



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

17. Jahrgang 2018, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“

Schröder, B. (2018). Religiöse Bildung in biografischer Perspektive – eine religionspädagogische Felderöffnung. *Theo-Web*, 17(2), 7–25.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0056>



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

Religiöse Bildung in biografischer Perspektive – eine religionspädagogische Felderöffnung

VON
Bernd Schröder

Abstract

Dass „religiöses Lernen“ möglichst lebenslang und an verschiedenen formalen, non-formalen und informellen Lernorten stattfinden solle, ist als Forderung aus der Perspektive religions- und gemeindepädagogischer Theoriebildung und aus der Perspektive der Multiplikator/inn/en ein unstrittiges Postulat. Der Beitrag unternimmt eine kursorische SWOT-Analyse dieses Theorems und insistiert auf der Unterscheidung wie Zusammengehörigkeit von (primär empirischer) Lebenslaufforschung und (theologischer) Biografieforschung.

Seen from the perspective of both, Religious Pedagogy and staff flexible teaching Religious Education in schools, religious learning is to be understood as a lifelong process taking place at a range of different learning venues like family, parish, school and media. The paper looks into recent research concerning this idea and its realization in practice by carrying out a SWOT-analysis. Beyond that, it stresses the distinction between empirical research about life lines on the one hand and theological reflection on biography on the other hand.

Schlagwörter: Biografie, biografischer Imperativ, Lebenslauf, Lernorte, Transformation

Keywords: biography, biographical imperative, course of life, learning venues, transformation

„Es zeigt sich [...]: will man von Gott reden, so muß man offenbar von sich selbst reden.“
(Bultmann, 1925, S. 28).

„Das Verhältnis von Biographie und Religion [...] bed[a]rf[...] aus religionspädagogischer Sicht dringend der theologischen Reflexion. D[...]ie Lebensgeschichte und die religiöse Lern- und Bildungsgeschichte stehen in einer dialektischen Spannung zum christlichen Glauben.“
(Biehl, 1991, S. 224).

1 Lebenslanges religiöses Lernen der Subjekte als Postulat – ein diagnostischer Blick auf den religionspädagogischen Diskurs

Mit dem Tagungsthema „Religiöse Bildung – ein Leben lang! Religionspädagogik in biografischer Perspektive“ scheinen wir „Eulen nach Athen zu tragen“ oder – wie man hier in Bamberg wahrscheinlich sagt – „Wasser in die Regnitz zu gießen“. Dass religiöses Lernen lebenslang andauern sollte und dieses Lernen sich in der je eigenen Lebensgeschichte zu bewähren hat, bestreitet niemand. Nicht das „Ob“, sondern allenfalls das „Wie“ (zu handeln ist) und das „Was“ (in Forschung und Lehre zu geschehen hat) sind strittig. So jedenfalls verhält es sich in der Akteursperspektive und aus der Sicht religionspädagogischer Theoriebildung.

Allerdings kann damit noch nicht als ausgemacht gelten, ob auch die lernenden Individuen selbst, bspw. die Mitglieder der evangelischen Kirche, ein solches lebenslanges religiöses Lernen für sinnvoll erachten, anstreben oder gar realisieren. Ein Blick etwa auf die Teilnahmestatistik evangelischer Erwachsenenbildung – ein möglicher Indikator für die Teilhabe an formaler religiöser Bildung in der Lebensphase nach

Abschluss der Schulpflicht – stimmt skeptisch: Dem Themenfeld „Religion – Ethik“ galten lediglich ca. 3% der Veranstaltungen der großen Träger der Erwachsenenbildung (darunter die DEAE), von den im Jahr 2015 verzeichneten 9,9 Millionen „Teilnahmefällen“ entfallen weniger als 5%, also weniger als 500.000 auf den Bereich „Religion und Ethik“ (Horn, Lux & Ambos, 2017, S. 24 und 26). Ein Blick in empirische Studien etwa zur sogenannten Altenbildung oder zum Ehrenamt hingegen indiziert, in wie vielfältiger, nicht selten non-formaler und informeller Weise Menschen ihre Lernbereitschaft und -fähigkeit aktualisieren (Vgl. dazu z.B. Christian Mulia und Beate Hofmann in diesem Heft.) Den Einblick in das Spektrum und die Qualität der faktisch stattfindenden religiösen Lernprozesse und damit den Blick der religionspädagogischen Theorie zu weiten, ist eines der dringlichen Anliegen, die mit der Frage nach lebenslangem religiösen Lernen einhergehen.

Doch zurück zur religionspädagogischen Sicht: Im Postulat lebenslangen religiösen Lernens laufen mindestens drei große Konsenslinien des gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurses zusammen.

Erstens: Die jüngere Religionspädagogik ist sich einig darin, dass Lehr-Lern-Prozesse den Stand der Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der jeweiligen Lernenden als Ausgangspunkt des didaktisch zu reflektierenden Vorgehens ernst zu nehmen haben. Dieser Ausgangspunkt ergibt sich aus bestimmten kollektiven Gegebenheiten – entwicklungspsychologisch beschreibbarem ‚Kairos‘, Stilpräferenzen, Kontext, Geschlecht u.ä.m. – , aber eben auch aus der bisherigen individuellen Lebens- und Lerngeschichte (die allerdings in theoriegeleiteten Publikationen überraschend selten thematisiert wird). Der Grund dafür ist schlicht dieser: An den Lernenden vorbei ist kein Lernprozess denkbar, insofern kann es keinen anderen Ausgangspunkt geben. Diese Vorstellung leitet die Elementarpädagogik ebenso wie die Seniorenbildung, die Konfirmandenarbeit, wie die auf Bildung angelegten Formate der „Ev. Frauen in Deutschland“ (EFiD. URL: <https://www.evangelischefrauen-deutschland.de> [letzter Zugriff: 24.10.2018].) oder der „Männerarbeit der EKD“ (EKD. URL: <http://www.maenner-online.de> [letzter Zugriff: 24.10.2018].). Auch im Bereich der schulischen Religionsdidaktik arbeiten nahezu alle jüngeren Ansätze, ob „Kinder- und Jugendtheologie“ oder konstruktivistische Religionsdidaktik, im Grunde auch schon „Symbolisierungsdidaktik“ und „Elementarisierung“, entsprechende Arrangements aus. Seit Jahren schon macht das Stichwort der Schüler- oder Subjektorientierung diesen Gesichtspunkt in der Theoriebildung geltend – jüngst in besonders pointierter Weise durch Joachim Kunstmann: „[...] religiöse Bildung ist Selbstbildung“, heißt es dort. „Sie verweist die Religionspädagogik konsequent auf die einzelnen Individuen“ und deren „[...] selbst vorgenommene Symbolisierung grundlegender Lebenserfahrungen“. „Es käme also darauf an, diese Erfahrungen [...] zu sammeln, zu kommunizieren und sie einer nachvollziehbaren und hilfreichen Deutung zuzuführen“ (Kunstmann, 2018, S. 17).

Zweitens: Ebenso einig geht die jüngere Religionspädagogik darin, dass der religiöse Lernprozess der Schüler bzw. Subjekte nicht mit der Konfirmation oder dem Schulabschluss endet, bzw. enden sollte. Spätestens seit der Veröffentlichung der entsprechenden Programmformel Karl Ernst Nipkows und seines gleichnamigen Buches „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ vor mehr als 25 Jahren, kann jedermann klar sein, dass religiöses Lernen lebenslang gedacht werden sollte. Es kann allerdings auch jedermann klar sein, dass angesichts spätmoderner Umbrüche in der Lebensführung und -deutung nicht mehr die Idee eines „Gesamtkatechumenats“, also einer ununterbrochenen Kette religiöser Bildungsangebote von der Wiege bis zur Bahre bzw. von der Taufe bis zur kirchlichen Bestattung, leitend sein sollte. Nipkow

schrieb der Religionspädagogik bzw. dem Ensemble der Anbieter religiöser Bildung demgegenüber ins Stammbuch, insbesondere für einen „je neuen Anfang zu jedem Lebenszeitpunkt und an jedem Ort“ Sorge tragen zu sollen (Nipkow, 1990, S. 41). Für die Idee einer solchen „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ kann man sich mit Fug und Recht auf die schon von Nipkow in programmatischer Absicht bemühte Trias Luther, Comenius, Schleiermacher berufen, man kann dafür zudem auf das Paradigma des „lebenslangen Lernens“ in der Entwicklungspsychologie (bspw. Schneider & Feldmann, 2018 oder Feldmann, 2018), in der Erziehungswissenschaft (Tippelt & Schmidt, Handbuch Bildungsforschung, 2018) und nicht zuletzt in der europäischen Bildungspolitik (Faure u.a., 1972) zurückgreifen.

Drittens: Schließlich lässt sich als Konsens auch die Einsicht markieren, dass kein Lernort für sich allein genommen diesen lebenslangen, subjektorientierten Prozess stimulieren oder gar gewährleisten kann: die Schule nicht, aber auch die Kirchengemeinde nicht, die Familie nicht und auch die Medien nicht. Nicht einmal die Öffentlichkeit, die in jüngster Zeit am stärksten Beachtung zu finden scheint (Grümme, 2018, vgl. auch Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. URL: <http://www.rupre.uni-erlangen.org> [Letzter Zugriff: 24.10.2018]), reicht für sich genommen aus, um den Einzelnen oder die Einzelne in jener Dynamik zu halten, die wir lebenslanges religiöses Lernen nennen. Pluralität und Vernetzung der Lernorte ist deshalb ein drittes (konsensfähiges) religionspädagogisches Schlüsselpostulat – genährt aus der Einsicht, dass ein Lernort gerade dadurch definiert ist, dass er zeitlich und räumlich finit ist, eine „vorbereitete Umgebung“ (Maria Montessori) bietet und eben deshalb spezifische, aber eben nicht allumfassende Lernchancen birgt (Grethlein, 1998). Diese Lernortdiversifizierung (im Verbund mit der Lebenslauforientierung) wird sowohl in der Gemeindepädagogik als auch in der Religionspädagogik stark gemacht – der Hallenser Kollege Michael Domsgen etwa spricht pointiert vom Erfordernis einer „systemischen Religionspädagogik“ (Domsgen, 2009) – auch wenn der Nukleus des Systemischen unterschiedlich verortet wird: Während Religionspädagogik mehrheitlich von Schule und Religionsunterricht ausgeht, also gewissermaßen von der Sichtachse eines bis zu 15 Jahre andauernden, allgemein- wie berufsbildende Schulen umgreifenden Religionsunterrichts Anschlussstellen und Unterstützungsstrukturen sucht, stellt die Gemeindepädagogik Lernorte hinter dem Vorzeichen der Freiwilligkeit ins Zentrum und nimmt ‚Pflichtveranstaltungen‘ wie den schulischen Religionsunterricht nur am Rand in den Blick.

In erfreulicher Deutlichkeit und Prägnanz hat dieser Gedanke der Lernortdiversifizierung und -vernetzung Eingang gefunden in die „Bildungskonzepte“, die binnen der letzten zehn Jahre von verschiedenen Landeskirchen entwickelt wurden, etwa in Bayern (2004 und 2016), Mitteldeutschland (2006), Kurhessen-Waldeck (2007), Baden (2008 und 2016), Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz (2017) und dem Rheinland (2017). Das aktuelle bayerische „Bildungskonzept“ beispielsweise, das um der Kontextualität unserer Bamberger Tagung willen herausgegriffen sei, richtete 2016 das „zentrale Plädoyer“ darauf, „Bildungslandschaften“ zu gestalten (Ev.-Lutherische Kirche in Bayern, 2016, S. 7).

Subjektorientierung, „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“, Lernorttheorie – diese Trias gehört zum religionspädagogischen Konsens der gegenwärtigen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum. Vor diesem Hintergrund soll nun ein Blick auf die Forschungs- und Praxislandschaft lebenslanger religiöser Bildung erfolgen.

2 Lebenslanges Lernen in religionspädagogischer Praxis und Forschung (Theorie) – eine kurze SWOT-Analyse

Um die Überlegungen in der gebotenen Kürze zu strukturieren, sei eine schlichte, aber hoffentlich hinreichend übersichtliche Form der SWOT-Analyse gewählt. Das Instrument stammt aus dem Marketing und wird in einschlägigen Lehrbüchern beschrieben (vgl. etwa Kotler, Lane Keller & Opresnik, 2017, S. 55).

2.1 Stärken / Strengths

➤ *De facto dichtes Netz an Lernorten*

Zunächst einmal ist hervorzuheben, dass in Deutschland ein dichtes Netz der verschiedensten formalen Lernorte in evangelischer (oder auch katholischer) Bildungsmitverantwortung existiert. Dieses hat sich im Rekurs auf reformatorische Grundimpulse und im Laufe v.a. der letzten 200 Jahre in Wechselwirkung mit jeweils zeitgenössischen Sozialformen, Medien und Paradigmen herausgebildet – hier sei nur an das Luther-Diktum „Ein jeglicher Christ [hat] sein Leben lang genug zu lernen und zu üben an der Taufe“ (Luther, 1529, S. 705, dazu Schröder, 2017, sowie Schweitzer, 2017) und an die Aufbrüche des 19. Jh.s im Blick auf Sonntagsschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung erinnert, die deshalb bemerkenswert sind, weil sie nicht kirchlich institutionell gesteuert waren, sondern „bottom up“-Initiativen darstellten (Schröder, 2012, §7).

Mit diesem Netz, das vom Elementarbereich bis zur Seniorenbildung reicht, sind im Prinzip die Voraussetzungen bzw. die Infrastruktur für einen lebenslangen religiösen Lernprozess, schon allein im Rahmen formaler Lernarrangements, gegeben. Erst recht dicht gewoben ist dieses Netz, wenn man das weite Feld des informellen und des non-formalen religiösen Lernens einbezieht, also etwa familiäre und mediale religiöse Sozialisation oder die Lernprozesse, die sich im Mitvollzug von Gottesdiensten oder durch die Nutzung von Medien ergeben.

„Informelles Lernen“ bezeichnet Lernprozesse, die sich im Modus nicht-intendierter und nicht-verfasster Handlungen, also v.a. per Sozialisation vollziehen. „Non-formales Lernen“ bezeichnet Lernprozesse, die sich im Rahmen planvoller Tätigkeiten, die allerdings nicht auf Lehr-Lern-Impulse ausgerichtet sind, ergeben (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), Terminology of European education and training policy, 2008, S. 134.)

Die im Aufbau befindliche „Evangelische Bildungsberichterstattung“, vom Comenius-Institut orchestriert und verantwortet, wird dieses Netz formaler religiöser Lernprozesse in wenigen Jahren in dichter Weise dokumentiert haben (Comenius-Institut, 2018).

Ein Seitenblick auf andere nationale Kontexte, zeigt, dass dieses Netz zwar nicht einzigartig ist (man denke etwa an Finnland), aber auch keineswegs selbstverständlich (man denke etwa an Frankreich) – auf jeden Fall sucht das evangelische (mit)verantwortete Bildungswesen in Deutschland nach Dichte, Größe und Professionalität seinesgleichen.

➤ *Lernort- und Lebenslauforientierte Anlage religionspädagogischer Theorie*

Es klang eingangs bereits an: Die religionspädagogische Theoriebildung hat sich auf das Szenario lebenslangen religiösen Lernens unter Einbeziehung verschiedener Lernorte eingestellt. Bekanntlich ist u.a. aus diesem Grund neben die traditionell auf Schule fokussierte Religionspädagogik seit den 1970er Jahren die Gemeindepädagogik getreten (allerdings hatte auch bereits die Katechetik alten Typs, wenn auch aus anderen Gründen, eine Mehrzahl an Lernorten im Blick gehabt). Bekanntlich integrieren die jüngsten Lehrbücher und Entwürfe der „Religionspädagogik“ diese Idee – erinnert sei an Christian Grethlein, der 1998 vier Lernorte „Schule – Gemeinde – Familie – Medien“ zu Standardreflexionsräumen erhob (Grethlein, 1998, S. 307–541) oder an Friedrich Schweitzer, der 2006 die religionspädagogisch zu reflektierenden Handlungsfelder dezidiert „in biographischer Perspektive“ verhandelte (Schweitzer, 2006, S. 197–261). Diese beiden Lehrbücher machen mit ihren unterschiedlichen Akzenten komplementär deutlich, dass lebenslanges Lernen jedenfalls über die Kategorien „Zeit“ und „Raum“ zu definieren ist.

Wiederum zeigt ein internationaler Seitenblick, dass kaum irgendwo sonst in ähnlicher Weise an der theoretischen Inklusion verschiedener Lernorte und biografischer Stationen gearbeitet wird. In England oder den USA jedenfalls ist davon nichts zu sehen, auch in international besetzten Handbüchern kann davon nicht Rede sein (Souza, Engebretson, Durka, McGrady & Jackson, 2006). Und auch im interreligiösen Vergleich ist Analoges nur selten zu erkennen – am ehesten im „International Handbook of Jewish Education“, das 2011 erschien und neben Artikeln zu diversen Lernorten u.a. einen Beitrag „Life Cycle Education“ enthält (Deitcher, 2011, S. 541–559).

➤ *Lebenslauforientierte Forschung in Nachbardisziplinen*

Schließlich ist zu unterstreichen, dass die Religionspädagogik von der auf den Lebenszyklus gerichteten Forschung anderer Disziplinen enorm profitiert hat: Der Entwicklungspsychologie verdanken wir in bis dahin ungekannter Präzision Vorstellungen von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten und Prozessen – dies allerdings gerade nicht in individuell-biografischem Interesse, sondern im Interesse an überindividuellen Strukturmomenten (vgl. dazu Schweitzer 1987, 2016 und Schweitzer 2003). Soziologische Theorien wie derzeit diejenige von Andreas Reckwitz (Reckwitz, 2017) – er spricht von der Notwendigkeit eines „kuratierten Leben[s]“ im Sinne eines Lebens, dessen Kuratoren wir selbst sein müssen – inspirieren die Wahrnehmungen des Lebenslaufs und seiner Organisationsprinzipien. Vom „nationalen Bildungspanel“ als erziehungswissenschaftlichem Instrument und Datenquelle werden wir nachher hören (Vgl. dazu den Beitrag von Cordula Artelt und Annette Scheunpflug in diesem Band); daneben ist aber auch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung etabliert (dazu etwa Fuchs-Heinritz, 2009, Krüger & Marotzki, 2006 sowie Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015, zudem die Zeitschrift „BIOS – Zeitschrift für Biografieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen“, die seit 1988 erscheint und Koller, 2016).

Keineswegs beziehen alle diese lebenslaufinteressierten Forschungen und Perspektiven Religion als Bildungsfaktor und -gegenstand ein – im Gegenteil: Die einschlägige Forschung ist ebenso multidimensional und -direktional wie die verschiedenen Lernprozesse im Laufe des Lebens der Individuen. Dennoch ist das methodologische, inhaltliche und erkenntnisleitende Potential dieser Forschungslandschaft hoch und für die Religionspädagogik keineswegs ausgeschöpft.

2.2 Schwächen / Weaknesses

➤ *Kaum kontinuierliche lernortspezifische Forschung – abgesehen vom Lernort Schule*

Allerdings: Während in der Praxis Lernorte wie die Kindertagesstätten oder die Ev. Familien- und Erwachsenenbildungsstätten, Jugendarbeit und erst recht mediale Phänomene eine keineswegs zu übersehende Rolle spielen, bildet sich dies in der religionspädagogischen Forschung nach wie vor nicht ab.

In einem jüngst erschienenen Literaturbericht für die „Theologische Rundschau“ fasse ich die Lage wie folgt zusammen: „Unter den Lernort-bezogenen Publikationen dominiert nach wie vor der schulbezogene Diskurs [...]. Im Blick auf andere Lernorte – über deren große Bedeutung im Prinzip Einverständnis herrscht – ergibt sich ein ambivalentes Bild: Namentlich Elementarbildung und Konfirmandenarbeit wurden in großangelegten, empirischen Studien in bisher ungekannter Qualität untersucht [Ilg, Schweitzer & Schreiner, ab 2009 und Edelbrock et al., 2010-2015], doch diesen Vorzeigeprojekten steht kein breiter religionspädagogischer Diskurs zur Seite. Religiöse Komponenten der Elementarbildung werden vielmehr entweder im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Debatte diskutiert oder im Medium der Praxisreflexion (und bleiben damit unterhalb des Radars akademisch-religionspädagogischer Theoriebildung). Konfirmandenarbeit wird ebenfalls primär im Modus der Praxisreflexion bearbeitet (im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen oder auch im Medium von Publikationen wie „KU Praxis“). Andere Felder dessen, was gemeinhin der Gemeindepädagogik zugerechnet wird, finden nach wie vor kaum einmal Beachtung in Forschung und Theoriebildung. Das gilt vor allem für ‚Familie‘, ‚Jugendarbeit‘, ‚Erwachsenen- und Seniorenbildung‘, aber im Großen und Ganzen auch für Medien. Einzelne Religionspädagoginnen und -pädagogen bearbeiten diese Bereiche, Lehrbücher weisen ihnen in der Regel einen Ort zu, Desiderate werden markiert, doch ein kontinuierlicher disziplinärer Aufmerksamkeits- und Diskussionsstrom wird noch vermisst ...“ (Schröder, 2017, S. 343-375; vgl. Schröder, 2018, S. 25-91). Angesichts der demografischen Verschiebungen in unserem Land ist dies etwa im Blick auf Erwachsenen- und Seniorenbildung ein schwerer Fehler.

Erst recht fehlt es an Untersuchungen zu non-formalen und informellen Lernorten – der Blick auf einzelne Lernarrangements und Personengruppen zeigt jedoch sehr wohl eine bemerkenswerte Komplexität der einschlägigen Phänomene und Einsichten (vgl. die Beiträge von Christian Mulia und Beate Hofmann in diesem Band), die sich allerdings keineswegs nur oder primär religions- oder gemeindepädagogischer Forschung verdanken, sondern auf Beiträge verschiedener Disziplinen, von der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung bis zur Soziologie, zurückgehen.

➤ *Kaum Rekonstruktionen religiöser Bildung in der Lebensgeschichte (Bildungsbiografien), sondern Dominanz der Akteursperspektive*

Zu jener merkwürdigen Unwucht in Forschung und Diskurs kommt hinzu, dass in der lernortbezogenen Forschung, die Henrik Simojoki in seinem Tagungsexposé zu Recht „sektoral“ genannt hat, zwar erfreulicherweise bisweilen die sogenannten „Übergänge“ beleuchtet werden, jüngst etwa von der Konfirmanden- zur Jugendarbeit (Schweitzer u.a., 2018 und Ilg, Pohlers, Gräbs Santiago, Schweitzer, 2018), dass aber der individuelle lebensgeschichtliche Zusammenhang, in den diese Lernorte hineinwirken, und die Lebensgestaltungsperspektive dieser Individuen kaum einmal in den Blick kommt, geschweige denn eigens untersucht wird.

Wie anders ist es zu erklären, dass es keine Längsschnitt-Datenerfassung zur Entwicklung von religiösem Lernen und Religiosität gibt, die dem – mittlerweile hier in

Bamberg ansässigen – „Nationale[n] Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS)“ vergleichbar wäre und Einsichten in die lebensgeschichtlichen Verläufe religiöser Bildungsprozesse zuließe? (URL: <https://www.neps-data.de/> [Letzter Zugriff: 24.10.2018] ; Blossfeld u.a., 2011) Gewiss gibt es einzelne Untersuchungen (aus jüngster Zeit etwa Benthaus-Apel u.a., 2017, Klein, 2009, Szagun, 2006, 2014 und 2018, oder Trabandt, 2010), die exemplarisch zumindest mittelfristige Entwicklungen im Leben von Individuen zu erheben suchen oder sogar lebensgeschichtliche religiöse Entwicklungen rekonstruieren, doch in den Fokus der Aufmerksamkeit der Fach-community gerückt sind solche Analysen kaum einmal.

Nicht minder erstaunlich als dieser mangelnde Blick auf die lebensgeschichtliche Einbettung und die Langzeit-Verläufe religiöser Bildung ist der komplementäre Befund, dass bis heute biografisch angelegte Religionslehrer/-innen-Forschung weitgehend fehlt – um von Forschungen zum religiösen Lern- und Lebensweg anderer Multiplikatoren wie Erzieherinnen und Erwachsenenbildner oder ehrenamtlicher Akteure wie Helferinnen und Helfer in der Kindergottesdienstarbeit und Leiter/innen der Frauen- und Männerarbeit gar nicht zu reden. Allerdings schloss unter den großen Religionslehrenden-Befragungen der jüngeren Vergangenheit immerhin einige (etwa Feige & Dressler, 2000) Rückfragen zum Berufsweg und zur Genese des beruflichen Selbstverständnisses ein.

Selbst im Blick auf wissenschaftliche Religionspädagoginnen und -pädagogen zögen wir – sieht man von einmal von der Gattung Werkbiografie, die sich i.d.R. bereits verstorbenen Kollegen zuwendet, ab (Simojoki, 2008 oder Schröder, 2018) – blank, wenn es das 1989 initiierte „Langzeit-Unternehmen“ namens „Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiografie“ (Lachmann, Rupp & Schwarz, 1989-2015) nicht gäbe, das hier in Bamberg (und v.a. Würzburg) initiiert wurde.

Anders formuliert: Die Religionspädagogik bedient – ebenso wie ihre Vorgängerin, die Katechetik – klassischerweise *nicht* die biografische Perspektive, weder die der Lernenden noch die der Lehrenden. Sie fragt zudem kaum nach postadoleszenten Bildungsprozessen, schon gar nicht nach non-formalen und informellen, die sich – vermutlich für die Individuen sehr bedeutsam – etwa im Zusammenhang von Trauung, Familiengründung, Midlife-crisis oder gar hohem Alter abspielen. Vielmehr nimmt sie weithin die Akteursperspektive in dem Sinne ein, das sie dasjenige Wissen sammelt oder erforscht, über das Lehrende verfügen sollten, um den Lernausgangspunkt einer Gruppe Lernender zum Zeitpunkt X möglichst angemessen zu bestimmen; sie erliegt gewissermaßen den Regeln ihrer Professionalisierung.

Man kann insofern von einer eigentümlichen Verkürzung des Interesses an den Lernenden sprechen. Sie kommen – zugespitzt formuliert – nur soweit in den Blick, wie es für die Erschließung von Inhalten, für die Konzeptualisierung des Unterrichtsgeschehens, für die Erfassung der Lernausgangslage im Setting eines bestimmten schulischen oder gemeindlichen Lernarrangements erforderlich ist.

Es liegt auf der Hand, dass diese Sichtweise die enorme Dynamik und die Spannungen innerhalb moderner Lebensläufe zu übersehen droht, auch wenn sie hie und da, z.B. im eben bereits angeführten Bildungskonzept der bayerischen Landeskirche, doch einleuchtend beschrieben werden. Dort ist die Rede u.a. von der „Spannung zwischen biographischer Entstrukturierung und notwendiger Zielgruppenorientierung“ und der „Spannung zwischen Virtualisierung und Leiblichkeit“. Außerdem werden genannt: „„Spannung zwischen Subjektorientierung und der Widerständigkeit des Evangeliums“, „Spannung zwischen Mündigkeit als Bildungsziel und kirchlicher Bindung im Diskurs“ und „Spannung zwischen religiöser Privatisierung und

dem Öffentlichkeitsanspruch des Christentums (Ev.-Lutherische Kirche in Bayern, 2016, S. 15–20). Solche Spannungen und die Perspektive der Individuen nicht klar zu sehen, schwächt die Adaptivität der Lehr-Lern-Prozesse und die Passung von Theorieelementen.

- *Kaum Brückenschläge zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernorten sowie zwischen den für sie „zuständigen“ Disziplinen*

Zwar wird Vernetzung in der Theorie postuliert und der Aufbau von aufeinander Bezug nehmenden Bildungslandschaften gefordert, doch bereitet der Brückenschlag zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernorten nicht nur in der Praxis Schwierigkeiten; auch in der Theorie gelingt ein Brückenschlag zwischen den auf die verschiedenen Lernorte bezogenen Ansätzen nur selten – erst recht, wenn es um non-formale Lernorte wie etwa Medien geht.

Beispiele wie die Publikationen zur sog. „Schulseelsorge“ zeigen allerdings, dass solche Brückenschläge möglich und fruchtbar sind; in diesem Feld werden ja Unterricht einerseits und Seelsorge, Gottesdienst und Jugendarbeit andererseits praktisch wie theoretisch aufeinander bezogen (Schröder, 2012, § 49 und Lienau, 2017).

2.3 Chancen / Chances

Wenn so viel Klage erhoben wird über Mängel und Lücken der religionspädagogischen Forschung, dann muss die Beseitigung dieser Mängel und die Füllung dieser Lücken Chancen verheißen. In der Tat ist dies m.E. so – und einige dieser Chancen will ich skizzieren, denn solche Chancen markieren aus meiner Sicht zugleich das erkenntnisleitende Interesse, das überhaupt mit Nachdruck nach lebenslangem Lernen und biografischer Perspektive fragen lässt:

- *Verstehen der Teilhabe- und Aneignungslogik*

Wird ernstgenommen, dass Bildung (im Unterschied zu Unterricht, Erziehung und Sozialisation) im Kern oder primär einen intrinsisch motivierten Prozess der Selbstbildung beschreibt, dann verheißt lebenslaufbezogene – bzw. in einem spezifischen Sinne: biografische – Forschung Einsichten zur Frage, warum eigentlich Menschen an religiösen Lernprozessen interessiert, welcher Teilhabe- und Aneignungslogik sie folgen und, nicht zuletzt, welche Zielsetzungen sie selbst damit verbinden.

Letzteres, der Zielhorizont des programmatisch geforderten lebenslangen religiösen Bildungsprozesses, wird in der Religionspädagogik kaum anders als mit abstrakten Kategorien wie etwa derjenigen der „Subjektwerdung“ beschrieben – es ist aber unwahrscheinlich, dass dies die potentiellen Subjekte selbst auch so sehen und benennen würden (und sie ein implizit wohl doch ‚bildungsbürgerlich‘ formiertes Ideal des religiös Gebildeten mit elaborierten ästhetischen und sozialen Ambitionen teilen).

Gedankliche Lockerungsübungen zu dieser Frage hat jüngst Konstanze Kemnitzer in ihrer Neuendettelsauer Habilitationsschrift „Glaubenslebenslauf-Imaginationen“ vorgelegt – freilich unter einem sehr spezifischen Blickwinkel: anhand der Frage, welche Bilder eigentlich aufgerufen werden, um den eigenen Lebenslauf oder denjenigen Anderer zu „imaginieren“ („Imagination“ ist der Schlüsselbegriff der vorliegenden Arbeit.“. Dort heißt es zudem: „Die Wortneuschöpfung ‚Glaubenslebenslauf‘ bezeichnet das anthropologische Phänomen, dass sich menschliches Leben und Glauben verweben.“ (Kemnitzer, 2013, S. 21) Exemplarisch hat sie u.a. „alltagspraktische“ Imaginationen untersucht, wie sie sich etwa in individuellen Geburtstagsgedichten finden, die im Internet publiziert werden (Kemnitzer, 2013, S. 155-200). Daneben hat

sie „wissenschaftliche“ Lebenslauf-Imaginationen, wie sie sich etwa in der Entwicklungspsychologie finden (Ebd., S. 47-154) und „künstlerische“ Imaginationen, wie sie sich etwa in Buchillustrationen oder Bildhauerei mittelalterlicher Provenienz niederschlagen (Ebd., S. 201-242), untersucht. Als Ergebnis lässt sich selbstredend nicht das eine Bild des Glaubenslebenslaufes ausmachen – im Gegenteil: Es öffnen sich „Schatzkammern“ voller Glaubenslebenslauf-Imaginationen“, deren Bilderwelten sich allerdings typisieren lassen (Kemnitzer, 2013, S.243). Was kann und soll man mit diesem Panoptikum anfangen? „Jedes Modell vom Glaubenslebenslauf schult die Sensibilität und initiiert neue Impulse. [...] Virtuoso ist [sc. der religionspädagogische Akteur], wer diese Klaviatur ‚beherrscht‘, also fähig ist, unterschiedliche Klänge beizusteuern – in seelsorglichen Situationen, in pädagogischen Diskursen, in den mannigfachen Ereignissen christlicher Glaubensgestaltung. Die Vorstellungen sind reflektierend zu ‚bewohnen‘ und wieder ‚loszulassen‘.“ (Kemnitzer, 2013, S. 246)

Nimmt man an dieser Stelle die Metapher des „Bildes“ zu Hilfe, ist von vornherein der Verdacht unterlaufen, es ginge um die Generierung einheitlicher, womöglich konfessions-kulturell normierter Leitvorstellungen guten Lebens, es ginge um individuelle Eschatologie als dogmatischer Topos oder um eine normative Aszetik oder Ethik. Es geht zwar in der Tat um all diese theologischen Themen, aber es geht nicht um deren normierende und auf Einzahl zielende Lösung, sondern um deren Fruchtbarwerdung in der Biografie (also in der Reflexion auf den je eigenen Lebenslauf) von Menschen, die sich in religiöse Bildungsprozesse hineinbegeben. Es geht darum, „christliche Religion als Quelle für Angebote der Lebensführung [und -deutung] zu erschließen“ – dabei kommt „dem Aufbau einer Vielfalt an Optionen hohe Bedeutung zu. Denn auch im Blick auf Offerten der Lebensführung ist die Kirche nicht Sachwalterin der Einzahl, sondern der Pluralität“ (Schröder, 2014, S. 110–121).

➤ *Wirkungsforschung*

Religiöses Lernen als Langzeitprozess zu erkunden, verheißt neue Einsichten in die Wirkung dieser Prozesse. Es gehört ja fraglos zu den großen Lücken religionspädagogischer Kenntnis, dass wir schon die Wirkung unterrichtlicher Interventionen, geschweige denn den Ertrag mittelfristiger Lernprozesse wie etwa des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I oder einer Veranstaltungssequenz der Erwachsenenbildung kaum benennen können – obwohl erfreulicherweise die Konfirmandenarbeitsstudien (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, 2009–2018) und Einzeluntersuchungen wie diejenige zu Effekten des Religionsunterrichts (Ritzer, 2010) und zum Ertrag von Glaubenskursen (Hofmann, 2013) mittlerweile Licht ins Dunkel werfen.

Im Blick auf längerfristige Wirkungen können wir vollends keine Auskunft geben, auch wenn man etwa die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD in mancher Hinsicht auch als Wirkungsstudie lesen kann – freilich als Rechenschaft über die Wirkung aller religiösen bzw. kirchlichen Einflüsse, nicht nur der pädagogischen.

Das Bild, das sich dort abzeichnet, zeigt jedoch die Dringlichkeit von Wirkungsforschung: Die Gliedkirchen der EKD haben binnen der letzten zehn Jahre 3,3 Millionen Mitglieder verloren (2007: 24,8 Millionen, 2017: 21,5 Millionen – Kirchenamt der EKD, 2008 und Kirchenamt der EKD, 2018, S. 8), das entspricht in etwa der Einwohnerzahl Berlins. Ohne lineare Kausalzusammenhänge behaupten zu wollen, kann man sagen, dass die herkömmlichen Formate kirchlichen Handelns, einschließlich des *bildenden* Handelns, diesen steten Aderlass durch Austritt und auch die anhaltend hohe Austrittsbereitschaft gerade junger Mitglieder nicht verhindern konnten. Hinzu kommt, dass Bildungsarbeit zwar in den KMU kaum Thema wird, die Mitglie-

der aber dort, wo sie in den Blick rückt, den Effekt etwa des Religionsunterrichts als eher schwach bzw. ambivalent beschreiben (Schröder u.a., 2017, S. 10).

Dezidiert lebenslaufbegleitende Forschung könnte uns helfen besser zu verstehen, wohin religiöse Bildung im Leben der Einzelnen führt: Welche Erfahrungen und Kenntnisse erschließt sie? Welche Plausibilitäten fördert sie, welche kognitive Dissonanzen vermag sie nicht zu überwinden? Welche Muster der Lebensführung und -deutung regt sie an? Und wo lassen sich Ansatzpunkte ausmachen für jenen „je neuen Anfang“, den Karl Ernst Nipkow bereits 1990 postulierte?

➤ *Achtsamkeit für Herkünfte, soziale Lagen und Lebensstile*

Das weitgehende Ausblenden des biografischen Spannungsbogens in der Religions- und Gemeindepädagogik dürfte schließlich u.a. die Ursache dafür sein, dass sich diese weithin schwer tun mit der Einbeziehung der Vorgeschichte der Lernenden, mit Sensibilität für soziale Lagen und sozialisatorisch wirksamen Faktoren wie Familie, Medien oder Öffentlichkeit – obschon der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildung, den etwa die OECD erst jüngst wieder unterstrichen hat (OECD, 2018), auch für religiöse Bildungsprozesse als wirksam anzunehmen ist. Lebenslaufbezogene Forschung würde uns soziale Lagen und ihre Bedeutung näher bringen – bis dahin müssen einzelne Studien wie diejenige Dörthe Vieregges als Platzhalter dieser Frage fungieren (Vieregge, 2013), auch wenn der Diskurs im Blick auf Inklusion (Schweiker, 2017) und „Bildungsgerechtigkeit“ (Grümme, 2014.) fraglos Fenster in diese Blickrichtung eröffnet hat.

2.4 Risiken / Threats

➤ *Verkennung der Grenzen bzw. der Terminiertheit religionspädagogisch reflektierten Handelns*

Karl Ernst Nipkow wandte sich 1990 gegen die Repristinaton der Idee des „Gesamtkatechumenates“ – gleichwohl ist es in der religionspädagogischen Modellierung lebenslangen Lernens schwer, eine solche Anmutung zu vermeiden, sucht man doch gerade die sogenannten Übergänge zwischen verschiedenen formalen Lernorten zu glätten und ein möglichst komplexes Netzwerk, eine „Bildungslandschaft“ (Bayern) oder gar einen „Bildungsgesamtplan“ (Baden) zu entwerfen.

Angesichts dessen ist an prinzipielle Einwände zu erinnern. Schon Friedrich Schleiermacher mahnte, pädagogisches Handeln zeichne sich dadurch aus, auf das eigene Ende hinzuwirken (Schleiermacher, 1826/2000, S. 16); nicht genug damit haben die Luthers, Martin und Henning, je auf ihre Art eingeschränkt, religiöse Bildung könne und dürfe nicht auf einen Zustand der Perfektion zielen, sondern müsse im Bewusstsein der Unerlöstheit bzw. der unaufhebbaren Fragmentarität von Identität und Subjekthaftigkeit betrieben werden (dazu hier nur Schröder, 2014, und Luther, 1992). Im Licht dessen muss sich eine lebenslauforientierte Religionspädagogik davor hüten, die Vision „lebenslangen [religiösen] Lernens“ zu verwechseln mit dem lebenslangen Verbleib der Menschen in formalen Arrangements religiöser Bildung oder gar mit dem lebenslang Angewiesensein auf den Umgang mit religiösen Experten. Anders gesagt: Die Figur des „Priestertums aller Getauften“ drängt zwar auf religiöse Bildung, mahnt jedoch auch das Ende von Unterricht und Erziehung an.

➤ *Verkennung des transformativen Anspruchs religiösen Lernens*

Komplementär zu dem soeben benannten Risiko der Paternalisierung verhält sich das Risiko der Affirmation – die primär empirische Rekonstruktion von lebensge-

schichtlich verankerten religiösen Lernprozessen läuft Gefahr, diese dann auch für das Gebotene zu halten. Demgegenüber ist daran zu erinnern, dass religiöse Lernprozesse Menschen verändern wollen und sollen – ihren Horizont erweitern und ein anderes Licht auf ihre Lebensführung und -deutung werfen. Religiöse Bildung steht – um es mit Dorothee Sölle zu sagen – für das „Recht, ein anderer zu werden“ (Sölle, 1971) und sie dient dazu, die Realisierung dieses Rechts zu ermöglichen (dazu Schröder 2012, S. 227 und § 14; vgl. auch Koller, 2012).

➤ *Verkennung der sozialen Einbettung und Ausrichtung religiösen Lernens*

Ein anderes Risiko scheint abstrakter zu sein: Obschon formale religiöse Lernprozesse fraglos als soziale Prozesse organisiert sind, und ob schon sie durchaus soziales Lernen, ethische Reflexion und die Kommunikation des Evangeliums fördern wollen, fokussieren sie doch zumeist auf den oder die einzelnen Lernenden – und erst recht auf den oder die einzelne Lehrende. Die soziale Einbettung religiöser Lehr-Lernprozesse und ihr kommunikativer Outcome kommen arg kurz – ganz im Sinne des Diktums von Dietrich Rössler: „Die letzte Absicht aller Handlungen im Namen des Christentums gilt dem einzelnen Menschen“ (Rössler, 1986, S. 63). Lebensgeschichtliche Forschung, erst recht die Einnahme einer biografischen Perspektive droht dies zu verstärken, kann allerdings auch die Wahrnehmung von Kontexten und Wirkfaktoren befördern

3 Lebenslanges Lernen und die biografische Perspektive der Religionspädagogik – eine Anfrage

So erfreulich der eingangs geschilderte breite Konsens (1.) und so ausbaubedürftig die Forschungslage zum lebenslangen religiösen Lernen ist (2.), bleibt zu fragen: Bringt solche lebenslauforientierte Forschung schon hinreichend zur Geltung, was man eine „biografische Perspektive“ in der Religionspädagogik nennen könnte? Ich meine nicht.

Denn eine biografische Perspektive verlangt mehr als nur dies, religiöse Lernprozesse lernendenorientiert, lebenslang und lernortdiversifiziert zu entwerfen und durchzuführen, empirisch zu rekonstruieren und zu konzeptualisieren. Das alles ist zwar wichtig, ja, geradezu unverzichtbar, bleibt aber alles in allem ohne regulative Kraft. Zur biografischen Perspektive auf religiöse Bildung verdichtet sich dies erst,

- wenn ein religiöser Lernprozess die Einzelnen dazu befähigt, ihr Leben, dessen Stationen, Irrtümer und Erfolge, als *ihr* Leben zu beschreiben (oder – präziser – zu rekonstruieren), also als etwas, in dem – zumindest für die betreffende Person selbst, davon abgeleitet aber auch für Andere – Individualität bzw. Identität oder Sinnhaftigkeit erkennbar wird,
- wenn in dieser rückblickenden Lebensbeschreibung explizit oder wenigstens implizit ein *theologisches* Moment erkennbar wird, traditionell formuliert: wenn Gott als Thema oder Horizont, Autor oder wenigstens Hörer meiner Lebensgeschichte zutage tritt (Sparn 1990 und Hilpert & Levin, 2012),
- wenn lebenslanges religiöses Lernen nicht auf Kognition oder Kompetenzerwerb u.ä.m. beschränkt bleibt und nicht auf die bloße Affirmation dessen hinausläuft, was ich auch ohne Religion lernen könnte, sondern auf die Zukunft hin „Lebenskunst“ (Bubmann & Sill, 2008) stimuliert, dem identitätsbezogenen und einstellungsmäßigen Horizont der Person „Gestalt“ (Schröder, 2002,

S. 169–197) bzw. „Lebensform“ (Grethlein, 2018). gibt und insofern lebensförderliche Entscheidungen dieser Person ermöglicht bzw. sichtbar werden lässt.

Um es in Anlehnung an ein bekanntes Diktum Sören Kierkegaards zu sagen: Eine biografische Perspektive wird im Prozess religiöser Bildung wie in der religionspädagogischen Theoriebildung erst dann zu Recht in Anspruch genommen, wenn religiöse Lehr-Lern-Prozesse und deren Konzeptualisierung dazu beitragen (dazu befähigen und ermutigen) das Leben als sinnvoll wahrzunehmen, es vorwärts (begründet bzw. bewusst) zu leben, aber rückwärts (sinnhaft und identitätsvergewissernd) zu verstehen (Kierkegaard, 1923, S. 203).

Damit nehme ich die Unterscheidung zwischen Biografie einerseits und (sozial präfiguriertem) Lebenslauf sowie (entwicklungspsychologisch beschreibbarem) life-span-development andererseits auf – eine Unterscheidung, die sich seit langem schon in Soziologie wie Psychologie findet (Böhnisch, 2018 und Wahl & Kruse 2014) und nicht zuletzt in Literatur- oder Geschichtswissenschaften (Klein, 2009 und Fetz & Hemecker, 2011). Solche Biografik ist der Theologie nicht fremd, im Gegenteil: Sie weist dort eine beeindruckende Entfaltungs- und Problemgeschichte auf.

Biografik ist schon in den neutestamentlichen Evangelien und Briefen präfiguriert und wird seit der Alten Kirche betrieben – namentlich in Heiligenviten wird muster-gültig zur Darstellung gebracht, was an allen Mitgliedern der Gemeinschaft der Heiligen ablesbar sein sollte: die Inkarnation des Geglauten, die Ausprägung eines als christlich identifizierbaren Lebensstils (Gemeinhardt, 2014 und Heffernan, 1988).

Unter neuzeitlichen Bedingungen wurde und wird Biografik v.a. in der Kirchengeschichte betrieben, im Blick auf die Heroen der jeweiligen Disziplin allerdings auch in Exegese und Systematik – man denke nur an Wilhelm Dilthey's „Leben Schleiermachers“ (Dilthey, 1768-1802, 1803-1807 1970 & 1966) und Konrad Hammann's „Rudolf Bultmann – eine Biografie“ (Hammann, 2012). Immer wieder wird zudem auch die theologische Qualität von Lebensgeschichtsschreibung und die Theologizität von Biografien Gegenstand theologischer Reflexion – man denke nur an die Reformation und ihre Entdeckung des Individuums, an Pietismus bzw. Erweckungsbewegungen und ihre Bekehrungsfrömmigkeit, aber eben nicht zuletzt auch an alle Spielarten subjektivitäts-theoretischer Theologie im Gefolge Schleiermachers: Theologie kann nicht anders gedacht werden, denn als Explikation „der christlich frommen Gemütszustände“ (Schleiermacher, 1830/1960, §15).

Im Feld der Praktischen Theologie hat die Orientierung am bzw. an der Einzelnen seit Schleiermacher, nachdrücklich unterstrichen durch Dietrich Rösslers Kartografie des Faches, paradigmatischen Rang (Rössler 1986, 63; jüngst Kumlehn, 2017). „Biografiearbeit“, also das angeleitete Bemühen um sinnhafte Aufarbeitung von Lebenslauf und Lebenserfahrungen einschließlich der als krisenhaft wahrgenommenen Bruchstellen, ihren Ort besonders in Seelsorge und Kasualtheorie gefunden; dementsprechend ist es auch die Poimenik, die einschlägige konzeptionelle Überlegungen zur Arbeit an Lebensgeschichten vorlegt – genannt seien hier aus der jüngeren Theoriegeschichte nur die Beiträge von Henning Luther, Albrecht und Elisabeth Grözinger sowie Wolfgang Drechsel (Luther, 1992, v.a. S. 62-180, dazu Fechtner / Mulia, 2014; Grözinger / Luther, 1987; Grözinger, 1986, und Drechsel, 2002; zur Praxis der Biografiearbeit siehe Ruhe, 2012 sowie Ruhe, 2014).

Für unsere religionspädagogischen Überlegungen scheint mir daran zweierlei interessant zu sein – zum einen, dass der Seelsorgerin bzw. dem Seelsorger hier *cum grano salis* die Rolle des Mäuten bzw. der Hebamme zugewiesen wird, die dazu verhel-

fen, dass die Seelsorge-Suchenden ihr Leben (besser) deuten und führen lernen; zum anderen, dass bei aller angestrebten Symmetrie der Kommunikation an der Unerlässlichkeit eines sachlichen „extra nos“ festgehalten wird – „in der lebensgeschichtlich orientierten Seelsorge kommt [...] Gott als derjenige ins Spiel, der in Frage stellt oder fordert, befreit oder rechtfertigt“ (Ziemer, 2005, S. 305). Anders formuliert: Seelsorge verhilft in einer eigentümlichen, ihr Proprium ausmachenden Dialektik dazu, dass Menschen ihr Leben ‚in die Hand nehmen‘ und ‚aus der Hand geben können‘.

Darüber hinaus ist an dieser Stelle ein Konzept von Praktischer Theologie insgesamt in Erinnerung zu rufen, das dieser die Reflexion auf „Religion als lebensgeschichtliche Sinndeutung“ als Schlüsselaufgabe ins Stammbuch schreibt und dafür alle Handlungsfelder, vorzugsweise Gottesdienst und Kasualien, Seelsorge wie Bildung, in Anspruch nimmt: der Ansatz Wilhelm Gräbs (Gräb, 2016 & 2018).

Er geht in vielerlei Hinsicht über das bisher Gesagte hinaus – einen Punkt, der die epochale Unerlässlichkeit einer „biografischen Perspektive“ unterstreicht, greife ich mit einem ausführlichen Zitat heraus: „Auf der weichen Oberfläche der nach vor harten Prozesse einer durch die wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Faktoren vorangetriebenen Gesellschaftsdynamik [...] sehen sich die Individuen mit dem Erfordernis eines sinnvollen Deutungszusammenhangs ihrer Lebensgeschichte und auch mit der von ihnen selbst zu leistenden Arbeit an ihrem Lebensentwurf konfrontiert. Es wird der Imperativ empfunden, ein eigenes Leben gewinnen zu müssen, eine eigene, lebensgeschichtliche Identität auszubilden. Aber zugleich muß die Erfahrung gemacht werden, immer nur auf Teilaspekte des eigenen Lebens angesprochen zu werden, auf die Funktionen [...], die es zu erfüllen, auf die Rollen, die es zu spielen gilt: als Konsumenten, Wähler, Patienten, Studenten [sc. Promovierende und Professorinnen; ...], Töchter, Väter, Mütter, Kirchgänger, Autofahrer. Wechselnde Rollen und Beanspruchungen mit sehr verschiedenen, ja oft widersprüchlichen Verhaltenslogiken. Was in diesen wechselnden Rollenanforderungen geradezu zerspringen droht, ist die Einheit und Ganzheit individuellen Lebens, die Erfahrung, ein eigener Mensch zu sein. Diese Erfahrung ist gerade nicht das Gegebene. Sie bezeichnet eher die Leerstelle, die sich mit dem abgründigen Wunsch füllt [...], sich an einem höchsten Gut zu orientieren, von dem her man sich in einen integrativen, individuelle Sinnvergewisserung ermöglichenden Sinnzusammenhang hineingenommen finden kann“ (Gräb, 1998, S. 31). Es ist, so Gräb weiter, Aufgabe der Theologie, zu bestimmen, „was am Christentum, an seinen religiösen Gehalten, heute wesentlich ist für die um ihre Identität bemühten, nach den Quellen ihres Selbst suchenden Einzelnen“ (Gräb, 1998, S. 33)

Zum Gräb'schen Programm ließe sich viel sagen – ich möchte im freien Anschluss an seine Überlegungen dreierlei geltend machen:

Es ist die biografische Perspektive, die die Religionspädagogik mahnt, sich im Blick auf lebenslange Lernprozesse nicht mit empirischer Forschung allein zu befassen, sondern auch eine dezidiert theologische Reflexionsdimension fruchtbar zu machen. Eine biografieförderliche Religionspädagogik wird Lebensläufe und deren Deutung durch die Individuen zwar empirisch rekonstruieren müssen, aber für die Interpretation und handlungsorientierende Reflexion dessen nicht weniger, sondern mehr theologisch-hermeneutische Kompetenz brauchen.

Es sind die gegenwärtigen, gesellschaftlichen Lebenskonstellationen, denen das entspringt, was man im Anschluss an Wilhelm Gräb einen „biografischen Imperativ“ nennen kann. Andreas Reckwitz' bereits angeführte Zeitdiagnose zeigt es. Insofern

gibt es schwerlich eine Alternative zu einer lebenslauforientierten, biografieförderlichen Religionspädagogik.

Hinzu kommt, dass das Christentum eine essentielle Affinität zu dieser Art Biografik hat. Der Baseler Religionsgeschichtler Helmut Zander jedenfalls hat jüngst mit Blick auf die europäische Religionsgeschichte argumentiert: Das Christentum sei die Religion gewesen, nach deren theologischer Idee „die Zugehörigkeit zu einer religiösen Tradition (später: Religion) [...] nicht mehr durch Geburt begründet, sondern durch eine freie Entscheidung [sc. im Lebenslauf] festgelegt sein [sc. sollte], und diese Entscheidung sollte zudem exklusiv sein, also keine hybriden, synkretistischen, mehrpoligen religiösen Praktiken beinhalten.“ (Zander, 2016, S. 3).

Religiöse Bildung und religionspädagogische Theoriebildung (in evangelischer Verantwortung) haben je auf ihrer Ebene die Aufgabe, die Einzelnen darin zu unterstützen, eine als christlich ansprechbare Deutung und Modellierung ihrer Lebensführung zu entwickeln. Dieses Programm schließt sowohl an gegenwärtige Erfordernisse der „Gesellschaft der Singularitäten“ (Andreas Reckwitz) an als auch an grundlegende Impulse christlicher Religion (Helmut Zander). Ein Diktum des Ignatius von Antiochien aus dem 2. Jahrhundert erinnert daran, dass dieser heute mehr als notwendige Grundsinn religionspädagogischer Arbeit dem Lehr-Lern-Impuls, der dem Christentum inhärent ist, seit jeher innewohnt: „Lasst uns lernen [...] dem Christentum gemäß zu leben“ (Ignatius, Brief an die Magnesier 10,1, zit. bei Schröder, 2012, S. 37).

Literaturverzeichnis

Bildung in Deutschland. Bielefeld 2018. URL: www.bildungsbericht.de [Zugriff: 24.10.2018].

Benthaus-Apel, F., Grenz, S., Eufinger, F., Schöll, A. und Bücker, N. (2017). *Wechselwirkungen: Geschlecht, Religiosität und Lebenssinn: qualitative und quantitative Analysen anhand von lebensgeschichtlichen Interviews und Umfragen*. Münster: Waxmann.

Biehl, P. (1987). *Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik*. In: ders. (1991), *Erfahrung, Glaube und Bildung* (S. 224-246). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.

Blossfeld, H.-P. u.a. (Hg.) (2011). *Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14, Wiesbaden: Springer.

Bubmann, P. und Sill, B. (Hgg.) (2008). *Christliche Lebenskunst*. Regensburg: Pustet.

Bultmann, R. (1925). *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?*. In: ders. (1933) ⁶1966), *Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze*, Erster Band (S. 26-37). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Comenius-Institut (Hg). (2018). *Gottesdienstliche Angebote mit Kindern. Empirische Befunde und Perspektiven* (Evangelische Bildungsberichterstattung 1). Münster u.a.: Waxmann.
- Dass. (Hg). (2018). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Empirische Befunde und Perspektiven* (Evangelische Bildungsberichterstattung 2). Münster u.a.: Waxmann.
- De Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., McGrady, A. and Jackson, R. (Eds.) (2006). *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education*. Berlin: Springer.
- Dilthey, W. (1768-1802, 1803-1807 1970 & 1966). *Leben Schleiermachers*. Redeker, M. (Gesammelte Schriften 13 und 14). Berlin: De Gruyter.
- Domsgen, M. (Hg.) (2009). *Religionspädagogik in systemischer Perspektive : Chancen und Grenzen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Drechsel, W. (2002). *Lebensgeschichte und Lebens-Geschichten. Zugänge zur Seelsorge aus biographischer Perspektive*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Edelbrock, A. u.a. (2010-2015). *Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter*. Münster: Waxmann.
- EKBBO (2017). *Frei und mutig. Ein evangelisches Bildungskonzept. Bestandsaufnahme, Klärungen und Empfehlungen zur evangelischen Bildungsarbeit im Bereich der Ev. Kirche Berlin, Brandenburg, Schlesische Oberlausitz*. Berlin.
- EKiR (2017). *Leitlinien für die Bildungsarbeit der Ev. Kirche im Rheinland*. Düsseldorf.
- EKKW (2007). *Bildung stärken – Strukturen klären. Perspektiven kirchlicher Bildungsarbeit in der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck*. Kassel.
- EKM (2006). *Kirche bildet. Bildungskonzeption der Föderation Ev. Kirchen in Mitteldeutschland*. Magdeburg/Erfurt.
- ELKB. (2004). *Bildungskonzept für die Ev.-Lutherische Kirche in Bayern*. München.
- Dies. (2016). *Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten. Bildungskonzept für die Ev.-Lutherische Kirche in Bayern*. München.
- EKiB. (2008). *Freiheit und Liebe. Bildungsgesamtplan der Ev. Landeskirche in Baden*, Karlsruhe.
- Dies. (2016). *Gut Gebildet Glauben. Ein Bericht zur Weiterentwicklung der Konzeption, Ziele und Maßnahmen der Bildungsarbeit in der Ev. Landeskirche in Baden*. Karlsruhe.
- Europäische Kommission. (1995). *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema M. and W., Champion, F. (1972). *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco.
- Feldman, R. S. (2018). , Harlow et al.: Pearson.
- Fetz, B. und Hemecker, W. (Hgg.) (2011). *Theorie der Biographie. Grundlagentexte und Kommentar*. Berlin u. a.: De Gruyter."hitfulltitle">

- Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung: eine Einführung in Praxis und Methoden*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Die Kirche und ihre Heiligen: Studien zu Ekklesiologie und Hagiographie in der Spätantike*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gräb, W. (1998). *Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- ders. (2016). *Lebenssinndeutung als Aufgabe der Theologie*, in: ZThK 113, 366–383.
- ders. (2018). *Vom Menschsein und der Religion. Eine praktische Kulturtheologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grethlein, C. (1998). *Religionspädagogik*. Berlin /New York: De Gruyter.
- Ders. (2018). *Christsein als Lebensform. Eine Studie zur Grundlegung der Praktischen Theologie* (ThLZ.F 35), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grözinger, A. (1986). Seelsorge als Rekonstruktion von Lebensgeschichte. In: WzM 38, 178–188.
- Ders. und Luther, H. (1987). *Religion und Biographie: Perspektiven zur gelebten Religion*. München: Kaiser.
- Grümme, B. (2018). *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum >public turn< in der Religionspädagogik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ders. (2014). *Bildungsgerechtigkeit: eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hammann, K. (2012). *Rudolf Bultmann – eine Biographie*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heffernan, T. J. (1988). *Sacred Biography. Saints and their biographers in the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press.
- Hilpert, K. und Levin, C. (Hgg.) (2012). *Authentizität und Wahrheit: zur Rolle des Biografischen im religiösen Sprechen*. Berlin: Berlin University Press.
- Hofmann, B. (2013). *Sich im Glauben bilden: der Beitrag von Glaubenskursen zur religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Horn, H., Lux, Th. und Ambos, I. (2017). *Weiterbildungsstatistik im Verbund 2015 – Kompakt*, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: www.dei-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsstatistik-01.pdf [Zugriff: 24.10.2018].
- Ilg, W., Schweitzer, F. und Schreiner, P. (Hgg.) (2009). *Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ders. u.a. (2018) *Jung – evangelisch – engagiert: Langzeiteffekte der Konfirmandenarbeit und Übergänge in ehrenamtliches Engagement: empirische Studien im biografischen Horizont* (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 11). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kemnitzer, K. (2013). *Glaubenslebenslauf-Imaginationen. Eine theologische Untersuchung über Vorstellungen vom Glauben im Wandel der Lebensalter*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kierkegaard, S. (1923). *Die Tagebücher*, Bd. 1: 1834–48, Innsbruck: Kösel.

- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008). *Evangelische Kirche in Deutschland - Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben 2007*. Hannover.
- Dass. (Hg.) (2018) *Gezählt 2018. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben*. Hannover.
- Klein, C. (Hg.). (2009). *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*. Stuttgart/Weimar: Springer.
- Klein, S. (2009). *Theologie und empirische Biographieforschung – methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H C. (2016). *Bildung und Biografie – Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung*. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2,172-184.
- Kotler, P., Keller, K. L. und Opresnik, M. O. (2017). *Marketing-Management: Konzepte – Instrumente – Unternehmensfallstudien*. Hallbergmoos: Pearson.
- Krüger, H.-H. und Marotzki, W. (Hgg.) (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kumlehn, Martina (2017). *Religion und Individuum*. In: Fechtner, K. u.a. (2017). *Praktische Theologie. Ein Lehrbuch* (S. 46-54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Lachmann, R., Rupp, H. F. und Schwarz, S. (Hgg.) (1989-2015). *Lebensweg und religiöse Erziehung* (ab Bd. 4: *Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung*). Weinheim/Würzburg: Verlag Deutscher Studien.
- Lienau, A. K. (2017). *Schulseelsorge. System struktureller Kopplung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Luther, H. (1992). *Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius.
- Ders. (2014). *Impulse für eine praktische Theologie der Spätmoderne*, hg. von Kristian Fechtner und Christian Mulia. Stuttgart: Radius.
- Luther, M. (1529). *Großer Katechismus*. In: BSELK (1930)¹⁰1986, S. 543-733.
- Miller, H., Grant, L. D. and Pomson, A. (eds.) (2011). *International Handbook of Jewish Education*. Dordrecht: Springer.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. und Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: empirische Typisierungen und pragmatisch-praxistheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- OECD (Hrsg.). (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publishing.
- Dies. Hrsg.). (2018). *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn : ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht ; eine Längsschnittstudie*. Wien u. a.: LIT.
- Rössler, D. (1986). *Grundriß der praktischen Theologie*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Ruhe, H. G. (2012). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ders. (2017). *Praxishandbuch Biografiearbeit: Methoden, Themen und Felder*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sölle, D. (1971). *Das Recht ein anderer zu werden*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Schleiermacher, F. (1826/2000). *Grundzüge der Erziehungswissenschaft* (Vorlesungen 1826), hier nach Schleiermacher, F. *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe, Bd.2, Winkler H. und Brachmann, J. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ders. (1830) *Der christliche Glaube* [...]. Redeker, M. (Hg.) (1960). Berlin: De Gruyter.
- Schneider, W. und Lindenberger, U. (Hgg.) (2018). *Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz.
- Schröder, B. (2002). *Fides quaerens expressionem. Frömmigkeit als Thema der Praktischen Theologie*. In: *International Journal of Practical Theology [IJPT]* 6, Heft 2, 169-197.
- Ders. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ders. (2014). *Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels institutionellen Christentums*. In: *JRP* 30, 110-121.
- Ders. (2014). „... apparebit nos de Homine pene nihil scire“ – *Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther*. In: Schlag, T. und Simojoki, H. (Hgg.). *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* [FS Friedrich Schweitzer]. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ders. (2017). *Lebenslanges Lernen an und aus der Taufe. Reformatorische Impulse zur Bildung jedes einzelnen (Christen-)Menschen*. In: Kurschus, A. und von Bülow, V. u.a. (Hgg.). *Die Entdeckung des Individuums? Wie die Reformation die Moderne geprägt hat*. Bielefeld: Luther Verlag, S. 89-109.
- Ders. (2017). *Jugendliche und Religion*. Stuttgart: Kohlhammer. [=2017b]
- Ders. (2018). *Religionspädagogik – mehr als Fachdidaktik Religion. Ein Literaturbericht 2009-2017*. In: *Theologische Rundschau* 82 (2017), Heft 4, 343-375 und 83 (2018), Heft 1, 25-91. [=2018a]
- Ders. (2018). *Göttinger Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck. [=2018b]
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion : Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F. (2003). *Postmoderner Lebenszyklus und Religion: eine Herausforderung für Kirche und Theologie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Ders. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ders. (2016). *Lebensgeschichte und Religion: religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. [2016a]
- Ders. (2016). *Das Bildungserbe der Reformation*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. [2016b]
- Ders. u.a. (2018). *Jugendliche nach der Konfirmation*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Simojoki, S. (2008). *Evangelische Erziehungsverantwortung. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekat's (1892-1970)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sparn, W. (1990). *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Szagun, A.-K. (2014). *Dem Sprachlosen Sprache verleihen: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*. Jena: Garamond.
- dies. und Fiedler, M. (2014). *Religiöse Heimaten: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*. Jena: Garamond.
- dies. (unter Mitwirkung von Stefanie Pfister und Andrea Ingeborg Klimt) (2018). *Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt! Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten*. Jena: Garamond.
- Tippelt, R. und Schmidt, B. (2018). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Trabandt, S. (2010). *Typen des Glaubens: empirische Untersuchung unter gemeindenahen Protestanten zur Glaubensentwicklung aus subjektiver Sicht*, Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Verkündigung und Forschung 62, Heft 1: *Raum – Der spatial turn in Theologie und Religionswissenschaft*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Vieregge, D. (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher: Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Zander, H. (2016). *„Europäische“ Religionsgeschichte. Religiöse Zugehörigkeit durch Entscheidung – Konsequenzen im interreligiösen Vergleich*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ziemer, J. (2015). *Seelsorgelehre*, Göttingen: UTB.

Prof. Dr. Bernd Schröder, Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen