

## 1.1

Karl Ernst Nipkow

# Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie

Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik

## 1 *Individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte im Gesamtgefüge von Praktischer Theologie und Religionspädagogik*

- 1.1 Gesellschaft – Christentum/Kirche – der einzelne
- 1.2 Religionspädagogische Grundaufgaben als mehrdimensionales Spektrum
- 1.3 Lebenslaufforschung als Element von Religionspädagogik und Praktischer Theologie bei J. W. Fowler

## 2 *Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge der Frage nach den Erwachsenen*

- 2.1 Lebenslaufforschung – Lebensberatung – Krisenbewältigung
- 2.2 Spirituelles Wachstum und religiöse Entwicklung
- 2.3 Gemeinsames Lernen zwischen den Generationen in Kirche und Gesellschaft
- 2.4 Lehrer im Wandel ihrer Lebensgeschichte und religiösen Lebenslinie
- 2.5 Entdeckung der Lebensgeschichte in systematisch-theologischen Kontexten

## 3 *Von Gott zum Menschen als Autor der Lebensgeschichte*

- 3.1 Begriffliche Explikationen
- 3.2 Tägliche Glaubensdynamik und Grade (Stufen) der Anfechtung (Luther)
- 3.3 Die Lebensalter als Stufen in der Schule Gottes (Comenius)
- 3.4 Gott oder das transzendentale Ich als Autor der Lebensgeschichte? (Hamann)

## 4 *Lebensgeschichte, menschliche Selbstverantwortung und Gottesfrage*

- 4.1 Die psychische Geburt Gottes in der Kindheit – zur psychoanalytischen Sicht
- 4.2 Religiöses Denken und Verselbständigung – zur kognitiv-strukturellen Sicht
- 4.3 Erwachsenwerden als Christ in Selbstverantwortung
- 4.4 Gott als Grenzbegriff des Denkens und der den Menschen anredende Gott der Erfahrung
- 4.5 Zielbilder erwachsenen Glaubens und ihre Problematik
- 4.6 Grundsätze seelsorgerlicher und pädagogischer Begleitung

Der Bezug auf die individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte ist eine wichtige, aber nicht die einzige Dimension von Praktischer Theologie und Religionspädagogik (1). Der angemessenen Einschätzung der Fragestellung dient ferner der Blick auf die Zusammenhänge, in denen das Thema wiederentdeckt worden ist und verwendet werden soll (2). Das Nachdenken über den Weg des Menschen durch die Lebensalter ist im Grunde alt, so daß eine geschichtliche Rekonstruktion aufschlußreich ist. Sie läßt die tiefgreifenden neuzeitlichen Veränderungen aufscheinen, die dem The-

ma widerfahren sind: von Gott als Autor der Lebensgeschichte zum einzelnen Menschen selbst und zu den gesellschaftlichen Konstrukteuren menschlicher Lebensläufe, die doppelte Wendung zum Individuum als Subjekt und zum vergesellschafteten Subjekt (3). Ob überhaupt und wie die Lebensgeschichte eine religiöse Lebenslinie mit umschließt, ist jetzt offen. Die Theorien zur religiösen Entwicklung verwenden entsprechend nichttheologische Schlüsselbegriffe (z.B. Identität bei R. Preul und vielen anderen) sowie breit anwendbare Bezeichnungen für Gottesbeziehung (Mensch-»Ultimates«, F. Oser) und Glauben (»faith« als »Lebensglaube« des Menschen überhaupt bei J. W. Fowler, Übersetzungsvorschlag des Vfs.). Wenn diese ›Konstrukte‹ trotzdem auf die christliche Gotteserfahrung angewendet werden sollen, wird eine Vielzahl systematischer Probleme aufgeworfen (4). Erst ihre Prüfung erlaubt eine reflektierte praktische Anwendung, die gleichzeitig theologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Kriterien gerecht wird.

## 1 Individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte im Gesamtgefüge von Praktischer Theologie und Religionspädagogik

Es kann verhängnisvoll werden, neue Kategorien vorschnell für das neue Ganze zu nehmen. In der Vergangenheit ist dies geschehen, als der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht, der von seinen Vertretern als ein zweiter, ergänzender didaktischer Grundtypus in Verschränkung mit dem biblischen Unterricht gedacht war, von manchen zur beherrschenden Unterricht gedacht war, von manchen zur beherrschenden Unterrichtsform gemacht wurde oder gar zu der religionspädagogischen Gesamtkonzeption avancierte. Mit der Symboldidaktik könnte es sich wiederholen. Hinsichtlich der Rezeption der Lebenslaufforschung sollte eine einseitige Proportionierung von vornherein vermieden werden. Statt den Praktiker durch ein Konzeptionskarussell zu verwirren, besteht die wissenschaftliche Pflicht darin, vermeintlich umfassende neue »Konzeptionen« auf das zu reduzieren, was sie in der Regel sind, und sie als lediglich neue Fragerichtungen in ihrer aspekthaften Bedeutung in eine übergreifende religionspädagogische Theoriebildung einzuordnen.

### 1.1 Gesellschaft – Christentum/Kirche – der einzelne

Religionspädagogische Theorie und Praxis wird *drei* große Dimensionen beachten müssen, denn Religion und religiöse Erziehung sind in unserer geschichtlich bestimmten Entwicklung in drei Bedingungsfelder eingebettet, denen zugleich drei Verwendungs- und Bewährungs- sowie drei Aufgabenfelder entsprechen: *Gesellschaft, Kirche/Christentum* sowie *Lebensalltag und Lebenslauf der einzelnen Menschen*. Die Katechetik zur Zeit der Evangelischen Unterweisung dachte gesellschaftsvergessen von der Kirche her und beachtete auch nur wenig die

konkrete Lebenswelt und -geschichte der Kinder und Jugendlichen – oder gar der Erwachsenen. Die folgende neuere Religionspädagogik war umgekehrt ziemlich kirchenvergessen, und zwar schon die historisch-kritisch inspirierte, rückte aber dafür zunächst den in seinen existentiellen Grundsituationen existentialhermeneutisch gedeuteten Menschen als solchen vor Augen und anschließend, in der thematisch-problemorientierten Religionspädagogik, die gesellschaftlichen Einflüsse und Herausforderungen (gesellschafts- und ideologiekritische Analysen, sozialethische Themen) sowie die konkrete Lage und Sozialisationsgeschichte der Schüler (Religionsunterricht als Sozialisationsbegleitung). Eine den ganzen Lebenslauf berücksichtigende Theoriebildung fehlte nach wie vor. Sie entwickelte sich auch nicht in den noch ausdrücklicher erfahrungshermeneutisch angelegten Varianten (Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik).

Seit Mitte der 70er Jahre ist der Versuch gemacht worden, die drei genannten Dimensionen in dreifach ansetzenden *Gesamtdarstellungen* miteinander zu verbinden: Erstens sollte die gewonnene ideologiekritische Sensibilität für das Schicksal von Religion und religiöser Erziehung in *gesellschaftlichen* Bedingungs- und Verwendungszusammenhängen die Religionspädagogik nachdrücklich aus ihrer Gesellschaftsvergessenheit herausführen. Mit der gesellschaftlichen Perspektive ist zweitens programmatisch die *Kirche* auf dem Hintergrund der neuzeitlichen *Christentumsgeschichte* und der Dilemmata der Volkskirche wieder in die religionspädagogische Diskussion einbezogen worden, um so der Kirchenvergessenheit entgegenzuwirken. Beide Hinsichten waren drittens mit den betroffenen Menschen in lebensweltlicher und lebensgeschichtlicher Perspektive zu verschränken, mit den *Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen* im ganzen Lebenslauf, und zwar nicht in individualistischer Verkürzung, sondern im Generationenzusammenhang, um so auch die inzwischen wichtig gewordene »Schülerorientierung« dimensionsreicher zu entfalten<sup>1</sup>.

Auf katholischer Seite hat in präziser Weise R. Englert »Gesellschaftsgeschichte«, »Christentumsgeschichte« und »Individualgeschichte« zu integrieren versucht<sup>2</sup>. Für die Praktische Theologie im ganzen verdient der neue umfassende »Grundriß« von D. Rössler größte Beachtung, der die Gegenstandsfelder aus eigenen Überlegungen heraus ebenfalls im ge-

1 Vgl. den jeweiligen Ausgangspunkt der drei Bände bei K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, <sup>3</sup>1984; Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, <sup>3</sup>1984; Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

2 Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairoseologie, München 1985. R. Englert verdankt hierbei wichtige Anstöße R. Preul, der als erster Grundlagen für eine »religionspädagogische Bildungstheorie« unter Berücksichtigung der Dimension der Lebensgeschichte gelegt hat (Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, bes. 143ff.173f.).

nannten Sinne dreifach ausmißt: Die drei großen Teile des Werkes betreffen den »*Einzelnen*«, die »*Kirche*« und die »*Gesellschaft*«<sup>3</sup>.

Rösslers Begründung fußt auf der »dreifache(n) Gestalt des Christentums in der Neuzeit«<sup>4</sup>. »Das neuzeitliche Christentum ist von Anfang an in doppelter Gestalt aufgetreten: als kirchliches Christentum und als das Christentum der Gesellschaft oder der Öffentlichkeit. Die Förderung und Verwaltung des öffentlichen Christentums lag zwar beim Staat, war indessen nie völlig vom Einflußbereich der Kirche abgetrennt, und bis heute ist dieser Einfluß in wesentlichen Fragen durch die Verfassung geregelt (Grundgesetz Art. 4, Art. 7).«<sup>5</sup> Trotz dieser verbleibenden Zusammenhänge sind jedoch kirchliches und öffentliches Christentum immer wieder auch auseinandergetreten. Nicht nur wirken christliche Werte im gesellschaftlichen Christentum relativ verselbständigt weiter; auch »der einzelne Mensch« wurde »in religiöser Hinsicht sich selbst überlassen«<sup>6</sup>. Die dritte Gestalt des neuzeitlichen Christentums kann folglich »das individuelle oder private Christentum« genannt werden (ebd.). Es hat heute nicht nur die vielfältigsten innerchristlichen Formen angenommen und bei manchen Unsicherheit hervorgerufen, wie man sich als Christ im »defitorischen Niemandsland« (A. Feige) volkskirchlicher Mitgliedschaft verstehen soll, sondern es ist auch synkretistische Mischformen mit anderen religiösen Traditionen in »neuen religiösen Bewegungen« und mit neuen Formen der Selbst- und Gemeinschaftserfahrung in »human potential movements« eingegangen.

Die *Einheit* der Praktischen Theologie im allgemeinen und der Religionspädagogik als Teil der Praktischen Theologie im besonderen ist nun durchaus innerhalb der genannten dreifachen Konfiguration zu entfalten und durch sie hindurch zu identifizieren<sup>7</sup>. Denn: Die Dimensionen der Gesellschaft und des einzelnen, das gesellschaftliche und das individuelle Leben, sind nicht von außen herangetragene Aspekte, sondern gehören konstitutiv zur theologischen Selbstverständigung hinzu. Dies gilt empirisch-analytisch, weil gelebte (christliche) Religion nicht anders als in diesen Lebenskontexten gegeben ist. Es gilt normativ-dogmatisch, weil die christliche Offenbarungswahrheit auf die Wirklichkeit im ganzen in rettender und erneuernder Absicht gerichtet ist, in ihr erfahren wird und an ihr ausgelegt werden muß<sup>8</sup>.

## 1.2 Religionspädagogische Grundaufgaben als mehrdimensionales Spektrum

Die drei genannten »Bedingungsfelder« sind zugleich auch »Zielfelder einer Erprobung der innovativen Kraft des Glaubens«<sup>9</sup>. Das bedeutet, daß auch zur Seite der Bestimmung der religionspädagogischen *Grundaufgaben* hin die individuelle Begleitung des einzelnen in seinem Lebenslauf nur eine Aufgabe darstellt. Zur Zeit rückt sie in der evangelischen wie

3 Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York 1986.

4 Vgl. a.a.O., 79ff.

5 Vgl. a.a.O., 81.

6 D. Rössler, a.a.O., 82.

7 Vgl. a.a.O., 53–58.

8 Vgl. G. Ebeling, Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. 1, Tübingen 1979, 41f.

9 R. Englert, a.a.O., 27.

katholischen Religionspädagogik auffällig in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Kaum noch übersehbar ist die Zahl der Veröffentlichungen, die sich dabei am Begriff der »Identität« orientieren. Es ist jedoch angemessener, die »lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe« – und damit die lebensgeschichtliche Dimension – zwar als die immer notwendige Ausgangsaufgabe (1. Grundaufgabe) anzusehen, aber nicht schon als das Ganze<sup>10</sup>. Gleichzeitig mit dem in diesen Ausführungen erfolgenden Plädoyer für die Bedeutung der individuellen Lebens- und Glaubensgeschichte muß die Religionspädagogik davor gewarnt werden, sich vom Blick auf den einzelnen ganz absorbieren zu lassen. Es fällt schwer, die politisch-ethischen Handlungsaufgaben, die um des gemeinsamen Wohls aller Menschen willen angesichts der weltweiten Lebens- und Überlebensprobleme anstehen (2. Grundaufgabe), ferner das elementare Ringen um den Wahrheitsanspruch der biblisch-christlichen Überlieferung in einer pluralistischen Situation (3. Grundaufgabe) oder gar das ökumenische Lernen, das in den Ortsgemeinden zu beginnen hat, von den Lernherausforderungen der kritischen Ökumene umgriffen und durch Ökumene als »Eine Welt« herausgefordert wird (4. Grundaufgabe), ebenfalls unter den Begriff der religiösen Identitätsbildung zu pressen. Theologisch gesprochen geht es gleichzeitig um die Wege zum »persönlichen«, »gelebten«, »biblischen« und »gemeinsamen« *Glauben*<sup>11</sup>.

### 1.3 Lebenslaufforschung als Element von Religionspädagogik und Praktischer Theologie bei J. W. Fowler

In der 1982 einsetzenden westdeutschen Rezeption James W. Fowlers<sup>12</sup> ist bisher nicht erkannt worden, daß seine vieldiskutierte Theorie der Glaubensentwicklung (»theory of faith development«) ebenfalls seiner eigenen Auffassung nach nur einen *begrenzten* Stellenwert beanspruchen darf und außerdem klar in *ein christliches praktisch-theologisches Gesamtkonzept* eingefügt ist. Jüngst ist zwar richtig gesehen worden, daß seine Theorie eine Verbindung schafft »zwischen zwei Disziplinen der Praktischen Theologie in USA, die bisher wenig voneinander Notiz genommen haben«.

10 Vgl. in diesem Sinne das Gefüge von vier pädagogischen Grundaufgaben der Kirche bei Nipkow, Grundfragen, Bd. 2, a.a.O., 89–228; Bd. 3, a.a.O., 45–261.

11 Vgl. die Untertitel für die Grundaufgaben in Bd. 3 meiner »Grundfragen« (a.a.O.). – Eine ähnliche Aufgabendimensionierung trifft auch H. Schmidt (Religionsdidaktik, 2 Bde., Stuttgart u.a. 1982/1984). Seine drei »Zielperspektiven« betreffen in derselben Reihenfolge die Identitätsfrage (I, 175ff; II, 63), die politisch-soziale Aufgabe (I, 184ff; II, 122ff) und die Wahrheitsfrage im Kontext überliefelter und gelebter Deutungen (I, 195ff; II, 100ff).

12 Dem Vf. ist dieser Gesamtrahmen bei der Aufnahme der Befunde Fowlers (Grundfragen, Bd. 3, a.a.O., 47ff) entgangen, weil von unsystematischen Querverbindungen zu praktisch-theologischen Themen vor 1991, dem Erscheinungsjahr von »Stages of Faith« (San Francisco u.a.) abgesehen, Fowler e. st. in den letzten Jahren zu einer systematischen, allerdings m.E. noch nicht stringent gelungenen Einbeziehung seiner Glaubensentwicklungstheorie in das Ganze der Praktischen Theologie und Religionspädagogik übergegangen ist.

men haben: Religious Education und Pastoral Counseling<sup>13</sup>. Um einseitige Beurteilungen zu vermeiden, ist darüber hinaus folgendes festzustellen: Erstens ist die »Strukturstufen«-Theorie der Glaubensentwicklung, die sich neben Erikson vor allem Impulsen der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie der Piaget-Schule verdankt, für Fowler nur ein Teilelement innerhalb des *religionspädagogischen* Aufgabenfeldes der »Bildung und Wandlung von Menschen«<sup>14</sup>, ein Teilstück einer »christlichen Paideia« als größeres Ganzes<sup>15</sup>.

Dies Teilelement hat als eigentliche Grundlage eine theologische Theorie von Gottes »souveräner Liebe«, die Menschen und Kosmos umschafft (»a theory of God's sovereign love as the pattern of action underlying and giving character to the cosmic process«<sup>16</sup>). Sie ist außerdem durch eine »Theorie der Tugenden und Leidenschaften christlichen Lebens« (»a theory of the virtues and affections of the Christian life«<sup>17</sup>) sowie durch eine »Theorie der methodologischen Grundsätze und Strategien für die Glaubensbildung« (»a theory of methodological principles and strategies for formation in faith«<sup>18</sup>) zu ergänzen.

Zweitens gehört die religionspädagogische Aufgabe der »christlichen Paideia« mit ihren genannten vier Teilelementen in das größere Aufgabenensemble der *Praktischen Theologie* im ganzen, wozu für Fowler neben den traditionellen Aufgaben von Kirchenleitung und -verwaltung, Verkündigung, Gottesdienst und Seelsorge auch das »Engagement in gesellschaftlichen Strukturen« zählt (»engagement with societal structures«<sup>19</sup>). Die Aufmerksamkeit für den Lebenslauf und die religiöse Lebenslinie des einzelnen ist in unserer geschichtlich-gesellschaftlichen Lage z.T. auch Symptom eines Rückzugs nach innen. Die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und gesamtkirchlichen Verantwortlichkeiten dürfen jedoch nicht aufgeopfert werden. Andernfalls spiegelt die Theorie nur die privatisierte bürgerliche Form neuzeitlichen Christentums wider.

13 W. Neidhart, Die Glaubensstufen von James W. Fowler und die Bedürfnislage des Religionspädagogen, in: H.-J. Fraas / H.-G. Heimbrock (Hg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie, Göttingen 1986, 123.

14 Vgl. J. W. Fowler, Practical Theology and the Shaping of Christian Lives, in: D. S. Browning (ed.), Practical Theology: The Emerging Field in Theology, Church, and World, San Francisco 1983, 148–166, hier 153. Vgl. auch ders., Practical Theology and Theological Education: Some Models and Questions, in: Theology Today, April 1985, 49–51. In seinem neuesten Buch ordnet Fowler entsprechend die Glaubensentwicklungstheorie und ihre Ergebnisse in ein Konzept christlicher Erwachsenenbildung ein: Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith, San Francisco 1984.

15 Zur Rolle christlicher Erziehung und Bildung (»Christian paideia«) für das öffentliche Schulsystem in einer pluralistischen Gesellschaft vgl. Fowlers Abhandlung über: Pluralism, Particularity and Paideia, in: The Journal of Law and Religion, vol. II, 2, 1984, 263–307. Hier wird im Sinne der oben angeführten dreifachen Konfiguration das »gesellschaftliche Christentum« behandelt.

16 Practical Theology and the Shaping of Christian Lives, a.a.O., 156ff (im Original kursiv).

17 Ebd. 160f.

18 Ebd. 161ff.

19 Ebd. 153.

Aus derselben Sorge besteht Fowler darauf, daß seine den individuellen Lebens- und Glaubensgeschichten gewidmete empirische Forschertätigkeit an ein Verständnis von Praktischer Theologie im ganzen gebunden bleibt, das »personal transformation« mit »ecclesial praxis« und »social transformation« eng aufeinander beziehen soll (vgl. die oben umrissenen drei Grunddimensionen)<sup>20</sup>.

Daß hierbei Kirche und Gesellschaft nicht anpassungstheoretisch ins Spiel kommen dürfen, belegen unzweideutig schon frühere Aufsätze über »christliche Erziehung zu schöpferischer Nachfolge im Zeichen der angebrochenen Gottesherrschaft« (unter dem Einfluß H. R. Niebuhrs und J. Moltmanns)<sup>21</sup>, sowie Arbeiten zur schwarzen Befreiungstheologie und die Übernahme der Kritik von J. B. Metz<sup>22</sup> an einer angepaßten Bürgerreligion.

## 2 Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge der Frage nach den Erwachsenen

Wie kommen Disziplinen zu neuen Themen? Wieweit hat sich die Religionspädagogik bereits in selbstkritischer Absicht wissenschaftssoziologisch und wissenschaftsgeschichtlich über sich selbst aufgeklärt? Analysen der Kontexte, in denen ein Thema entdeckt, aufgegriffen und angewendet wird, sind aufschlußreich. Es können sehr verschiedene Kontexte sein.

### 2.1 Lebenslaufforschung – Lebensberatung – Krisenbewältigung

Lebenslaufforschern aus den USA wie D. J. Levinson verdanken wir grundlegende wissenschaftliche Pionierarbeit zur Erschließung des Erwachsenenlebens überhaupt<sup>23</sup>. Andere haben sich an die gewonnenen Daten mit dem Interesse an *Lebensberatung* und *Krisenbewältigung* angeschlossen. Manche Veröffentlichungen schenken hierbei der »religiösen Lebenslinie« oder gar der christlichen »Glaubensgeschichte« keine oder nur geringe Beachtung<sup>24</sup>.

20 Vgl. Practical Theology and Theological Education, a.a.O., 50, wobei Fowler den auf das Leben der Glaubengemeinschaft bezogenen kirchlichen (»ecclesial«, nicht »clerical«) Hauptschwerpunkt mit E. Farley gemeinsam hat (vgl. u.a. in: Browning [ed.], Practical Theology, a.a.O., Kap. 2), den weniger ausgearbeiteten Schwerpunkt auf der politisch-sozialen, gesellschaftlichen Mitverantwortung mit Tracy und Browning. An anderer Stelle spricht Fowler vom »dynamic interplay of personal story, corporate-social existence, and the narrative structure of the Christian story and vision . . .« (Becoming Adult, Becoming Christian . . ., a.a.O., 138).

21 J. W. Fowler, Future Christians and Church Education, in: J. Moltmann et al., Hope for the Church, Nashville, TN 1979, 93–111, bes. 105f.

22 Vgl. Black Theologies of Liberation: A Structural-Developmental Analysis; in: B. Mahan / L. Dale Richeson (eds.), The Challenge of Liberation Theology, Maryknoll, N.Y. 1981, 69–90 und: Practical Theology and Theological Education, a.a.O.

23 D. J. Levinson, Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen, Köln 1979 (Original: The Seasons of a Man's Life, New York 1978).

24 G. Sheehy, In der Mitte des Lebens. Die Bewältigung vorhersehbarer Krisen, Frankfurt/M. 1978 (Original: Passages – Predictable Crises of Adult Life, New York 1976); R. L. Gould, Lebensstufen. Entwicklung und Veränderung im Erwachsenenleben, Frankfurt/M. 1979 (Original: Transformations. Growth and Change in Adult Life, New York 1978); W. Bridges, Transitions: Making Sense of Life's Changes, Reading, Ma. 1980; A. L. Spencer, Seasons. Women's Search for Self Through Life's Stages, New York/Ramsey 1982. Die Liste ließe sich leicht verlängern.

Sie gehören dem breiten Strom »*humanistischer Psychologie*« an und spiegeln das Bedürfnis zahlloser Menschen nach einer das Leben besonders in Krisensituationen begleitenden seelischen Hilfe wider. Der Grund der Zuversicht in die entsprechende Literatur ist darin mit begründet, daß Lebenskrisen wissenschaftlich vorhersehbar zu sein scheinen (»*predictable*«, G. Sheehy).

## 2.2 Spirituelles Wachstum und religiöse Entwicklung

Mit verschwimmenden Grenzen reiht sich in diese Literatur die allgemein *religiös* getönte oder auch stärker *christlich* gefärbte Literatur mit dem Interesse an der Förderung *spirituellen Wachstums* und *religiöser Entwicklung* ein<sup>25</sup>. Die fließenden Übergänge und die einseitige Konzentration auf den einzelnen religiösen Sucher oder Christen in seinem persönlichen Glaubensleben bestätigen die Existenz der dritten Form neuzeitlichen Christentums: das individuelle Christentum mit seinen nicht nur die christlichen Konfessionsgrenzen, sondern immer häufiger auch die Grenzen zu anderen Religionen überspielenden Suchbewegungen, vor allem mit Blick auf »Licht aus Asien« (H. Cox). Durch die den einzelnen anrendenden Veröffentlichungen wird die individualisierte, private Gestalt von Religion gleichzeitig gefördert. Fowler möchte mit seinem Hauptwerk »*Stages of Faith*« zweifellos auch dieser allgemeinen »menschlichen Sinsuche« dienen, der »quest for meaning« (so im Untertitel). Daraus erklärt sich sein weiter Begriff von »Lebensglauben«, sein Interesse an der Behauptung universal anzutreffender Sinsuche und der Griff nach einem Theoriemodell, das in Anlehnung an L. Kohlberg allgemeingültige Strukturstufen erfassen soll, die von religiösen Inhalten unabhängig sind.

## 2.3 Gemeinsames Lernen zwischen den Generationen in Kirche und Gesellschaft

Als Ende der 70er Jahre hierzulande entwicklungspsychologische Fragestellungen wieder aufgenommen und fast zeitgleich auf den ganzen Lebenslauf ausgeweitet wurden, hatte dies andere Gründe. Sie lagen im Falle des Vfs. – in Anlehnung an die eingeführte dreifache Konfiguration – gesellschaftlich und gesellschaftsgeschichtlich gesehen in der Antwort auf den *gesellschaftlichen Wertwandel* und das *Generationenproblem*, kirchlich und christentumsgeschichtlich gesehen im Interesse an der *Kirche als gemeindepädagogisch und ökumenisch herausgeforderter Lerngemeinde*.

25 Alle Lebensphasen betreffend E. E. Whitehead / J. D. Whitehead, Christian Life Patterns. The Psychological Challenges and Religious Invitations of Adult Life (1979), Garden City, N.Y. 1982; aus katholischer Sicht im Sinne einer Stufung geistlichen Fortschritts B. J. Groeschel, Spiritual Passages. The Psychology of Spiritual Development, New York, N.Y. 1984; für das mittlere Erwachsenenalter D. J. Maitland, Looking Both Ways. A Theology for Mid-Life, Atlanta, Ga. 1985; für die Übergänge vom mittleren zum späteren Erwachsenenalter E. C. Bianchi, Aging as a Spiritual Journey, New York, N.Y. 1985. Eine wissenschaftliche Bearbeitung auch vergleichbarer deutscher Literatur ist noch nicht erfolgt.

schaft, individuell bzw. individualgeschichtlich gesehen bei der *Umkehr des Lehr-/Lernverhältnisses* zwischen Kindern und Erwachsenen im Sinne Jesu. Damit aber Erwachsene auch von Kindern und Jugendlichen und mit ihnen zusammen in Kirche und Gesellschaft lernen, müssen sie sich ihrer eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, Lernherausforderungen und Lernverantwortlichkeiten bewußt werden, im Leben wie im Glauben. Religionspädagogik ist mit Lebenslaufforschung zu verbinden.

Worin bestand das zentrale auslösende Moment? Die Blickwendung, die verschiedentlich als »*Perspektivenwechsel*« apostrophiert worden ist, war durch die abverlangte Rechenschaftsabgabe auf der Synode der EKD in Bethel Ende 1978 durch ein Thema provoziert worden, das zuvor schon 1976 unter demselben Titel auf dem Aulendorfer Erziehertag im Vordergrund gestanden hatte: »Leben und Erziehen – wozu?« Es war dieser Zusammenhang von Erziehungs- und Lebenszielen, der Rückbezug der pädagogischen Aufgabe auf die »Frage nach unserem Lebensverständnis und unseren Lebensentwürfen« im ganzen, der die Einsicht erzwang, »daß wir selbst und die von uns geschaffenen Lebensverhältnisse das Problem der Erziehung sind«<sup>26</sup>. Erziehungskrisen werden nicht durch Kinder und Jugendliche hervorgerufen. Die Verantwortung kann auch nicht allein auf die berufsmäßigen Erzieher und die Schule abgeschieden werden. Die Gesellschaft und Kirche der Erwachsenen und die Erwachsenen in Kirche und Gesellschaft galt es als das eigentliche Problem zu thematisieren. Zusammen mit U. Becker, G. Martin und H. B. Kaufmann richteten sich daher die Bemühungen auf eine zu reformierende Theorie christlicher Erziehung als »*gemeinsam leben und glauben lernen*«<sup>27</sup>.

Schon Schleiermacher hatte die Erziehung im Generationenverhältnis begründet gesehen. Der »*Alterszentrismus*«<sup>28</sup> fast aller pädagogischen Epochen bisher hat jedoch verhindert, daß daraus eine normative Perspektive generationenübergreifenden Lernens entwickelt werden konnte.

Unter der Voreingenommenheit des »*Alterszentrismus*« beurteilen Erwachsene Kinder und Jugendliche als »Noch-nicht-Erwachsene«. Sie gehen ungebrochen von ihrer Alltagsperspektive als volle Mitglieder der Gesellschaft aus. Kinder müssen dann als »unvollstän-

26 K. E. Nipkow, Leben und erziehen – wozu?, in: *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation über Entschlüsseungen der Synode der Ev. Kirche in Deutschland vom 9.–10. Nov. 1978, Gütersloh 1979, 22.

27 Vgl. Vf., Grundfragen, Bd. 3, a.a.O.; zuvor: Mit Kindern und Jugendlichen glauben lernen als Aufgabe der Gemeinde. Zu den Voraussetzungsproblemen der Gemeindepädagogik, in dem programmatischen Heft 1 der Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik, hg. vom Pädagogisch-Theologischen Zentrum der württembergischen Kirche, Stuttgart-Birkach 1980, 19–57 (Bezug über das Institut); ferner die Beiträge von U. Becker, H. B. Kaufmann und dem Vf. in: Junge Generation ohne Orientierung?, hg. vom Comenius-Institut, Münster 1980 (Bezug über das Institut).

28 Vgl. M. Kohli, Sozialisation und Lebenslauf – eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung (1974), in: H. M. Griese (Hg.), Sozialisation im Erwachsenenalter, Weinheim/Basel 1979, 106.

dig-unreif, irrational, inkompetent, unsozialisiert« usw. gelten<sup>29</sup>. Erziehung erscheint nur als Beseitigung eines Defizits. Tatsächlich lernen und entwickeln sich auch noch die Erwachsenen; sie lernen von gleichaltrigen, älteren wie jüngeren Erwachsenen und auch von Kindern und Jugendlichen. *Pädagogisch und religionspädagogisch* ausschlaggebend ist jedoch nicht, daß sie es nach den Einsichten der Sozialisationsforschung zur »Erwachsenensozialisation« faktisch tun, sondern es bewußt bejahen und wollen. Die sozialwissenschaftlichen, pädagogischen und theologischen Gründe für diese Zielvorstellung sind zusammen mit den Gefährdungen gemeinsamen Lernens im einzelnen an anderer Stelle aufgeführt worden<sup>30</sup>. Für die religionspädagogische Theoriebildung folgte im übrigen daraus, die bisher getrennt behandelte *kirchliche Erwachsenenbildung* ebenso wie die *Gemeindepädagogik* in ein komplexeres religionspädagogisches Theorieverständnis zu integrieren und kirchentheoretisch einzubetten<sup>31</sup>.

Das Interesse an der neuen Fragestellung ist auch auf *katholischer* Seite angestoßen worden. 1984 hat N. Mette die Notwendigkeit des Konzepts des »Lernens zwischen den Generationen« hervorgehoben<sup>32</sup>. Zuvor bereits hatte 1983 auf dem Deutschen Katechetischen Kongreß »die lebensgeschichtliche bzw. biographische Verortung des Glaubens und seiner Vermittlung« nach Mettes Einschätzung »großen Anklang« gefunden<sup>33</sup>. Im Zeichen der Arbeiten von E. Feifel sind ferner schon seit längerem wiederum die Brückenbildungen zwischen Religionspädagogik und kirchlicher Erwachsenenarbeit bemerkenswert.

#### 2.4 Lehrer im Wandel ihrer Lebensgeschichte und religiösen Lebenslinie

Aus religionspädagogischer Sicht rückt hierbei nicht zuletzt der Religionslehrer bzw. unterrichtende Pfarrer selbst ins Blickfeld. Es lag nahe, Lebenslaufforschung und Lehrerforschung miteinander zu verbinden<sup>34</sup>. Die Zeit der *Lehrerausbildung* fällt in die »Unvollständigkeit« der ersten »Lebensstruktur« des Erwachsenen im dritten Lebensjahrzehnt, wenn man den Beschreibungskategorien D. J. Levinsons folgt. Unvollständig ist in der Regel auch die Durcharbeitung der eigenen Religiosität, unsicher der theologische Standort. Aus der psychoanalytischen Sicht R. L. Goulds schwanken junge Erwachsene in dieser Lebensphase zwischen Verselbständigung einerseits und nach wie vor unbewußt wirksamen »infantilen« Abhängigkeitsbedürfnissen andererseits. Form und Inhalt des Glaubens können in diese Dialektik mit hineingeraten. Ältere Kollegen, Schulaufsichtsbeamte, kirchliche Amtsinhaber sollten um diese Lebens-

29 R. MacKay, zit. n. Kohli, a.a.O., 105.

30 Grundfragen, Bd. 3, a.a.O., 30–43.

31 Vgl. a.a.O., 233ff, so auch: H. Luther, Religion, Subjekt, Erziehung, München 1984, 9–67.

32 Zur Situation der Religionspädagogik, KatBl 110 (1985) 8. Vgl. auch die Beiträge in der FS für E. Feifel unter dem bezeichnenden Titel: Glauben lernen – Leben lernen, hg. von K. Baumgartner u.a., St. Ottilien 1985.

33 Vgl. Mette, a.a.O., 6 (im Original kursiv).

34 Zum folgenden ausführlicher Vf. Der Lehrer als Erwachsener im Wandel seiner Lebensstufen, in: Birkacher Beiträge 2, Stuttgart-Birkach 1982, 15ff.

lagen und Entwicklungsprobleme wissen, wenn es darum geht, Erzieherinnen, Junglehrer, Referendare und Vikare zu beraten und zu beurteilen. Im frühen Erwachsenenalter wird im Übergang zum nächsten Lebensjahrzehnt, besonders in der »Krise um 30«, das *Mentorverhältnis* wichtig. Ältere Kollegen, Fachberater und andere können zu Mentoren werden. Ob und wie sie allerdings hilfreich sind, hängt mit davon ab, wie sie selbst ihre eigenen (religiösen) Entwicklungsaufgaben bestanden haben oder zu bestehen suchen.

Die anstehenden Fragen lassen sich einerseits im Rahmen der Lebens- und Glaubensgeschichte des einzelnen verfolgen und erhellen. Hier ist die individuelle, erzählende, biografische Rekonstruktion unerlässlich. Man sollte darüber hinaus jedoch auch die *Altersschichtung* und *Generationslage* innerhalb eines Kollegiums im ganzen bedenken: Die in der Soziologie vor allem auf K. Mannheim zurückgehende Erforschung der »Generationen« und »Alterskohorten« ist mit Bezug auf pädagogisch zusammenarbeitende Lehrergenerationen noch nicht fruchtbar gemacht worden.

Alle diese sozialwissenschaftlichen Zugänge verlangen jedoch letztlich eine *theologische* Interpretation und Beurteilung. Man muß sich mit der Frage nach dem Erwachsenwerden als Christ im Erwachsenenalter selbst auseinandersetzt haben, um das Erwachsenwerden im Kindes- und Jugendalter religionspädagogisch angemessen begleiten und fördern zu können.

## 2.5 Entdeckung der Lebensgeschichte in systematisch-theologischen Kontexten

In der *Praktischen Theologie* ist die Berücksichtigung von »Lebenszyklus« und »Lebensgeschichte« im Zusammenhang der Lehre von den Amtshandlungen und der Seelsorge bekannt<sup>35</sup>. Auffälliger ist, daß jetzt auch in der *Systematischen Theologie* lebensgeschichtlich gefragt wird. Unabhängig voneinander haben schon seit Mitte der 70er Jahre Pädagogen wie W. Loch, G. Bittner, Th. Schulze, F. Maurer und katholische Religionspädagogen wie H. Halbfas die Bedeutung der Lebensgeschichte im Zusammenhang »narrativer Pädagogik« und »narrativer Theologie« entdeckt<sup>36</sup>.

In den Umkreis dieser Brücken zur Systematischen Theologie gehören auch die noch früher einsetzenden Versuche Fowlers und anderer, die »Stufen« der Glaubensentwicklung im Leben und Lebenswerk bedeutender Persönlichkeiten wie Blaise Pascal, Anne Hutchinson, Malcolm X,

35 Vgl. J. Matthes, Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte, in: ders. (Hg.), Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance?, Gelnhausen/Berlin 1975, 83–112; Rössler, a.a.O., 210ff (§ 15: Amtshandlungen und Lebensgeschichte); G. Biemer, Katechetik der Sakramente, Freiburg u.a. 1983.

36 Vgl. das aufschlußreiche Resümee von P. Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: A. Grözinger / H. Luther (Hg.), Religion und Biographie, München 1987, 272–296.

Dietrich Bonhoeffer<sup>37</sup> und neuerdings John Wesley<sup>38</sup> zu rekonstruieren. Eine genaue Prüfung dieser Versuche wäre zu wünschen.

In der westdeutschen Diskussion hat J. Werbick aus fundamentaltheologischen Interessen den Beitrag lebensgeschichtlicher Perspektiven für eine »elementare Theologie« in groß angelegter Weise herausgearbeitet und dabei eine Reihe wichtiger systematischer Probleme hilfreich bearbeiten können, besonders die Gefahr einer psychologischen »Funktionalisierung« des Glaubens<sup>39</sup>. P. Biehl hat die Bedeutung der lebensgeschichtlichen Fragestellung für eine »Elementartheologie« unterstrichen<sup>40</sup>.

In allen genannten Untersuchungen erheischen immer wieder zwei Fragen eine Antwort: Wie gestaltet und wandelt sich Glaube im Kontext von Lebensphasen oder -stufen, und was gibt dem Lebens- und Glaubensweg sein Ziel? Keine empirisch interessierte Theorie kommt umhin, sich schon beim Gebrauch ihrer leitenden Konstrukte (Entwicklung, Wachstum, Stufen, Lebenszyklus, Identität) der normativen Implikationen dieser Kategorien zu vergewissern. Außerdem weist jede Teiltheorie über sich auf die Deutung des menschlichen Lebens im ganzen hinaus. Diese Frage nach dem Ganzen aber kann nicht nur auf eine Integration verschiedener humanwissenschaftlicher Theorien hinauslaufen, vor allem die Zuordnung der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie der Piaget-Schule zur psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie neuen Gepräges (Erikson, Rizzuto), so dringlich erforderlich dies auch als eine erste Teilaufgabe ansteht (s.u. 4.1–4.2). Um jene Theorien als solche zu verstehen, ist zuvor zweitens nach ihren geschichtlichen Konstitutionsbedingungen zu fragen, gleichsam nach dem Entdeckungskontext der Theoriebildung selbst (s.u. 3.1–3.4). Dies ist noch nicht geschehen. Man wird auf theologische Deutungen des Lebenslaufs aufmerksam und sieht, wie die neueren Entwicklungs- und Lebenslauftheorien ältere theologische Gesamtdeutungen des Lebensweges einerseits beerben, andererseits grundlegend verändern. Jetzt erst wird in ihrem ganzen Ausmaß die Schwierigkeit verständlich, die sich dann ergibt, wenn Religionspädagogen die von ihnen aus Entwicklungspsychologie und Lebenslaufforschung verwendeten Theorien trotzdem theologisch re-interpretieren wollen (s.u. 4.3–4.5).

37 J. W. Fowler / R. W. Lovin u.a., Trajectories of Faith. Five Life Stories, Nashville, TN 1980.

38 J. W. Fowler, John Wesley's Development in Faith, in: M. Douglas Meeks (ed.), The Future of the Methodist Theological Traditions, Nashville, TN 1985, 1–24.

39 Glaube im Kontext, Zürich u.a. 1983.

40 Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, ThPTh-ThPr 20 (1985) 155–170.

### 3 Von Gott zum Menschen als Autor der Lebensgeschichte

#### 3.1 Begriffliche Explikationen

Die in einem Begriff jeweils enthaltene sprachliche Metaphorik schafft zusammen mit dem gesellschaftlich entstandenen Begriffsgebrauch einen bestimmten Bedeutungsinhalt. In dem Begriff des »*Lebensalters*« ist die Erfahrung von Alter und Alterung aufgehoben, in dem des »*Lebenslaufs*« die der zeitlichen Erstreckung. Beide Begriffe sind offen; sie wollen das menschliche Leben noch nicht in einer besonderen Weise deuten. Die Rede von einer »*Lebenslinie*« schließt in sich, daß man den Lebenslauf nachzeichnen kann, wie, ist ebenfalls noch nicht erkennbar:

»Die Linien des Lebens sind verschieden

wie Wege sind, und wie der Berge Grenzen« (F. Hölderlin).

Im Begriff des »*Lebenszyklus*« ist mehr enthalten: die Erfahrung eines Kreislaufs, das Werden und Abnehmen menschlichen Lebens zwischen Geburt und Tod. Die Analogie zu den Jahreszeiten schwingt mit: Jeder Mensch erscheint zusammen mit allen anderen in eine vorgegebene Gesetzmäßigkeit eingefügt. In menschlichen Gesellschaften wird der natürliche Wachstums- und Alterungsprozeß unterschiedlich kulturell wahrgenommen und geregelt (durchschnittliches Heiratsalter, Ausscheiden aus dem Berufsleben u.a.). Darum kann unter »*Lebenszyklus*« auch »die gesamtgesellschaftlich geregelte und geltende Bestimmung des ›normalen‹ Lebenslaufes mit seinen ›typischen‹ Einschnitten, Höhepunkten und Krisen verstanden werden«<sup>41</sup>. Es wird sichtbar, was man das vergesell-schaftete Subjekt, den vergesellschafteten Lebenslauf nennen könnte.

Demgegenüber spürt man dem Begriff der »*Lebensgeschichte*« ab, daß der einzelne selbst als Subjekt an seinem Lebenslauf beteiligt ist. Er gestaltet ihn mit und deutet ihn so, daß er ihn als »*Autobiographie*«, als seine eigene Geschichte erzählen kann. Mit dem Begriff der Lebensgeschichte ist somit das Moment der »biographische(n) Verarbeitung der lebenszyklischen ›Vorgabe‹ in der konkreten Lebenserfahrung des einzelnen Gesellschaftsmitglieds« verknüpfbar<sup>42</sup>: Der einzelne erfährt sich als ein geschichtliches Wesen, als jemand, dem bewußt wird, daß er seinen Lebensweg in selbstverantwortlicher Weise zumindest mitgestalten kann und soll. Wer von »*Glaubensgeschichte*« oder »*Glaubensbiographie*« spricht, überträgt diese Vorstellung auch auf die religiöse Lebenslinie. Ist dies berechtigt?

Gehen wir noch einen Schritt weiter. Alle bisher erwähnten Begriffe umschreiben bereits einen Prozeß: menschliches Leben als Veränderung.

41 Matthes, Amtshandlungen, a.a.O., 88f.

42 Vgl. a.a.O., 89. – Nach P. Alheit wird bei dieser biographischen Konstruktion für die meisten Menschen heute Religion zu einem »›biographisierten‹ – der Biographie gleichsam als ›Ornament‹ hinzugefügten – Versatzstück« (Religion, Kirche, Lebenslauf. Überlegungen zur »Biographisierung« des Religiösen, ThPTh-ThPr 21 [1986] 130–143, hier 131).

Wer seine Lebens- und Glaubensgeschichte als »*Entwicklung*« bezeichnet, hebt auf eine gerichtete Veränderung ab, auf die *Ausrichtung* auf ein *Zielstadium*, das die zeitlich vorausliegenden Lebensstadien überbietet<sup>43</sup>. In Analogie zum natürlich-kreatürlichen Leben haben sich in unserer Sprache einerseits Vorstellungen eingebürgert, die auch hinsichtlich des menschlichen Lebens von »*Wachstum*« und »*Reife*« sprechen. Organologische Metaphern dieser Art stehen allerdings zur Betonung des eigenverantwortlichen Subjekts in einer gewissen Spannung. In ihnen schwingt die Vorstellung eines biologisch mißzuverstehenden, determinierten Entwicklungsplans mit. Sind darum solche Begriffe für die Lebens- und Glaubensgeschichte überhaupt angemessen? Andererseits hat man sehr früh auch andere Alltagserfahrungen bildhaft verwendet, um den grundsätzlichen Gedanken auszudrücken, daß der menschliche Lebensweg nicht nur ein nichtssagender »*Lebenslauf*«, eine rätselhafte »*Lebenslinie*«, sondern zielgerichtet strukturiert ist: Leben als »*Fortschreiten*« und zugleich »*Höhersteigen*«, wie auf den »*Stufen*« einer Treppe<sup>44</sup>. Wird man dadurch dem religiösen Lebensweg, speziell dem Leben im christlichen Glauben, besser gerecht? Und: Wird man auf diesem Weg geführt, oder führt man selbst sein Leben? Alle diese Fragen sollte man nicht ungeschicktlich-abstrakt zu beantworten suchen.

### 3.2 Tägliche Glaubensdynamik und Grade (Stufen) der Anfechtung (Luther)

Die christliche Lebenslaufregelung war im Mittelalter bei dem Stand, der diese am bewußtesten vollzog, dem *Mönchsstand*, ein *christlich-vergesellschafteter, kirchlich-monastisch disziplinierter Lebenslauf*. Von persönlicher Autonomie und geschichtlichem Bewußtsein sind wir noch weit entfernt. Gleichwohl war der Lebenslauf von täglich sich wiederholender großer Selbstanstrengung geprägt, aber eben nicht von Selbstbestimmung. Das eigene Leben wurde in absolutem Gehorsam unter- und eingordnet. Im völlig veränderten Kontext trifft man auch heute mancherorts auf eine (religiöse) Selbsterziehungskultur mit Zügen des Selbstzwangs.

Die Durchbruchserfahrung Martin Luthers führte am Ausgang des Spätmittelalters zum genauen Gegenbild: zur täglich neuen Gewißheit eines geschenkten Neubeginns. Das neue Leben in geschenkter Gerechtigkeit war zwar nicht ohne das Bewußtsein des eigenen Sünderseins (*simul iustus et peccator*), nicht ohne tägliche Buße erfahrbar; im Gegenteil sollte »das ganze Leben der Gläubigen« Buße sein (die erste der 95 The-

43 Vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Eine Einführung*, München 1987.

44 Die gegenwärtigen kognitiv-strukturellen Stufentheorien charakterisieren gestufte Entwicklung nach vier Merkmalen: *Sequentialität* und *Hierarchie* der Stufenfolge sowie jede einzelne Stufe als *strukturelles Ganzes* und in *qualitativer Unterscheidung* voneinander.

sen von 1517). Im »Glauben« war diese jedoch nun eine der Vergebung gewisse und daher »fröhliche Buße«.

Für Luther hing an der *täglichen Glaubensdynamik* alles. Wenn er von »*Fortschritt*«, vom nie aufhörenden »*profectus*« spricht, meint er das »*semper a novo incipere*«<sup>45</sup>. Das Leben des Christen im Glauben wird deutlich als »Weg« verstanden. Christliches Leben ist ein »Werden« im Gegensatz zum »Sein«<sup>46</sup>. Ein »*Stehenbleiben*« auf dem »Weg Gottes« ist gleichbedeutend mit »Rückschritt«<sup>47</sup>. Aber Luther hat daraus nicht eine Vorstellung abgeleitet, die das »Fortschreiten« auf die verschiedenen Lebensalter oder -phasen bezieht. Nicht eine lebenszeitlich artikulierte, »lebensgeschichtliche« Glaubensbiographie steht ihm vor Augen, sondern der tägliche Kampf um die Stärkung des Glaubens und die Überwindung der Sünde, und *so* schreitet der Christ in seinem Leben fort: ein Fortschreiten gleichsam »auf der Stelle«. Dies darf im Sinne Luthers, theologisch gesehen, keineswegs als defizitär betrachtet werden, als liege die gottgewollte Lebenserfüllung immer noch in zeitlich weiter Ferne, wird ja an jedem Tag die *ganze* neue Gerechtigkeit in Christus geschenkt. »All Morgen ist ganz frisch und neu des Herren Gnad und große Treu . . .« (EKG 336). Im Lichte der Sicht Luthers ist vielmehr umgekehrt eine am Lebenslauf orientierte Religionspädagogik der Gefahr ausgesetzt, in einer das Evangelium vergesetzlichenden Weise nicht nur Elemente neuen Selbstzwangs in das Leben von Heranwachsenden und Erwachsenen hineinzutragen. Es droht auch die ganz unevangelische Auffassung, als führten erst »Wachstum« und »Reifung« am Ende des Lebenslaufs voll zum Glauben.

Wenn Luther trotzdem zugleich von »*Graden*« des Glaubens reden kann, so meint diese »*Stufen*«-vorstellung, daß der von Tag zu Tag geschenkte Neuanfang (s.o.) ein Wachsen des Glaubens und der Erkenntnis Christi gleichsam in die Tiefe des Glaubensgeheimnisses hinein ist, ein Weg in die »*Höhe*« auf dem Weg durch die »*Tiefe*«, verstanden als ein Weg »*nach unten*«<sup>48</sup>. Im »Sermon von den guten Werken« (1520) meint die Rede vom »ersten«, »hochste(n)« oder »geringstenn grad des glaubens«<sup>49</sup> Stufen der Bewährung des Glaubens im menschlichen Leben, und das Unter-

45 R. Prenter, Luthers Lehre von der Heiligung, in: V. Vajta (Hg.), *Lutherforschung heute*, Berlin 1958, 71.

46 Vgl. in der Galaterbriefvorlesung: »... vita christiana non stet in esse, sed in fieri . . .« (WA 57, 102,16f.).

47 »... sed quia stare in via Dei, hoc est retrocedere, et proficere, hoc est semper a novo incipere« (Fi II, 307,2, zit. n. Prenter, a.a.O., 71).

48 Luther kann jetzt durchaus auch vom »Wachsen« im Sinne einer Steigerung sprechen, sofern etwa Christus Adam in uns austreibt, »de die in diem magis et magis, secundum quod crescit illa fides et cognitio Christi« (WA 2, 146,32ff, *Sermo de duplicitate iustitiae*). Aber diese Metaphorik orientiert sich weder an älteren organologischen Wachstumsmodellen noch an interaktionistischen »Entwicklungs«-Vorstellungen moderner kognitiv-struktureller Theorien.

49 WA 6, 208,30f.34; 209,4f.

scheidungskriterium ist die *Schwäche* oder *Stärke* des Glaubens, d.h. er wird unterschiedlich auf die Probe gestellt, unterschiedlich angefochten: *Grade (Stufen) der Anfechtung:*

Auf einer *ersten Stufe* handelt der Glaube in froher und freier Zuversicht gegenüber Gott in seinen Alltagsgeschäften<sup>50</sup>, in der Regel noch ohne große Anfechtung. Darum ist nach Luther der Glaube in diesen Werken »noch gering vnnd schwach«<sup>51</sup>.

Was aber, wenn es den Menschen übel geht an Leib, Gut, Ehre, Freunden oder was sie sonst haben, fragt Luther, bleibt auch dann ihr Glaube an Gott noch eine gute Zuversicht? Jetzt ist Gott »vorborgen«. Die *zweite Stufe* ist daher die Bewährung des Glaubens ange-sichts der *Gottesverborgenheit im Leiden*. Von ihr gilt, daß soviel die Zuversicht und der Glaube »in diesem grad besser, hoher vnd stercker ist gegen den ersten grad. So vil vbertreffenn die leyden in dem selben glauben alle werck yhm glauben«. Daher ist zwischen solchen Werken und solchen Leiden ein unermeßlicher Unterschied der »besserung«<sup>52</sup>.

»Über das alles ist des glaubens der *hochste grad* nun, wenn er nicht nur die Anfechtung der Gottesferne im Leiden, sondern auch die Anfechtung des *Gotteszorns* aushält, wenn er sich an Gottes Verheißung klammert, obwohl alles so aussieht, als wolle Gott seine Gnade und Barmherzigkeit aufkündigen (»absagen«), »als wolt er ewiglich vordammen vnnd tzur-nenn, wilchs wenig menschen erfarenn«<sup>53</sup>.

Geringer Glaube meint schwachen Glauben; Fortschritt des Glaubens ist Fortschritt in der Stärke des Glaubens sub contrario, in der Anfechtung von Gottesfinsternis und -zorn. Luthers Vorstellung von der Glaubensgeschichte ist damit *erstens* strikt auf die *Gottesfrage* bezogen, während an religiöser Entwicklung interessierte Lebenslauftheorien heute zwar alle möglichen religiös relevanten Aspekte behandeln, aber die Gottesbeziehung ausklammern.

Die sieben Strukturmerkmale der Theorie Fowlers betreffen die Entwicklung des Denkens, des moralischen Urteils, der Fähigkeit zur Rollenübernahme, die Autoritätserfahrung, den Umkreis der sozialen Wahrnehmung, das Weltbild und seine Kohärenz sowie das Symbolverständnis, aber nicht stricte sensu den Gottesbezug. Osers Theorie hat dagegen diesen Bezug zum Gegenstand, und zwar gerade in den auch für Luther wichtigen Anfechtungssituationen angesichts von Leid und Tod – Luthers zweiter »Grad«<sup>54</sup>; an Luthers dritten und höchsten Grad der Glaubensbewährung im Gottesverhältnis des Menschen reichen die Kategorien Osers allerdings nicht heran.

Luther kennt *zweitens* durchaus Stufen des Glaubens, aber ihm ist nicht an den formalen Strukturmerkmalen »religiösen Denkens« (Oser) oder menschlichen »Lebensglaubens« (Fowler) gelegen, sondern ausschließlich an dem *Inhalt der Gottesbeziehung*. Immerhin aber enthalten seine Ausführungen zu den »Graden« des Glaubens auf jeden Fall auch klare

50 WA 6, 207,26.

51 WA 6, 208,6f.

52 WA 6, 208,33.

53 WA 6, 208,36f.

54 Vgl. bes. die 12 Dilemmata in: F. Oser, Die Erziehung zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils. Ein Unterrichtsprojekt mit Sekundarschülern, in: ders. (Hg.), Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur religiösen Autonomie (i. Ersch.).

theologische Beurteilungen; es gibt einen höheren und höchsten Grad. Darum ist die Verwendung von Formeln wie die des »Wachstums« oder der »Reife« des Glaubens keineswegs von vornherein unreformatorisch (vgl. auch Eph 4,13), ohne daß freilich deren grundsätzliche Grenze vergessen werden darf (s.o. S. 16).

Drittens sind von Luther her geurteilt auch *Strukturstufen* zur Glaubensentwicklung dann theologisch sachgemäß, wenn ihre höchsten Stufen zumindest formal die *paradoxe und dialektische Struktur* des Glaubens im Sinne Luthers zu beschreiben gestatten.

Das ist bei Fowler, wenn auch nur ansatzweise, insofern der Fall, als er Glaube auf seiner Stufe 5 in älteren Arbeiten als »paradoxical-consolidative«, in jüngeren als »conjunctive« charakterisiert. Fowler streift dabei die Erfahrung menschlichen Scheiterns, das »Sakrament der Niederlage«<sup>55</sup>.

Es dämmert auf, was es heißt, in Widersprüchen leben und glauben zu lernen. Die reformatorischen Formeln vom Simul oder vom Glauben sub contrario sind ihrer formalen kognitiven »Struktur« nach alle paradox-dialektische Denkformen. Sie sind der angemessene *gedankliche* theologische Ausdruck für die *existentielle* Dialektik des Glaubens, für die Zuversicht gegen Gott trotz allem, was ihr entgegensteht und sie aussichtslos zu machen scheint.

Die Rede von religiösen »Denkformen« oder »Urteilen«<sup>56</sup> darf nicht von vornherein als intellektualistische Verengung verdächtigt werden, wie es besonders dort verbreitet zu sein scheint, wo sich die Religionspädagogik psychoanalytisch anregen läßt. Glaube schließt nach reformatorischem Verständnis gedankliche Vergewisserung und Rechenschaftsabgabe ebenso ein, wie aus konsequenterem Nachdenken gerade heute für die Menschen zentrale Glaubenzweifel stammen – ein nicht abweisbarer Verweisungszusammenhang. Man kann und darf daher auch Strukturstufen kognitiv-struktureller Herkunft religionspädagogisch anwenden, ohne sich ihren Schwächen auszuliefern<sup>57</sup>, wenn man sie in theologischer Selbstunterscheidung präzis auf den Punkt bringt: Wo widersprechen sie theologischen Kategorien, hier lutherisch-reformatorischem Denkerbe, und wo nicht?

Wie schon früher an anderer Stelle ausgeführt, dringt Fowler in die Anfechtungsdynamik christlichen Glaubens nicht vor<sup>58</sup>. Die Gründe sind zum einen die Einseitigkeit seiner

55 In »Stages« spricht er vom »sacrament of defeat«, a.a.O., 198.

56 Vgl. F. Oser / P. Gmünder (Hg.), *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984.

57 Vgl. zu dieser Befürchtung W. Neidhart, *Die Glaubensstufen von J. W. Fowler . . . , in: Fraas/Heimbrock, a.a.O. (s.o. Anm. 13)*, 127.

58 Vgl. Vf., *Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens*. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: H.-M. Müller / D. Rössler (Hg.), *Reformation und Praktische Theologie. FS für W. Jetter*, Göttingen 1983, 161–189, zu den Rückfragen an Fowler bes. 181ff. Vgl. zur Rolle von Rechtfertigungs- und Anfechtungsglauben im Umgang mit lebensgeschichtlicher Identitätssuche und Erfahrung ferner: Vf., *Grundfragen*, Bd. 3, a.a.O., 125f.135–138.215f.

Strukturmerkmale, d.h. die unterlassene ausdrückliche Thematisierung des Gott-Mensch-Verhältnisses selbst (s.o.). Zum anderen bleibt seine Theorie der Glaubensentwicklung als psychologische Theorie bewußt bei anthropologischen Kategorien wie der Rede von menschlichen »Niederlagen« stehen und versagt sich, theologisch von Schuld und Sünde zu sprechen. Zum dritten würde aber auch Fowlers eigener theologischer Standort ihn nicht in die Nähe von Luthers Kreuzes- und Anfechtungstheologie bringen, da er in der Tradition reformierten bundestheologischen Erbes denkt: Der Mensch ist »Partner« mit Gott als dem Schöpfer, Regierer und Erhalter, Befreier und Versöhner<sup>59</sup>.

Von Luther her gesehen ist *viertens* schließlich seine Bemerkung zu beachten, daß stärkste Anfechtung und höchste Bewährung des Glaubens nur von *wenigen* Menschen erfahren werden. Alle jüngeren religiösen Entwicklungstheorien setzen sich mit Recht dem Verdacht aus, daß sie insgeheim »elitär« sind, wenn sie so reden<sup>60</sup>. In Luthers theologischem Erfahrungs- und Denkkontext kann diese Befürchtung ein für allemal vermieden werden, ohne darum pauschal den »Verzicht auf die wertorientierte Stufentheorie« fordern zu müssen<sup>61</sup>. Nicht *daz* von Graden oder Stufen und damit von impliziten Bewertungen die Rede ist, ist das Problem (Luther tut es selbst), sondern *wie*. Weil hierbei anthropologische und theologische Grundkriterien eine konstitutive, normative Rolle spielen, ist es daher auch eine naturalistische Täuschung (»natural fallacy«), »die religionspädagogische Zielvorstellung . . . nicht im Sinne eines normativen Urteils, sondern auf Grund der Analyse gegenwärtiger Konstitutionsbedingungen von Identität« (also damit Normfindung aus der Empirie?) gewinnen zu wollen<sup>62</sup>.

Eine sich an Luther haltende Sicht ist deswegen alles andere als elitär, weil Luther in Abkehr von allen mittelalterlichen (und modernen) Vervollkommnungsversuchen jenes tiefste Dunkel von Gottes Verborgenheit und Zorn – dies war ja für ihn die »höchste« Anfechtung und Glaubensbewährung! – weder im Sinne eines religiösen Selbsterziehungs- noch eines religionspädagogischen Erziehungsprogramms methodisiert. Jede Religionspädagogik, die das gelebte und erlittene Leben nicht mit der begrenzten pädagogischen Aufgabe verwechselt, wird sich dies verbieten. Worum es auf den sog. »höheren« Stufen angesichts der Beziehung zum lebendigen Gott geht, *widerfährt* einem, und man hat es zu fürchten. Luther zitiert an der Stelle einen Klagesalm: »Herr, strafe mich nicht in deinem Grimm« (Ps 6,1).

### 3.3 Die Lebensalter als Stufen in der Schule Gottes (Comenius)

Luther konzentrierte die Vorstellung von Graden bzw. Stufen aus dem Interesse am inneren Fortschritt des Glaubens, d.h. letztlich aus dem *sote-*

59 Zu dieser Entfaltung der »partnership with God« als sein Verständnis christlichen Glaubens im Anschluß an H. R. Niebuhr vgl. Fowler, *Becoming Adult*, a.a.O., 84–92.

60 Vgl. Fraas/Heimbrock, a.a.O. (s.o. Anm. 13), 103.

61 Vgl. a.a.O., 135.

62 So zumindest mißverständlich das resümierende Schlußurteil bei Fraas/Heimbrock, a.a.O., 135.

riologischen Interesse an Heilsgewißheit, auf den *Glaubenskampf*. Selbst dort, wo es ihm um das christliche Leben, um »gute Werke«, geht (s.o.), steht der angefochtene Glaube im Mittelpunkt. Die reformierte Tradition hat den Gedanken des Fortschreitens auf das *christliche Leben* bezogen und viel stärker *ethisch* und *pädagogisch* entfaltet. Auf der Grundlage der reformierten Lehre von der Erwählung und Verwerfung wurde die Erwählungs- und Heilsgewißheit (auch) über die sichtbaren Früchte christlicher Lebensdisziplinierung angestrebt<sup>63</sup>.

Mit dem gelebten Leben als *Folge* von Akten pädagogischer Anstrengungen und sittlicher Bemühungen mußte die *zeitliche Erstreckung* des Lebens, der Lebenslauf als Lauf ›nach vorn‹ und auf diese Weise ›nach oben‹, in den Blick kommen (gegenüber Luthers Weg ›nach innen‹ im Sinne von ›nach unten‹ und dadurch ›nach oben‹). Jetzt legte sich auch die Metaphorik des Lebens als Schule nahe: Der Christ muß nach *Calvin* sein ganzes Leben lang Schüler in der Schule Gottes bleiben<sup>64</sup>. In Analogie zum Fortschreiten nach Klassenstufen gewinnt aber damit die Rede von »Graden« oder »Stufen« einen ganz anderen Sinn. Stufen der Anfechtung sind gleichsam ›Intensitätsstufen‹, während Stufen jetzt ›Zeitstufen‹ werden. Es sei die These vertreten, daß erst diese Vorstellung biographisches Bewußtsein im Sinne moderner lebensgeschichtlicher Verantwortung anbahnt. Jetzt erst treffen drei Momente zusammen, die hierfür wesentlich sind: Das eigene Leben wird als ganzes erstens in lebenszeitlicher Erstreckung gesehen; es ist zweitens auf ein Ziel gerichtet, das in der biographischen Zukunft liegt, und an seiner Erfüllung ist drittens der einzelne selbst aktiv mitverantwortlich beteiligt. Reformierte ›Lebenslauftheologie‹ weist damit deutlicher auf unsere Zeit voraus als die lutherische Auffassung. Noch bleibt allerdings eindeutig *Gott* der »einzige, ewige Lehrmeister« in der Schule des Lebens, um die Schlußformel der Pampaedia des Comenius zu zitieren<sup>65</sup>.

Ein Jahrhundert nach Calvin hat *Johann Amos Comenius* das umrissene Grundmodell, das Leben als Schule, Wachstum und Fortschritt in zeitlicher Erstreckung, ausdrücklich und ausführlich mit einer großangelegten Deutung der »Lebensalter« verbunden und zugleich den Gedanken des »Fortschreitens« als umfassend gedachte »emendatio« über die individuelle Vervollkommenung des Christenmenschen hinaus auf alle Lebensverhältnisse ausgeweitet.

Die Pampaedia ist der vierte, genau die Mitte ausmachende Teil des siebenteiligen panothenischen Hauptwerkes »Allgemeine Beratung über die Verbesserung der dem Menschen aufgetragenen Dinge« (»De rerum humanarum emendatione consultatio catholica«). Sie drückt die Glaubensüberzeugung aus, daß die Bestimmung des Universums darin liegt, als

63 Vgl. *Calvin*, *De vita hominis Christiani* (Inst. III, 6); dazu *Rössler*, a.a.O., 161f.

64 Vgl. *A. Göhler*, *Calvins Lehre von der Heiligung*, München 1934, 55.

65 *J. A. Comenius*, *Pampaedia*. Lat. Text und dt. Übersetzung, hg. von *D. Tschizewskij* (PF 5), Heidelberg 2<sup>1965</sup>, 451.

geordnete Gotteswelt nach ihrem Ursprung aus Gott und ihrer sündhaften Entfernung von Gott nun durch Gott – nämlich durch seine restituierende Heilstat in Christus – zu Gott zurückkehren zu können. Während Luther im Blick auf das Kreuz das Sündersein des Menschen und die täglich neu zu ergreifende Rechtfertigungsverheißung betonte, denkt Comenius stärker vom Sieg Christi in der Auferstehung und vom Beginn seines Reiches her. Darum sammelt sich die Aufmerksamkeit auf die neu durch Gottes Licht erleuchtete und nun nach der Kehre im Aufschwung befindliche Welt, in der der einzelne Christ unbeschadet der endgültigen Wiederherstellung der Welt durch Christus als Mitarbeiter Gottes an der Erneuerung und Wiederherstellung des Ganzen mitzuwirken hat, damit die wahre Bestimmung aller Dinge ans Licht tritt<sup>66</sup>.

Wer den Spuren des Comenius folgt, wird, theologisch und pädagogisch gesehen, die pädagogischen Aufgaben der Kirche nicht auf das Individuum und seine religiöse Identitätshilfe beschränken können (vgl. oben 1). Darum ist dieser Hinweis auf die Einbettung der Lebensalterstheorie in das größere Ganze vorauszuschicken.

Die bisher an keiner Stelle für unser Thema fruchtbar gemachten Einsichten Jan Komenskys fußen auf der Altersstufeneinteilung der Antike, dem 7-Jahres-Rhythmus, und geben auch sonst von der gesammelten Weisheit der Antike und der Weisheitsliteratur des Alten Testaments Zeugnis. Sie imponieren darüber hinaus dadurch, daß acht Lebensalter beschrieben werden, die von der Schule des »vorgeburtlichen Werdens« bis zur »Schule des Todes« reichen. Doch schon vor dieser letzten Stufe wird deutlich: Christliche Erziehung ist nach Comenius von Anfang an Lehre vom rechten Leben und rechten Sterben in einem<sup>67</sup>. Hinsichtlich unserer gegenwärtigen Einteilungen des Erwachsenenalters ist bemerkenswert, daß bereits Comenius nicht nur zwischen dem »Jungmannesalter«, dem »Mannesalter« und dem »Greisenalter« unterscheidet, sondern jeweils nochmals drei Untergliederungen (auch damit drei »Klassen«) erörtert: im Greisenalter »rüstiges Greisentum«, »hohes Alter« und »hinfälliges Alter«<sup>68</sup>.

Modernen Auffassungen scheint sich Comenius anzunähern, wenn er für die Gebetserziehung in der »frühen Kindheit« zu erkennen gibt, daß das »Verständnis des Kindes« durch »gleichnishaftre Rede« überfordert werde, daher solle man die Worte lieber »in ihrer eigenen Grundbedeutung« verwenden<sup>69</sup>. Ein klares Bewußtsein von der begrenzten Verstehenskapazität der Kinder hat er auch angesichts der Frage, ob Jungen und Mädchen in die kirchlichen Versammlungen der Erwachsenen mitgenommen werden sollen. Zu den

66 Zum Vergleich zwischen Luther und Comenius im bildungshistorischen und -theoretischen Zusammenhang vgl. Vf., Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Bedeutung von Luther und Comenius für die Bildungsaufgaben der Gegenwart (Konstanzer Theologische Reden 2), Konstanz 1986.

67 Vgl. Pamp., 373.425 (in Aufnahme Senecas) und 427 (in Aufnahme Platons), ferner 411: »Vom Beginn deines Lebens an denke an den Tod. Solange du lebst, lebe wie auf der Schwelle des Todes, damit du wie auf der Schwelle zum Leben stirbst, wenn es dir zu sterben bestimmt ist.«

68 Vgl. Pamp., 429ff.435ff.443ff.

69 Pamp., 271.

Gründen dagegen gehört: »Sie begreifen noch nicht, was sie hören«<sup>70</sup>. Darum solle man ihnen besser das »Wort Gottes« gesondert in der Schule, ihrer Fassungskraft entsprechend (ad captum ipsorum), . . . verkündigen« (ebd.). Aufs ganze gesehen haben wir es jedoch noch keineswegs mit einer in neuzeitlichen Kategorien konzipierten Lebenslauftheorie zu tun. Im Gegenteil können auf dem Hintergrund der Denkweisen des Comenius die gegenwärtig unser entwicklungspsychologisches Denken bestimmenden erst prägnant hervortreten.

Comenius gewinnt seine Lebensphaseneinteilung nicht auf Grund psychologischer Kategorien, sondern unbeschadet sicherlich auch mitspielenden Erfahrungswissens *theologisch-spekulativ*. Ihm ist wichtig, die sieben Lebensalter bis zum Greisenalter mit dem Siebentagewerk Gottes zu parallelisieren<sup>71</sup>. Ausdrücklich werden die acht Lebensalter sodann mit der christlich-neuplatonischen Spekulation über die acht Welten in Verbindung gebracht<sup>72</sup>. Wie diese Welten aus Gott entsprungen sind und wieder zu ihm zurückkehren, sind Gott (und Christus) zugleich Grund und Ziel von allem (Kausal- und Finalursache alles Wirklichen), d.h. für den individuellen Lebenslauf: Gott ist sein Urheber und sein Ziel, nicht der Mensch als Subjekt. Das Telos des lebenslangen Leben- und Glau-benlernens liegt im ewigen Leben<sup>73</sup>. Neuzeitlichem Denken ist diese theologische Denkweise fremd.

Obwohl Comenius den »Lebenslauf« bereits als »Lebenszyklus« deuten kann, weil für ihn Geburt, Wahl des Berufs und Tod »die drei größten Veränderungen (sind), die der Mensch im Kreislauf seines Lebens (vitae suae ambitu) erfährt«<sup>74</sup>, ist seine Auffassung nicht organologisch-neuzeitlich: Entwicklung gedacht als von innen gesteuerte und gerichtete Veränderung (»geprägte Form, die lebend sich entwickelt«, Goethe, Ur-worte orphisch). Seine Sicht ist aber auch nicht interaktionistisch-neuzeitlich im Sinne der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie: das Individuum als aktiv mit der Welt sich auseinandersetzendes Subjekt, das seine Auffassungsstrukturen dabei transformiert. Obwohl Comenius von der unterschiedlichen Fassungskraft des Heranwachsenden spricht, ist sein Verständnis von »capacitas« nicht eigentlich mit dem Wort »Fassungskraft« wiederzugeben<sup>75</sup>, ebensowenig wie man von ihm sagen könnte, daß er bereits Eigenart und Eigenwert der verschiedenen Lebensphasen, etwa der Kindheit, klar konzipiert<sup>76</sup>.

Für Comenius ist das »Fortschreiten« eben weder entelechisch-organolo-

70 Pamp., 305.

71 Pamp., 431.

72 Pamp., 447: 1. Die mögliche, 2. die urbildliche, 3. die Engelwelt, 4. die natürliche Welt, 5. die Welt menschlicher Wirksamkeit, 6. die sittliche, 7. die geistige, 8. die ewige Welt«.

73 Pamp., 415 passim.

74 Pamp., 433.

75 K. Schaller, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert (PF 21), Heidelberg 1967, 256.

76 Vgl. a.a.O., 281.

gisch noch subjekttheoretisch-interaktionistisch vom Menschen selbst her bestimmt, sondern von seinem *Eingelassensein* in das Weltganze und seine Ordnungen (wozu im Sinne der Zeit der jeweilige Stand gehört, aber auch die von Gott eingerichteten natürlichen Ordnungen).

Diese gleichsam ›objektiven‹ *Vor-Gaben*, nicht das Subjekt, führen zu einer jeweiligen *Be-gabung*. Oder mit den Worten K. Schallers: »Ein Gefäß füllt sich in dem Maße mit Flüssigkeit, wie es in das Meer eingetaucht ist: nicht primär seine ›Kapazität‹, sondern sein Eingetauchtsein bestimmt seine Füllung.«<sup>77</sup> Pädagogisch gewendet: Der jeweils zurückgelegte Weg, der je erreichte Standort und die sich hier gemäß dem Lebensalter *eröffnenden* Möglichkeiten als Möglichkeiten, an einer vorgegebenen Wirklichkeitsfülle und Wahrheit teilzuhaben, sollen das pädagogische Handeln ausrichten.

Bei dieser Denkfigur kann Comenius im übrigen – und das ist nach wie vor bedeutsam für das hier auch nach der Entdeckung des Eigenwerts der Kindheit durch Rousseau bestehengebliebene Problem – die ›niederen‹ Lebensaltersstufen insofern als vollwertig würdigen, als dem Menschen, der für das Ganze in Dienst genommen werden soll, »stets alles als *Ganzes*« zu lehren ist, »freilich gemäß dem jeweiligen Wegabschnitt, der jeweiligen Einglassenheit«<sup>78</sup>.

### 3.4 Gott oder das transzendentale Ich als Autor der Lebensgeschichte? (Hamann)

Mit Recht wird noch nicht dem Reformationszeitalter und auch nicht dem 17. Jahrhundert, sondern dem *Pietismus* im Übergang zum 18. Jahrhundert (Spener) die Entdeckung jener religiösen Subjektivität und menschlichen Individualität zugeschrieben, die zu einer epochemachenden Aufmerksamkeit auf die eigene Biographie führen sollte. Allerdings geschieht dies immer noch, »um der Wirkungen des Glaubens und der Gnadenweisungen Gottes darin inne zu werden«<sup>79</sup>. Trotz aller subjektiven Bemühungen werden die eigene und die fremde Lebensgeschichte als Glaubenszeugnis für die objektive Heilsordnung, für Gottes Heilsplan gelesen. Warum im wörtlichen Sinne Gott als »Schriftsteller«, als »Autor« der eigenen Lebensgeschichte verstanden wurde, hat in aufschlußreicher Weise O. Bayer an *Johann Georg Hamanns Bekehrungsgeschichte nachverfolgt*<sup>80</sup>, eine Veranlassung zu einem abschließenden dritten Schritt in der historischen Rückbesinnung, durch den weitere festzuhalrende systematische Gesichtspunkte gewonnen werden können.

Es ist an erster Stelle der Umstand der *Bekehrung* bzw. *Lebensumkehr*.

77 Vgl. a.a.O., 256.

78 Vgl. a.a.O., 257.

79 Rössler, Grundriß, a.a.O., 164. Zu »Buße« und »Glauben« als Akte eines »unaufhörlichen Wachstums« bei A. H. Francke vgl. E. Peschke, Studien zur Theologie August Hermann Franckes, Bd. I, Berlin 1964, 63.

80 O. Bayer, Wer bin ich? Gott als Autor meiner Lebensgeschichte, ThBeitr11 (1980) 245–261. Gegenstand sind J. G. Hamanns »Gedanken über meinen Lebenslauf« vom 21. 4. 1758.

Er ist nicht als pietistisch-methodistisches ›Sondergut‹ zu betrachten, so lange die Rede vom alten und neuen Menschen noch einen allgemeinverbindlichen christlichen Sinn haben soll. Allgemeiner gefaßt: Keine lebenslauforientierte Religionspädagogik wird an der Dynamik von »*Kontinuität* und *Diskontinuität* in der Entwicklung« vorbeisehen können<sup>81</sup>. In Stufentheorien herrscht der Kontinuitätsgedanke vor. Mit Recht erkennt selbstkritisch auch Fowler, daß dies nicht ausreicht, weil durch Bekehrungserfahrungen mit großer Macht *inhaltliche* Erfahrungen in den Lebenslauf einbrechen, die eine auf *formale* Strukturen gerichtete Theorie gar nicht zu Gesicht bekommt, durch die sie aber auch nicht einfach hinfällig wird<sup>82</sup>:

Im Lichte einer Bekehrung oder Umkehr enthüllt sich eine völlige Richtungsänderung der religiösen Lebenslinie, die jetzt nicht mehr als eine linear aufsteigende Linie begriffen werden kann. Frühere Stufen können nicht mehr als Vorbereitung, als Schrittstufen auf derselben Lebenstreppe gedeutet werden. Ganz andere Metaphern stellen sich ein: Sturz in den Abgrund, Aufgefangenwerden, Wiedergeburt.

Gleichwohl kann das neue Glaubensverständnis gegebenenfalls als eine erreichte höhere Stukturstufe religiösen Urteilens identifiziert werden, im Sinne F. Osers etwa als Überwindung der »deistischen« Stufe 3 durch die Erfahrung, daß im eigenen Leben doch wieder Gottes »Heilsplan« (Stufe 4) spürbar geworden ist, so daß jetzt auch qualitativ anders theologisch geurteilt wird<sup>83</sup>.

Durch das Studium von Bekehrungsergebnissen innerhalb religiöser Biographien wird das Instrumentarium zur Deutung des Lebenslaufs ferner nachdrücklich auf den unverwechselbaren *individuellen* Charakter persönlichen Lebens gestoßen, wie dies Schleiermacher als ›Herrnhuter höherer Ordnung‹ klassisch an sich selbst entdeckt (Monologen 1800) und in das pädagogische Bewußtsein eingetragen hat. Von hierher gesehen wird das monotheistische Interesse an universalistisch gültigen Gesetzmäßigkeiten in den kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien problematisch und muß korrigiert werden<sup>84</sup>. Wiederum aber wird es dadurch nicht hinfällig.

Auch O. Bayer hat bei allem Respekt für die individuelle Glaubensge-

81 R. Preul, Religion – Bildung – Sozialisation, a.a.O., 160.

82 Stages of Faith, a.a.O., 273. Einerseits übersehen die Kritiker Fowlers leicht die Intensität, mit der von ihm das Form-Inhalt-Problem einschließlich der Bekehrungsproblematisierung angesprochen wird (269–291). Andererseits ist in »Stages« und auch in den Veröffentlichungen seitdem die Verbindung der entwicklungspsychologischen Theoriebildung mit der theologischen bis jetzt noch nicht befriedigend gelungen.

83 Dies muß freilich nicht sein. Nach R. M. Moseleys Untersuchungen kann sich Veränderung durch Bekehrung mit und ohne Veränderung der Stukturstufe ereignen. Ferner kann das eine oder das andere jeweils vorangehen, vgl. Fowler, a.a.O., 285f.

84 Fowler hat deutlich auch diese Gefahr gesehen und darum in jüngeren Arbeiten mehr biographische Einzelgeschichten berücksichtigt als früher (vgl. Stages, a.a.O., 273), die freilich nicht zum bloßen Material verkommen dürfen. Zur Methode und zur Bedeutung der Analyse einzelner konkreter Glaubensbiographien vgl. bes. Schweitzer, a.a.O.

schichte Hamanns ein Interesse daran, die »allgemeine Bedeutung« der »Struktur« des interpretierten Selbstzeugnisses freizulegen. Hierbei treten folgende Momente zutage, die in unserer historisch-systematischen Darstellung bisher so noch nicht sichtbar geworden sind. In der neuen geistesgeschichtlichen Situation wird der eigene Lebenslauf zu einer von einem selbst erzählten und erzählbaren Lebensgeschichte, d.h. zu einem sinnvollen, einheitlichen Zusammenhang. Hamanns »Gedanken . . .« »belegen . . . die These, daß das Ich nicht akzidentiell auch eine Geschichte *hat*, sondern durch und durch Geschichte *ist* . . .«<sup>85</sup>. Sich als geschichtlich lebend zu entdecken und sich vor die Aufgabe gestellt zu sehen, immer wieder selbstständig die alte, vorausliegende Lebensgeschichte aufzunehmen, zu verarbeiten und in gewisser Weise neu zu schreiben, ist ein und dasselbe. Daher »gehört das *Erzählen* der Geschichte zu ihr selbst«<sup>86</sup>.

Genau an dieser Stelle steht jedoch Hamann zugleich an einer Wasserscheide; denn er erzählt seine Geschichte in dem betreffenden Dokument im Medium der Sprache der Bibel und der »in ihr erzählten Geschichten, in die sich Gott selbst hineinbegeben hat«<sup>87</sup>:

»Ich erkannte meine eigenen Verbrechen in der Geschichte des jüdischen Volkes, ich las (darin) meinen eigenen Lebenslauf und dankte Gott für seine Langmut mit diesem seinem Volk, weil nichts als ein solches Beispiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigen konnte.«<sup>88</sup>

Das aber heißt: » . . . der Vorgang, eine Geschichte der Bibel als meine Geschichte zu hören und dabei ein neuer Mensch zu werden, (ist) keine Applikationsleistung des sich und seinen Lebenslauf auch noch im Verstehen einer anderen Geschichte eigenmächtig und selbstmächtig deuten den Ich . . ., das auch im andern nur zu sich selbst kommt«<sup>89</sup>. Hamann vollzieht so gerade nicht, was nach Novalis (und der Transzendentalphilosophie der Zeit) auch noch in der »Selbstentäußerung . . . nach Außen« »die höchste Aufgabe der Bildung« ist, nämlich »sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen, das Ich seines Ichs zugleich zu sein«<sup>90</sup>. Gleichzeitig mit dem Ich muß auch *Gott* anders gesehen werden. Hamann »verwirft das metaphysische und theistische Gottesprädikat des ›Urhebers‹ und ersetzt es durch den Titel des wirksam redenden ›Autors‹; aus einem Grenzbegriff des Denkens wird ein Vokativ, der dem antwortet, der die Kreatur durch die Kreatur anredet«<sup>91</sup>. Im Ringen mit Kant

85 Bayer, a.a.O., 250.

86 Vgl. a.a.O., 251.

87 Vgl. a.a.O., 253. In *Fowlers* theologischen Schriften ist hier der Platz für die von ihm so genannte »Christian master story« (christliche Meister- oder Kerngeschichte), von der in »Stages« verallgemeinernd die Rede ist (277).

88 Zit. n. Bayer, a.a.O., 254.

89 Vgl. a.a.O., 258.

90 Zit. n. Bayer, a.a.O., 258.

91 Vgl. a.a.O., 259.

und seiner Zeit behauptet Hamann ein *sprachtheologisch* angeleitetes Denken gegen ein *transzentallogisch* angeleitetes. Er bezeugt für christliche Lebenslaufdeutung den Vorrang des Vokativs, wie ihn in unserem Jahrhundert unter anderen E. Rosenstock-Huessy festgehalten hat<sup>92</sup>. Demgegenüber gehen die sich gegenwärtig in der Religionspädagogik zur Geltung bringenden entwicklungspsychologischen Theorien, besonders in der Schule Piagets, der sich selbst in der Nachfolge Kants sieht, vom Subjekt als Autor der Lebensgeschichte aus, vom Menschen als sinngemägendem Konstrukteur.

#### 4 Lebensgeschichte, menschliche Selbstverantwortung und Gottesfrage

Zur Lebensgeschichte als Thema von Praktischer Theologie und Religionspädagogik gehört theologisch zentral die Gottesfrage (s.o. 3). Wie aber ist in den gegenwärtigen Entwicklungs- und Lebenslauftheorien von ihr die Rede? Von Gott kann in unserer Situation offensichtlich nicht mehr ohne das gewonnene Wissen über die *Beteiligung des Menschen* an seiner Gottesbeziehung bzw. Transzendenzerfahrung gesprochen werden. Dies gilt seit Kant und der idealistischen Reflexionsphilosophie in erkenntnistheoretischer und hermeneutischer Hinsicht und seit diesem Jahrhundert in psychologischer, wobei entwicklungspsychologisch gesehen die psychoanalytische und die kognitiv-strukturelle Schule heranzuziehen sind.

##### 4.1 Die psychische Geburt Gottes in der Kindheit – zur psychoanalytischen Sicht

Unter den neueren Freud-Schulen ist für unser Thema die von D. W. Winnicott und A.-M. Rizzuto vertretene Sicht aufschlußreich. Ob Gott überhaupt existiert, kann und soll in ihren Theorien weder behandelt noch entschieden werden. Aber viel kann über die *psychische »Geburt«* Gottes in der Kindheit herausgefunden oder zumindest vermutet werden sowie über seine *seelische »Realität«*. Zwischen psychologischen und theologischen Kategorien der Beschreibung muß mithin sorgfältig unterschieden werden.

Schon das Bild, das sich ein Kind von seinen Eltern macht, ist aus realen und imaginativen Elementen zusammengesetzt. Erst recht wird das »Gottesbild« (»Gottrepräsentanz«, »God representation«) imaginativ erzeugt, durch »Erfahrung und Einbildungskraft«<sup>93</sup>,

92 Ich verdanke E. Rosenstock-Huessy seit langem grundlegende Unterscheidungskriterien, vgl. *Vf., Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart*, Heidelberg 1969, ferner *Vf., Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 2, a.a.O., 37.97; Bd. 3, a.a.O., 133ff.202.

93 A.-M. Rizzuto, *The Birth of the Living God*, Chicago/London 1979, 208.

nach Winnicott in einem Übergangsraum zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen, an beiden teilhabend und doch etwas Eigenes, ein »Übergangsphänomen« (»transitional object«), so daß Gott gleichzeitig »außen, innen und auf der Grenze« existiert<sup>94</sup>.

Es kann nicht aufgezählt werden, welche familialen, sozialen und kulturellen Faktoren als Einflüsse von außen mitspielen. Doch ist damit Gott nicht einfach eine von außen herangetragene und internalisierte Größe. Rizzuto geht ausdrücklich von dem von sich aus schöpferisch aktiv tätigen »*Subjekt*« aus<sup>95</sup>, das eine »synthetische Kapazität« zu bedeutungsvoller, sinnstiftender Organisation der eigenen Erfahrungen besitzt<sup>96</sup>. Im besonderen impliziert der Ansatz ein Verständnis der menschlichen »*Symbolisierungsfähigkeit*«<sup>97</sup>. Gerade sie ist von der frühen Kindheit an zu beobachten. Darum betont Rizzuto die Entstehung eines »privaten Gottes« lange vor der Vermittlung des »offiziellen«, so daß es zu einer kritischen Konfrontation kommen kann<sup>98</sup>.

Unter dem Gesichtspunkt des *Lebenszyklus* im ganzen wird der seelische Prozeß, »Gott« zu »schaffen« und zu »finden«, im Laufe des Lebens nie aufhören<sup>99</sup>.

Wenn allerdings das Gottesbild mit den lebenszeitlichen Wandlungen des Selbstbildes »nicht Schritt hält«, wird es bald als »asynchron, lächerlich oder irrelevant erlebt . . . , als bedrohlich gefährlich«<sup>100</sup>. Auch aus psychoanalytischer Sicht soll sich daher das Gottesbild *wandeln*, sonst »lebt Gott . . . seinen eigenen Lebenszyklus« in oft wenig förderlicher Weise in einer Ecke, aus der er meist nur in Notsituationen in nicht weiterentwickelter Form als Teddybär-Gott herausgeholt wird<sup>101</sup>.

In der *Pubertät* wird es darum gehen, über die Grenzen des kindlichen *Gottesbildes* hinaus ein reflektiertes *Gotteskonzept* zu erarbeiten, das zwar, emotional gesehen, Rizzutos Meinung nach »nichts hinzufügt«, aber um argumentativer Bedürfnisse willen notwendig wird<sup>102</sup>. Unverträglich mit dem Weg zu einem reifen Erwachsenenleben ist eine Gottesbeziehung grundsätzlich keineswegs (gegen Freud). Von Anfang an sind allerdings die *individuelle Signatur* und die *selbständigen Bemühungen* der Kinder zu respektieren und religionspädagogisch zu fördern<sup>103</sup>.

#### 4.2 Religiöses Denken und Verselbständigung – zur kognitiv-strukturellen Sicht

Meist werden psychoanalytische und kognitiv-strukturelle Entwicklungs-

94 Zit. n. Rizzuto, a.a.O., 178.

95 Vgl. a.a.O., 64.

96 Vgl. a.a.O., 79.

97 Vgl. a.a.O., 182.

98 Vgl. a.a.O., 8. Zur Unterscheidung zwischen dem persönlichen Gott der Kindheit, »der ursprünglichen Vision«, in Spannung zu dem »Kirchengott« vgl. auch E. Robinson, *The Original Vision* (1977), New York, N.Y. 1983.

99 Rizzuto, a.a.O., 179.

100 Vgl. a.a.O., 200.

101 Vgl. a.a.O., 203.

102 Vgl. a.a.O., 200.

103 Vgl. a.a.O., 210.

theorien gegenübergestellt oder gar gegeneinander ausgespielt. Tatsächlich aber greifen sie mit ihren Befunden vielfach ineinander<sup>104</sup>.

(1) Rizzuto hält eine Verbindung zwischen den Erkenntnissen Piagets über die Vorgänge der Symbolisierung und Bedeutungsfindung und den Erkenntnissen über den Prozeß der Bildung von Objektrepräsentanzen für möglich und nötig<sup>105</sup>. J. McDargh hat versucht, die psychoanalytische Theorie der Objektrelationen und die Stufentheorie Fowlers zueinander in Beziehung zu setzen, weil er mit Recht erkennt, daß »Glaube« im Sinne Fowlers beides meint und »both rational and passionnal« ist, »cognitive and affective«<sup>106</sup>.

(2) F. Ousers Konstrukt des »*religiösen Denkens*« bzw. »*Urteilens*« würde ebenfalls grundlegend verkannt, wenn man seine Unterscheidung zwischen »*religiösen Wissensstrukturen*« und »*religiösen Tiefenstrukturen*« unbeachtet ließe, ein Unterschied »von größter Wichtigkeit. Denn eine Person kann sehr viel religiöses Wissen, theologisches Wissen haben. Gleichwohl kann sie eine kritische Situation ihres Lebens mit diesem Wissen möglicherweise nicht bewältigen«<sup>107</sup>. Die von Oser untersuchten Stufen religiösen Denkens sollen als Tiefenstrukturen vielmehr gerade die *Tiefenschicht* aufdecken helfen, die als »*kognitives Unbewußtes*« die tatsächlich vorhandene kognitive »Fassung« der Gottesbeziehung spiegelt, jene, die aus eigener gedanklicher Auseinandersetzung entstanden ist<sup>108</sup>.

(3) Übersehen sollte man ebenfalls nicht, daß die »*Konflikt*«- bzw. »*Dilemmageschichten*« in Ousers Untersuchungen gerade Anfechtungsprobleme und Zweifel betreffen, die auch für Luther zentral waren, wie z.B. die *Theodizeefrage*. Angesichts solcher Fragen ist der *ganze Mensch* aufgewühlt. Man sollte die »*ganzheitliche*« Sicht nicht nur bei der von der Psychoanalyse betonten affektiven Seite suchen.

(4) Für die Integration der entwicklungspsychologischen Schulen ist ferner wichtig, daß beide die religiöse Entwicklung durch »*Krisen*« (Erikson) bzw. durch Störungen des »*Gleichgewichts*« (»*Äquilibration*«, Piaget), d.h. durch »*tiefenstrukturelle gedankliche Konflikte*«, wie sie hier genannt sein mögen, bedingt sehen.

104 Zu Sinn und Grenze der kognitiv-strukturellen Ansätze, bes. L. Kohlbergs, zum Stand der Diskussion über integrierende Konzepte und zu religionsdidaktischen Folgen vgl. *Vf.*, Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik, ZfPd 33 (1987) H. 2.

105 Vgl. a.a.O., 65.

106 Psychoanalytic Object Relations Theory and The Study of Religion. On Faith and the Imaging of God, Lanham/New York/London 1983. – Neidharts Feststellung (a.a.O., 129), Fowler reduziere »das religiös Christliche auf . . . die kognitiv-ideologische Dimension«, ist unzutreffend. Wenn Neidhart das Gesamtwerk berücksichtigt hätte, wäre ihm deutlich geworden, daß Fowlers zentrales Anliegen die »*images*« und ihre Priorität vor den »*Konzepten*« bzw. »*Begriffen*« betrifft (»*Images are prior to concepts*«, Future Christians, a.a.O., 109, und so durchgehend; in »*Stages*« vgl. 25–31).

107 Vgl. Oser/Gmünder, a.a.O., 44.

108 Auch Heimbrock (in: Fraas/Heimbrock, a.a.O.) übersieht diesen tiefenstrukturellen Charakter (146f.).

Innerhalb der kognitiv-strukturellen Schule identifizieren sodann Fowler wie Oser – analog zum Interesse an Selbständigkeit bei Rizzuto – eine Stufe, die einen kritischen *Verselbstständigungsprozeß* innerhalb des »Lebensglaubens« (so eher Fowlers Stufe 4: »individual reflective faith«) bzw. *Trennungsschritt* zwischen dem Menschen und dem »Ultimaten« (Ozers Stufe 3: »Deismus-Stufe«) markiert. Am prägnantesten tritt bei Oser der gesamte Entwicklungsweg des religiösen Denkens als Gewinn von »Autonomie« zutage<sup>109</sup>.

Selbstverständlich setzt die Piaget-Schule schließlich im Gefolge Kants ebenfalls *subjekttheoretisch* im handlungstheoretischen Sinne an, beim Individuum, das sich mit seiner Umwelt und seinen Erfahrungen operativ handelnd und denkend innerhalb eines umgreifenden Interaktionszusammenhangs auseinandersetzt.

Man muß nicht dieser Schule folgen, um wie R. Preul in direktem Anschluß an Fichte und Schleiermacher das menschliche Wesen als »wesentlich ich-hafte selbstreflexives Sein« zu verstehen und auch den »Akt des Glaubens« als einen der vom »Ich« selbst zu vollziehenden »tiefgreifende(n) Akte der Selbstbestimmung«<sup>110</sup>. Gegenstandsebene (die lebensgeschichtliche Entwicklung selbst) und Theorieebene sind damit in beiden skizzierten Forschungsbereichen von dem geschichtlichen Prozeß geprägt, der oben bis zur Wasserscheide zur Zeit Kants bei Hamann verfolgt worden ist. Hat nun damit Gott seinen Platz als Autor und Sinnstifter des Lebenslaufs an den Menschen abgetreten?

#### 4.3 Erwachsenwerden als Christ in Selbstverantwortung

Der kritische Unterton dieser Frage meint nicht, daß zumal evangelisches Denken sei es hinter die empirischen Einsichten der Humanwissenschaften in die Dialektik von Abhängigkeit und Verselbständigung (unbeschadet ihrer wissenschaftlichen Überprüfung), sei es hinter das normative Interesse an eben dieser Verselbständigung (solange sie sich nicht ideologisch absolut setzt) zurückgehen dürfe. Die historische Rückbesinnung hat gezeigt, daß zum einen die Christentumsgeschichte selbst seit der Reformation an diesem Gefälle mitgewirkt hat (historisches Argument) sowie zum anderen evangelische Theologie ein grundsätzliches Interesse daran haben sollte, daß sich das Erwachsenwerden als Christ in Selbstverantwortung vollzieht (systematisches Argument). Die Zusage des Evangeliums, das den Menschen von sich selbst befreit, sollte zugleich »unvertretbar seine eigene Erfahrung werden und darf nicht die eines anderen sein, die er übernimmt, ohne sie zu verstehen. Auch das, was ihn *von sich selbst* befreit, muß *von ihm selbst* ›wahrgenommen‹ werden, im doppelten Sinn des Wortes«<sup>111</sup>.

109 Vgl. auch F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch?, s.o. Anm. 54, ferner Preul, Religion, a.a.O., 186.

110 Vgl. a.a.O., 161.

111 Vf., Grundfragen, Bd. 2, a.a.O., 100.

#### 4.4 Gott als Grenzbegriff des Denkens und der den Menschen anredende Gott der Erfahrung

Aufs genaueste ist hierbei jedoch zu beachten, wer auf der inneren, inhaltlichen Ebene innerhalb der genannten, festzuhaltenden Dialektik die Instanz ist, vor der sich der Mensch verantwortet und von dem her er sich beurteilt: Ist er es selbst, sein hypostasiertes Ich, oder der ihn anredende Gott (vgl. 1Kor 4,4)?

Preul will »Selbsterkenntnis, Selbstannahme, innere Freiheit . . . auf der Grundlage der Beziehung zu Gott« bestimmen<sup>112</sup>. Einerseits soll der Gedanke der Autonomie nicht preisgegeben, andererseits Gott trotzdem mit menschlicher Selbstbestimmung (wieder) zusammengedacht werden. Die Antwort wird durch den Nachweis zu geben versucht, daß die wahre Selbstverständigung der Person, »ihre unzerstörbare Identität«, nur dann als wirklich begründet gedacht werden kann, wenn sie sich von »außerhalb ihrer selbst und jenseits aller ihrer jeweiligen Beziehungen zu innerweltlichen Größen begründet findet«<sup>113</sup>. Das extra nos wird als ›Bedingung der Möglichkeit von‹, als sowohl denknotwendiges wie auch aus der Erfahrung sich aufdrängendes Postulat *transzentalphilosophisch* erschlossen. Im nächsten Schritt des Nachweises wird festgestellt, daß eben diese notwendige Möglichkeit in der »Aussage religiöser, auf Gott als den Schöpfer, Erhalter und Vollender des menschlichen Lebens verweisender Symbole . . . auch tatsächlich gegeben ist« (ebd.): der philosophisch erschlossene Gott als Schlüssel zum geoffenbarten und im Glauben bezeugten.

Bei Oser wird diese Denkfigur entwicklungstheoretisch entfaltet. Ab Stufe 4 soll »zwischen der Entscheidungsautonomie des Subjekts und einem angenommenen Unbedingten« wie folgt vermittelt werden: »Als transzental vorgestellt wird das Unbedingte in das Subjekt in dem Sinne verlegt, daß es Bedingung der Möglichkeit für alles Entscheiden und Handeln wird«<sup>114</sup> – ein klassisches transzentalphilosophisches Denkmodell. Auf Stufe 5 wird »das Ultimate . . . als absolute Freiheit gesehen, das endliche Freiheit ermöglicht und sinnhaft verbürgt«<sup>115</sup>. Wie erinnerlich, war bei Comenius Gott Grund und Ziel, Kausal- und Finalursache des Lebensweges; jetzt ist er (nur) noch transzental gedachter Grund, aber nicht zugleich das Ziel, denn: »Das Ultimate (Gott) hat den Menschen selbst zum Ziel«<sup>116</sup>. Das menschliche Leben erfüllt sich in Mitmenschlichkeit, in »Liebe als Sinnbestimmung endlicher Freiheit (universale Solidarität)«<sup>117</sup>.

112 Vgl. a.a.O., im Rahmen seiner schönen Interpretation von M. Frischs Roman »Stiller«, 179.

113 Vgl. a.a.O., 187; vgl. zu derselben Denkfigur auch Englert, a.a.O., 640: »Unsere Frage lautet: Ist eine auf der Höhe neuzeitlichen Bewußtseins stehende Konzeption persönlicher Identität denkbar, für deren Entwicklung die Beziehung zu Gott eine konstitutive Bedeutung hat? . . . Es ist wichtig zu sehen, daß anders als genau mit dieser Konsequenz für persönliche Identität das Dasein Gottes nicht sinnvoll gedacht werden kann.«

114 Oser/Gmünder, a.a.O., 97.

115 Vgl. a.a.O., 101.

116 Vgl. a.a.O., 102.

117 Vgl. a.a.O., 102.

Ein Denken dieser Art kann und soll nicht grundsätzlich abgewiesen werden. Freilich ist sein apologetischer Wert schwer abzuschätzen. Die gegenwärtige Verbreitung in der katholischen (H. Peukert) und evangelischen Fundamentaltheologie (W. Pannenberg) ist auffällig. Gibt es wirklich keinen anderen Weg, Gott einzuführen, als nur so, als »Grenzbegriff des Denkens« (O. Bayer)?

Erstens bleibt zwischen dem transzentallogischen Schluß und dem angeschlossenen Satz, daß dieser *gedachte* Gott »tatsächlich gegeben ist« (Preul), ein Sprung: Die zweite Aussage ist nur als assertorische Behauptung, als Glaubensaussage, gegeben.

Oser spricht auf seiner höchsten Stufe 6 plötzlich von »Verheißung« und dem Vorrang des »Indikativs« vor dem »Imperativ«, ohne daß derselbe Sprung verdeutlicht wird; im Gegen teil wird bemerkt, diese letzte Bestimmung folge aus der »Entwicklungslogik«<sup>118</sup>.

Zweitens zeigen Untersuchungen zur *Gottesfrage bei Jugendlichen* zwischen 16 und 24<sup>119</sup>, daß die entscheidenden Einbruchsstellen für den Verlust des Gottesglaubens in der Adoleszenz nahezu im wörtlichen Sinne damit zusammenhängen, daß Gott nicht zu ihnen »spricht«, d.h. sich konkret vernehmbar als helfender (Theodizeefrage) und überhaupt als realer, nicht fiktiver Gott (Projektionsvorwurf) erweist und erfahren wird.

Die transzentallogische Rede von Gott wird brüchig, wenn sich Gott plötzlich als »nur gedachter enthüllt. Analog hierzu wird die psychologische Bezeichnung Gottes als »Symbol« brüchig, wenn Gott als »bloß« ein Symbol, nämlich als ein Erzeugnis menschlicher Symbolisierungsfähigkeit, durchschaut wird, als »ein Wort, nichts anderes« (»Gott« nun in Anführung), etwas, was man »»Gott« nennt« und »als Symbolfigur benutzt, als die Figur, nach der jeder Mensch streben sollte«<sup>120</sup>. Für einen anderen Jugendlichen wird dadurch »Gott« nicht bedeutungslos. Er kann sich wissenschaftlich gewandt über die »Funktion« Gottes« für das menschliche Leben verbreiten; aber die Frage nach der Existenz Gottes ist für ihn schlicht »dahingestellt«<sup>121</sup>.

Jugendliche suchen nach den Befunden beides: *überzeugend durchdachten* und *glaubwürdig gelebten Glauben*. Sie wollen zum einen sicherlich auch durch möglichst eindeutige theologische Argumentationsfähigkeit angesprochen werden, die allerdings theologisch sachhaltiger sein muß als die Formalität transzentallogischer Grundannahmen, um etwa auf Sachverhalte wie die Theodizeefrage antworten zu können. Sie wollen dazu durch Menschen angesprochen werden, die trotz der Anfechtung

118 Vgl. a.a.O., 103.104.

119 Vgl. meine Auswertung von über 1200 Texten Jugendlicher aus dem Berufsschulbereich in Württemberg (gesammelt in: R. Schuster [Hg.], Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984), in: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987 (zuerst in: Birkacher Beiträge 3, Stuttgart 1986, 16ff) sowie in: Die Gottesfrage bei Jugendlichen. Auswertung einer empirischen Umfrage, in: U. Nembach (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Bern u.a. 1987 (i. Ersch.).

120 Äußerung eines Berufsschülers, Metallklasse, in: R. Schuster, a.a.O., 325.

121 Vgl. a.a.O., 42f.

angesichts der Theodizee-problematik auch in ihrem Verhalten christlichen Glauben bewahren und ihr Vertrauen auf Gott mündlich bezeugen.

#### 4.5 Zielbilder erwachsenen Glaubens und ihre Problematik

Die Entwicklungstheorien zur Glaubensentwicklung kommen ohne eingeführte normative Zielbilder vom Erwachsenwerden im Glauben nicht aus.

Der Methodist Fowler entfaltet auf Stufe 6 plötzlich eine reformierte bundestheologische Reich-Gottes-Schau<sup>122</sup>. Oser führt, wie angedeutet, überraschend paulinisches Denken ein. Für den Katholiken G. Moran erfüllt sich der Glaubensweg des Erwachsenen in der identitätsphilosophisch-mystisch getönten Konvergenz zwischen dem Weg zum wahren, tieferen Selbst und der Erfahrung des Unbedingten (daher sein Plädoyer für wachsende »Zentriertheit«, »centeredness«)<sup>123</sup>. Der deutsche katholische Religionspädagoge R. Englert entwickelt sein Zielbild in Anlehnung an Nikolaus von Kues und dessen Modell der coincidentia oppositorum und rückt wie vor ihm schon Fowler (ebenfalls in Anlehnung an P. Ricoeur) das Erreichen einer »zweiten Naivität« in den Mittelpunkt<sup>124</sup>.

Alle diese Zielbilder sind nicht empirisch in dem Sinne gesichert, als müßte die Lebens- und Glaubengeschichte jedes Menschen solchen Weg gehen. Hier dringen schlicht *Vorstellungen vom Wünschenswerten* ein, die eher den kulturell und konfessionell geprägten individuellen Standort des Autors spiegeln, als daß sie einer Entwicklungslogik empirisch-normativ gehorchen<sup>125</sup>.

Zwar konvergieren auffälligerweise hinsichtlich der reifen Religiosität des Erwachsenen viele Autoren darin, daß sie diese als eine Haltung beschreiben, die Gegensätzliches und Widersprüchliches dialektisch verbinden kann. Auch die entwickelteren klassischen Formen wissenschaftlichen theologischen Denkens (ebenso philosophischen) spiegeln dies deutlich. Zur Zeit untersuchen Schüler Piagets von verschiedenen Seiten die sog. »post-formalen« Denkformen im Erwachsenenleben: Sie sind ausnahmslos dialektisch-paradoxal »strukturiert« und zeigen die Fähigkeit, viele verschiedene und zugleich gegenläufige Vorstellungen noch zu integrieren<sup>126</sup>. Sollte diese *denkerische Dialektik* der Ausdruck auch für eine entsprechend erfahrene und durchlittene *Existenzdialektik* des Glaubens sein, etwa im Sinne der Rede vom simul iustus et peccator? Dieser Frage soll an anderer Stelle nachgegangen werden. Auf jeden Fall aber scheint uns, daß die Existenzdialektik auch ohne das denkerische theologische Korrelat erfahren und ›kindlich‹ geglaubt werden kann.

122 Vgl. Stages, a.a.O., 204ff im Anschluß an H. R. Niebuhr.

123 G. Moran, Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis 1983, 140f passim.

124 Vgl. a.a.O., 600–692.

125 Ähnlich urteilt Neidhart, a.a.O., 128f.

126 Vgl. die Beiträge von G. Labouvie-Vief, M. A. Basseches, P. K. Arlin, H. Koplowitz und J. D. Sinnott: M. L. Commons u.a. (eds.), Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development, New York u.a. 1984.

Die Konsequenz: Die *Vielfalt* der Zielbilder wie die Unterscheidung zwischen *gelebter* und *gedanklich* durchdrungener Erfahrung weisen in eine *offene, individuelle Zukunft*, die keinem Zwang unterworfen werden darf, weder dem eines verbindlichen Zielbildes überhaupt noch einer besonderen Denkform, weil Gott selbst der Grund *und das Ziel*, der Vollen-der, bleiben sollte<sup>127</sup>.

#### 4.6 Grundsätze seelsorgerlicher und pädagogischer Begleitung

Die menschliche Lebensgeschichte ist beides: Wir führen unser Leben, und wir werden geführt. Anfechtungen wie die Luthers, die – keineswegs überraschend – immer noch auch die unserer befragten Berufsschüler (s.o.) und unsere eigenen sind, widerfahren einem. Hier ist die »*vita passiva*« als Weg des Erkennens und Lernens ernst zu nehmen<sup>128</sup>. In solchen Lagen ist die *nachträgliche und begleitende seelsorgerliche Hilfe* am Platze. Absurd wäre es, solche Konflikte pädagogisch herbeizuführen.

»Konflikte« und »Krisen« als Entwicklungsursachen für »Grade« und »Stufen« des Glaubens gehören zu jenen von O. F. Bollnow beschriebenen Phänomenen, die, wenn schon pädagogische, dann primär »*unstetige Formen der Erziehung*« verlangen<sup>129</sup>. Religionspädagogen werden darauf achten und *abwarten*, wo sich entsprechende Konflikte zeigen. Auch hinsichtlich der *pädagogischen Aufgabe* ist folglich grundsätzlich dieselbe Zurückhaltung geboten und eine eher *begleitend-nachgehende Hilfe* angemessen. Wenn Schüler es von sich aus zu erkennen geben, daß sie mit ihren älteren Denkformen nicht mehr zu Rande kommen, ist der Religionslehrer legitimiert, zu einer theologisch (!) als angemessener auszuweisenden »*höheren*« Stufe zu stimulieren.

Noch einen Schritt weiter kann man gehen, nämlich *geplant vorausgehend* fördern, wenn bestimmte Erfahrungs- und Denkformen zwar für ein Entwicklungsstadium zunächst die einzige kindgemäßen sein mögen (etwa das Do-ut-des-Denken), für das Erwachsenwerden als Christ in reformatorischer Sicht aber problematisch sind, da sie gerade das Verdienstdenken in der Gottesbeziehung spiegeln, das die Reformation zu überwinden versucht hat. Im ganzen gilt mit M. J. Langeveld, daß ein Mensch »sich entwickelt durch das, was er selbst entdeckt«<sup>130</sup>. »Entwicklung« ist noch keine pädagogische Kategorie. Am Begriff »*Entdeckung*« wird dagegen nach H. B. Kaufmann »die Verknüpfung der pädagogischen und der theologischen Interpretation« der konkreten Phänomene

127 Mit Recht betont *H. Luther* die »Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen« und die Bedeutung der Metapher »Fragment« für die Lebens- und Glaubensgeschichte des Menschen (Identität und Fragment, ThPTh-ThPr 20 [1985] 317ff).

128 Vgl. *Ch. Link*, Vita passiva. Rechtfertigung als Lebensvorgang, EvTh 44 (1984) 315–351, hier 348 (vgl. *Heimbrock* in: *Fraas/Heimbrock*, a.a.O., 148).

129 Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1959.

130 Das Kind und der Glaube, Braunschweig u.a. 1959 (holl.: Kind en Religie, 1956), 72.

»überzeugend sichtbar«<sup>131</sup>. »Das Wort Entdeckung verbindet auf glückliche Weise das subjektive Moment der Spontaneität mit der Tatsache, daß bestimmte Sachverhalte und Ansprüche dem menschlichen Fragen und Suchen vorgegeben sind, denen es zu entsprechen und die es zu finden und zu ergreifen gilt« (ebd.). Comenius' Sicht des »Eingelassenseins« in Welt und des »Sich-Eröffnens« von Wahrheit klingt noch einmal an. Der Begriff »Entdeckung« bewahrt aber damit auch die Einsicht, daß »der Glaube des Kindes . . . durch pädagogische oder methodische Maßnahmen nicht bewirkt werden« kann, »ohne den Erzieher aus der Verantwortung für den Glauben des Kindes zu entlassen«<sup>132</sup>. »Entdeckung« faßt das Geschenk der Gnade, die Vorgaben des begleitenden Pädagogen und die Selbständigkeit des Suchens und Findens von der frühen Kindheit bis zum späten Alter zusammen.

Dr. Karl Ernst Nipkow ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

131 Vom Verhältnis der pädagogischen und theologischen Fragestellung in der christlichen Erziehung, in: Ev. Kinderpflege 18 (1967) 70.

132 Vgl. a.a.O., 71.