

1705 F

3

Jahrgang 19  
Juli-  
September 1989

**Zeitschrift  
für die Praxis des  
Religionsunterrichts**

**Thema:  
Biographie und Schülerreligion**

**Was glauben Jugendliche?**

**Interview mit Dorothee Sölle**

**Schüler und Bibel**

# Religion im Lebenslauf

## Auf dem Weg zu einem biographisch akzentuierten Religionsunterricht

Von Egon Spiegel

Noch in der Entwicklung, steht sie bereits in der Gefahr, zu einem Modethema zu werden: die *biographische Forschung*, die primär qualitativ ausgerichtete Untersuchung individueller Lebensläufe, in unserem Fall: religiöser Lebenskurven.

Die auffallende Zunahme des Interesses am subjektiven Faktor (Biehl 280) mag dem gegenwärtigen Zeitgeist (Grözinger/Luther 9) zuzuschreiben sein, über die sachlichen Gründe für diese Entwicklung ist damit noch nicht befunden. Die Religionspädagogik ist gut beraten, wenn sie den bisher „wenig bedachten Zusammenhang“ (Honsel) von Biographie und Theologie thematisiert und damit folgenden Tatsachen Rechnung trägt: daß wir heute alle biographisch denken, d.h. unseren Lebenslauf als vorhersehbar und als über seine verschiedenen Phasen hinweg planbar verstehen; daß das „Schisma zwischen Dogmatik und Lebensgeschichte“, „zwischen theologischem System und religiöser Erfahrung“ dadurch aufgehoben werden könnte, daß das in seine Erfahrungen und Geschichten verstrickte Subjekt ins dogmatische Bewußtsein der Theologie erhoben wird (Metz 311f., Gremmels 490f., Biehl 273f.).

### Ein neues religionspädagogisches Konzept?

Es kann nicht das Ziel sein, aus der Notwendigkeit einer stärker lebensgeschichtlich ausgerichteten Theologie ein wiederum neues religionspädagogisches Gesamtkonzept zu entwickeln, sondern „lediglich neue Fragerichtungen in ihrer aspekthaften Bedeutung in eine übergreifende religionspädagogische Theoriebildung einzuordnen“ (Nipkow 4). Verbindungen zur situationsorientierten Pädagogik, in der die Grunderfahrungen des Menschen Ausgangspunkt aller Überlegungen sind (Fraas 156), springen ebenso ins Auge wie Gemeinsamkeiten mit der Korrelationsdidaktik, deren Forderung nach Einbezug menschlicher Erfahrun-

gen im biographisch-orientierten Religionsunterricht besonders konsequent aufgegriffen und realisiert wird. Lebensgeschichtliche Theologie ist nicht zuletzt eine besondere Form von narrativer Theologie. Biographie- und damit personenorientierter Religionsunterricht ist in letzter Konsequenz auch themen- und problemorientiert: die entsprechenden Fragestellungen ergeben sich aus der vergleichenden Darbietung der einzelnen „religiösen Karrieren“ (W. Marhold/ M. Schibilsky) quasi von selbst. Der biographisch akzentuierte Religionsunterricht lebt insbesondere vom Austausch unterschiedlicher Symbolerfahrungen (vgl. Fraas 140f. u. 160) und ist deshalb, wie vielleicht kein anderer, symboldidaktisch bestimmt. Insofern es zentral um „Lebensvergewisserung“ geht, ist dieser Religionsunterricht auch ein therapeutischer und emanzipatorischer. So sensible Daten wie die intimen des religiösen Lebenslaufes lassen sich selbstverständlich nur in einem kommunikativen Unterricht austauschen. Wie leicht gezeigt werden kann, muß sich mit dem Plädoyer für einen biographisch akzentuierten Religionsunterricht nicht zwangsläufig das „Konzeptionskarussell“ (Nipkow 4) drehen.

### Kontinuität oder Diskontinuität des Lebenslaufs?

Daß sich das menschliche Leben prozeßhaft gestaltet und dauernden Veränderungen unterworfen ist, verdeutlichen mit je unterschiedlichen Akzentsetzungen Begriffe wie: *Lebenslauf* und *Lebenslinie*, *Lebenszyklus* und *Lebensgeschichte*, *Glaubensgeschichte* und *Glaubensbiographie* (Nipkow 15). Dabei lautet die große Streitfrage, ob religiöse Lebensabläufe besonders geprägt sind von Diskontinuitäten oder im Grunde doch von Kontinuität:

Nach Peter Alheit vermag Religion heute nur noch an den „Weichstellen“ der ge-

sellschaftlichen Durchschnittsbiographie in den Lebenslauf einzudringen, also während der Kindheit und Jugend sowie im Alter, nicht jedoch in der eigentlichen Aktivitäts- und Arbeitsphase (Alheit 140); zurückliegende religiöse Phasen haben für viele Menschen nur noch den Stellenwert „biographischer Episoden“ (ebd. 132f.). Dagegen stellt sich die Frage, ob Menschen, die sich heute nicht mehr für religiös halten, im tiefsten Grund nicht doch religiös ansprechbar bleiben (Fraas 160) und das „Lebenskolorit“ ihrer religiösen Sozialisation, ja sogar vielleicht nur das ihrer irgendwie auch religiös geprägten Umwelt, zeitlebens mit sich tragen (vgl. Lott 41).

Auch im umgekehrten Fall einer religiösen „Bekehrung“ wird, nach Christian Gremmels, das Leben nur scheinbar „gehälftet“ (500): wie an Paulus gezeigt werden könne, sei Bekehrung nicht einfach radikale Preisgabe des Vergangenen, sondern „die in radikaler Reformulierung vollzogene Aneignung des Vergangenen im Lichte des Neuen“ (502). Gremmels spricht von einer Reorganisation der vergangenen Lebensgeschichte, einer Transformation von Vergangenheit (504). Also doch eher *Lebenslinie* als *Lebenskurve*? Hans-Jürgen Fraas kontrastiert „Wachstum des Glaubens“ mit „Wachstum im Glauben“ und konstatiert Gleichbleibendes im Wandel: „Nicht der Glaube entwickelt sich, sondern der glaubende Mensch in seinen Lebensformen, seinen Ausdrucksweisen, seinem Vorstellungsvermögen usw.“ (139)

Gegen den in der Theorie religiöser Entwicklungsstufen (vgl. J. W. Fowler, F. Oser u.a.) vorherrschenden Kontinuitätsgedanken weist nun freilich Karl Ernst Nipkow auf eine „völlige Richtungsänderung der religiösen Lebenslinie“ im Lichte einer Bekehrung und Umkehr (25) hin und kritisiert die „ganz unevangelische Auffassung“, daß erst Wachstum und Reife am Ende des Lebenslaufs zu vollem Glauben führten, indem er das Beispiel Luthers (tagtäglich Neubeginn!) anführt (17). Dementsprechend nehmen, nach Walter A. Schelling, die Vertreter der biographischen Richtung nicht (wie etwa die Psychoanalyse) an, daß Persönlichkeitsbezüge ein für allemal durch die in der Kindheit durchlebten Triebkonstellationen festgeschrieben seien, sondern (darin der interaktionistischen Theorie folgend) daß Identität je neu zu erringen sei (308ff.; vgl. auch

*Biehl* 282 ff.); Identitätsbildung und Identitätslernen sind ein lebenslanger Prozeß (*Lott* 35).

Mir scheint, daß die Frage nach Kontinuität bzw. Diskontinuität solange offen bleiben wird, wie nicht konsensfähig definiert werden kann, was im konkreten Fall als ein wirklicher Bruch im Lebenslauf zu gelten hat. So kann ein Leben nach dem Eintritt in eine Ordensgemeinschaft oder Austritt aus dem Priesterseminar, nach aufbrechenden Glaubenszweifeln, beim Tod eines nahestehenden Menschen oder einer ergreifenden religiösen Begegnung von den einen als im Grunde schlüssige und kontinuierliche Fortsetzung des vorhergehenden Lebens erfahren werden, für andere kann dasselbe als ein völlig anderes, absolut neues gelten. „Ein Konzept, das die Lebensgeschichte unter bildungstheoretischer Sicht als einen Prozeß der mündigen, verantwortlichen Subjektwerdung des Menschen versteht“ (*Biehl* 281), könnte möglicherweise einen hilfreichen Interpretationsrahmen bereitstellen – es fehlt bis jetzt (ebd.).

### Rekonstruktion oder Konstruktion von Wirklichkeit?

Mit W. Dilthey besteht weitestgehende Einigkeit darüber, daß autobiographisches Erinnern weniger Rekonstruktion als vielmehr Konstruktion von Wirklichkeit darstellt (vgl. *Gremmels* 496; *Schelling* b/315); daß jeweils anders erzählt als erlebt wird (*Schelling* a/419), daß im lebenslangen Prozeß der Identitätsgewinnung Erfahrungen einen jeweils neuen Stellenwert erhalten, immer wieder neu organisiert werden und Lebensgeschichte so „ein jeweils aktuell hergestelltes Konstrukt“ ist (*Lott* 35 f.). Deshalb ist es auch unmöglich, „eine faktisch genaue Rück Erinnerung an die Vergangenheit zu bekommen“ (*Schelling* a/420); Rekonstruktionsarbeit ist immer Interpretationsarbeit (ebd. 417), und zwar an je neuer „Gegenwartsschwelle“ (*Biehl* 278; 290): „Die Lebensgeschichte ist nicht einfach Abbildung des tatsächlichen Lebensverlaufs, sondern sie stellt ... eine aus dem gegenwärtigen Bewußtsein entworfene symbolische Konstruktion dar, die es uns ermöglicht, einzelne Widerfahrnisse und Handlungen unter einer immer wieder neu zu gewinnenden Sinnperspektive darzustellen und zu deuten.“ (ebd. 278) Insbesondere in Krisen- und Umbruchsituationen

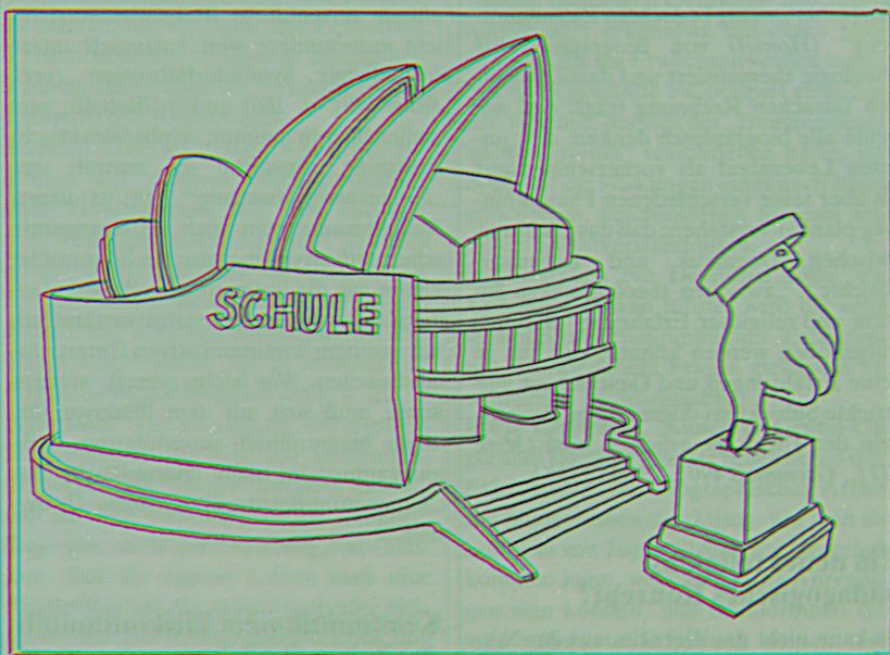
sind, nach Jürgen Lott, nur zu verkraften, wenn für sie eine plausible Einordnung, die Rekonstruktion einer inneren Logik gelingt; erst das Gefühl, daß unserem Verhalten Konsistenz innewohnt, vermittelt Sicherheit, Selbstvertrauen und einen Handlungsrahmen (*Lott* 35).

### Die Chance eines biographisch akzentuierten Religionsunterrichts

Ebenso wie für die Seelsorge gilt für den Religionsunterricht, daß er einen Raum zu öffnen hat, der die „Rekonstruktion von Lebensgeschichte“ (*Grözinger*) ermöglicht, in dem „Lebensvergewisserung“ (*Lindemann*) über freies Erzählen und Zuhören, über existentielle Fragestellungen, biographische Selbstdarstellungen und den entsprechenden gegenseitigen Austausch versucht werden kann.

ziterfahrungen – ernst- und angenommen, da ist zu erwarten, daß sie zusammen mit ihren ReligionslehrerInnen auch nach überlieferten Lebenshilfen Ausschau halten und sich – insbesondere über biographisches Material (vgl. *Neidhart*) – mit dem auseinandersetzen, was anderen Menschen Richtung und Halt gegeben hat.

Hat der lebensgeschichtliche Austausch allein dadurch bereits eine entlastende Wirkung, als in der Fülle nebeneinandergestellter Grenz- und Schlüsselerfahrungen, krisenhafter wie glücklicher Ereignisse die Vielgestaltigkeit des Lebens aufscheint und dabei deutlich wird, daß es anderen ebenso oder ähnlich ergehen kann wie mir, so befreit einmal mehr die korrelationsdidaktische Verschränkung der eigenen religiösen Biographie mit der der Lehrerin oder des Lehrers sowie der vom Menschen aus der Bibel oder kirchlichen Tradition aus der Enge der subjektivi-



Zeichnung: Heinz Langer, München

Ein Religionsunterricht, der sich solchermaßen als diakonisch, als Hilfe zum Leben verstehen darf, wird um eine Atmosphäre bemüht sein, die hellhörig werden läßt für die Unter- und Zwischentöne in den Äußerungen der SchülerInnen (*Röer* 51), insbesondere in einer Zeit zunehmender religiöser Indifferenz. Wo das vorbehaltlose Einbringen der je eigenen Biographie möglich, ja geradezu eine Voraussetzung des Unterrichts ist, erfahren sich SchülerInnen – nicht zuletzt in ihren Defi-

von Selbsteinschätzung meiner eigenen Religiosität.

Hier zeigt sich auch, daß gerade durch die „Verschränkung biblischer Symbolgeschichten und gegenwärtiger Lebensgeschichten“ (*Biehl* 277), durch das Ineinanderweben von eigenen, auf den gesellschaftlichen Zusammenhang bezogenen Erfahrungen und sonstigen Erfahrungen (*Lott* 36 f.; 41), durch den „narrativen Nachvollzug des Zusammenhangs von individueller Lebensgeschichte und dem

weiten Horizont ihrer geschichtlichen Abkunft" (Grözinger 181), durch das Eingebundensein von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte (Grözinger/Luther 10) eine biographisch-orientierte Religionspädagogik nicht gleichbedeutend sein muß mit einem „Rückzug nach innen“ (Nipkow 8) und keineswegs einem neuen theologischen Subjektivismus Tür und Tor öffnet (Biehl 274).

Indem sich SchülerInnen selbst erzählen, lernen sie sich verstehen (Schelling a 46). Indem sie an sich selbst Entdeckungen machen, können sie sich entwickeln und verändern (Nipkow 34).

## Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer

Von den ReligionslehrerInnen darf erwartet werden, daß sie nicht nur das dazu nötige „Reflexionswissen“ (Lott 41) bereitstellen, sondern auch ihre eigenen religiösen Erfahrungen „selbstreflexiv erinnert, durchgearbeitet und angeeignet“ haben (Lott 39). Dagegen ist oft nicht nur der theologische Standort unsicher, die „Durcharbeitung“ der eigenen Religiosität ist in der Regel nur unvollständig geleistet (Nipkow 12) und nur selten eine Kenntnis darüber vorhanden, wie eigene Erlebnismuster, Handlungsorientierungen und Glaubensvorstellungen den Lernprozeß beeinflussen (Biehl 277).

Was für Therapeuten gilt, muß in übertragener Form auch von ReligionslehrerInnen gefordert werden: nämlich gemachte Erfahrungen ins Bewußtsein gehoben zu haben, sich seiner/ihrer selbst bewußt zu sein. Ein „differenziertes Verstehen schließt zunächst den hochgradig bewußten Umgang des Beraters (hier: des Lehrers, der Lehrerin; E.S.) mit seiner eigenen Person ein, mitsamt seinen eigenen Konflikten in ihrer psychischen, sozialen und religiösen Dimension“ (Lindemann 194). Mit A. Grözinger wären diejenigen ReligionslehrerInnen um so hilfreicher gegenüber, je mehr sie bereit wären, ihre eigene lebensgeschichtliche Vergewisserung in den Prozeß der Lebensvergewisserung einzubringen (Grözinger 187). Von den ReligionslehrerInnen wird eine „neue reflexive Selbstbewußtheit“ (Schelling a 422) erwartet.

Bereits während des Studiums sollte nicht nur in speziellen Veranstaltungen, sondern in möglichst vielen Seminaren Gelegenheiten zur „bewußten Aneignung der eigenen Bildungs- und Lerngeschichte“ (Biehl 276), zur „produktiven Unter-

brechnung sowie Überbietung und Intensivierung der Alltagserfahrungen“ (ebd. 277) durch entsprechende Erinnerungs- und Hoffnungsarbeit gegeben werden. Erst die Erfahrung der Differenz zwischen dem, was einer faktisch ist, und der Fülle des Möglichen setzt den Prozeß der Bildung und der Menschwerdung in Gang“ (ebd. 276). Lebensgeschichtliche Reflexionen fördern die Erfahrungsfähigkeit und wirken der Gefahr entgegen, besonders sperrige Erfahrungen aus dem im Laufe der Zeit aufgebauten Interpretationsrahmen auszublenden (vgl. Lott 338f.) und sich auf diese Weise nicht von belastenden und verletzenden Erlebnissen befreien zu können (ebd. 43).

Auch ReligionslehrerInnen bleiben ein Leben lang Suchende, sie experimentieren gleichsam mit der Wahrheit und können insbesondere darin gläubwürdige Vorbilder und Zeugen (vgl. Schlüter) für die SchülerInnen sein. In der (authentischen wie auch selektiven) Transparentmachung der eigenen persönlichen Glaubensgeschichte liegt die große Chance, den Schülerinnen und Schülern zu jenem Mut zu verhelfen, der Leben wagen und gelingen läßt. Gerade als „Zeugen“ können sich Lehrende mit ihren Erfahrungen, Glaubenszweifeln, Ängsten und Hoffnungen wahrhaftig einbringen – entsprechende Reflexionsarbeit freilich vorausgesetzt (Schlüter 349). Um den eigenen subjektiven Glaubensstandort bestimmen und zur persönlichen Souveränität als Glaubende(r) finden zu können, scheinen mir lebensgeschichtliche Betrachtungen unerlässlich zu sein.

## Ein Versuch in der LehrerInnenbildung: Religiöse Lebenskurven von Lehramtskandidatinnen

Den vorangegangenen Überlegungen folgend, veranstaltete ich im Sommersemester 1988 an der TH Aachen (theologischer Fachbereich) ein Seminar zum Thema „Biographie und Theologie“, in dem die notwendige biographische Aneignung des Religionsunterrichts herausgearbeitet und Gelegenheit für einen Austausch der je unterschiedlichen religiösen Lebensgeschichten gegeben wurde. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand die Aufgabe, die eigene religiöse Entwicklung selbstreflexiv graphisch darzustellen.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß es klärend ist, zwischen einer „Glaubenskurve“ und einer „Kirchlichkeitskurve“ zu unterscheiden.

Einige Teilnehmerinnen und ich haben teilgenommen habe ich im Nachhinein gebeten, ihre Kurven für diesen Beitrag noch einmal aufzuzeichnen und schriftlich zu kommentieren. Drei davon (s. unten) wurden von der Schriftleitung ausgewählt. Ihre Verfasserinnen haben alle ein Lehramtsstudium abgeschlossen und sind arbeitslos.

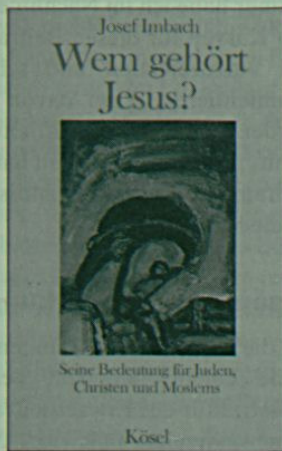
## Ergänzende Bemerkungen

Da die Zeit der LehrerInnenausbildung in die Unvollständigkeit der ersten Lebensstruktur des Erwachsenen im dritten Lebensjahrzehnt fällt (vgl. Nipkow 22) und die dargebotenen religiösen Karrieren hier abbrechen, drängt sich die Frage auf, wie wohl die religiösen Lebenskurven altgedienter Religionslehrerinnen und Lehrer aussehen mögen. Ihr kann hier nicht nachgegangen werden.

Wie bereits im Seminar wird auch hier auf eine Deutung der vorliegenden Kurven verzichtet.

Es zeigt sich, daß die Lebenswelt und damit entscheidende Einflußfaktoren sehr verschieden sein können. Daß ich Theologie studiere und studiert habe und diese oder jene Überzeugung vertritt, daß ich in der religionspädagogischen Arbeit eine Lebensaufgabe sehe und sie so oder so angehe, daß ich dieses tue und anderes lasse usw., ist das vorläufige Ergebnis eines hochkomplexen Entwicklungsprozesses, der u.a. durch folgende Faktoren bestimmt ist: das Elternhaus, die Kirche, die Schule und die Gesellschaft, weiter: Art und Inhalte des Studiums, die Auswahl der Literatur, die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen und Unternehmungen, Ferientaufenthalte und Reisen ... glückliche Erfahrungen, aber auch Widerfahrnisse wie Krankheit, Tod von Angehörigen, Gewalt ... nicht zuletzt Freundschaft und Partnerschaft und die Begegnung mit solchen Menschen, die zu Vorbildern wurden. Es sind die naturgemäß unterschiedlichsten Einflüsse, die deutlich werden lassen, daß, wo immer Religionspädagoginnen und -pädagogen sprechen und handeln, zwangsläufig so oder so geprägte Menschen sprechen und handeln.

Im Widerspruch dazu steht die weitverbreitete Angst davor, Religionsunterricht zu erteilen (vgl. Schlüter 344); sie resul-



Josef Imbach  
**Wem gehört Jesus?**  
 Seine Bedeutung für Juden,  
 Christen und Moslems  
 176 Seiten. Kartiert  
 DM 26,80

**J**udentum, Christentum  
 und Islam im Dialog:  
 Vorurteile abbauen, Trennen-  
 des überwinden, Gemeinsa-  
 mes entdecken.



Leo Karrer  
**Aufbruch der Christen**  
 Das Ende der klerikalen  
 Kirche  
 189 Seiten. Kartiert  
 DM 26,-

**D**ieses mutige Werk pro-  
 klamiert den Aufbruch  
 zur Selbstbestimmung und  
 Selbstverantwortung der  
 Christen, Laien-Christen be-  
 greifen sich selbst als die be-  
 freiende Kirche Gottes. Am  
 Ende der klerikalen Kirche  
 steht der Aufbruch der Chri-  
 sten zur synodalen Selbstver-  
 antwortung.

tiert nicht zuletzt aus der Befürchtung, falsch zu glauben\*: es ist die Angst vor der, freilich auch theologisch und im Kontext überlieferter Erfahrungen zu verantworteten, subjektiven Religiosität.

Um so wichtiger ist der gezielte Austausch religiöser Lebenserfahrungen in der LehrerInnenaus- und fortbildung, der u.a. folgendes erwarten läßt:

1. Ehrliches Erinnern als Voraussetzung dieses Austausches führt zur Selbsterkenntnis. Im Austausch schält sich das je persönliche Profil heraus, werden biographische Schatten- und Sonnenseiten, Defizite und Talente deutlich, kommt das Subjekt zu seinem Recht.

2. Wer sein eigenes Werden und So-sein reflektiert hat und sich darüber verstehen lernt, lernt auch, die anderen in ihrem Anders-sein zu verstehen und zu akzeptieren. Der offene biographische Austausch läßt tolerant werden gegenüber andersdenkenden Kolleginnen und Kollegen, nicht zuletzt gegenüber den anvertrauten Schülerinnen und Schülern.

3. Lebensgeschichtliche Rückblicke verdeutlichen, daß das Leben in Bewegung ist, und spannen auf Neues. Sie nehmen nicht nur die Angst vor Veränderungen, sie bieten Anknüpfungspunkte für Veränderungen und lassen sie aktiv anzielen.

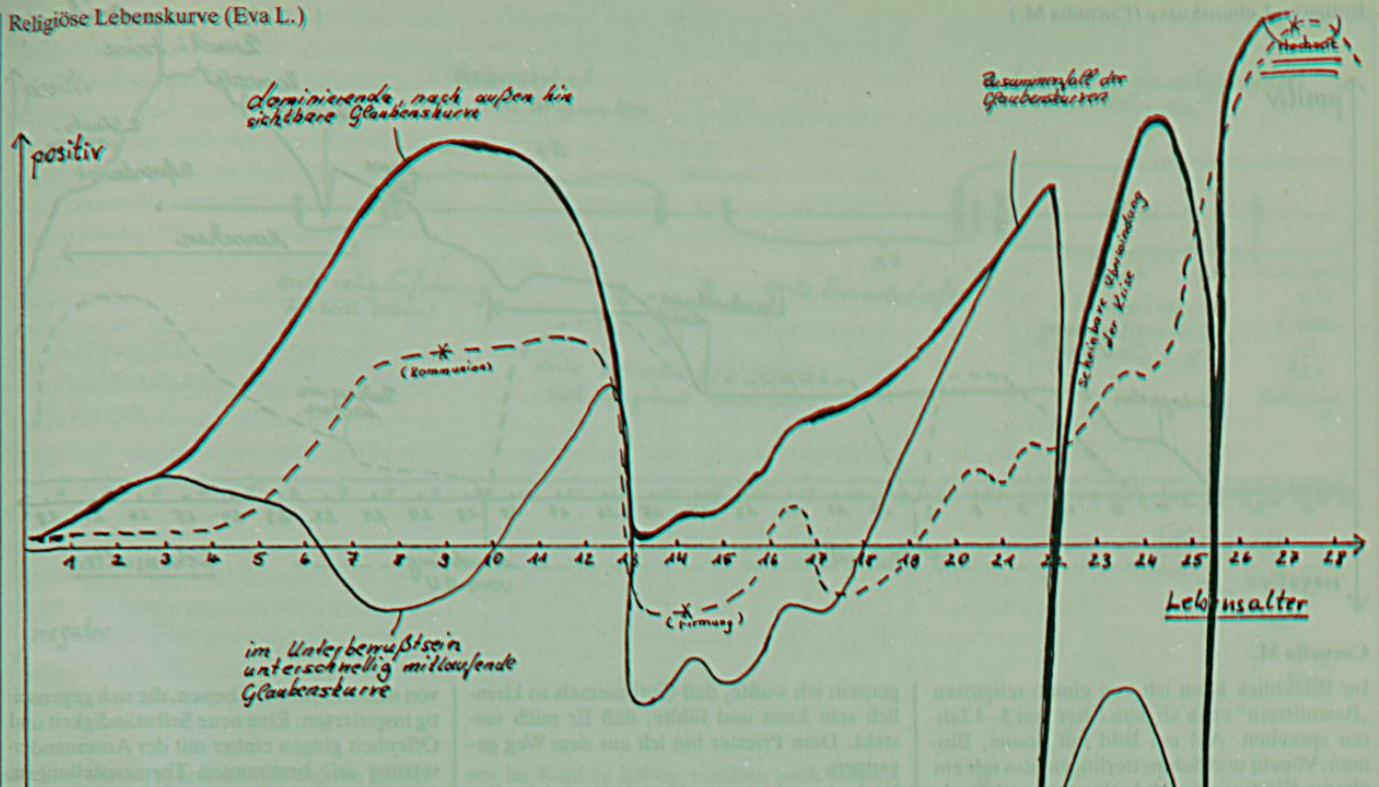
Im Hinblick auf einen biographisch-akzentuierten Religionsunterricht lautet die bisher noch nicht konkret bezeichnete zentrale Aufgabe der Religionspädagogik: die Geschichte Gottes mit den Menschen im Horizont von Lebensgeschichte aufzuzeigen (vgl. auch Grözinger 184). Das bedeutet, Gott als „Macht in Beziehung“ (C. Heyward 1987, 44), als dynamis, als gemeinschaftsstiftende Kraft in einem jeden Lebenslauf nachzuspüren und damit eine Erfahrungsbasis aufzuzeigen für das Wagnis eines Lebens im Vertrauen auf Gott als einer lebenzeugenden Beziehung.

\* Bei einer Fortbildungsveranstaltung für Erzieherinnen in katholischen Kindergärten äußerte sich ein Großteil der Teilnehmerinnen dahingehend, daß sie aus Angst davor, etwas theologisch und lehramtlich falsch machen zu können, völlig auf die religiöse Erziehung verzichten.

## Literatur

- P. Alheit, Religion, Kirche und Lebenslauf – Überlegungen zur „Biographisierung“ des Religiösen, in: *Theologia Practica* 21 (1986) 130–143.
- P. Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: A. Grözinger/H. Luther (s.u.), 273–296.
- H.-J. Fraas, Lebenslauf und religiöse Entwicklung, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, 137–161.
- W. Fuchs, Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen 1984.
- C. Gremmels, Bekehrung und Lebensgeschichte, in: *Wissenschaft und Praxis* 12 (1977) 488–505.
- A. Grözinger, Seelsorge als Rekonstruktion von Lebensgeschichte, in: *Wege zum Menschen* 38 (1986) 178–188.
- A. Grözinger/H. Luther (Hg.), *Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion*, München 1987.
- C. Heyward, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 2. Aufl. 1987.
- B. Honsel, Biographie und Theologie. Erfahrungen und Überlegungen zu einem wenig bedachten Zusammenhang, in: *Diakonia* 17 (1986) 77–92.
- F.-W. Lindemann, Was kann die Kirche zur Lebensvergewisserung beitragen?, in: *Wege zum Menschen* 38 (1986) 188–195.
- J. Lott, *Erinnerte Lebensgeschichten – Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion in der kirchlichen Erwachsenenbildung*, in: *Theologia Practica* 21 (1986) 33–49.
- J.B. Metz, Theologie als Biographie. Eine These und ein Paradigma, in: *Concilium* 12 (1976) 311–315.
- W. Neidhart, Religion und Biographie im Religionsunterricht, in: Grözinger/Luther (s.o.), 310–321.
- K.E. Nipkow, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: P. Biehl u.a. (Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Band 3, Neukirchen 1986, 3–35.
- H. Röer, Glauben in biographischer Perspektive, in: *rhs (Religionsunterricht an höheren Schulen)* 31 (1988) 48–51.
- W.A. Schelling (a), Erinnern und Erzählen. Psychotherapeutische und autobiographische Deutungen der Lebensgeschichte, in: *Wege zum Menschen* 35 (1983) 416–422.
- W.A. Schelling (b), *Erinnerte Biographie. Die Lebensgeschichte im Lichte ihrer psychologischen Vergegenwärtigung*, in: *Wege zum Menschen* 37 (1985) 306–316.
- R. Schlüter, Der Religionslehrer als Zeuge – eine hilfreiche religionspädagogische Forderung? Überlegungen zu ihren theologischen und didaktischen Implikationen, in: *Theologie und Glaube* 74 (1984) 341–356.

Religiöse Lebenskurve (Eva L.)



Bis zum 13. Lebensjahr: Wohlbehütete Kindheit, positive, erfüllte Erfahrungen, schöne, gemeinsame Erlebnisse mit den Eltern, erfülltes, gelagertes Lebensgefühl

13. Lebensjahr: Zusammenbruch durch den Tod meiner Oma; Loslösungsprozess von den Eltern wird nicht gestoppt, das Wohlbehütete geht weiter.

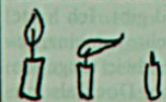
18. - 22 Jahre: neue Perspektiven durch eine Bräutigam und besonders durch das Theologie-Studium 1)

1) Lösung wird zwar nach außen hin probiert, wird aber nicht gelöst. 2)

äußere und innere Lösung der alten Beziehungen / Beziehung zu den Eltern gelingen erstmalig 2) Lösung von den Eltern, von dem Freund, von der psychischer Krankheit

Eva L.

Obwohl meine Kindheit (bis 13 Jahre) von einem durchaus positiven Lebensgefühl geprägt ist, festigte sich in der Grundschulzeit durch die Kirche und den Religionsunterricht das Bild eines moralisierenden „lieben“ Gottes, dem ich zu gehorchen hatte. Vom Elternhaus zwar positiv erlebt, bemühte ich mich im Inneren, dem Teufel (den ich durch den Priester kennengelernt hatte) nicht zu verfallen. In meiner Phantasie waren Gott, Jesus und der „Hl. Geist“ drei Personen; die Vorstellung der Dreifaltigkeit – wie die Erwachsenen erklärten – gelang mir nicht. Die zu „Wegweisern“ umgeschriebenen Gebote, z.B. „Gott will, daß wir schamhaft und keusch sind; daß wir an Sonn- und Feiertagen die Hl. Messe besuchen und andächtig beten; daß wir immer die Wahrheit sagen, auch wenn es gefährlich ist“ beeindruckten mich sehr; mir machte es Freude, dem neuen Kaplan zuliebe ein „Beichtbüchlein“ zu erstellen. Vor der 1. Beichte hatte ich zwar große Angst, ich fühlte mich danach jedoch „frei von allen Sünden“. Vielleicht brauchte ich nun ja (doch) nicht in das Fegefeuer. Das Bild von 3 Kerzen



– Himmel – Fegefeuer – Hölle

(brenne so wie die 1. Kerze, ohne Schwankungen/Sünden, ganz aufrecht, dann kommst Du in den Himmel) war bis zu meinem 12. Lebensjahr prägend. Mit dem Tod meiner für mich sehr christlich lebenden und von Gott zutiefst überzeugten Großmutter erlebte ich einen ersten tiefen Einschnitt; von nun an schränkten meine Eltern den Gottesdienstbesuch ein; dieses für mich wichtige Ritual fiel fort, Glaube und Gottesvorstellungen schienen mit dem Tod meiner Oma zusammenzuhängen, und ich geriet ins Schwanken. Auf dem Gymnasium fürchtete ich mich nun vor jeder Religionsstunde; obwohl der Lehrer nur selten fragte, wer am Wochenende in der Kirche gewesen sei, hatte ich große Angst davor, diese Frage vor meiner kirchlich überzeugten Freundin, dem Lehrer und meinen Mitschülern verneinen zu müssen. Jeden Sonntag, an dem ich nicht in die Kirche ging – ich hatte plötzlich die Aufgabe, meine Eltern davon zu überzeugen, mit mir zu gehen, was mir selten gelang –, bekam ich ein schlechtes Gewissen und depressive Gefühle.

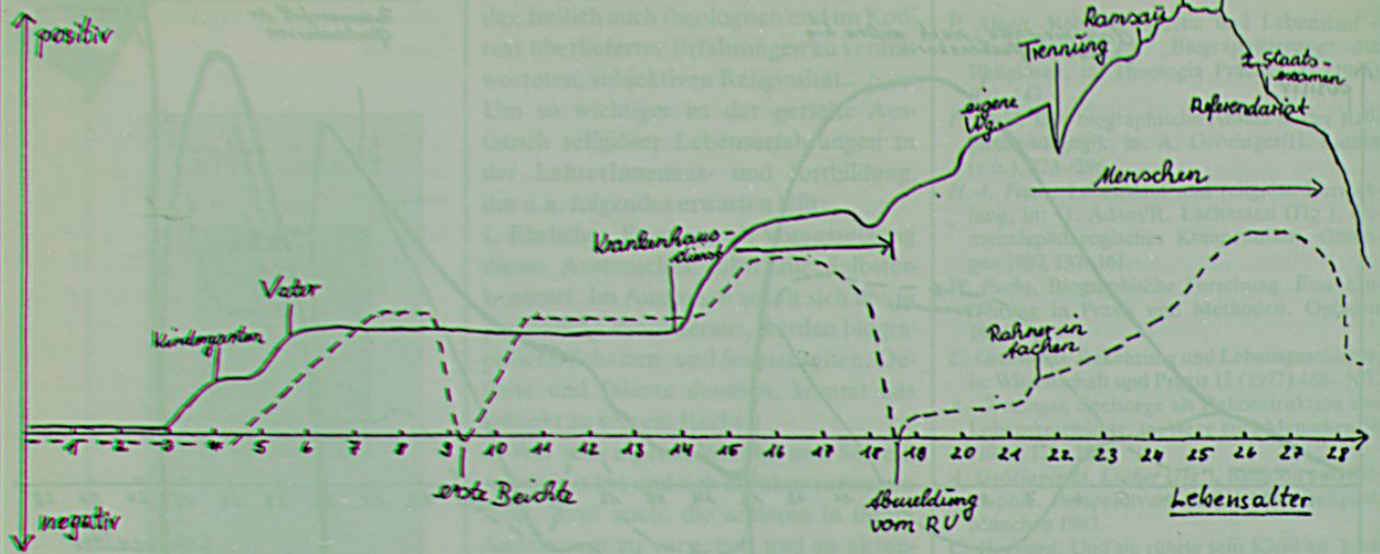
Erst durch das Studium (wobei ich das Fach Religion nur aus einer Notlösung heraus wählte) und bedingt durch zahlreiche Gesprächskreise in Kleingruppen gelang mir die Aufarbeitung dieser Problematik. (Es beein-

druckte mich damals der heilsgeschichtliche Ansatz einer Christologie, der meine verdrängten Kindheitsvorstellungen plötzlich bestätigt sah und mich von meinen moralischen Gefühlen und Vorstellungen befreite.)

Zwei schwere seelische Krankheiten im Abstand von 4 Jahren zeigten mir dann jedoch, daß ich mich zwar kognitiv mit meiner Situation und dem Glauben auseinanderzusetzen wußte, in der Realität jedoch – aus einem wohlbehüteten Elternhaus kommend und unfähig, mich innerlich davon zu lösen – unter großen unverarbeiteten Schuldgefühlen litt, die sich aufgestaut hatten und nun zum Ausbruch gekommen waren.

Mit Hilfe einer neuen partnerschaftlichen Beziehung gelang mir endlich der innere Absprung vom Elternhaus. Dieses gewonnene Vertrauen verhalf mir zu einer viel ganzheitlicheren Scheweise, wobei mein Tun und meine neu eingeschlagene Lebensweise nicht mehr schizophren von meinem Inneren abgespalten erlebt wurde; ich handelte nicht mehr aus moralischen Aspekten heraus (weil die anderen es so machen, so gut finden), sondern ich versuch(t)e das zu leben, was ich schließlich auch bereit war (in der Referendarzeit) und bin weiterzugeben.

Religiöse Lebenskurve (Cornelia M.)



**Cornelia M.**

Im Rückblick kann ich von einem religiösen „Bewußtsein“ etwa ab dem Alter von 3–4 Jahren sprechen. Auf ein Bild mit Sonne, Blumen, Vögeln und Schmetterlingen, das mir ein älteres Kind geschenkt hatte, malte ich nachträglich den „lieben Gott“: hoch oben im Himmel auf einem Stuhl sitzend. Erst mit diesem Zusatz schien mir das Bild komplett. Zu der Zeit wurde meine beginnende Religiosität stark durch meinen Vater beeinflusst, dessen Glaubenseinstellung mich seither immer wieder zur kritischen Auseinandersetzung herausgefordert hat. Als ungeheuer beeindruckend habe ich es als Kind empfunden, wie er sich während der Wandlung auf den harten Steinboden niederkniete und betete.

Durch eine negative Erfahrung verdichtete sich bei mir das Bild von einem liebenden, ständig anwesenden Mutter-/Vatergott: es war das Erleben der ersten Beichte. Nachdem ich das Beichtprozedere auswendig gelernt hatte, fand eine „Generalprobe“ in der Kirche statt. Die Angst, sich zu blamieren, weil man den Text nicht richtig beherrschte oder die Reihenfolge nicht beachtete, überdeckte jedes Gefühl religiösen Erlebens. Nach vier Wochen war alles Gelernte vergessen, und ich „konnte“ nicht mehr beichten. Mein schlechtes Gewissen hatte jedoch mit Gott nichts zu tun. Im Ge-

genteil: ich wußte, daß Gott niemals so kleinlich sein kann und fühlte, daß Er mich versteht. Dem Priester bin ich aus dem Weg gegangen.

Nach einer ‚frommen‘ Phase während der Pubertät, in der ich lange Zeit im „freiwilligen Krankenhausdienst“ arbeitete und in Gott eher einen stillen Vertrauten sah, kam es zur starken Ablehnung der Kircheninstitution. Ich fühlte mich mit meinem Gotteserleben nicht verstanden und meldete mich mit 18 Jahren vom Religionsunterricht ab. Die Unzufriedenheit ließ in mir den Wunsch entstehen, während meines Studiums mehr über Theologie zu erfahren und mir fundiertes Wissen anzueignen.

Das Studium der Religionspädagogik war für meine Religiosität von großer Bedeutung. Während dieser Zeit lernte ich nicht nur meine Erfahrungen sprachlich umzusetzen, sondern traf zudem mit Menschen zusammen, mit denen ich sie teilen und vertiefen konnte. Mein Gott war nun der Gott der Menschen und der Gemeinschaft; etwas, das beflügelt und freimacht. Hinzu kamen einschneidende Daten wie Auszug von Zuhause, das Leben in einer Wohngemeinschaft, Trennung von meinem langjährigen Jugendfreund.

Meine Art „Theologie“ zu betreiben, verlief

von nun an auf zwei Ebenen, die sich gegenseitig inspirierten. Eine neue Selbständigkeit und Offenheit gingen einher mit der Auseinandersetzung mit bestimmten Themenstellungen, u.a. dem Gedankengut der feministischen Theologie.

Meine Referendarzeit verbrachte ich an einer Grundschule in Köln. Trotz der räumlichen Trennung erwiesen sich die Freundschaft und Gemeinschaft mit Menschen, die ich während meiner Studienzeit kennen- und schätzengeliebt hatte, als tragfähig, was mir Auftrieb und Sicherheit gab. Zudem war für mich die Erfahrung, als Lehrerin mit Kindern zu arbeiten, besonders wichtig. Hier hatte ich die Gelegenheit, meine „Theologie“ in die Praxis umzusetzen, was mir jedoch nicht immer gelang.

Schon während des Referendariats, vor allem aber danach trat die emotionale Beschäftigung mit Theologie immer mehr in den Hintergrund, wurde und wird überschattet von ‚profanen‘ Sachzwängen und Existenzsorgen. Seither ist die ‚Lebenskurve‘ durch ein wissenschaftliches Herangehen an bestimmte, insbesondere religionswissenschaftliche Themen geprägt, was jedoch die subjektive Ebene nicht ersetzen kann. Diese ist, trotz neuer und guter Beziehungen zu Menschen, durch die Erfahrung, ohne Anstellung zu sein, belastet.

**Sybilie T.**

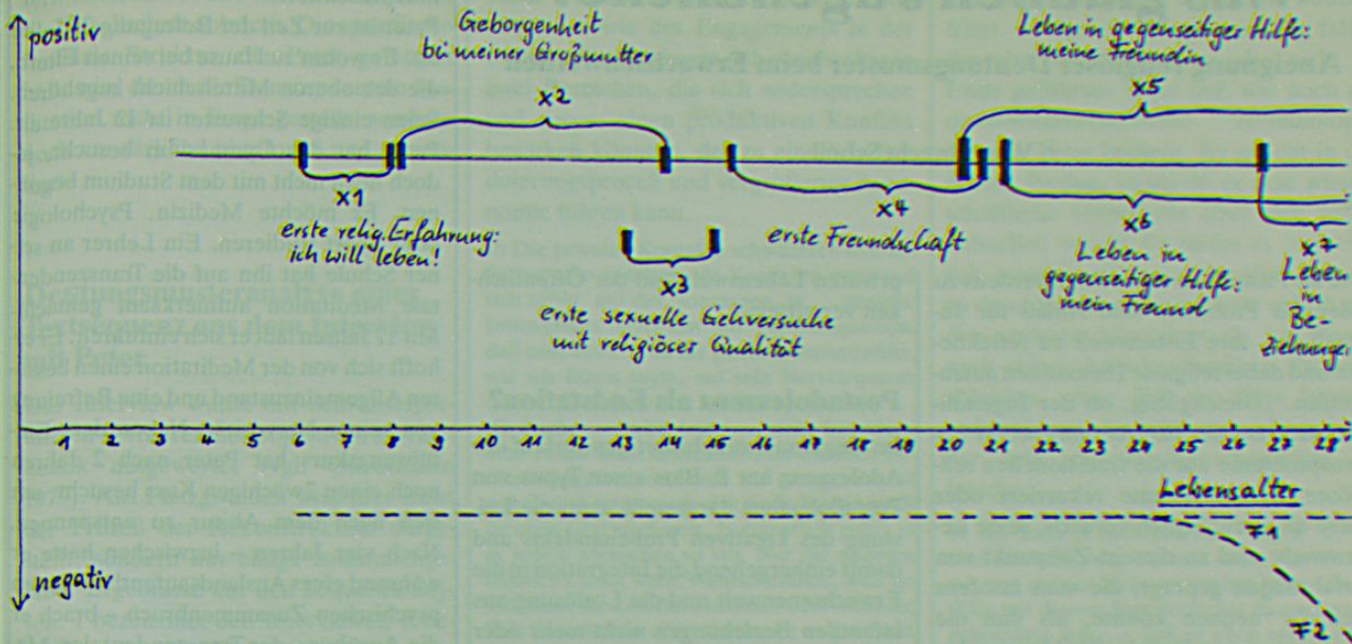
Die Aufgabenstellung lautete, einerseits die religiöse Lebenskurve und andererseits die Kirchlichkeitskurve als Funktion des Lebensalters darzustellen. Dabei habe ich meine religiöse Biographie nicht, wie es in der Aufgabenstellung vorgesehen war, in Kurven umgesetzt, sondern die religiöse Lebenskurve im positiven Bereich und die Kirchlichkeitskurve im negativen Bereich als horizontale Gerade angesiedelt. Die Erklärung für meinen Entschluß, mit zwei Geraden zu operieren, hatte ihren Auslöser in der Frage: seit wann habe ich ein bewußt empfundenes religiöses Lebensgefühl und hat sich dieses im Laufe der Jahre

qualitativ geändert? Diese Frage ist für mich mit „Nein“ zu beantworten. Mein religiöses Empfinden ist heute von gleicher Intensität wie mit 6–8 Jahren.

Meine Kirchlichkeitsgerade ist übersichtlicher, da über sie die Abgrenzung zu meinen religiösen Wertvorstellungen deutlich wird. In meinem Seminarbeitrag habe ich sie als Gerade dargestellt (F1). Zum jetzigen Zeitpunkt, wo ich mein Diagramm nachträglich schriftlich fixiere, habe ich versucht, klarer hervorzuheben, daß sich mit zunehmender geistiger Entwicklung die schon immer latent empfundene Diskrepanz zwischen meinem religiösen

Lebensgefühl und dessen Konkretisierung im Alltag einerseits und der kirchlich besetzten Angstreigion andererseits zu einem unüberbrückbaren Gegensatz entwickelt hat. Dies wird an der neuen, jetzt abfallenden Kirchlichkeitskurve deutlich (F2).

Zu meiner religiösen Lebensgeraden: Mein erstes bewußtes religiöses Erleben liegt zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr (X1). Ich wurde nachts wach und spürte zum ersten Mal, daß es auch für mich den Tod gibt. Ich hatte fürchterliche Angst. Ich versuchte mir einzureden, daß ich dieses Übel irgendwann umgehen könnte. Ich wollte nie sterben! Doch als mir



das klar wurde, spürte ich den wahren Hintergrund meiner Angst. Der Grund war einfach: schlechte Noten und das Zeugnis, das ich in wenigen Tagen meinen Eltern würde zeigen müssen. Jetzt wollte ich vor lauter Angst doch lieber sterben. Doch dann gäbe es kein Leben mehr für mich. In dieser Ausweglosigkeit mußte ich erkennen, daß ich nicht beides haben könnte. Für was sollte ich mich entscheiden? Ich entschied mich dafür, doch lieber leben zu wollen. Also entschied ich mich auch für die Schläge, die mich erwarten würden. Und trotzdem fühlte ich mich plötzlich ganz stark, denn jetzt wußte ich: leben zu wollen bedeutet in erster Linie, zu mir selber zu stehen. Diese Nacht ist für mich der Ursprung meiner Religiosität. Ein Lebensgefühl, das mich bis jetzt durch mein ganzes Leben getragen hat.

Die folgenden intensivsten Erlebnisse zwischen meinem 8. und 14. Lebensjahr verbinde ich stark mit meiner Großmutter, die bis zu ihrem Tode bei meinen Eltern wohnte (X2). In ihr fand ich zum erstenmal einen Menschen, der mir bedingungslose Geborgenheit schenkte. Sie knüpfte nicht wie meine Mutter Zuneigung an falsch verstandene Harmonie. Oder wie mein Vater, der jedes Widersetzen gegen seine Wertvorstellungen durch Schläge zu kontrollieren versuchte. Von meiner Großmutter ging eine menschliche Wärme aus, in der ich noch heute die Wurzeln für mein ständiges Bemühen um Freiheitsliebe und Toleranzfähigkeit grundgelegt sehe.

Die Phase, in der ich begann, mich auch als sexuelles Wesen zu begreifen, liegt ungefähr zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr (X3). Ich grenze diese Zeit bewußt ein, weil es in dieser Zeit meiner Selbstbefriedigungsversuche keinen Menschen gab, mit dem ich mich darüber austauschen konnte oder auch wollte. Diese sexuellen Gehversuche erreichen deswegen nicht ganz den hohen positiven Wert der religiösen Lebenslinie. Aus heutiger Sicht war es aber für mich wichtig, religiöse Ideale nicht

nur im Kopf zu haben, sondern auch körperlich zu spüren.

Mein Leben trat in eine neue Phase ein, als ich meinen ersten festen Freund kennenlernte (X4). Doch nach vier Jahren geistiger und sexueller Erfahrungen, die ich als geglückte Umarmungen bezeichnen würde, spürte ich, daß sich diese Umarmungen in Umklammerungen zu verwandeln drohten. Ich beendete diese Beziehung. Schuldgefühle darüber, einen Menschen alleine gelassen zu haben auf der einen Seite, aber auch der Wunsch nach Freiheit auf der anderen Seite, standen und stehen noch heute für mich als unauflösbares Dilemma nebeneinander.

Fast zur gleichen Zeit lernte ich meinen jetzigen Freund (X6) und meine Freundin kennen (X5). Beide bedeuten mir sehr viel, da ich in ihrer Nähe lernte, meinen Egoismus abzulegen, den ich in meiner Kindheit und Jugendzeit entwickeln mußte, um mich verwirklichen zu können. Durch gegenseitige Hilfe entdeckten wir immer mehr unsere Stärken und Schwächen, unsere Hoffnungen, Träume und Ängste. Auf diesem Weg, auf dem wir uns in unseren Fehlern und Sehnsüchten begegneten und ernstnahmen, stießen wir auch in unserem Bekanntenkreis auf Menschen, die sich auch um diesen Weg bemühten (X7). In den letzten zwei Jahren haben mein Freund und ich im Umfeld dieser Vertrautheit, jede und jeder auf ihre und seine Art auch den Schritt gewagt, sich Menschen, zu denen wir die gleiche Nähe empfinden, auch auf vielfältige körperliche Weise zu nähern. Im Austausch über diese Erfahrungen wurden wir wieder mit vertrauten existentiellen Ängsten konfrontiert. Wir gehen nicht leichtsinnig mit diesen Ängsten um, und doch spüren wir, daß wir vor die Aufgabe gestellt sind, neue personenbezogenere Werte zu entwickeln, an denen alle wachsen können. Mein größter Wunsch ist, daß wir uns immer mehr auf diesem Weg als freie Menschen in Freiheit begegnen werden.



Raimon Panikkar  
**Den Mönch in sich entdecken**

204 Seiten. Gebunden mit Schutzumschlag DM 34,-

**N**icht von weltabgewandten Mönch im Kloster, sondern vom Menschen mitten in der Welt ist hier die Rede. Diesen Mönch in uns zu entdecken, um aus der Krise unserer Zeit herauszufinden, ist das Ziel dieses spannenden und engagierten Buches.

Kösel-Verlag  
Flügelstraße 2  
8000 München 19