

Biografieorientierung in religiösen Lehr- und Aneignungsprozessen

unter besonderer Berücksichtigung des Glaubenlernens Erwachsener

Angela Kaupp

„Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie“¹. Diese Aussage konturiert die Tatsache, dass Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse durch die Lebenskontexte und -erfahrungen sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden mitbestimmt werden. Demzufolge legt Biografieorientierung in der Praktischen Theologie das Augenmerk auf das Subjekt mit seiner Lebens- und Glaubensgeschichte. Untersucht wird, wie sich ein Mensch konkret mit Religion auseinandersetzt, in welcher Art und Weise christliche Traditionsbestände die individuelle Religiosität beeinflussen und wie kulturelle und individuelle Formen religiösen Lebens interagieren. Mit der „anthropologischen Wende“ (Karl Rahner) in der Theologie rückt die / der Einzelne mit ihrer / seiner Lebensgeschichte auch in der Praktischen Theologie stärker in den Vordergrund.²

So ist es nicht verwunderlich, dass ‚Biografieorientierung‘ und ‚Biografisches Lernen‘ Einzug in einschlägige religionsdidaktische Handbücher gefunden haben. Biografisches Lernen wird als „religionsdidaktisches Prinzip“³ verstanden. Die Konzepte von ‚lebenslangem Lernen‘ und biografischem Lernen werden miteinander verknüpft⁴ und die Bedeutung von Vorbildern

1987; Klein, Stephanie: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart 1994; Kaupp, Angela: Der (empirisch-)biographische Blick. Welche Bedeutung hat der Einzelfall für die Religionspädagogik? In: Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2007, 176–192; zum Gesamtüberblick vgl. Reese, Annegret: Biografie. In: Porzelt, Burkard / Schimmel, Alexander: Strukturbe-griiffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 27–32.

1 Alheit, Peter / Felden, Heide von: Einführung. Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Dies.: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, Wiesbaden 2009, 9–17, 9.

2 Zur Theorieentwicklung vgl. exempl. Grözinger, Albrecht / Luther, Henning (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München

3 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Biografisches Lernen. In: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 374–386; Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik, Freiburg i.Br. 2014, 301–311.

4 Vgl. Alheit / Felden 2009 [Anm. 1], 9–17.

wird seit ca. zehn Jahren in Verbindung mit biografischem Lernen neu thematisiert.⁵

Teilweise werden jedoch unterschiedliche Inhalte als ‚biografisches Lernen‘ und ‚Biografiearbeit‘ bezeichnet. Konstantin Lindner zeigt auf, dass biografisches Lernen zum einen als Methode in der Erwachsenenbildung verstanden wird, zum anderen als ein Lernen, das angesichts permanenter Wandlungsprozesse die Herstellung von Sinn und Identität anzielt.⁶ Häufig verschwimmt auch die Differenzierung zwischen Biografieforschung und biografischem Lernen. Um verschiedene Aspekte der Wechselwirkung von Biografie und Lernprozess zu unterscheiden, ist eine begriffliche Präzisierung hilfreich.⁷

Im Folgenden werden zunächst drei Formate biografischen Lernens unterschieden (1.–3.), bevor der Zusammenhang von biografischem Lernen und Geschlecht (4.) und die besondere Bedeutung autobiografischer Lernprozesse für das Glaubenlernen Erwachsener (5) skizziert werden.

1. *Autobiografisches Lernen: Lernen anhand der eigenen Lebensgeschichte*

Als autobiografisches Lernen werden Lernprozesse bezeichnet, die explizit durch die eigene Lebensgeschichte mit ihren Erlebnissen, Herausforderungen und Krisen angestoßen werden. Dabei geht es sowohl um die Bewältigung dieser Aufgaben als auch um die Notwendigkeit einer

Plausibilisierung des biografischen Verlaufs. Während in früheren Generationen der Lebenslauf als normierte Phasengliederung weitgehend vorgezeichnet war, muss die/der Einzelne heute angesichts des Bedeutungsverlusts institutioneller Bindungen und der durch sie tradierten Inhalte (wie Berufslaufbahnen, Familienmodelle oder Rollenbilder) Entscheidungen selbst treffen und diese in Auseinandersetzung mit sich selbst und in Interaktion mit der Mit- und Umwelt (und deren historischen, regionalen und gesellschaftlichen Gegebenheiten) immer wieder neu nachvollziehbar darstellen. Die Herausforderung, ständig Entscheidungen zu treffen und diese in den Koordinaten der eigenen Lebenswelt zu verantworten, erfordert Prozesse biografischen Lernens.

Autobiografisches Lernen setzt voraus, dass Erfahrungen erinnert und reflektiert werden können, um hieraus Konsequenzen für das weitere Leben abzuleiten. Dies erfordert ein Niveau der kognitiven und moralischen Entwicklung, das erst in der späten Kindheit oder gar erst in der Jugendzeit erreicht wird.⁸

Nach Hans-Georg Ziebertz hat eine biografische Selbstreflexion drei Funktionen:

- Die KOGNITIV-AUFKLÄRERISCHE FUNKTION hilft Klarheit über Abhängigkeitsverhältnisse zu erhalten.
- Die AFFEKTIV-INTEGRIERENDE FUNKTION kommt zum Tragen, indem „das Wissen um die Interdependenzen und die Einsicht in die konkreten Abhängigkeiten gefühlsmäßig“ verarbeitet werden.
- Die PRAGMATISCH-HANDLUNGSLEITENDE FUNKTION dient zur Erschließung neuer Handlungspotenziale.⁹

5 Hierzu haben vor allem *Hans Mendl* und *Konstantin Lindner* Publikationen vorgelegt.

6 *Lindner, Konstantin*: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 95f.

7 Zu diesem Schluss kam die Jahrestagung der Religionspädagoginnen von AKRK und ESWTR, die im Januar 2015 unter dem Titel „Biografieorientierung in religionspädagogischer Theorie und Praxis. Gender-sensibel gegengelesen“ stattgefunden hatte.

8 Vgl. *Rosenthal, Gabriele*: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a.M. 1995, 134–143.

9 *Ziebertz* 2010 [Anm. 3], 285.

Diese Reflexion findet nicht nur aufgrund von individuellem Nachdenken statt, sondern häufig in Kommunikationsprozessen, z.B. über biografische Erzählungen, mit deren Hilfe sich das Subjekt Klarheit über sich selbst verschafft und die eigene Geschichte in Beziehung zur Mit- und Umwelt setzt. Die Eigenlogik des Lernenden und seiner Lebensgeschichte ist der Sinnhorizont, in den Lernprozesse eingeordnet werden, die für die Organisation und Ausgestaltung der individuellen Biografie unverzichtbar sind.

Religionen bieten ein Welt- und Selbstverständnis sowie ein kulturelles Muster zur Gestaltung der Lebensgeschichte; sie bieten Antworten zur Bewältigung von Lebensproblemen und zur eigenen Identitätsfindung. Außerdem machen sie Sinnangebote zur Strukturierung der Lebensgeschichte „durch die kulturelle Ausgestaltung und Deutung existentiell bedeutsamer Ereignisse und Übergänge im Lebenslauf (Taufe, Firmung / Konfirmation, Trauung, Beerdigung) von der Geburt bis zum Tod mit einer zugehörigen Vor- und Nachgeschichte (im Jenseits)“¹⁰.

Religion geht in die Biografie als individuell unterschiedliche Entwicklungsgeschichte ein: als Annahme des Glaubens, als religiöser Suchprozess oder Zweifel, aber auch als Abwendung vom Glauben. In allen Altersgruppen sind divergierende Religionsstile im Hinblick auf inhaltliche Glaubensvorstellungen, religiöse Praxis oder Kirchenbezug zu finden, verstärkt durch eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft. Dies führt zu einer Biografisierung des Religiösen, d. h., es ist nötig, sich immer wieder der Plausibilität von Religion in der eigenen Lebensgeschichte zu vergewissern.

Autobiografisch religiöse Lernprozesse finden meist außerhalb expliziter Lernsettings anlässlich bestimmter biografischer Knotenpunkte und Herausforderungen statt, die eine biografische Reflexion nahelegen. Solche Prozesse sind einer didaktischen Inszenierung entzogen. Sie können aber in organisierten Lernformaten angestoßen werden, sofern diese freiwillig gewählt und geschützt sind, wie z.B. Angebote (religiöser) Erwachsenenbildung¹¹, Exerzitien, Supervision oder Therapie. Es ist unstrittig, dass auch in der Schule zahlreiche, vor allem implizite und ungeplante autobiografische Lernprozesse stattfinden. Diese sind jedoch selten explizit Gegenstand und finden häufig außerhalb des Unterrichts statt. Aufgrund des niedrigen Lebensalters der Adressatinnen bzw. Adressaten und des Pflichtcharakters ist eine autobiografische Reflexion nur eingeschränkt möglich.

2. *Biografie-orientiertes Lernen: Lernen mit Bezug zur eigenen Lebensgeschichte*

Bei organisierten Unterrichtsprozessen ist es angemessener, von ‚biografie-orientiertem Lernen‘ zu sprechen. Ziel ist eine Verbindung von theologischen Inhalten und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die in der Religionspädagogik mit den Prinzipien der Korrelation und der Elementarisierung beschrieben wird. In der Erwachsenenbildung sind die Prinzipien des subjekt-orientierten Lernens und der Adressatenorientierung zu nennen. Biografische Episoden und Erlebnisse können als Basis dienen, auf der vermittelte Inhalte in ihrer persönlichen Bedeutung verstanden werden. Dies wird in organisierten Lernprozessen nicht notwendig zu einer umfassenden biografischen Auseinandersetzung führen und wenn, dann nur bei Einzelnen. Verstärkt wird die

10 Engelhardt, Michael von: Das Verhältnis von Biographie und Religion. In: Wulf, Christoph/Macha, Hildegard: Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim – Basel 2004, 146–174, 149f.

11 Vgl. hierzu die Überlegungen von Viera Pirker in dieser Ausgabe, 56–67.

Grenze durch die Tatsache, dass im Kindes- und frühen Jugendalter eine biografische Reflexion nur episodisch möglich ist.¹²

Didaktische Settings im Religionsunterricht, in der Katechese, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, die eigene Erfahrungen der Teilnehmer/-innen thematisieren, können als biografie-orientierte Formen der Auseinandersetzung mit Religion bezeichnet werden.

3. Lernen an Biografien: Lernen mithilfe fremder Lebensgeschichten

Die christliche Tradition weiß seit ihren Anfängen um die Bedeutung biografischer Erzählungen für die Einzelnen wie für die Glaubensgemeinschaft. Dies belegen Heiligenviten, die nicht nur an das Leben besonderer Christinnen und Christen erinnern, sondern gleichermaßen zur Auseinandersetzung und Nachahmung anregen wollen. Religionspädagogische Überlegungen beschäftigen sich mit der Art und Weise, wie dieses Lernen an fremden Biografien vor sich geht.¹³

3.1 Fremde Biografien als Orientierungshilfe

Die Interaktion zwischen eigener und fremder Geschichte macht Autobiografien für heutige Menschen interessant: Sie geben Modelle oder Hilfestellung für eigene (Lebens-)Entscheidun-

gen und öffnen Zielhorizonte.¹⁴ Religiöse Biografien bieten ein Welt- und Selbstverständnis sowie ein kulturelles Muster zur Gestaltung des eigenen Lebens an. Sie können Antworten geben auf die Frage nach der eigenen Identität, Hilfe leisten bei der Bewältigung von Lebensproblemen und Sinnangebote zur Verfügung stellen.¹⁵ So ist es nicht verwunderlich, dass sich Jugendliche stärker noch als Erwachsene an Personen orientieren, deren Lebensentwurf ihnen attraktiv erscheint.

Lernen an fremden Biografien unterstreicht die Bedeutung von ‚signifikanten anderen‘ für (religiöse) Lehr-/Lernprozesse. Für die /den Einzelne/n wie für die (Glaubens-)Gemeinschaft ist es unverzichtbar, dass Inhalte nicht allein durch Bücher, sondern auch durch Personen tradiert werden und an deren Lebensgeschichten abzulesen sind. Wie Familientraditionen durch Erzählungen weitergegeben werden, so braucht eine Glaubensgemeinschaft ebenfalls persönliche Formen der Tradition.

In diesem Sinn lassen sich die o.g. drei Funktionen biografischer Selbstreflexion auf die Auseinandersetzung mit einer fremden Biografie anwenden:

- Die kognitiv-aufklärerische Funktion dient der kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Person in ihrer zeitgeschichtlichen Verortung.
- Das Einnehmen einer fremden Perspektive kann die aktive Integrierung und Erweiterung der eigenen Perspektive fördern.
- Die Auseinandersetzung mit dem Handeln der fremden Person kann in einer Reflexion des eigenen Handelns und möglicherweise im Ausprobieren neuer Handlungsformen resultieren.

12 Vgl. *Kaupp, Angela*: Junge Frauen erzählen ihre Lebensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005, 341.

13 Vgl. *Witten, Ulrike* in dieser Ausgabe, 45–55; *Lindner* 2007 [Anm. 6]; *Kuhn, Karolin*: An fremden Biografien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, Berlin – Münster – Wien u. a. 2010; *Mendl, Hans*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015.

14 Vgl. *Lindner, Konstantin*: „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! Anmerkungen zum biografischen Lernen. In: *Loccumer Pelikan* (2011) 62–67, 62f.

15 Vgl. ebd., 62f.

3.2 Fremde Biografien als Partituren

Die Darstellung von Heiligen kann verschiedene Ziele haben: Unter historischer Perspektive wird nach den Fakten gefragt oder nach der Bedeutung einer Person in ihrer Zeit. Diese Funktion kommt im RU häufig zu kurz, denn Nikolaus, Martin oder Elisabeth werden oft recht zeit-ent-hoben vermittelt. Unter ethischer Perspektive wird das Handeln einer Person in den Blick genommen und aus dogmatischer Perspektive nach den Kriterien und Ausdrucksformen ihres Glaubens gefragt.

Insbesondere die letztgenannten Funktionen führten und führen immer wieder dazu, dass Heilige zu einem Ideal stilisiert werden, das weder ihre damalige Lebensrealität spiegelt noch für heutige Menschen anschlussfähig ist. Eine Korrelation zwischen eigener und fremder Person scheint einfacher, wenn es sich nicht um große Heilige, sondern um „Helden des Alltags“¹⁶ handelt. Die andauernde Verehrung von Personen wie z. B. von Franz von Assisi oder Hildegard von Bingen belegt jedoch auch, dass eine zeitliche und inhaltliche Fremdheit dazu motivieren kann, sich ohne Vorurteile mit einer unbekanntem Welt zu beschäftigen und hieraus Konsequenzen für das eigene Leben zu ziehen.

Zu einer konstruktiven Auseinandersetzung trägt die Unterscheidung zwischen einer fremden Biografie als Vorbild und als Modell bei: Während das Vorbild zur Nachahmung anregen soll, ist ein Modell „eine Orientierungshilfe für das eigene Verhalten, das aber nicht einfach kopiert wird, sondern auch kritisierbar

oder sogar ablehnbar ist“¹⁷. Auch aus Widerspruchlichem kann in dieser Form gelernt werden.¹⁸

In der heutigen Zeit, in der alle Supermodel sein wollen oder auf der Suche danach sind, läuft der Modell-Begriff Gefahr, den Unterschied zwischen Vorbild und Modell nicht mehr verdeutlichen zu können. Daher möchte ich als Alternative den Begriff der Partitur einbringen: Eine Partitur zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine verschriftlichte Form von Musik und deren Aufführungspraxis ist, aber nicht die Musik selbst. Erst durch die Stimme oder das Instrument des Interpreten geschieht sozusagen Musik. Die Aufführung ist trotz Partitur unterschiedlich, je nach kulturell und zeitgeschichtlich geprägten Aufführungsgepflogenheiten, dem gewählten Instrument und seiner Qualität und den individuell bedingten musikalischen Fähigkeiten. Fremde Biografien bieten wie eine Partitur religiöse und kulturelle Muster zur Gestaltung des eigenen Lebens an. Aber biografisch bedeutsam werden sie erst, wenn sie durch den heutigen Interpreten neu gelesen und entschlüsselt werden. Die/der Lehrende hat die wichtige Aufgabe, sozusagen die Partitur-Schreibweise zu erläutern, damit die Lernenden diese überhaupt lesen können. Zusammen kann dann nach ‚Themen‘ in der Partitur gesucht und überlegt werden, wie diese heute in Musik umgesetzt werden können.

Durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Biografie wird nur dann ein autobiografischer Lernprozess angestoßen, wenn eine Reflexion zwischen eigener und fremder

16 Mendl, Hans: „Darf’s ein bisschen weniger sein?“ Die Bedeutung von Helden des Alltags für Lernprozesse im Glauben. In: Rothgangel, Martin/Schwarz, Hans (Hg.): Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags, Frankfurt a. M. – Berlin – Bern u. a. 2011, 185–204; Mendl 2015 [Anm. 13].

17 Mieth, Irene/Mieth, Dietmar: Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zu einer narrativen Ethik. In: KatBl 102 (1977) 625–631. Diese Unterscheidung gehört in der Religionspädagogik inzwischen zum state of the art (vgl. die zitierten Publikationen von Ziebertz, Mendl und Lindner).

18 Kuld, Lothar/Schmid, Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.

Geschichte stattfindet und Konsequenzen für das eigene Leben gezogen werden oder wenn sich im Rückblick herausstellt, dass es eine solche Rückkoppelung gab.

4. Biografieorientierung – gendersensibel gegengelesen

Biografieorientierung nimmt die Diversität menschlichen Lebens ernst, d. h. auch die Perspektive des Geschlechts. Diese Tatsache führt zu den Fragen, warum in vielen biografisch-orientierten Untersuchungen Prozesse des *doing gender* nicht thematisiert werden¹⁹ und warum im deutschsprachigen Raum bisher nur praktisch-theologische Arbeiten vorliegen, die Prozesse der Biografie- (*doing biography*) und zugleich der Geschlechterkonstruktion (*doing gender*) entweder nur von Frauen²⁰ oder nur von Männern²¹ thematisieren. Auffällig ist zudem, dass Befragte in biografischen Erzählungen – entgegen der Vorannahmen der Forschenden – den Bezug zwischen Geschlecht und Religion auch dann kaum reflektieren, wenn explizit danach gefragt wird.²² Ein Erklärungsmodell für

diese Lücke ist im Anschluss an Bettina Dausien der „Unterschied zwischen biographischem und interaktionistischem Paradigma“²³:

„Bei der Analyse von ‚doing gender‘ geht es vor allem um die *intersubjektive* Vernetzung, Koordination und *Synchronisation* von Handlungsmustern, während die primäre Funktion biographischer Kategorien in der *diachronen* Organisation von zeitlich weitgespannten Handlungs- und Erfahrungsverläufen besteht, die ‚wesensmäßig *individuell*‘ sind.“²⁴

Auch wenn Biografien abhängig vom Lebenskontext sind, bestimmt die Eigenlogik des Individuums den Erzähl- und Lernprozess, während bei der Reflexion des *doing gender* Interaktionsprozesse im Vordergrund stehen. Das biografische Paradigma betrachtet die Lebensgeschichte von innen, während das Konzept des *doing gender* diese von außen betrachtet. Daher können Prozesse des *doing gender*, die sich in der eigenen Geschichte einschreiben, vom Subjekt erst durch einen reflexiven Abstand von der eigenen Geschichte wahrgenommen werden.

Folgende Konsequenzen ergeben sich für die Formen biografischen Lernens (vgl. Kap. 1.–3.):

■ Beim autobiografischen Lernen im engeren Sinn sind Aspekte des *doing gender* nur dann eine Lernchance, wenn das Subjekt die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit und den damit verbundenen Rollenerwartungen nicht verdrängt, sondern sich ihr stellt.

■ Biografie-orientierte Lernprozesse müssen Erfahrungen zur Sprache bringen, an die sowohl aus der Perspektive von Religion als

19 Z.B. Karl, Katharina: Religiöse Erfahrung und Entscheidungsfindung. Eine empirisch-pastoraltheologische Studie zur Biografie junger Menschen in Orden und geistlichen Gemeinschaften im deutschsprachigen Raum, Würzburg 2015.

20 Vgl. Klein 1994 [Anm. 2]; Sommer, Regina: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung, Stuttgart 1998; Kaupp 2005 [Anm. 12]; Reese, Annegret: Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität von Singlefrauen, Freiburg i. Br. 2006.

21 Engelbrecht, Martin/Rosowski, Martin: Was Männern Sinn gibt. Leben zwischen Welt und Gegenwelt, Stuttgart 2007; Thurnwald, Andrea K.: „Fromme Männer“ – eine empirische Studie zum Kontext von Biographie und Religion, Stuttgart 2010.

22 Vgl. Kaupp 2005 [Anm. 12], 378f.; Thurnwald 2010 [Anm. 21], 254–270.

23 Dausien, Bettina: „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle u.a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen 2000, 96–115, 107.

24 Ebd.

auch von Geschlecht angeknüpft werden kann. Dies verlangt von den Verantwortlichen eine Kenntnis der in unserer Kultur immer noch unterschiedlichen Erfahrungen von Frauen/Mädchen und Männern/Jungen, die sich in unterschiedlichen Formen der Kommunikation über und der Gestaltung von Religiosität niederschlagen.²⁵

- Lernen anhand fremder Biografien erfordert Partituren, die von Frauen und Männern geschrieben sind und unterschiedliche Modelle des doing gender thematisieren. Hierbei „[ist] der Vorbildcharakter von sogenannten ‚same sex‘-Personen weit größer als der von ‚cross-sex‘-Vorbildern“.²⁶ Solche Lernprozesse gelingen nur, wenn Geschlechterverhältnisse in fremden Biografien thematisiert und vor dem jeweiligen geschichtlichen und kulturellen Kontext kritisch hinterfragt werden.²⁷

5. Lernprozesse in der religiösen Erwachsenenbildung – biografisch verortet

Da autobiografische Lernprozesse vor allem im Erwachsenenalter möglich sind, sollen Ansatzpunkte und Kriterien für das Glaubenlernen dieser Altersgruppe beschrieben werden.

5.1 Die eigene Biografie als Ausgangspunkt und Horizont

Biografisches Lernen ist ein Lernen durch Reflexion, setzt Erfahrungen voraus und stellt sich häufig in Form von Erinnerungsprozessen dar. Daher bauen Lernereignisse im Erwachsenenalter mehr noch als bei Kindern und Jugendlichen auf der eigenen Geschichte auf. Historische, umweltbedingte und geschlechtsbezogene Konstellationen fördern oder behindern das Lernen bestimmter Inhalte.

Biografische Lernprozesse folgen der Eigenlogik und der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung der Lernenden als dem Sinnhorizont, in den neues Lernen eingeordnet wird. Die individuelle Biografie ist der Hintergrund, von dem her gelernt wird, und zugleich der Horizont, in dem gelernt wird. Sie ist aber auch das Lernfeld und der Reflexionsgegenstand.²⁸ Grafisch lässt sich dies z.B. für das Lernfeld ‚Katechese‘ folgendermaßen veranschaulichen:

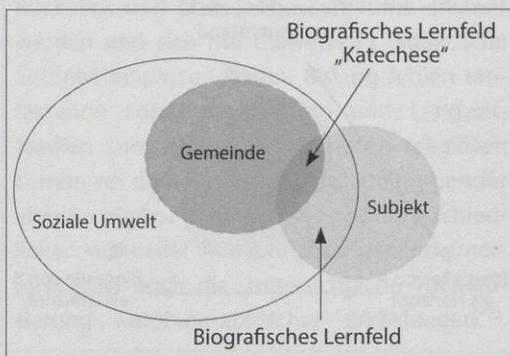


Abb. 1: Biografisches Lernfeld

Durch die Erzählung der eigenen Glaubensgeschichte kann ein neuer biografischer Lernprozess hervorgerufen werden. In diesem Ver-

25 Vgl. Szagun, Anna-Katharina: Hier Frühling und Kuschelnest – dort Monstertruck und Rettungswagen. Geschlechterdifferente Gottesvorstellungen im Spiegel einer Langzeitstudie. In: Qualbrink, Andrea/Pithan, Annebelle/Wischer, Mariele (Hg.): Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 158–177; Gerland, Manfred: Männlich glauben. Eine Herausforderung für den spirituellen Weg, Freiburg i. Br. 2014.

26 Hofmann, Renate: Geschlechtergerechte Sozialisation im Religionsunterricht, Norderstedt 2006, 22.

27 Kritisch hierzu vgl. Witten, Ulrike in dieser Ausgabe, 45–55.

28 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6 (2005) 43–64.

ständnis ist Glaubenlernen ein gemeinsamer Prozess von Lernenden und Lehrenden, dem eine Hermeneutik der Aneignung zugrunde liegt.

5.2 Fremde Biografien als Partituren für die eigene Glaubensentwicklung

Neben der eigenen können auch Biografien anderer (und damit auch historischer Personen) Lernfelder und Reflexionsgegenstand sein. Der Glauben der/des Einzelnen konturiert sich durch die Auseinandersetzung mit anderen. Biografische Zeugnisse haben eine hohe Bedeutung für (religiöse) Lehr-/Lernprozesse, denn Personen und ihre Lebensgeschichten fördern eher Vergemeinschaftung als Texte, und deshalb sind sie für die Tradierung christlicher Inhalte unverzichtbar.

5.3 Religiöses Lernen als Interaktionsprozess zwischen Biografien

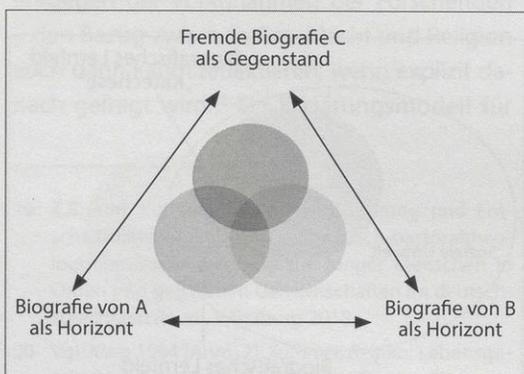


Abb. 2: Lernen als Interaktionsprozess zwischen Biografien

Die voranstehende Grafik veranschaulicht den Lernprozess als Interaktion zwischen Personen mit ihrer jeweiligen Biografie und dem Inhalt. Deutlich wird, dass das jeweilige biografische Gewordensein in diesem Lernprozess große Bedeutung hat: Sowohl die lehrende als auch die lernende Person oder die fremde Biografie als Gegenstand sind nur vor dem Hintergrund des jeweiligen biografischen Kontexts zu verstehen.

Ebenso deutet jedes Subjekt andere Biografien vor dem Horizont der eigenen, was häufig auch zu Missverständnissen führt.

5.4 Kriterien biografischen Lernens

Biografische Lernprozesse sind meist langfristiger, komplexer, aber auch unplanbarer als Lernprozesse anhand vorgegebener Inhalte. Nach Theodor Schulze sind folgende Aspekte charakteristisch für biografisches Lernen:²⁹

- „SELBSTORGANISIERTES LERNEN – Lernen aus Erfahrungen“: Die Inhalte organisieren sich im Lernenden, er hat sozusagen ein biografisches Lernprogramm, das häufig Vorbewusst ist. Selbstorganisiertes ist nicht mit selbstbestimmtem Lernen gleichzusetzen, denn auch biografisches Lernen wird von der konkreten Umwelt mitbestimmt.
- „DISKONTINUIERLICHES LERNEN – Lernen bei Gelegenheit“: Biografische Lernprozesse werden oft durch bestimmte Gelegenheiten angestoßen. Diese können differenziert werden in herausgehobene Anlässe (z.B. Feste), organisierte Gelegenheiten (z.B. Reisen), aber auch zufällige Gelegenheiten wie Krankheit oder Wettbewerb. Der Lernprozess folgt den jeweiligen biografischen Bedingungen und Aneignungsmustern, ohne didaktisch geplant zu sein.
- „ÖKOLOGISCHES LERNEN – Lernen in Lebenswelten“: Biografisches Lernen ist an die sozial-räumliche und personale Lebenswelt geknüpft und daher kontextuell mit der jeweiligen Kultur, Gedankenwelt und den historischen Gegebenheiten verknüpft.

29 Vgl. Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor: Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim-München 1993, 174-229, vgl. 202-218.

- „IRRITIERTES LERNEN – Lernen in Widersprüchen und Brüchen“: Wenn Alltagsroutinen nicht mehr funktionieren, also in Krisen oder in ungewohnten Situationen, werden biografische Lernprozesse angestoßen, da neue Handlungsstrategien erlernt werden müssen. Während didaktisch geplantes Lernen ein Lernen am Erfolg ist, ist biografisches Lernen eher ein Lernen am Misserfolg: Erst Zweifel oder Scheitern führen zu Nach- und Umdenken oder verändertem Handeln.
- „SYMBOLISIERENDES LERNEN – Lernen in Szenen und Sprüchen“: Lebensgeschichtliches Lernen erfolgt weniger anhand von Texten oder Zeichensystemen als vielmehr anhand von (inneren) Bildern, Szenen und Geschichten, Worten und Redewendungen. Mit ihrer Hilfe können auch weit auseinanderliegende Ereignisse vom Biografen in einen für ihn logischen Zusammenhang gebracht werden.
- „AFFEKTIVES LERNEN – Lernen von Gefühlen“: Da symbolisierendes Lernen mit Gefühlen verknüpft ist, sind Kognition und Emotion im Modus des biografischen Lernens anders miteinander verknüpft als im curricularen Lernen. Emotionale Lernprozesse sind jedoch bis heute nur wenig erforscht; dies gilt in besonderem Ausmaß für religiöse Lernprozesse.³⁰
- „REFLEKTIERENDES LERNEN – Lernen im Umschreiben“: Die erzählte Lebensgeschichte stellt eine Logik des Zusammenhangs vor. Da Selbstreflexion nicht am Anfang steht, sondern bestimmte Erfahrungen voraussetzt, zeigt sich Reflexion häufig in Form von Erinnerung und als Prozess über einen längeren Zeitraum.

Diese sieben Aspekte verdeutlichen die hohe Bedeutung biografischer Lernprozesse. Sie stellen Selbstbildungsprozesse dar, an deren Ende die Ausbildung von Veränderungskompetenz steht.³¹ Durch entsprechende Lernfelder und didaktische Settings können diese Lernprozesse angeregt, aber nicht geplant werden.

6. Fazit

Lernen und Biografie sind untrennbar miteinander verbunden. Dies erfordert biografieorientierte Lernformate, macht aber auch deutlich, dass diese aufgrund ihrer Vielfältigkeit und individuellen Unterschiedlichkeit schwer zu bestimmen sind. Biografieorientierte Lernprozesse finden explizit und implizit statt, sind in didaktischen Formaten zu finden, finden jedoch gleichermaßen im Alltag und an Knotenpunkten des Lebens statt.

Solche Lernprozesse lassen sich auch deshalb schwer beschreiben, da sie oft erst im Rückblick und über lange Zeiträume erkannt werden und sich nur teilweise in didaktische Settings einpassen lassen. Bislang fehlen umfassende Forschungsprojekte und Langzeitstudien zum biografieorientierten religiösen Lernen vor dem Hintergrund des doing-gender ebenso wie vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Kontexte. Weitgehend unerforscht ist auch die „unterrichtliche Thematisierung autobiographischer Erzählungen“³².

31 Vgl. *Kirchhof, Steffen*: Pädagogische Biografiearbeit zur Förderung der Veränderungskompetenz. In: *Ders./Schulz, Wolfgang* (Hg.): *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*, Flensburg 2008, 41–61, 45f.

32 *Gennerich, Carsten*: Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. In: *Theo-Web* 11 (2012) 226–242, 242. Er analysiert u.a. autobiografisches Erzählen im Kontext unterrichtlicher Rahmenbedingungen.

30 *Belle, Hartmut*: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern 1998.

Forschungsdesiderat ist ebenfalls, welche Lernformate verschiedene Menschen für biografische Lernprozesse nutzen oder ablehnen. Die Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen als religiöse Lerngeschichten³³ und die Erarbeitung einer Typologie religiöser biografischer Lernprozesse könnten hier Aufschluss geben.

*Dr. Angela Kaupp
Professorin für Praktische Theologie,
Religionspädagogik und Fachdidaktik/
Bibeldidaktik an der Universität Koblenz-
Landau, Campus Koblenz,
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz*

33 Vgl. aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Mikula, Regina/Lechner, Reinhard: *Figureationen biografischer Lernprozesse*, Wiesbaden 2014.