

Lernen mit der eigenen Biografie in der Religionslehrerbildung

Theoretische Aspekte

Viera Pirker

1. Biografieorientierung in der Religionslehrerbildung

Die gegenwärtige Religionspädagogik geht davon aus, dass „jedes sinnvolle (religiöse) Lernen ein biografisches Lernen ist“¹. Die biografische Perspektive hat inzwischen den Status eines religionsdidaktischen Prinzips für Religionsunterricht, Katechese und Erwachsenenbildung: Annegret Reese-Schnitker spricht von der vollzogenen biografischen Wende².

Hans Georg Ziebertz hat in dem 2001 erstmals veröffentlichten Beitrag „Biografisches Lernen“³ wesentliche Aspekte als notwendige Grundlage religiöser Bildung in der Schule unter den Bedingungen der Gegenwart herausgehoben, wichtige Funktionen zusammengestellt und auch auf das Lernen an der eigenen Biografie verwiesen.⁴

Das Lernen an der eigenen und für die eigene Biografie wird insbesondere in der Begegnung mit fremden Biografien diskutiert.⁵ Dies bestätigt Horst F. Rupp angesichts des ‚Booms‘ der religionspädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Biografie.⁶ Seine Langzeitforschung zu Religionspädagogik als Autobiografie ermöglicht einen tiefen Einblick in die berufsbiografische Reflexion ganzer Kohorten religiöser Bildungsagentinnen und Bildungsagenten, die das Fach an Universitäten und Einrichtungen der Lehrerbildung vertreten haben. Sie verfassen gegen Ende ihrer aktiven beruflichen Laufbahn eine biografische Selbsterzählung, die ganz individuell von persönlichen Erfahrungen und

1 Reese-Schnitker, Annegret: Biografie. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 27–32, 27.

2 Ebd., 28.

3 Dieser Beitrag bezieht sich auf die Neuauflage Ziebertz, Hans-Georg: *Biografisches Lernen*. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 374–384.

4 Ebd.

5 Siehe dazu die Beiträge von Angela Kaupp und Ulrike Witten in diesem Heft. Exemplarisch Lindner, Konstantin: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biografischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007; Witten, Ulrike: *Diakonisches Lernen an Biographien*. Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale und Mutter Teresa, Leipzig 2014.

6 Vgl. Rupp, Horst F./Schwarz, Susanne: (Auto-)Biographisches Lernen als religionspädagogischer Bildungsprozess. In: Rupp, Horst F. (Hg.): *Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung*, Würzburg 2011, 11–44, 11.

fachlichen Sensibilitäten, von prägenden Ereignissen und empfundenen Versäumnissen handeln, je nach Person mehr im generativen, andere vorrangig im reflexiven Interesse. Empirische Religionspädagogik verfolgt auch die zweckdienliche Verknüpfung von Profession und biografischer Reflexion, wenn Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis von Religionslehrkräften an Berufsbiografien erhoben werden.⁷

Wie beginnt eine solche Berufsbiografie? Die Heranwachsenden, die Ziebertz als Schüler/-innen in den Fokus genommen hat, sind inzwischen in den Kohorten der Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger angekommen. Was mit Schülerinnen und Schülern fundierend zu gestalten ist, da diese altersbedingt erst am Beginn des Entwickelns ihrer eigenen, retrospektiv-prospektiven Erzählung stehen, bekommt in den Zeiten des jungen Erwachsenenalters – also der Phase der Berufsorientierung, des Studiums und des Berufseinstiegs – eine andere und auch umfassendere Qualität. Die jungen Erwachsenen leben unter den Bedingungen des ‚offenen Curriculums‘, der Erweiterung möglicher Lebensentwürfe für zeitgenössische Biografien, die zunehmend „komplizierter, individueller, autonomer und eigen-sinniger“⁸ geworden sind.

Die ‚digital Eingeborenen‘ gelten als Expertinnen und Experten der Selbstdarstellung und Inszenierung. Als konfessionelle Religionslehrkräfte werden sie künftig eine wesentliche Position in der religiösen Bildung, Entwicklung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Ein biografisch reflektiertes Bewusstsein der eigenen ‚gelebten Religion‘ ist für ihre ‚gelehrte Religion‘ von hoher Bedeutung;⁹ zugleich deutet die Essener Korrelationsstudie an, dass Religionslehrkräfte ihr diesbezüglich postuliertes Professionswissen im Unterricht nicht erkennbar abrufen.¹⁰

Christhard Lück hat in seiner Erhebung unter 1603 Theologiestudierenden gezeigt, wie sehr sie sich hinsichtlich „ihrer familiären und gemeindlichen religiösen Sozialisation sowie eigenen religiösen Praxis zum Teil erheblich“¹¹ unterscheiden. Hochgradig heterogene Lernausgangslagen und breit variierende religiöse Prägungen werden jedoch bislang im Rahmen des universitären Studiums nur ‚marginal‘ beachtet¹² – während die Studierenden ihrerseits das Studium als eine „egozentrierte theologische Identitätsbaustelle“¹³ betrachten, auf der

7 Vgl. Feige, Andreas: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Berlin / Münster / Wien u. a. 2000.

8 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 377. Die Varianz reicht bis hin zu konfessionslosen Studierenden im Lehramt Religion, vgl. zu einer von Frank M. Lütze durchgeführten Erstsemesterbefragung in Halle-Wittenberg: Heller, Thomas: „Ich werde Pfarrer/Religionslehrer?!“ Berufsbiografische Selbstreflexion mit Pfarr- und Lehramtsstudierenden der Evangelischen Theologie. In: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.): Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 122–145, 142.

9 Die Herausarbeitung dieses Begriffspaars bildet den vielleicht wichtigsten Befund der Religionslehrerstudien im Forscherkreis um Andreas Feige, vgl. Feige 2000 [Anm. 7].

10 Vgl. Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 115–116, 228.

11 Lück, Christhard: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin – Münster – Wien u. a. 2012, 209.

12 Ebd., 227.

13 Ders. zitiert damit ebd. bestätigend die Erkenntnisse von Feige, Andreas / Friedrichs, Nils / Köllmann, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie / Religionspädagogik. Eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern 2007, 78.

sie „ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion klären bzw. den persönlichen (christlichen) Glauben reflektieren, vertiefen oder sogar erst finden wollen“¹⁴. Lück merkt an, dass Ziel der akademischen Theologie die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist, und siedelt die Notwendigkeit berufsbiografischer Begleitung als Querschnittsaufgabe in den drei Phasen der Lehrerbildung an. Lehrer/-innen können nur dazu befähigt werden, „die Bedeutung von Religion und Glaube in den Biographien ihrer (zukünftigen) Schüler/innen aufzuspüren und zu dechiffrieren“¹⁵, wenn sie sich der eigenen religiösen Biografearbeit stellen konnten. Das Lernen an der eigenen Biografie bildet eine relevante Dimension in der Entwicklung religionspädagogischer Professionalität. Die nur bedingt wahrnehmbare Begleitung berufsbiografischer Selbstreflexion im Theologiestudium bzw. im Rahmen der Religionslehrerbildung stellt gegenwärtig ein Desiderat dar.¹⁶

2. Biografie im Kaleidoskop der Disziplinen

Wer religiöse und religionsbezogene Lernprozesse in einer biografischen Perspektive initiiert und begleitet, tangiert persönlichkeitsnahe und damit identitätsrelevante Lebensbereiche. Biografische und religiöse Lehr-Lern-Szenarien liegen nahe an Prozessen der Identitätsformation.

14 Lück 2012 [Anm. 11], 227.

15 Ebd.

16 Religionspädagogik reflektierte die Professionalisierung der Religionslehrerbildung katholischerseits mit Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Riegel, Ulrich: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus, Münster 2005; aktuell liegen evangelische Thesen vor: Heller/Wermke 2013 [Anm. 8]; darin expliziert Heller 2013 [Anm. 8] das hier formulierte Desiderat für Pfarr- und Lehramtsstudierende der Evangelischen Theologie.

Die Konstruktion von Identität ist eng an die Narrationen eines Individuums zum eigenen Gewordensein und Werden gebunden. Ein solcher Zusammenhang kann auch für die Konstruktion religiöser Identität angenommen werden: Im Medium der Selbsterzählung können Ereignisse und Erlebnisse durch die Narration zu religiös gedeuteten Erfahrungen werden.

Um Rahmen und Bedingungen für religiöses Lernen an der eigenen Biografie genauer zu konturieren, ist es hilfreich, Struktur, Konstruktion und Dynamik biografischer Erzählungen sowie individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse der narrativen Identität zu betrachten.

2.1 Ist Biografie ein bewusster Akt?

Wenn von Biografie die Rede ist, dann geht es um das *bio-graphie*, also ein Lebens-Schreiben, das als ein bewusster, aktiver und reflektierender Akt des Formens und Formulierens einer Erzählung geschieht. Biografie ist weder identisch mit dem faktischen Leben¹⁷, noch wird sie vom Leben geschrieben. Der individuelle Prozess verläuft in umgekehrter Folge: Das Leben bildet den Stoff der Biografie, die aus diesem Stoff in einer Selbsterzählung ein ‚gedeutetes Leben‘ formt. Wer sein Leben biografisch formuliert, bringt den äußerlich wahrnehmbaren Ablauf des Lebens (Lebenslauf) aus der Perspektive der Ersten Person in einer inneren, reflektierend-deutenden Sicht zum Klingen. Zwischen beiden Aspekten besteht in der Regel eine gegenseitige Abhängigkeit. Eine biografische Erzählung ist nicht fixiert, sondern veränderlich. Als Lebens-(be)schreibung wird sie zu einem bestimmten Zweck erzählt, der sich je nach Zeitpunkt und Interesse wandeln kann. Sie wird sich sehr unterscheiden, je nachdem ob die Erzählung für andere Ohren und Augen bestimmt ist (Berufsbiografie), oder ob sie in Form einer rein privaten und intimen

17 Diese Unterscheidung ist von weitreichender Bedeutung, wird jedoch religionspädagogisch zu wenig berücksichtigt.

Reflexion (Tagebuch) keinen weiteren Adressatenkreis anspricht. Mit biografischem Erzählen gehen Selbstbeschreibungen und sicherlich auch Selbst-Zuschreibungen einher, jedoch keine Festschreibungen.

Biografisches Lernen lässt sich als Fluchtlinie einer religionspädagogischen Konzeption entwickeln, die bildend im Blick auf die Subjektwerdung verstanden wird. Jegliche Bildungsprozesse sind biografisch verortet, und in den mit biografischer Arbeit einhergehenden Reflexionsprozessen „werden Erfahrungen aus der Vergangenheit mit dem Blick auf die erhoffte Zukunft für die Gegenwart plausibilisiert. Insofern eignet (auto)biographischem Lernen eine zeitübergreifende Deutungsstruktur.“¹⁸ Als fließendes Phänomen verfügt die biografische Selbsterzählung also über eine Quelle, eine Richtung und ein Tempo sowie eine Zukunft.

■ *Wie bin ich geworden ...* Der Blick auf die Quellen beinhaltet eine Reflexion der Herkunft, des Hintergrunds, der Grundhaltungen, aber auch den Versuch, eigene Normen und Wertüberzeugungen zu erhellen. Dieser Blick kann in einer forschenden Haltung zum eigenen Leben eingenommen werden, und im Prozess des Erzählens kann es zu Selbsterkenntnissen und Klärungen kommen. Der Blick auf die eigenen religiösen Quellen impliziert die Erinnerung an berufliche und spirituelle Vorbilder, die Einübung und Wahrnehmung religiöser Praxis, auch verbunden mit Emotionen, und „prägende religiöse Bildungserlebnisse“¹⁹.

■ *... wer ich heute bin ...* Der Blick auf Richtung und Tempo beinhaltet Reflexionen über den aktuellen Ort des Erzählenden, über den derzeitigen Zustand und die sich darin ergebenden Fragen, und die Sicht, die aktuell eingenommen wird. Diese gegenwärtige Position zu betrachten ermöglicht ein Innehalten –

auch in religiös-spiritueller Hinsicht. Wovon wurde der persönliche Glaube geprägt? Wie verändert sich die eigene religiöse Praxis, wie verändern sich individuelle Konstruktionen durch die neuen Erkenntnisse und Erfahrungen im Theologiestudium und in unterrichtlicher Praxis?²⁰ Wie lässt sich eine eigene Theologie entwickeln?

■ *... und wie werde ich in Zukunft ...?* Biografisches Erzählen geschieht nicht retrospektiv, sondern hat immer eine prospektive Dynamik. Der jetzige Stand der Erkenntnis wird aktualisiert und summiert, um einen Ausblick in die Zukunft vornehmen zu können, im Bereich religionspädagogischer Professionalisierung beispielsweise durch einen Vorausblick auf das eigene fachdidaktische Handeln im Religionsunterricht,²¹ die reflexive Durchdringung des eigenen Ethos in einem religionsbezogenen Beruf und die Unterstützung der Rollenklärung angesichts mitunter diffuser äußerer Erwartungshaltungen.

Autobiografische Reflexionsprozesse sind als Neukonstruktionen, und damit immer auch als performative Figurationsprozesse zu verstehen. Eine autobiografische Erzählung führt zu einem Wieder-An-Eignungsprozess des eigenen Lebens, indem eine nachträgliche Strukturierung der Wirklichkeit geschieht.²²

20 Interessant ist an dieser Stelle die evangelische Bereichsstudie unter baden-württembergischen Theologiestudierenden mit drei Erhebungspunkten von Cramer, Colin: Zusammenhänge von Religiosität, Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach Religion und Offenheit für konfessionelle Kooperation unter examinierten Theologie-Lehramtsstudierenden, in: Heller/Wermke 2013 [Anm. 8], 81–102, die zur Erkenntnis kommt, dass die selbsteingeschätzte Religiosität in der Studieneingangsphase signifikant, später nur mehr wenig weiter zunimmt.

21 So der Vorschlag von Heller 2013 [Anm. 8], 124.

22 Vgl. Rupp/Schwarz 2011 [Anm. 6], 17. Zum Folgenden vgl. Pirker, Viera: Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern 2013, 122–150.

18 Rupp/Schwarz 2011 [Anm. 6], 11.

19 Heller 2013 [Anm. 8], 124.

2.2 Sozialpsychologische Perspektive: Biografische Kernnarrationen

Heiner Keupp u. a. haben ein dreistufiges sozialpsychologisches Modell der Identitätskonstruktion entwickelt. Auf der primären Erfahrungsebene liegen die ‚situativen Selbstthematierungen‘, die sich auf der zweiten Ebene in verschiedene, meist rollenbezogene Teilidentitäten bündeln.²³ Aus den Teilidentitäten filtern sich auf der dritten Ebene des Modells drei Kulminationspunkte der Identitätskonstruktion heraus: Dominierende Teilidentitäten, Identitätsgefühl und biografische Kernnarrationen. Bei den Kernnarrationen handelt es sich um Anteile der Identität, in denen das Individuum versucht, Dinge für sich nach innen gerichtet ‚auf den Punkt zu bringen‘ und nach außen auch im Handeln mitzuteilen.

Im Prozess der Identitätskonstruktion wird Biografie weniger als Aufgabe gesehen, sondern vielmehr als Ressource. Während das Identitätsgefühl als ein integrierendes, aus Vergangenheit und Gegenwart aufgebautes Vertrauen zu sich selbst wirkt, bergen die biographischen Kernnarrationen viel mehr prospektive Anteile, auch wenn sie vollständig aus retrospektivem Material bestehen. Die Kernnarrationen gelten als ‚Ideologien von sich selbst‘: Sie sind ein „Versuch, sich und seinem Leben einen [...] Sinn zu geben“²⁴, der auch den anderen mitteilbar ist.

Keupp u. a. sind der Ansicht, dass die drei Elemente der Metaidentität relativ stabile Identitätskonstruktionen bilden und die Handlungsfähigkeit zunehmend konsistent steuern. Teilidentitäten und biografische Kernnarrationen sind die Aspekte der Identitätskonstruktion, die von außen am besten erkennbar und auch für Interaktionen am wichtigsten sind. Insbeson-

dere die dominierten Teilidentitäten definieren sich stark aus den Aushandlungsprozessen zwischen Subjekt und sozialer bzw. gesellschaftlicher Umgebung. Das subjektive Identitätsgefühl ist dagegen selbst für nahe stehende Interaktionspartner/-innen nur schwer nachzuvollziehen.

(1) *Stimmige Narrationen*

Die Erinnerung bildet die zentrale Komponente biografischer Narrationen, ist jedoch ihrerseits ein veränderliches und fragiles, individuelles Wissen. Paul Ricoeur prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Fabelkomposition,²⁵ in die hinein das Individuum und eine Gemeinschaft Verschiedenheit, Veränderlichkeit, Diskontinuitäten und Unbeständigkeit integrieren können.

Ein subjektiv als gelingend empfundener Identitätsprozess braucht stimmige Narrationen. Sie bilden für Keupp u. a. das wichtigste Element der Identitätskonstruktionen. Als „strategische Wahl einer Selbstdarstellung“²⁶ kommt ihnen stabilisierender, retrospektiver und progressiver Charakter zu.

Menschen sind immer um positive Narrationen bemüht. Im Erzählen orientieren sie sich an den Mustern der wohlgeformten Narration:²⁷ (1) Sinnstiftender Endpunkt; (2) Einengung auf relevante Ereignisse; (3) Narrative Ordnung der Ereignisse; (4) Herstellung von Kausalverbindungen; (5) die Erzählung rahmende Grenzzeichen. Die dramatische Qualität wird durch die diskursive und deutende Vernetzung von Ereignissen konstruiert: „Nicht die Ereignisse selbst bewirken ihre Qualität, sondern die Beziehungen zwischen Ereignissen.“²⁸ Die narrativen Struktu-

23 Vgl. dazu Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang u. a. (Hg.): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg 2006, 218.

24 Ebd., 229.

25 Ricoeur, Paul: Das Selbst als ein Anderer, München 1996, 174.

26 Keupp/Ahbe/Gmür u. a. 2006 [Anm. 23], 209.

27 Vgl. ebd., 229–232.

28 Vgl. ebd., 213.

ren sind indes keine frei formulierbaren, kreativen Selbsterzählungen des Einzelnen, sondern im sozialen Kontext des Individuums verankert und geprägt.

(2) Handlungsautonomie

Im keuppschen Modell des Identitätsprozesses speisen sich aus den vorgelagerten Ebenen der situativen Selbstthematizierungen und unterschiedlicher Teilidentitäten die drei Elemente der metaidentitären Ebene: Dominierende Teilidentitäten, Identitätsgefühl und biographische Kernnarrationen bilden reflexiv und konstruktiv die generalisierende Basis für das subjektive Wissen des Individuums um die Souveränität zur eigenen Lebensgestaltung. Daraus erwächst Handlungsfähigkeit. Sie besteht „nicht nur in den Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen, wie sie objektiv in gesellschaftlichen Strukturen vermittelt sind, sondern Handlungsfähigkeit ist auch als individuelle Befähigung zu verstehen, sich unter diesen Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen kompetent verhalten zu können.“²⁹ Jugendliche, die an ihren Entwicklungsaufgaben scheitern, die die Kontrolle über das eigene Leben verlieren, können auch keine stimmige Narration über ihr Leben formulieren. Sie sind nicht in der Lage, zwei oder drei Fakten in einer sinnvollen Weise aneinanderzureihen. Insbesondere in den stotternden Selbsterzählungen von jungen Erwachsenen, „die von Situationen handeln, in denen der Autor/Akteur zwar formal die Hauptperson ist, sich aber nicht als solche empfindet“³⁰, zeigt sich die Frage sozialer Macht und der ohnmächtigen Erzähler. Für Ziebertz werden Biografien problematisch, „wenn das Gefühl der Handlungsautonomie verloren geht,

d.h. wenn sich Handelnde als zunehmend abhängig von äußeren Bedingungen erfahren.“³¹

2.3 Soziologische Perspektive: Biografische Identität

Menschen erleben sich in Wendung und Wandlung begriffen. Das Leben ist von anderer Qualität als die Biografie: Es ist brüchiger und unsicherer, beweglicher und vielseitiger. Hilfreich ist hier eine Unterscheidung, die der französische Soziologe und Erforscher des Alltags, Jean-Claude Kaufmann, in seinen Betrachtungen zur Identitätsthematik vorgenommen hat. Für ihn ist die aktuelle Handlung, also die Art und Weise, wie Menschen sich selbst sichtbar machen, von besonderer Bedeutung. Menschen agieren ihren individuellen Identitätsprozess in zwei Modalitäten mit zwei Funktionslogiken.

Die biographische Identität ist bemüht um Kontinuität, Kohärenz sowie einen übergreifenden Sinnzusammenhang. Diese Modalität von Identität stellt sich retrospektiv her und hat als Medium die in die Zukunft gerichtete ‚Erzählung‘; sie entspricht dem beschriebenen bewussten und reflexiven Akt des Individuums. In der Selbsterzählung als Medium der biographischen Identität „verschränken sich Modi des Erinnerns und des Entwerfens“³².

Die zweite, von Kaufmann als UKO-Identität bezeichnete Modalität ist dagegen unmittelbar, kontextbezogen und operativ (handlungsbezogen).³³ Sie bringt immer wieder neu die Fragmentizität des Sich-Identifizierens mit etwas, mit jemandem, mit einer Gruppe, einer Überzeugung, einem Wert etc. zum Ausdruck.

31 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 379.

32 Kaufmann, Jean-Claude: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität, Konstanz 2005, 160.

33 Die UKO-Identität kann im sozialpsychologischen Modell mit der Ebene der ‚situativen Selbstthematizierungen‘ verglichen werden; Aspekte der UKO-Identität sind allerdings eher dem ‚Identitätsgefühl‘ zuzuordnen.

29 Ebd., 209.

30 Ebd., 215.

Eindeutig aktualitätsbezogen und – mehr noch – prospektiv auf die nahe Zukunft hin angelegt, orientiert sie sich an einem aktuellen Handlungs- oder Entscheidungsproblem. In der UKO-Identität bündeln sich die kleinen Momente des Alltagshandelns, die oftmals auch den Charakter einer Routine haben können. Die UKO-Identität hat kaum das Bedürfnis nach Kohärenz, sondern im Gegenteil geht es ihr um „ein Herausgehen aus dem gewohnten Selbst“³⁴, das nicht bewusst-reflexiv, sondern unbewusst-spontan geschieht. Während die biografische Identität auf Einheit bedacht ist und in einer kontinuierlichen Erzählung, einem ‚Lebensfilm‘ zum Ausdruck kommt, ist die unmittelbare Identität im Fragment verfügbar und besser mit einem starren Bild oder einer Momentaufnahme zu fassen.³⁵

Die Unterscheidung solcher divergierender Modalitäten wird in religionspädagogischen Diskussionen um identitätsorientierte und persönlichkeitsentwickelnde Bildungsprozesse bislang zu wenig berücksichtigt. Kaufmann ordnet der zweiten, unmittelbaren und hochgradig kontextuellen Modalität die für persönliche Entwicklungsprozesse und tatsächlichen Handlungen eine weitaus wichtigere Position zu. Für ihn bildet die Produktion von spontanen Diskrepanzen und fließend-veränderlichen Erprobungen das eigentliche Zentrum des Identitätsprozesses. „Die Vereinheitlichung kommt erst danach und ist die viel schwächere Antriebskraft. Wir müssen uns also von den gewohnten Vorstellungen von der Identität als einfacher biographischer Erzählung mit aller Entschlossenheit befreien.“³⁶ Er beschreibt, wie sich Austausch und gegenseitige Prägung zwischen den unmittelbaren und den

biografischen Identitätsmodalitäten gestalten. „Je weiter sich die UKO-Identitäten vermehren und diversifizieren, desto öfter werden die Laufbahnen der biographischen Identitäten unterbrochen und desto heterogener wird folglich der Bestand an gespeicherten Schemata. Die innere Vielfalt führt also dazu, dass man Wahlen treffen muss, folglich die Selbstspaltung vertieft, den Identitätsprozess aktiviert und so die Diskrepanzen und erneuernden Erfahrungen intensiviert usw.“³⁷ Beide Modalitäten, die biografische Identität und die UKO-Identität, sind immer vorhanden und oszillieren im Individuum mit unterschiedlichem Schwerpunkt. Sie sind unabhängig voneinander, häufig mit Übereinstimmungen, doch keineswegs in unverbrüchlicher Einheitlichkeit zueinander. Gemeinsam bilden sie im Lauf des Lebens zunehmend Bedingungen des Handelns.

2.4 Praktisch-theologische Perspektive: Christliche Signaturen

Die christliche Religion fordert Lernprozesse ein, bei denen die individuelle Biografie im Zentrum steht, da sie sich „als Religion [konstituiert], die die individuelle Beziehung eines jeden Einzelnen zu Gott betont und auf entsprechenden Zeugnissen aufbaut.“³⁸ Die Sakramente als sprechende Zeichen der Beziehung von Transzendenz und Immanenz liegen an biografischen ‚Knotenpunkten‘, ohne den Anspruch, alle wichtigen Elemente eines Lebenslaufs einzufangen. Die soziologischen und sozialpsychologischen Perspektiven haben den Blick dafür geschärft, welche Funktion biografische Narrationen in der Identitätsbildung haben.

34 Ebd., 170.

35 Vgl. dazu ebd., 195. Von hier lohnte der Ausblick in die Richtung der gegenwärtigen visuellen Leitkulturen, wie sie im Social Web mit Instagram, Pinterest etc. propagiert werden.

36 Vgl. dazu ebd., 175.

37 Vgl. dazu ebd., 195.

38 Lindner, Konstantin/Stögbauer, Eva: Was hat das mit mir zu tun? Biographisches Lernen. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 135–145, 136.

Das religionspädagogische Interesse des autobiografischen Lernens liegt für Rupp/Schwarz in der „Befassung mit der religiösen Dimension des eigenen Lebens, mit der Lebensgeschichte als religiöser Lern- und Bildungsgeschichte.“³⁹ Eine autobiografische Besinnung ist die Voraussetzung dafür, dass das eigene Leben vor Gott als sinnvoll und wesentlich verstanden werden kann. Christliche Signaturen⁴⁰ kommen jedoch nicht von sich aus in die Biografie hinein, sondern erfordern in Begleitung und Reflexion ein entwickeltes Gespür dafür, wo Raum für solche Signaturen besteht. Um eine religiöse Identität zu entwickeln, braucht es entsprechende Narrationen und – diesen vorgeschaltet – Momente der subjektiven Selbstthematisierung, in denen sich ein Mensch religiös entdeckt und erfährt.

(1) Krise als Ort religiöser Entwicklung

Auch im religiösen Kontext hat die biografische Selbstthematisierung die fragile Gestalt einer subjektiven Konstruktion. Henning Luther erkennt in „Übergangssituationen und Krisen [...] besonders ‚fruchtbare‘ Situationen für die ‚religiöse Frage‘.“⁴¹ Mit Gunda Werner sind konkrete Lebensgeschichten gerade in ihrer Brüchigkeit als Zeit und Ort der Realisierung von Heilsgeschichte zu verstehen.⁴²

Religiöse Narrationen schließen an die Vorläufigkeit und Unverfügbarkeit des Lebens an, das nicht in der eigenen Hand liegt. Erlösung hat Geschenkcharakter. Höhepunkte können sich zu Niederlagen wandeln, und umgekehrt. Karfreitag ist der Tag der größtmöglichen Zerstörung vieler Hoffnungen und stellt sich erst

rückblickend heraus als zentraler Wendepunkt zu einem vollständigen Neuanfang. Jesus wird zum exemplarischen Menschen in all seinen Brüchen, dem Leben und dem Sterben. Die Kreuzigung als Torheit und Schande seines Lebens wird nachösterlich zum Triumphzeichen des Neubeginns. Wandlung zulassen, Wandlung begreifen und Wandlung in andere Hände legen zu können bedarf spiritueller Durchdringung, die sich in der persönlichen Lebensdeutung nur allmählich Raum verschafft.

Henning Luther hat den letztlich unverfügbaren Charakter der Identität mit dem Begriff des Fragments unter einen eschatologischen Vorbehalt gestellt:⁴³ Sein Wesen ist nicht Zerstörtheit oder Unfertigkeit, sondern der ‚über sich hinausweisende Vorschein der Vollendung‘. Ganzheit und Vollkommenheit sind nicht erreichbar, sondern immer zugleich an- und abwesend. Selbstwahrnehmung genau wie Selbsterzählung ist auf Hoffnung und Zukunft hin ausgerichtet. Der Mensch lebt im Spannungsgefüge von Anspruch und Wirklichkeit, Erreichen und Erhoffen, Schmerz und Sehnsucht, dem Schon-Jetzt und Noch-Nicht.

(2) Institutionelle Verwobenheit

Ziebertz verortet biografisches Lernen im „Feld zweier Kraftströme“⁴⁴, dem Zueinander von Individuation und Vergesellschaftung, in dem das Subjekt seine Rollen entwickelt, entwirft und gestaltet. Instanzen der Vergesellschaftung sind Institutionen, die das Leben des Einzelnen mit eigener Macht prägen und sozusagen den Rahmen vorgeben, in dem die Entwicklung der eigenen ‚Story‘ stattfindet. Biografisches Lernen hat zum Ziel, dass Menschen ihre

39 Rupp/Schwarz 2011 [Anm. 6], 21.

40 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 382.

41 Luther, Henning: Theologie und Biographie. In: Ders.: Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 37–44, 41.

42 Vgl. Werner, Gunda: Macht Glaube glücklich? Freiheit und Bezogenheit als Erfahrung persönlicher Heilzusage, Regensburg 2005, 31–54.

43 Vgl. Luther, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160–182, 174.

44 Ziebertz 2010 [Anm. 3], 377.

Handlungsautonomie stärken, ihre Handlungsspielräume erkennen und diese auch umsetzen – und zwar nicht nur persönlich-individuierend, sondern auch den Kontext der strukturellen Aspekte berücksichtigend. Institutionen und die dort gemachten Erfahrungen von Macht und Ohnmacht prägen die Handlungsfähigkeit des Einzelnen in seinem sozialen Raum.

In der Reflexion von religiösen Bildungszusammenhängen steht für Ziebertz die Institution Schule im Vordergrund.⁴⁵ In der Religionslehrerbildung ist es bedeutsam, dass angehende und bereits aktive Religionslehrer/-innen ihr Verhältnis zu der relevanten Umwelt ihres Faches ausloten und ihre berufsbiografische Reflexion auf ihre Position innerhalb der Glaubensgemeinschaft der Christinnen und Christen hin richten, die sich institutionell als Kirche konkretisiert. Hoch individuell religiös sozialisierte Studierende leben in unterschiedlicher Nähe und Distanz zur Kirche, die nur teilweise reflektiert ist. Ihrerseits sind sie primär an der Begleitung religiöser Spurensuche interessiert und daran, bei Schüler/-innen die „subjektive Aneignung von Religion zu fördern“⁴⁶, während der Kirchenbezug ihnen eher nachrangig erscheint. Es gehört zu ihrer persönlichen und professionellen Ausbildung, dass sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Kirche und als Kirche

biografisch reflektieren. Letztlich birgt dies einen spirituellen Entdeckungszusammenhang zwischen Kirche als Organisation und der Kirche als Glaubensgemeinschaft, an deren Sakramenten angehende Religionslehrer/-innen teilhaben.

Die Frage nach der notwendigen Religiosität von Religionslehrkräften⁴⁷ lenkt Manfred L. Pirners Blick auf die Bedeutung einer eigenen Religiosität und einer eigenen Glaubensorientierung, die sich nicht an ihrer Intensität, wohl aber im qualitativen Reflexionsgrad erweisen muss. Nur ein „positionelle[s] und offene[s] sowie kommunikative[s] Glaubensverständnis“ lässt Schülerinnen und Schülern „Freiraum für ihren eigenen Weg des Glaubens, zum Glauben oder auch weg vom Glauben“⁴⁸. Die grundsätzlich notwendige Identifikation der Lehrkraft mit Konfession und Kirche kann für Pirner in ‚kritischer Solidarität‘ erfolgen. Jedenfalls darf sich berufsbiografische Begleitung nicht auf die Rollenklärung hinsichtlich institutioneller Aspekte reduzieren: Der existenzielle Bezug ist nicht nur für die Authentizität erfordernden ‚Gretchenfrage‘ des Religionsunterrichts bedeutsam.⁴⁹

3. Erkenntnisgewinn

Die sozialpsychologische Annäherung hat gezeigt: Biografische Kernnarrationen sind die Selbst-Erzählungen, mit denen Menschen dem eigenen Leben und Handeln Sinn verleihen. Wenn Religion nicht aktiv in die biografischen Kernnarrationen einer Religionslehrkraft eingeschrieben ist, wie lässt sich dann ihre Bedeutung

45 Ebd., 378, 382–384; Reese-Schnitker 2015 [Anm. 1], 31 lotet institutionelle Grenzen aus: Im schulischen Kontext sind biografische Lernimpulse mit höchster Sensibilität zu setzen. Sie sieht in „Gemeinde und Erwachsenenbildung vorzuziehende Orte biografischen Lernens“, da hier eine Atmosphäre des Vertrauens und ein breiter zeitlicher Rahmen eher hergestellt werden können.

46 Mendl, Hans: Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung. In: Ziebertz 2005 [Anm. 16], 127–148, 135. Er hält es für wesentlich, die angehenden Religionslehrer/-innen schon frühzeitig für Leben und Glauben der Kirche zu sensibilisieren, damit nicht der formale Antrag zur ‚vorläufigen Unterrichtserlaubnis‘ zu einem kritischen Testfall der eigenen Lebens- und Glaubensüberzeugung wird.

47 Pirner, Manfred L.: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u.a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 107–125.

48 Ebd., 122.

49 Vgl. Mendl 2005 [Anm. 46], 137.

sinnvoll, geschweige denn ‚glaubhaft‘ an andere vermitteln? Der Ansatz bei Rollenmodellen reicht dafür nicht tief genug. Für Religionslehrer/-innen in der Professionalisierungsphase geht es darum, ob und wie sie Religion und Konfession im Prozess der individuellen Identitätskonstruktion als Teilidentität, als biografische Kernnarration und als Aspekt des Identitätsgefühls einschreiben. Berufsbiografische Begleitung und individuelle Reflexion sind auch darauf auszurichten, wie Lehrer/-innen religiös ausdrucksfähig werden. Zu ihrer religionspädagogischen Professionalität gehört die Erkennbarkeit christlicher Weltanschauung notwendig dazu.

Die soziologische Annäherung schärft die empirische Analyse: Berufsbiografische Erhebungen aktivieren vorrangig die reflexiven Komponenten der biografischen Identität, mit der Menschen bewusste Botschaften nach außen senden, während Alltags- und Unterrichtsbeobachtung mehr auf die handlungsbezogene, zugleich aber flüchtigere UKO-Identität zugreift, mit der Menschen im Moment agieren und in der sie ihre impliziten Sichtweisen ausstrahlen. Die UKO-Identität prägt die biografische Identität – und umgekehrt. Identitätsbegleitende Lehr-Lern-Prozesse müssen keineswegs notwendig auf die Entwicklung der biografischen Identität gerichtet sein, sondern können auch die UKO-Identität in den Blick nehmen, insbesondere beim Aufbau von Handlungsroutrinen in der 2. Phase der Lehrerbildung. Das Erkennen und Reflektieren von Differenzen der beiden Modalitäten bringt formative Prozesse in Gang.

Die theologische Perspektive mahnt an, dass die Unverfügbarkeit des Lebens und die eschatologisch ausstehende Vollkommenheit dem psychologischen Bemühen nach stimmigen, abgeschlossenen Narrationen grundsätzlich entgegensteht. Die sich hier öffnende Spannung bietet eine wichtige Gelegenheit für die Entwicklung einer religiösen Wirklich-

keitserschließung und Welterkenntnis sowie die individuelle spirituelle Formation. In der Begleitung ist Sensibilität für Zeiten und Orte christlicher Signaturen zentral, so dass Religionslehrer/-innen den religiösen Blick aufs eigene Leben kennenlernen und narrativ einüben können. Biografische Selbstreflexion setzt daran an, dass Menschen die eigene Lebensgeschichte als religiöse Entwicklungsgeschichte (nicht aber als konfessorische Glaubensgeschichte) erzählen können: eine persönlichkeitsbildende religiöse Biografie darf nicht den Charakter eines Beweisstücks des Glaubens haben, sondern stellt diesen auf den Prüfstand.⁵⁰

Die persönlichkeitsbildenden Aspekte (Eigen- und Selbstkompetenz), auch im pädagogischen Studium vielfach unterrepräsentiert,⁵¹ erweisen sich in den theologischen Ausbildungsgängen der Religionslehrerbildung aus der Fachlogik selbst als zentral. Die Reflexion ihrer Glaubensbiografie bildet für Religionslehrer/-innen einen wesentlichen Bestandteil in ihrer religionspädagogischen Habitus-Bildung bezüglich der personalen Kompetenz. Es gilt, auf dem Weg vom Novizen zur Expertin den eigenen Glauben sowohl hinsichtlich der persönlichen Religiosität als auch hinsichtlich der Beziehung zur Kirche zu reflektieren.⁵² Theologie und religiöse Praxis persönlich zu durchdringen sind notwendige Schritte auf diesem Weg. Hier ist die biografische Arbeit zentral: Erst wenn ein fachlicher Gegenstand subjektive Bedeutsamkeit erreicht, kann Kompetenzerwerb

⁵⁰ Vgl. Luther 1992 [Anm. 41], 42.

⁵¹ Schlüter, Anne: Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31 (2008) 33–42, 37; zum Fehlen selbstreflexiver Anreize im fachtheologischen Studium und 2. Phase am Studienseminar s. Mendl 2005 [Anm. 46], 139.

⁵² Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In: Ziebertz/Heil/Riegel 2005 [Anm. 16], 41–64, 60.

angestoßen werden.⁵³ Im Dreieck von Sachinhalt, Lebensgeschichte und dem sich ergebenden Reflexions- und Erkenntnisprozess ermöglicht biografisches Lernen „eine außerordentlich individuelle Form der Auseinandersetzung des Subjekts mit fachlichen Inhalten.“⁵⁴ Angelehnt an die Methode der biografischen Selbstreflexion⁵⁵ geht es darum, Lernende für bedeutsame identitätsprägende Erfahrungen zu sensibilisieren und deren Wirkung auf das gegenwärtige Handeln transparent machen.

4. Impulse

In der Forschung und im wissenschaftlichen Diskurs an den Universitäten und Lehrbildungsstätten ist die Perspektive der Ersten Person selten. Für die Entwicklung ihrer eigenen Glaubensbiografie können Modelle theologisch begründeter Lebensdeutung für angehende Religionslehrer/-innen wichtig werden. Auch das biografische Erzählen in der Peer-group setzt eine Dynamik in Gang. Die narrative Exploration verändert beide Seiten: denjenigen, der erzählt, und denjenigen, der zuhört.

„Wir mussten im Studium einmal als Semesteraufgabe unsere religiöse Lebensgeschichte aufschreiben. Zurückblickend war dies die wichtigste Erfahrung meines gesamten Studiums und hat mich auch erst auf mein Lehrersein vorbereitet“, erzählt eine Religionslehrerin im „World Café“ auf einem Bistumstag in Fulda im Juni 2015. Der ‚Erfolg‘ solcher Lernimpulse zeigt sich oft erst Jahre später, ist damit unverfügbar und dennoch unverzichtbar. Eine sensible Einschätzung durch die Didaktiker/-innen religiöser Lernprozesse, in welcher Form biografische Impulse in „Pflichtzusammenhän-

gen‘, wie sie in Schule, Studium und Studienseminar bestehen, gesetzt werden können, ist notwendig.

Die Bistümer und Landeskirchen haben studienbegleitende Angebote in den kirchlichen Mentoraten für Lehramtsstudierende intensiviert. Ein seelsorgliches Angebot, das ‚kaum überschätzt‘ werden kann: Es ist Studierenden wichtig, „das wissenschaftliche Studium mit ihrem persönlichen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen.“⁵⁶ Doch eine vollständige Delegation des Themas aus Lehrveranstaltungen heraus wird weder die persönliche Durchdringung der fachwissenschaftlichen Inhalte gewährleisten noch die Ausbildung einer persönlichen Theologie fördern können.

Die zentrale Phase für die religionspädagogische Professionalisierung liegt in Studium und Referendariat. Die Aspekte der Persönlichkeitsbildung sollten nicht dem Zufall überlassen werden:⁵⁷ Vernetzung von universitärem Studium, theologischem Mentorat, Studienseminar und dritter Phase der Lehrerbildung ist angeraten. Eine besondere Gelegenheit für berufsbiografische Impulse, Reflexion und Begleitung bieten die in vielen Bundesländern inzwischen eingeführten Praxissemester. Persönliche Erfahrungen mit religiösen Weltdeutungen können als Quelle religionsdidaktischer Strukturierung und Elementarisierung für die Unterrichtsplanung entwickelt werden.

Biografische Impulse brauchen mehrere Stufen. Das Angebot von Erfahrungsräumen und Erzählanlässen aktiviert die subjektive Bedeutsamkeit: Erlebnisse und Erkenntnisse müssen individuell verarbeitet werden, da sie nicht übertragbar sind. Ein hoher Detailgrad bei Fragen und Anregungen zum Erzählen und Schreiben

53 Vgl. Schlüter 2008 [Anm. 51], 36.

54 Rogal, Stefan: Schul-Spuren. Möglichkeiten biographischen Lernens, Hamburg 2009, 11.

55 Vgl. Rogal, Stefan: Biographikum. Impulse zur pädagogisch-biographischen Reflexion, Hamburg 2009.

56 Lück 2012 [Anm. 11], 226.

57 Anregungen bei Mendl 2005 [Anm. 46], 140–145.

regt vertiefte Selbstexploration an.⁵⁸ Sinnvoll ist die Arbeit mit einem mehrjährigen, auch phasenübergreifenden Portfolio, in dem Studierende und angehende Lehrkräfte immer wieder neu ihre Biografie in den Blick nehmen, aber auch zurückblicken auf ihre Konstruktionen der Vergangenheit.

Biografisches Lernen im religionspädagogischen Kontext begleitet Schüler/-innen bei der Subjektwerdung. Sie sollen Grenzen zwischen

Subjekt und Struktur kennenlernen, ihren eigenen Handlungsspielraum ausweiten und die Fähigkeit entwickeln, eigene Grenzen zu übersteigen.⁵⁹ Grundsätzlich verfolgt biografische Arbeit in der Religionslehrerbildung vergleichbare Ziele: Doch im Kontext der religionspädagogischen Professionalisierung wird sich biografisches Lernen auf die Entwicklung religiöser Identität richten und wird damit zu einem Prozess spiritueller Formation.

*Dr. Viera Pirker
Universitätsassistentin am Institut für
Praktische Theologie / Religionspädagogik
und Katechetik an der Katholisch-
Theologischen Fakultät der Universität Wien
Obere Amtshausgasse 20–24, Whg. 20
A – 1050 Wien*

58 Impulse bei *Rogal* 2009 [Anm. 54]; auch visuelle Erzählformen (Instagram, Flickr) können einbezogen werden.

59 Vgl. *Ziebertz* 2010 [Anm. 3], 379.