

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Biografie/Lebensgeschichte/Lebenslauf

Gabriele Klappenecker

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100192/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Biografie/Lebensgeschichte/Lebenslauf

Gabriele Klappenecker

1. Zur Terminologie: *Lebensgeschichte* – *Biografie* – *Lebenslauf*

Lebensgeschichte, *Biografie* und *Lebenslauf* sind innerhalb der Praktischen Theologie Fachtermini, die je verschiedene Konzepte religiöser Bildung, seelsorglicher Ansätze sowie der Glaubensverkündigung und -entwicklung enthalten. Sie werden oft in nicht übereinstimmender Weise verwendet. Hier sollen sie im Dienst einer klaren Strukturierung folgendermaßen verstanden werden:

Lebensgeschichte steht für den religiösen Lernprozess eines Individuums, für seine Glaubensentwicklung in der Lesart des Theologen und Entwicklungspsychologen James William Fowler.

Biografie ist ein Terminus, der vor allem in der theologischen Biografieforschung verwendet wird. Die pädagogische → [Biografieforschung](#) zielt auf die „Reflexion des eigenen Lebens um des Entwurfs der weiteren Lebensgeschichte willen“ (Kalloch, 2014, 306). Biografisches Lernen in didaktischen Konzeptionen des Religionsunterrichts gibt den (religiösen) Biografien der → [Schülerinnen und Schüler](#) Raum. Religionsdidaktisch gesehen ist aber auch das Lernen an fremden Biografien bedeutsam (Kalloch, 2014, 308).

Lebenslauf wird hier in der Terminologie von Konstanze Kemnitzer verwendet und bezeichnet „[...] einen sozial vermittelten Spannungsbogen aus typisierten ‚Lebensalter‘-Bausteinen, der dem Individuum vorgegeben ist, um seine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorausschauend zu entwerfen und zu kommunizieren“ (Kemnitzer, 2013, 12). Gemeindepädagogisch gesehen geht es darum, in Vorstellungen vom Glauben im Wandel der Lebensalter Wege zu neuen Glaubensgestaltungen zu entdecken.

Im Folgenden soll an den drei als Strukturierungshilfe gewählten Termini entlang religiöse Bildung (→ [Bildung, religiöse](#)) und Glaubensentwicklung erschlossen werden.

2. Lebensgeschichte

2.1. Der Ansatz von James William Fowler

Will man Verantwortungsethik im Horizont Praktischer Theologie beschreiben – und dies ist geboten, wenn man vor allem den Religionsunterricht danach befragt, wie er die Auseinandersetzung mit Werten und Normen in einer pluralen Gesellschaft fördern kann –, stößt man auf William Fowlers Werk „Stages of Faith“, erschienen im Jahr 1981. Der methodistische Pfarrer und zuletzt an der Emory University in Atlanta, Georgia lehrende Professor für Theologie und Fragen der menschlichen Entwicklung, geboren 1940, wurde 2005 emeritiert und starb 2015 (Kinlaw, 2015). Er hat als Direktor des „Center for Faith Development“ ein Modell vorgelegt, welches in insgesamt sieben Stufen beschreibt, wie *faith*, unzureichend übersetzt mit *Glaube*, sich lebensgeschichtlich entfaltet.

Der Weg wird mit Hilfe psychoanalytischer Modelle, strukturgegenetischer → [Entwicklungspsychologie](#), aber auch in biblisch-theologischer und religiöser Metaphorik beschrieben. Die Basis für das Stufenmodell gaben Fowler qualitative Leitfadeninterviews von ca. zweieinhalb Stunden Dauer. Darin hat er gut 300 Probandinnen und Probanden mit vorwiegend christlichem Bekenntnis dazu angeregt, auf ihr Leben zurückzuschauen, es in Abschnitte zu gliedern, prägende Erfahrungen und Beziehungen zu thematisieren. Die Fragen nach Glaubensinhalten und Religion kommen erst am Schluss.

Fowler bezeichnet sein Stufenmodell als „*secular ordo salutis*“ (Fowler, 1986, 285), also als weltlichen *ordo salutis*. Insbesondere die entwicklungspsychologischen Beschreibungen des Lebenszyklus von Erik H. Erikson, die Fowler rezipiert, speisen sich aus religiösen Grundwassern. So kann Fowlers interdisziplinär konzipiertes Stufenmodell dazu beitragen, lebensgeschichtlich angemessene religiöse Orientierungsbilder zu finden, sie gegebenenfalls zu „entmythologisieren“ und neu zu (er)finden (Klappenecker, 1998, 163;188f.).

2.2. Religiöse Grundwasser

Die *fides infantium* Martin Luthers, entstanden in der kritischen Auseinandersetzung mit Befürwortern der Erwachsenentaufe und im Eingehen auf das Kinderevangelium [Mk 10,13f.](#), ist gekennzeichnet von einer besonderen Hochschätzung des Glaubens kleiner Kinder (Luther, 1909, 72-79). Luther stellt das Fortschreiten im Glauben unter das Vorzeichen eines Gerechtfertigtseins von Anfang an, sieht aber auch, dass dieser sich in Anfechtung bewähren und wachsen kann.

Der Protestantismus des 16. und 17. Jahrhunderts hat einen vagen Begriff der besonderen Bedeutung früher biografischer Erfahrungen und Lernprozesse für die Gegenwart. Die pädagogischen Schriften Martin Luthers, Johann Amos Comenius' und August Hermann Franckes thematisieren die schrittweise sich

vollziehende Entwicklung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten von Kindern (Schweitzer, 1992, 254-260). Der *ordo salutis* der altprotestantischen Dogmatik ist der systematische Ort dafür, den in der Rechtfertigungsgewissheit stehenden Glauben in seinem Vollzug zu entfalten. Der Geist Gottes wirkt im hörenden Herzen in vielen Schritten letztlich auf die *restitutio in imaginem Dei*, die Wiederherstellung der Gottesebenbildlichkeit, hin (Köberle, 1959, 189f.). Für die katholische Tradition sind insbesondere die Exerzitien des Ignatius von Loyola zu nennen, dem maßgeblichen Mitbegründer des Jesuitenordens. Sie wurden erstmals gedruckt im Jahr 1548. Es handelt sich um geistliche Übungen, die unter Anleitung eines Meisters zu einem Miterleben des Lebens, Sterbens und Auferstehens Jesu Christi und damit zur authentischen Nachfolge führen wollen. Der von John Bunyan im Jahr 1678 verfasste Klassiker „Die Pilgerreise“ entfaltet als allegorische Erzählung den Weg eines Christen mit → [Gott](#). Der Mensch muss dem Reich Gottes bewusst entgegenwandern. Für John Wesley, Begründer des Methodismus, ist die Heiligung Zielpunkt des christlichen Lebens. In der Liebe zum Nächsten, ausgedrückt im sozialem Engagement, wird konkret, was darunter zu verstehen ist (Minor, 1987, 91-112).

2.3. *Faith*

Im Begriff *faith* sind Elemente des Glaubensbegriffs enthalten, wie ihn klassisch Luther, Tillich und H.R. Niebuhr definiert haben. Fowler meint damit eine Relationalität, die das Herz des Menschen in Anspruch nimmt, die sich auf das richtet, was ihn „unbedingt angeht“ und von Treue und Verbindlichkeit getragen ist. Jeder Mensch ist seiner Auffassung nach dazu befähigt. Wenn es sich um christlichen *faith* handelt, steht er auch mit der Tradition einer religiösen Gemeinschaft (*religion*) in Verbindung. *Faith* ist ein Geschehen sinngebender Strukturierung des Lebens und tiefer, reicher und persönlicher zu verstehen als *religion*. Letztere ist eine Ansammlung von Tradition(en). Ihre Dokumente sind fähig, neuen *faith* zu wecken. *Faith* kann Ausdruck der Beziehung zu Gott mit den Mitteln der religiösen Tradition sein. *Belief* war vor dem 16. Jahrhundert noch Ausdruck des zeremoniell eingebundenen christlichen Bekenntnisses, im 19. Jahrhundert aber völlig säkularisiert. Heute wird im englischen Sprachraum mit diesem Begriff das ausgedrückt, was in neutraler oder unverbindlicher Bedeutung geglaubt wird, bis hin zu etwas, was irrtümlich „geglaubt“ wird. Ein maßgebliches Kriterium für die Unterscheidung zwischen *faith* und *belief* ist das der Intensität und Verbindlichkeit, die die Beziehung zu einem „unbedingt Angehenden“ (Tillich) bestimmen. *Faith* überschreitet kulturelle, historische und religiöse Unterschiede; *religion* bleibt aber eine traditionelle Ressource von *faith*.

Es gehört zu den methodischen Grundsätzen Fowlers, die menschliche Lebensgeschichte mit dem gleichen hermeneutischen Schlüssel zu definieren wie die Dokumente der christlichen Überlieferung. Dabei erhebt er weder einen Anspruch darauf, objektiv das Lehren zu wollen, was *faith* sei, noch will er eine

„nur“ systematisch-theologische Beschreibung geben (Klappenecker, 1998, 154).

2.4. Die Stufen

Stufe 1: Undifferenzierter *faith*

Rituale der Fürsorge schaffen Urbilder unbedingter Vertrauenswürdigkeit und bilden die Grundlage für Hoffnung. Wenn im Kind eine verlässliche Vorstellung der frühen Bezugspersonen im Innern ausgebildet wurde, ist die psychische Grundlage für den späteren *faith* gelegt.

Stufe 2: Intuitiv-projektiver *faith*

Die Vermittlung tiefgehender Bilder, Symbole und Geschichten können den Kindern im Vorschulalter dabei helfen, ihren Bedrohungen und Ängsten standzuhalten angesichts der Ohnmacht, die sie oft empfinden.

Stufe 3: Mythisch-wörtlicher *faith*

Kognitiv reifer als emotional, ist für Kinder im Grundschulalter und darüber hinaus, bei denen diese Stufe häufig zu erkennen ist, die Unterscheidung von Realität und „Glaubenmachen“ zentral. Sie bestehen auf Beweisen und nehmen die Schöpfungserzählung wörtlich, die nun allerdings, wie andere biblische Geschichten auch, gut behalten und nacherzählt werden kann.

Stufe 4: Synthetisch-konventioneller *faith*

Faith wird, meist im Teenager-Alter, nach der Erwartung wichtiger Bezugspersonen im nahen sozialen Umfeld gestaltet. Im Spiegel vertrauter Menschen wird Halt und Sicherheit gefunden, in Orientierung an ihnen können Entscheidungen gefällt werden.

Stufe 5: Individuell-reflektierender *faith*

Diese Stufe kann auch als *Entmythologisierung*-Stufe bezeichnet werden und ist häufig bei Menschen im Alter zwischen 30 und 40 Jahren anzutreffen. Der naive Bezug zu Symbolen geht verloren; Symbole werden als gebrochen erfahren. Die Mystifikation von Symbolen zerbricht allerdings zugunsten der Frage, was sich hinter ihnen als „eigentliche“ Bedeutung verbirgt.

Stufe 6: Verbindender *faith*

Der von Nikolaus von Cues geprägte Begriff der *coincidentia oppositorum* charakterisiert die Wahrnehmungseinstellung bei Menschen auf dieser Stufe, die meist im reifen Erwachsenenalter sind. Gott kann transzendent und immanent gedacht werden. Symbole beginnen wieder zu sprechen.

Stufe 7: Universalisierender *faith*

Diese Stufe basiert nicht auf Interviews, sondern wurde von Fowler auf der Grundlage seiner Kenntnisse über Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Mutter Theresa u.a. entworfen. Der ganz in Gott gegründete Mensch ist nun so weit, dass er sich als begrenzt erkennt. Er kann auch andere Geschöpfe im Licht Gottes sehen und ist zur Feindesliebe fähig.

2.5. Die Bedeutung des Modells für die Religionspädagogik

Die berechtigte Kritik an diesem Stufenmodell entzündet sich vor allem am Postulat universaler Geltung, den Leistungsimplikationen, die die Vorstellung von Stufen mit sich bringt, mag auch der Ziel- und Endpunkt das Geschenk des Reiches Gottes sein, an der zu geringen Differenzierung im Erwachsenenalter und an der manche Menschen – vorwiegend Männer – idealisierenden 7. Stufe. Dies ist jedoch kein Grund dafür, die Rezeption der inzwischen klassisch zu nennenden Theorien von James W. Fowler, aber auch von Fritz Oser und ihrer Vorläufer nur noch in reduzierender Weise vorzunehmen. Denn gängige religionsdidaktische Programme haben sich auf ihrem Boden gebildet (Büttner/Dieterich, 2013).

Die kognitionspsychologischen Beschreibungen der Moralentwicklung, die Fowler aufnimmt, insbesondere das Stufenmodell von Lawrence Kohlberg, erlauben es, dem Entwicklungsstatus angemessene Angebote zur Auseinandersetzung mit Werten und Prinzipien zu machen. Allerdings lässt sich bei Kohlberg die Vorannahme einer Zweigeschlechtlichkeit in der Moralentwicklung kritisieren. Diese setzt Höherentwicklung mit zunehmender Autonomie, Rationalität und Prinzipienorientierung gleich, welche Jungen und Männern zugeschrieben werden. Mitgefühl, welches vorwiegend Mädchen und Frauen zugeordnet wird, ist damit abgewertet. Eine solche Pauschalierung wird der „sowohl biologisch wie auch sozial bestimmten und im permanenten Lebensprozess sich verändernden Geschlechtlichkeiten (Männlichkeiten und Weiblichkeiten) nicht gerecht“ (Naurath, 2011, 247). Der Verdacht, dass das weibliche Geschlecht genetisch prädisponiert sei, mehr Mitgefühl an den Tag zu legen, ließ sich in neueren Studien nicht verifizieren. Die von Gott gegebene Verheißung zur Selbstgestaltung des Lebens kann und soll als Selbstbildung jenseits einengender Rollenzuweisungen umgesetzt werden (Naurath, 2011, 249).

Eine Weiterentwicklung des Fowlerschen Modells findet sich bei Heinz Streib. Er spricht nicht mehr von Stufen, sondern von insgesamt fünf religiösen Stilen. Sie beschreiben unterschiedliche Weisen, in Bezug zur Lebensgeschichte und → [Lebenswelt](#) einen Zugang zur Religion zu finden, sie zu rekonstruieren und sie sich anzueignen. Die Stile sind vergleichbar mit geologischen Schichten beim Aufbau der Erde, werden also nur überlagert und bleiben erhalten (Streib, 2005).

Neuere und neueste Forschungen speziell zur religiösen Entwicklung, die es im angelsächsischen Sprachraum gibt, lassen eine breitere Rezeption im deutschen Sprachraum vermissen (Büttner/Dieterich, 2013, 10), z.B. leider in Schröder, 2012. Herausfordernd wäre es, sich mit den Arbeiten von Justin Barrett auseinanderzusetzen. Der Religionsentwicklungspsychologe geht davon aus, dass Kinder „born believers“, geborene Glaubende sind, die von Anfang an und von Natur aus Gottesvorstellungen haben, welche nicht dem Einfluss Erwachsener geschuldet sind (Barrett, 2012).

3. Biografie

3.1. Der Ansatz der empirischen Biografieforschung

Die empirische Biografieforschung hat ihren Anfang in den Sozialwissenschaften der 1970er-Jahre. Die Auseinandersetzung mit der Kategorie der Biografie eröffnete den Zugang zu subjektiven, gesellschaftlichen sowie zeitgeschichtlichen Prozessen und machte auf Zusammenhänge unter ihnen aufmerksam. Der Ansatz verwendet qualitativ-empirische Methoden, die vielfältiges Datenmaterial wie biografische Erzählungen, Briefe und Tagebücher auszuwerten erlauben und über einen Lebenslauf Aufschluss geben können. Das so genannte narrative Interview ist ein zentrales Instrumentarium (Kalloch, 2014, 304f.). Denn will man lebensgeschichtliche Prozesse religiöser Bildung erkennen und begleiten, so der Anspruch theologischer Biografieforschung, muss die Lebenswelt und die Lebenspraxis eines erlebenden Subjektes umfassend berücksichtigt werden (Klein, 1994). Es zeigt sich, dass → [Säkularisierung](#) und Individualisierung zu einem grundlegenden Wandel der Gestalt von Religion und Religiosität geführt haben. Institutionelle Kirchlichkeit und private Religiosität driften auseinander (Reese, 2006). So hat Annegret Reese in ihrer empirischen Studie zeigen können, dass viele Singlefrauen Lebens- und Glaubensreflexionen vornehmen, die bis dahin nicht in den theologischen Diskurs mit aufgenommen worden sind. Die Auskunft über die Relevanz oder auch den Relevanzverlust traditioneller Glaubensaussagen und -formen sowie die Suche nach neuen Ausdrucksformen des Glaubens in der Gestaltung einer religiösen Biografie sind von religions- und gemeindepädagogischer Bedeutung. Die ihr zugrundeliegenden Modelle religiöser Entwicklung und ihnen inhärente Erwartungshorizonte müssen kritisch gesichtet werden.

3.2. Lernen in Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Biografien

Biografisches Lernen im Religionsunterricht möchte Schülerinnen und Schüler dazu einladen, sich mit der eigenen (religiösen) Biografie auseinanderzusetzen. Es geht darum, sie dazu anzuregen, den Widerspruch zwischen Glaube und Erfahrung konstruktiv zu bearbeiten und so vielleicht eine religiöse Identität zu entwickeln (Kalloch, 2014, 306-308). Die Jugendlichen sollen sich als handelnde

Subjekte erfahren und gegebenenfalls die Grenzen überschreiten können, die die Strukturen ihrer Lebenswelt ihnen setzen (Ziebertz, 2003, 353). Der Religionsunterricht will gelebtes und zukünftiges Leben unter der Verheißung Gottes interpretieren. Bedeutungsvolle frohe oder traurige Ereignisse, Übergangsphasen und Verlusterlebnisse werden im Licht der tröstenden, aber auch Protest und Widerstand hervorrufenden biblischen Botschaft thematisiert (Ziebertz, 2003, 358).

Kinder und Jugendliche können an fiktiven und „echten“ Biografien lernen. Sie „leihen“ Sinn und Kraft zunächst von anderen, bis sie selbst stark genug sind. „Bedeutsame Andere“ dienen als Spiegel für das eigene Äußere und Innere und damit als Hilfe zur (religiösen) Identitätsfindung. „Local heroes“, kirchlich und sozial engagierte Menschen aus der mittelbaren und unmittelbaren Umgebung, haben eine besondere Bedeutung im Prozess orientierenden Lernens. An fremden Biografien lernen heißt auch, Grenzen einer Orientierung an (großen) Persönlichkeiten zu erkennen, biblische „Biografien“ zu erkunden, sich selbst als Vorbild für andere sehen zu können und „gebrochene Biografien“ zu würdigen (Mendl, 2015, 197). Grundsätzlich zielt eine Religionspädagogik des Lernens an fremden Biografien darauf, einen Beitrag zur Identitätsfindung zu leisten, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und damit zur Empathie zu stärken sowie auf die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit hinzuwirken. Außerdem zielt sie auf die diskursive Ausbildung moralischer Überzeugungen. Denn die Jugendlichen lernen Biografien kennen, in denen Lebensentscheidungen auch vom jüdisch-christlichen Kontext gespeist werden, sodass Rückbezüge auf eine materiale Ethik erfolgen (Mendl, 2015, 83f.).

Aufgrund der androzentrischen Geschichtsschreibung der → [Religionspädagogik](#) ist es oft nicht möglich, sich auf Frauen zu beziehen, weibliche Vorbilder zu entdecken. So ist es nötig, Frauen sichtbar und ihre Biografien zugänglich zu machen. Frauengeschichte ist jedoch keine „Sondergeschichte“, sondern stellt eine vielfältige Repräsentation von Weiblichkeit dar (Pithan, 1997). Das von Annebelle Pithan auf die Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts gerichtete Forschungsinteresse beschreibt meines Erachtens einen Zugang, der besonders für die Bibel- und Kirchengeschichtsdidaktik maßgeblich ist.

Das Fach Religionspädagogik selbst kann über Biografie, ja sogar als Autobiografie interpretiert werden. Religionspädagogisch in Erscheinung getretene Akteurinnen und Akteure bieten mit ihren autobiografischen Äußerungen Einblicke in die Wechselwirkung von religionspädagogischem Diskurs und eigenem Denken und Handeln (Rupp/Schwarz, 2015).

4. Lebenslauf

4.1. Der Ansatz von Konstanze Kemnitzer

Unter dem Begriff *Lebenslauf* versteht Kemnitzer die ganze Lebensspanne des Menschen. Während die Praktische Theologie sich insbesondere in den letzten Jahrzehnten auf die individuelle Dimension unter den Leitworten *Lebensgeschichte* und *Biografiearbeit* konzentriert hat, geht es Kemnitzer in ihrer Dissertation mit dem Titel „Glaubenslebenslauf-Imaginationen“ darum, dass Singuläres auf der Basis von Mustern beschrieben wird, gemäß der Formel „der Mensch entwickelt sich wie die Menschheit“ (Kemnitzer, 2013, 47).

So lässt sich beispielsweise anhand der Auseinandersetzung mit mittelalterlichen Bildern vom Tanz der Lebensalter das Vanitas-Motiv erkennen. Die Ästhetik der hierin gebotenen Bilder imaginiert die Auseinandersetzung mit Sterben und Abschiednehmen als eine entscheidende Aufgabe des Glaubens (Kemnitzer, 2013, 231). Der Glaubenslebenslauf, also das Ergebnis der Verwobenheit von menschlichem Leben und Glauben, stellt einen Schatz der kulturellen Zeichen einer Tradition dar. Menschen können sich mit ihrer Hilfe, also entlang an ihrem Muster, rückblickend auf eine spirituelle Reise begeben oder vorausschauend ihr eigenes Modell entwickeln (Kemnitzer, 2013, 21). Jedem Modell, beispielsweise dem des Lebensbaums, liegen Imaginationen zugrunde. „Imagination“ bezeichnet die in der Historie oft von Misstrauen begleitete „Gabe der Komprimierung unanschaulicher Sachverhalte in einem Bild“ (Kemnitzer, 2013, 23).

Kemnitzer fragt danach, „wie der christliche Glaube sich selbst in seiner Verwobenheit mit dem menschlichen Lebenslauf als Ganzes und in seinen einzelnen Abschnitten zu verstehen vermag“ (Kemnitzer, 2013, 5). Sie konzentriert sich hierbei auf einen „spezifischen Inhalt des Imaginierens“: Vorstellungen der Gestalt des Glaubens im Laufe der Lebensalter, wie sie sich in der Wissenschaft, in der alltäglichen Lebenswelt – beispielsweise in Geburtstagswünschen, die je nach Lebensalter variieren und andere Schwerpunkte setzen – und im christlichen Bildgedächtnis zeigen (Kemnitzer, 2013, 41). Sie unterscheidet grundsätzlich dynamisch-lineare Modelle der Glaubenslebenslauf-Imagination, die auf die Veränderung des Glaubens im Wandel der Lebensalter bezogen sind und Konstantes ausblenden, von statisch-räumlichen, die Beständigkeit fokussieren und Veränderungen verschatten (Kemnitzer, 2013, 247). Diese grundsätzliche Gliederung wird weiter ausdifferenziert in sechs Imaginationen, die eine je eigene Ästhetik und Anästhetik aufweisen. Stufen des Lebens, etwa in Treppen und Schichten, gehören allgemein zu den dynamisch-linearen, speziell zu den separierenden Imaginationen.

Besonders interessant, weil Aufschluss gebend über die Möglichkeit des Hinterfragens gegenwärtiger Imaginationen, ist ihre folgende Beobachtung: In der heutigen westlichen Lebenswelt und ihren wissenschaftlichen Theorien zur Beschreibung altersspezifischer Religiosität ist nicht mehr das Modell einer in

ihrer Symmetrie ausgewogenen Treppe vorherrschend, sondern das einer arhythmisierten Treppe. Der Mensch steigt sie Stufe um Stufe bis zum 30. Lebensjahr hinauf, verweilt dann auf einer Art sozialem Plateau und begibt sich schließlich auf einen kurzen, harten Abstieg. Diese Modelle, die Kemnitzer identifiziert, können also die Sensibilität für Bilder erhöhen. Das ist bedeutsam in Begegnungen kirchlicher, pädagogischer und wissenschaftlicher Art. Die glaubensbildende Kraft der Bilder kann Imaginationspotential und im Anschluss Aktionspotential erhöhen. Glaubenslebenslauf-Imaginationen des Abendmahls beispielsweise, in denen in einer für jedes Lebensalter spezifischen Weise dessen Bedeutung betrachtet wird und die dann zu einem generationenübergreifenden Abendmahl hinführen, erhöhen die Sensibilität für das eigene und für das andere Lebensalter sowie für die Kommunikation und die Gestaltung des Miteinanders zwischen den Generationen (Kemnitzer, 2013, 256-269).

Mit ihrem Modell hat Kemnitzer die (glaubens-)bildende Kraft von Mustern des Lebenslaufes thematisiert und auch problematisiert. Neben dem stufenartigen dynamischen Denken, so ihr auch mit Blick auf die Religionspädagogik formuliertes Plädoyer, sollte man auch andere, der Vielfalt von Glaubenslebensläufen entsprechende Imaginationen erproben (Kemnitzer, 2013, 270). Religionsunterricht ist kein Gottesdienst und erfordert methodisch-didaktische Zugänge, die gelebte Spiritualität nicht voraussetzen. Zur Reflexion über Glaubenslebensläufe einzuladen ist aber eine seiner zentralen Aufgaben. Dies ist mit Hilfe des Modells von Kemnitzer möglich, so lange es zulässt, dass religiöse Entwicklung mehrdimensionaler ist als es die Ontogenese „erlaubt“.

4.2. Standardisierung des Lebenslaufes aus religionspädagogischer Sicht

Horst Rupp und Susanne Schwarz haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, ob Standardisierungen des Lebenslaufes und -verlaufes notwendig sind und wenn ja, wie dies theologisch verantwortet werden kann (2015). Sie beziehen sich dabei auch auf die Arbeiten von Konstanze Kemnitzer (2013), Friedrich Schweitzer (2003) und Rudolf Englert (2008).

Zunächst aber stellen sie die aus soziologischen Beobachtungen (Sackmann, 2013) abgeleitete Frage, wer oder was Lebensläufe und -verläufe überhaupt strukturiert. Ist beispielsweise die Dreiteilung des Lebenslaufes in die Sequenzen *Bildung – Erwerbsarbeit – Ruhestand* mit der ihnen zugrundeliegenden Sinnstruktur *Investition – Erzielen von Arbeitsergebnissen – Belohnung* nicht Ausdruck institutioneller Vorgaben, die rechtfertigungstheologisch so nicht übernommen werden können (Rupp/Schwarz, 2015, 27-30), auch deswegen nicht, weil sie der Individualität des Lebens keinen Raum lassen? Bringen nicht standardisierte Lebensläufe Verhaltenserwartungen mit sich (Rupp/Schwarz, 2015, 30) und schreiben Geschlechter- und Altersrollenklišees fort? Anzuerkennen ist aber auch, dass es neben einer „Strukturierungsskepsis“ auch

„Strukturbedürfnisse“ gibt (Rupp/Schwarz, 2015, 27). Wenn religiöse Bildung und Erziehung Lebensbegleitung sein und bleiben wollen, ist dies nicht ohne eine Auseinandersetzung mit Stufungen und Sequenzierungen möglich (Rupp/Schwarz, 2015, 53).

Soziologisch gesehen kommt es darauf an, „biografische Kompetenz“ (Sackmann, 2013, 53 nach Rupp/Schwarz, 2015, 32) zu bilden. Damit ist die Fähigkeit zur planenden Selbstorganisation des Einzelnen im schulischen Bereich, im Arbeitsbereich und zwischen den Bereichen „work and life“ gemeint. Jedoch darf dies nicht dazu führen, die komplexer werdende Gesellschaft aus ihrer Verantwortung zu nehmen. Sackmann hat daher den Begriff „Agency“ als Leitbegriff der Lebenslaufsoziologie vorgeschlagen (Sackmann, 2013, 218 nach Rupp/Schwarz, 2015, 37). Dieser Begriff ist Ausdruck des Plädoyers dafür, „soziale Strukturen zu entwickeln, die als Teil von sozialen Zuweisungsrechten die Verantwortung der Individuen und Gruppen stärken“ (Sackmann, 2013, 217f. nach Rupp/Schwarz, 2015, 37). So entwickeln sich starke Mitglieder einer Gesellschaft. Es steht noch eine religionspädagogische Reflexion normierender Leitbilder der Lebenslaufsoziologie an (Rupp/Schwarz, 2015, 36f.), die eine wichtige Bezugswissenschaft der Religionspädagogik ist.

Die Religionspädagogik ist im Hinblick auf Lebensbegleitung interessiert an Strukturierungs- und Sequenzierungsmodellen, hinterfragt aber auch etwa einseitig auf Leistung ausgerichtete Modelle des Lebenslaufs.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Klappenecker, Gabriele, Art. Biografie/Lebensgeschichte/Lebenslauf, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2017

Literaturverzeichnis

- Barrett, Justin, *Born Believers. The Science of Children's Religious Belief*, New York 2012.
- Bunyan, John, *The Pilgrim's Progress From This World To That Which Is to Come*, London 1678.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2013.
- Englert, Rudolf, *Lebenslauf und religiöse Entwicklung*, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 2008, 85-110.
- Erikson, Erik H., *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt/ M. 2. Aufl. 1973.
- Fowler, James W., *Dialogue Toward a Future in Faith Development Studies*, in: Dykstra, Craig (Hg. u.a.), *Faith Development and Fowler*, Birmingham 1986, 275-301.
- Fowler, James W., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest For Meaning*, San Francisco 1981. (Deutsche Übersetzung: Fowler, James William, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.)
- Kalloch, Christina/Leimgruber, Stefan/Schwab, Ulrich, *Lehrbuch der Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 3. Aufl. 2014.
- Kemnitzer, Konstanze *Evangelista, Glaubenslebenslauf-Imaginationen. Eine theologische Untersuchung über Vorstellungen vom Glauben im Wandel der Lebensalter*, Leipzig 2013.
- Kinlaw, Kathy, *Tribute to Dr. James Fowler*, o.O. 2015. Online unter: http://ethics.emory.edu/about_the_center/J_Fowler.html, abgerufen am 17.03.2016.
- Klappenecker, Gabriele, *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. R. Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson*, Stuttgart 1998.
- Klein, Stephanie, *Theologie und empirische Biografieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart 2. Aufl. 1994.
- Kohlberg, Lawrence, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/ M. 1996.
- Köberle, Adolf, Art. Heilsordnung, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart III (1959)*, 189f.
- Loyola, Ignatius von, *Geistliche Übungen und erläuternde Texte. Übersetzt und erklärt*

von Peter Knauer, Graz 3. Aufl. 1983.

- Luther, Martin, Von der Wiedertaufe an zwei Pfarrherrn, in: Weimarer Ausgabe 26 (135-174), 1909, 135-174.
- Mendl, Hans, Modelle - Vorbilder - Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015.
- Mendl, Hans, Local heroes. Ein Projekt des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät der Universität Passau. Datenbank. o.O. o.J. Online unter: <http://www.uni-passau.de/local-heroes/datenbank-local-heroes>, abgerufen am 08.02.2016.
- Minor, Rüdiger, Die Evangelisch-methodistische Kirche, in: Kirchner, Hubert (Hg.), Freikirchen und konfessionelle Minderheitskirchen. Ein Handbuch, Berlin 1987, 91-112.
- Naurath, Elisabeth, Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen – eine genderorientierte Perspektive, in: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annette/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 245-255.
- Pithan, Annette (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
- Qualbrink, Andrea/Pithan, Annette/Wischer, Mariele (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011.
- Reese, Annegret, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh 2006.
- Rupp, Horst F./Schwarz, Susanne (Hg.), Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung, Religionspädagogik als Autobiographie 6, Würzburg 2015.
- Sackmann, Reinhold, Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung, Wiesbaden 2. Aufl. 2013.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Schweitzer, Friedrich, Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003.
- Schweitzer, Friedrich, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.
- Seiler, Dieter, Frühe Schicksale des Glaubens. Überlegungen zur fides infantium, in: Wege zum Menschen 48 (1996) 2, 70-95.
- Streib, Heinz, Faith Development Research Revisited: Accounting for Diversity in Structure, Content and Narrativity of Faith, in: International Journal for the Psychology of Religion 15 (2005) 2, 99-121.
- Ziebertz, Hans-Georg, Biographisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2. Aufl. 2003, 349-360.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de