sackgassen isolierter Entmythologisierung oder des Individualismus hinausführt. Eine in diesem Sinne unterstützende Tätigkeit schließt notwendig auch Korrekturen ein. Mit „Unterstützung“ ist also nicht gemeint, daß die Schüler sich gleichsam schon von selbst in die richtige Richtung bewegen. Deutlich soll aber werden, daß die Entwicklung des Verstehens – sowohl im Sinne des traditionskritischen wie dann vor allem des „verbindenden Glaubens“ – ein wichtiges Ziel allgemeiner Bildung darstellt.

## Schluß

Ich möchte schließen mit vier Thesen, die meine Ausführung noch einmal im ganzen zusammenfassen:

1. Allgemeinbildung ohne Religion verkürzt den Menschen auf Wissenschaft (oder Technologie) und Moral. Sie bringt den Menschen um seinen Sinn. Unzureichend bleibt aber auch ein Bildungsverständnis, das Religion nur enzyklopädisch als isoliertes Fachwissen oder funktionalistisch als stabilisierendes Sinnangebot behandeln will.
2. Allgemeinbildung wird einem Bildungsanspruch nur gerecht, wenn sie ein Lernen ermöglicht, das auf die Lebensgeschichte bezogen ist. Ohne eine solche Rückbindung an die Lebensgeschichte bleibt Allgemeinbildung abstrakt und idealistisch, weil sie den Menschen nicht trifft, oder sie bleibt nur *Grundwissen*, was den personenbezogenen Anspruch von *Grundbildung* verfehlt.
3. Auch religiöse Bildung muß sich auf die Lebensgeschichte einlassen. Die religiöse Entwicklung bietet dazu Anstöße und Möglichkeiten. Humanwissenschaftlich-psychologische Ergebnisse konvergieren hier mit der theologischen Bemühung um ein erfahrungsbezogenes Verständnis von Glauben. Als „Erfahrung mit der Erfahrung“ ist der Glaube konstitutiv auf die religiöse Entwicklung bezogen.
4. Pädagogisch ist Allgemeinbildung auszulegen als lebensgeschichtliche Begleitung. Dabei geht es um eine all-gemeinpädagogische Aufgabe, die der Schule als ganzer gestellt ist. Lebens-

geschichtliche Begleitung der religiösen Entwicklung heißt:

- **Erfahrungen ermöglichen,**
- **Beziehungen anbieten und**
- **das Verstehen unterstützen.**

## Anmerkungen

- 1) Etwa in der Frage der Revision der Reformierten gymnasialen Oberstufe (s. dazu: Reform der Reform? Zur Fortschreibung der Vereinbarungen über die Neugestaltete gymnasiale Oberstufe durch die Kultusministerkonferenz. Hg. von K. Ermert/Loccumer Protokolle 9/87. Rehburg-Loccum 1988; vom Vf.: Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision. In: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1988, S. 215 ff.). Zur wissenschaftlichen Diskussion über Allgemeinbildung vgl. H.-E. Tenorth (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986; Allgemeinbildung. 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1987.
- 2) Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis. Hg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. (Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 15) Bonn 1986, S. 7.
- 3) So auch K.E. Nipkow (Jugend und Bildung. In: Allgemeinbildung im Beruflichen Schulwesen. Comenius-Institut 1987, zugleich Protokolldienst 25/87 der Evang. Akademie Bad Boll, S. 47 ff.).
- 4) W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985, S. 17 f.
- 5) Das hat, in religionssoziologischer Perspektive, bes. P. Berger deutlich gemacht (Der Zwang zur Häresie. Frankfurt/M. 1980).
- 6) Ein solches Gefüge zu bestimmen, das wirklich als Bildung zu bezeichnen wäre, war insbes. ein Anliegen der bildungstheoretischen Schriften W. Flitners (z.B. Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965; Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1967). Zur Erneuerung dieses Anliegens vgl.: Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Hg. von K. Goßmann. Münster 1986.
- 7) K. Haefner: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an

- Bildung und Ausbildung. Basel u.a. 1982, S. 201.
- 8) F. Schleiermacher: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Hg. v. R. Otto. Göttingen 1967, S. 100 ff. (Rede über die Bildung zur Religion), Zitat S. 108.
  - 9) *ib.*, S. 108.
  - 10) *ib.*, S. 105, das folgende Zitat S. 107.
  - 11) Vgl. dazu vom Vf.: *Die Religion des Kindes. Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik*. In: K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh 1988, bes. S. 261 f.
  - 12) Vgl. zu diesem Fragenkreis: F. Maurer: *Lebensgeschichte und Lernen*. In: ders. (Hg.): *Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie*. Frankfurt/M. 1981, S. 105ff.; J. Henningsen: *Autobiographie und Erziehungswissenschaft*. Essen 1981; W. Loch: *Lebenslauf und Erziehung*. Essen 1979.
  - 13) Auch dies ist bes. deutlich an den Schriften des jungen Schleiermacher abzulesen (s.o., Anm. 8).
  - 14) Vgl. vom Vf.: *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsvorbereitung*. In: *Der Evang. Erzieher* 6/1988, S. 532 ff.
  - 15) Vgl. J. Piaget: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt/M. 1974.
  - 16) Vgl. M. Wagenschein: *Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch*. Weinheim/Basel 1982; ders.: *Naturphänomene sehen und verstehen*. Hg. v. H.Chr. Berg. Stuttgart 1980.
  - 17) M. Wagenschein: *Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim/Basel 1983, S. 12.
  - 18) Dazu ausführlicher vom Vf.: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München 1987 (dort auch weitere Lit.).
  - 19) So bes. J.W. Fowler: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco u.a. 1981, bes. S. 3ff. Ähnlich F. Oser/P. Gmünder: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. Zürich/Köln 1984 (Gütersloh 1988); kritisch dazu R.L. Fetz/A.A. Bucher: *Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik an Fritz Oser/Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 3 (1987), S. 217 ff.
  - 20) Eine zusammenfassende Darstellung und eine mehrperspektivische Betrachtung habe ich in meinem Buch *„Lebensgeschichte und Religion“* (s.o., Anm. 18) zu geben versucht.
  - 21) Vgl. dazu bes.: *Stages of Faith* (s.o., Anm. 19); *Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung: Richtungen und Modifikationen seit 1981*. In: K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh 1988, S. 29 ff.; *Glaubensentwicklung – Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit*. München 1989.
  - 22) S. meine kritischen Anfragen in: *Lebensgeschichte und Religion* (s.o., Anm. 18), S. 154 ff. sowie den von Nipkow/Schweitzer/Fowler hg. *Diskussionsband* (s.o., Anm. 21).
  - 23) K.E. Nipkow: *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. 3: *Gemeinsam leben und glauben lernen*. Gütersloh 1982.
  - 24) Vgl. A. Bucher/F. Oser: *„Wenn zwei das Gleichnis hören ...“ Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 167 ff.
  - 25) Dieses Unterrichtsprotokoll stammt aus der Sammlung von G. Stachel. Es ist nur im Manuskriptdruck (mit der Nummer B2) veröffentlicht worden. Ausführlicher dazu vom Vf.: *Religiöse Entwicklung und schulisches Lernen. Theorien der religiösen Entwicklung und ihr Beitrag zur Frage der Lernmotivation*. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 31 (1988), H. 2, bes. S. 79 f.
  - 26) So Fowler (*Stages*, s.o., Anm. 19), S. 244 f.
  - 27) Hier zit. nach meinem Buch (s.o., Anm. 18), S. 145 f.
  - 28) Aus der von R. Schuster hg. *Sammlung (Was sie glauben. Texte von Jugendlichen)*. Stuttgart 1984), S. 27.
  - 29) *ib.*, S. 251.
  - 30) Oser/Gmünder (s.o., Anm. 19), zur Diskussion vgl. A.A. Bucher/K.H. Reich (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung*. Freiburg/Schweiz 1989. Im folgenden lehne ich mich z.T. an meinen in Anm. 25 gen. Aufsatz an.
  - 31) *Stages* (s.o., Anm. 19), S. 184 ff.
  - 32) Das Antwortbeispiel ist entnommen aus Oser/Gmünder (s.o., Anm. 19), S. 168.
  - 33) Vgl. mein *Lebensgeschichte und Religion* (s.o., Anm. 18), S. 177 ff.
  - 34) A. Feige: *Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellun-*

gen junger Erwachsener zur Kirche. Hannover<sup>2</sup>1982.

- 35) Vgl. zum Folgenden auch K.E. Nipkow: Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund. In: Reformation und Praktische Theologie, FSW Jetter zum 70. Geburtstag. Hg. von H.M. Müller u. D. Rössler. Göttingen 1983, S. 161 ff.
- 36) G. Ebeling: Dogmatik des christlichen Glaubens. Bd. I: Prolegomena, Teil I: Der Glaube an Gott den Schöpfer der Welt. Tübingen 1979, S. 137 ff.
- 37) G. Ebeling: Wort und Glaube. Bd. III. Tübingen 1975, S. 25; E. Jüngel: Unterwegs zur Sache. Theologische Bemerkungen. München 1972, S. 8.
- 38) Damit wiederhole ich meine frühere Einschätzung (vgl. mein Lebensgeschichte und Religion, s.o., Anm. 18, S. 223 f.).
- 39) Aus Schuster (s.o., Anm. 28), S. 63.
- 40) Vgl. Fowler: Glaubensentwicklung (s.o., Anm. 21), bes. Kap. 5.