

Biografische Arbeit und biografisches Lernen

Religionspädagogische und sozialpädagogische Perspektiven im interdisziplinären Dialog

Alexander Weihs / André Epp

Sozialpädagogik und Religionspädagogik vertreten – berechtigterweise – unterschiedliche Standpunkte und verfolgen je eigene Absichten: Erstere ist bemüht, gesellschaftliche und individuelle Benachteiligungen abzubauen, Letztere stellt das Feld der Religiosität und den Glauben an Gott in den Fokus. Eine detailliertere Betrachtung lässt dagegen nicht nur Unterschiede hervortreten, sondern deckt auch verbindende Gemeinsamkeiten auf, wie die Orientierung an der Selbstbestimmung, Autonomie und Mündigkeit von Individuen sowie die Bedeutung, die der Biografie von Menschen beigemessen wird. Vieles davon resultiert u.a. aus gemeinsamen historischen Linien: Vor der Etablierung der Erziehungswissenschaft als eigenständige universitäre Disziplin wurden pädagogische Problemstellungen u.a. von der Theologie mitverwaltet.¹ Festgehalten werden kann entsprechend, dass trotz aller Unterschiede (die nicht verwischt werden dürfen) zwischen beiden Disziplinen seit jeher gemeinsame Fluchtpunkte existieren, die gegenwärtig jedoch vielfach noch zu

wenig aufeinander bezogen und produktiv genutzt werden.

Ungenutzte Synergien und Potenziale schlummern dabei nicht nur im interdisziplinären Dialog zwischen Sozial- und Religionspädagogik im Allgemeinen, sondern ebenso im Austausch zwischen spezifischen Ansätzen der jeweiligen Disziplinen im Besonderen, die die entsprechende Theoriebildung produktiv befördern können. Im Folgenden werden daher anhand des *biografischen Lernens* in der Religionspädagogik und der *biografischen Arbeit* in der Sozialpädagogik grundlegende Berührungspunkte, aber auch Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen aufgezeigt.

1. Die religionspädagogische Perspektive: Biografisches Lernen

In den letzten beiden Jahrzehnten ist das – in doppelter Weise sinnreich so bezeichnete – *biografische Lernen* als ein wichtiges Gestaltungsmerkmal im Horizont religionspädagogischer Bildungsprozesse mehr und mehr in den Vordergrund getreten. Es handelt sich hierbei um eine pädagogische Grundstruktur, die den sich bildenden Menschen mit seiner konkreten Biografie ausdrücklich in den Mittelpunkt stellt und sich vornehmlich in den beiden Basisdimensionen

¹ Vgl. Bauer, Walter / Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 2010, 321–336, 296.

Lernen an der eigenen Biografie und *Lernen an den Biografien anderer Menschen* vollzieht.²

Im Hintergrund des Ansatzes steht die Auffassung, dass angesichts fortschreitender gesellschaftlicher Pluralisierung verlässliche Sicherheiten in der Lebenslaufgestaltung zunehmend schwinden, weshalb jedem Menschen, insbesondere den Heranwachsenden, die *Aufgabe Biografie*, also die selbstbestimmte Erarbeitung eines je eigenen Lebensentwurfs, zwingend auferlegt ist.³

Im Prozess der Bearbeitung dieser Aufgabe kommt sowohl Deutungen des eigenen, bisherigen Lebens als auch biografischen Versatzstücken anderer Personen eine wesentliche, orientierende Funktion zu, indem eigene Lebensstationen und -erfahrungen reflektierte Bedeutungszuschreibungen erhalten und fremde biografische Aspekte anregende und entwick-

lungsfördernde Potenziale entfalten können. Da jedem einzelnen Menschen die eigenbiografische Konstruktion selbst anheimgestellt ist, wird diese ausschließlich in Selbstbestimmung, Selbstdeutung und Selbstaneignung geschehen können. Möchte man diese *Aufgabe Biografie* auf dem Weg *biografischen Lernens* reflektiert unterstützen, wird man unter theologischen wie religionspädagogischen Gesichtspunkten als Ziel dieser Unterstützung die sich in freier Selbstgestaltung vollziehende Selbstwerdung des Menschen identifizieren.⁴

Im klassischen religionspädagogischen Feld des schulischen Religionsunterrichts haben im Kontext der Entwicklung und Reflexion der eigenen Lebensausrichtung beide Pole in gleicher Weise Berechtigung: Das *Lernen an der eigenen Biografie* kann nicht zuletzt in denjenigen praktischen Zusammenhängen Raum gewinnen, in denen menschliche Grunderfahrungen von den Schülerinnen und Schülern in der je eigenen erlebten Vergangenheit und Gegenwart aufgesucht und eigenständig reflektiert werden. Gezielt können zudem aber auch Deutungen des Gesamts des bisherigen eigenen Lebens oder signifikante biografische Lebensstationen in den Fokus genommen und interpretierende Stellungnahmen dazu initiiert werden.

Beim zweiten Pol, dem Bereich des *Lernens an Biografien anderer*,⁵ richtet sich der Blick auf die Ermöglichung von dynamischen Prozessen, in denen die (zu sich selbst kommenden) Subjekte ihre eigene Lebensgeschichte und ihren

2 Zu den beiden Dimensionen vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Biographisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 374–386, 374f. u. 384–386; Lindner, Konstantin: „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! In: Loccumer Pelikan 2/2011, 62–67; Ders.: Biographisches Lernen – Kleine Leute und große Gestalten. In: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin u.a.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Neuausgabe, München – Stuttgart 2014, 281–292, 284–285; Weihs, Alexander: Lernen an Biographien anderer. Zur Identifizierbarkeit und Bedeutung spezifisch christlicher Spiegelungsangebote im Horizont biographischen Lernens. In: ThGl 108 (2018) 139–159, 139–145 u. 154–157.

3 Vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 2], 375–377; 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, 135–137; Lindner 2011 [Anm. 2], 62f.; Weihs 2018 [Anm. 2], 139–142 u. 145–146; zudem Mendl, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015, 21–33.

4 Zur religionspädagogischen Zielbestimmung vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 2], 380–383; Lindner/Stögbauer 2005 [Anm. 3], 135–136, 142–143; Lindner 2011 [Anm. 2], 62f.; Weihs 2018 [Anm. 2], 139–149 u. 154–159; zum Gesamtzusammenhang auch Bahr/Kropač/Schambeck 2005 [Anm. 3], bes. 11–88, 113–217.

5 Zum aktuellen religionspädagogischen *Lernen an anderen Menschen* vgl. Mendl 2015 [Anm. 3]; Lindner, Konstantin: „nur noch kurz die Welt retten“ – oder: zum Potenzial eines Lernens an Vorbildern. In: JRP 31 (2015): Ethisches Lernen, 129–138; Weihs 2018 [Anm. 2], 139–159.

eigenen Lebensentwurf abwägend und deutend an Biografien bzw. biografischen Aspekten anderer Menschen spiegeln, reflektieren, problematisieren, erörtern und (weiter-)entwickeln können. Dies fordert zu einer pädagogischen wie didaktischen Konzeptualisierung auf, die sich durchgehend den emanzipatorischen Werten der eigenständigen Reflexion, Kritikfähigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstaneignung, Selbstbestimmung und Selbstentfaltung verpflichtet weiß.⁶

Als Unterstützung zur selbstbestimmten Selbstwerdung der Sich-Bildenden gehört damit das *biografische Lernen* in den Zusammenhang der Aufgaben des Religionsunterrichts, *ethisches Lernen*⁷ zu ermöglichen und zur *Reflexion über den eigenen Lebensentwurf* anzuregen. Zugleich kann sich in der Praxis *biografischen Lernens* – über den allgemein-ethischen Bereich hinaus – aber auch die spezifischere Aufgabe schulischen Religionsunterrichts abbilden und vollziehen, ausdrücklich *religiöse Bildung* zu ermöglichen; dann nämlich, wenn die entsprechenden Lernangebote Schüler/-innen dazu herausfordern, über die Bedeutung von Religion und Glaube im Kontext ihrer eigenen Biografie nachzudenken und zu reflektieren.⁸

Seiner didaktischen Intention nach fordert *biografisches Lernen* „im Unterrichtsgeschehen eine permanente Denkbewegung ein, die von der fremden Biografie hin zur eigenen und um-

gekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene Biografie bezogen läuft.“⁹ Diesem Grundanliegen tragen Lernarrangements Rechnung, die in offenen Lernwegen Anregungspotenziale zur Selbstreflexion entfalten wollen. Die aktuelle Religionsdidaktik hält hierzu – vor allem im Feld des *Lernens an anderen Menschen* – eine große Vielfalt an Vorschlägen bereit, die in einem weit gefassten Methodenspektrum Schwerpunkte in den Bereichen dialogisch-diskursiver Einladungen, diskursethischer Arrangements, handlungsorientierter Angebote sowie auf dem Gebiet des interpersonellen Lernens in persönlichen Begegnungen erkennen lässt.

2. Die sozialpädagogische Perspektive: Biografische Arbeit

Im Handlungsfeld der Sozialpädagogik wird *biografische Arbeit* als eine Strategie zur strukturierten Selbstreflexion herangezogen, um Menschen zu unterstützen, die „aufgrund einer ressourcenarmen Lebenslage, einer Krise, eines gesellschaftlichen Ausschlusses, einer besonders prekären Lebenssituation Unterstützung beim lebendigen Gestalten ihrer Biografie benötigen“¹⁰. Sie verfolgt dagegen jedoch nicht die Prämisse, Leben unter ressourcenarmen Bedingungen lebenswerter zu machen. Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild thematisiert *biografische Arbeit* den Alltag der Biografinnen und Biografen und erkennt ihre soziale Wirklichkeit, mit der sie verwoben sind, sowie ihr „biographisches Gewordensein im Kontext und Kontinuum ihrer

6 Vgl. *Weih*s 2018 [Anm. 2], 139–149, 152–159.

7 Vgl. zum Zusammenhang: *Ziebertz, Hans-Georg*: Ethisches Lernen. In: *Hilger/Leimgruber/Ziebertz* 2010 [Anm. 2], 434–452; *Kropač, Ulrich*: Ethisches Lernen im Religionsunterricht. In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 324–343; *Lindner, Konstantin/Hilger, Georg*: Ethisches Lernen – Wertebildung bei Kindern. In: *Hilger/Ritter/Lindner* u.a. 2014 [Anm. 2], 247–263.

8 Vgl. *Lindner/Stögbauer* 2005 [Anm. 3], 137; *Weih*s 2018 [Anm. 2], 145f.

9 *Lindner* 2011 [Anm. 2], 64f.

10 *Jansen, Irma*: Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: *Hölzle, Christina/Jansen, Irma* (Hg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden, Wiesbaden 2009, 17–30, 24.

Lebensgeschichte an¹¹. Dazu gehört, den Menschen anerkennende Wertschätzung in Bezug auf ihre eigenen Bedürfnisse entgegenzubringen und ihnen grundsätzlich die Fähigkeit zur Autonomie, auch wenn diese häufig eingeschränkt scheint und Brüche aufweist, zu unterstellen.¹²

Ziel *biografischer Arbeit* ist es, dass diese Menschen (wieder) lernen, ihre Biografie aktiv zu erleben und als einen Raum wahrzunehmen, den sie selber kreativ (mit) ausgestalten können. Im Fokus steht, sie bei ihrer Lebensbewältigung, Entwicklung, Lebensplanung und -führung zu unterstützen – Handlungspotenziale sollen erweitert und neue Perspektiven auf sich selbst eröffnet werden.¹³ Nicht nur die Selbstwirksamkeit von Individuen und ihre Identitätsentwicklung kann dadurch befördert werden, *biografische Arbeit* trägt ferner zu einem (punktuellen) reflexiven Verstehen der eigenen Lebensgeschichte und der biografischen Verstrickung mit unterschiedlichen Erlebnissen und Erfahrungen bei.¹⁴ Die reflexive Annäherung an das eigene Gewordensein – die biografische Selbstreflexion¹⁵ – greift die „Verknötung“¹⁶ von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf, die sinnhaft aufeinander bezogen und gedeutet werden müssen, um letztere aktiv und produktiv ausgestalten zu können.¹⁷ D.h., unterschiedliche Lebensabschnitte, Lebenswelten und biografische Erfahrungen müssen aufein-

ander bezogen und sinnhaft miteinander verknüpft werden, „so dass sie als Bestandteile des eigenen Lebens akzeptiert und integriert werden können“¹⁸. Das Erzählen über die eigene Lebensgeschichte eröffnet die Möglichkeit, das eigene Identitätsterritorium zu erkunden: Verschüttete Erfahrungen und Erinnerungen können geborgen und bisher unverstandene Teile der Biografie bearbeitet werden. Grundsätzlich eröffnet die eingehende und wiederholte Reflexion der eigenen Lebensgeschichte die Chance zur neuen Bewertung, Verarbeitung und Integration von Erfahrungen – sie unterstützt und befördert entsprechend den Nachvollzug und das Verstehen der eigenen Entwicklung.¹⁹ Auf diese Art und Weise können vermeintlich starre Strukturen aus der Perspektive des Individuums aufgelöst werden, da es sich quasi neu erfinden, also seine Biografie umschreiben kann.²⁰ Es können neue „stimmige Relationen auf biographische Verläufe entstehen und sich erweiterte Gestaltungsvarianten eröffnen“²¹. *Biografische Arbeit* verfolgt insgesamt das Ziel der Ressourcenaktivierung: Bereits erworbene Ressourcen sollen (wieder-)entdeckt und verfügbar gemacht werden, indem den Adressatinnen bzw. Adressaten Erinnerungen an den gelungenen Umgang mit Herausforderungen bewusst gemacht werden.

Die Anlässe für *biografische Arbeit* können dabei sehr vielfältig sein: Verlust und Trennung von wichtigen Bezugspersonen, einschneidende Lebensereignisse (bspw. Flucht und Vertreibung), chronische und / oder lebensbedrohliche

11 Ebd., 21.

12 Vgl. Petzold, Hilarion: *Integrative Therapie*, Bd. 1, Paderborn 1993.

13 Vgl. Mieth, Ingrid: *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*, Weinheim 2014, 24.

14 Vgl. Jansen 2009 [Anm. 10], 21ff.

15 Vgl. Gudjons, Herbert / Wager-Gudjons, Birgit / Pieper, Marianne: *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*, Bad Heilbrunn 1994, 13.

16 Raabe, Wolfgang: *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*, Darmstadt 2004, 12.

17 Vgl. Schreiber, Werner: *Subjektorientierte Sozialpädagogik*, Münster 1999.

18 Hölzle, Christina: *Gegenstand und Funktion von Biographiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit*. In: *Hölzle / Jansen 2009 [Anm. 10]*, 31–54, 47.

19 Vgl. Gudjons / Wager-Gudjons / Pieper 1994 [Anm. 15], 16. Vgl. auch Lattschar, Birgit / Wiemann, Irmela: *Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichten. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit*, Weinheim 1994, 13.

20 Vgl. Jansen 2009 [Anm. 10], 21ff.

21 Ebd., 24.

Erkrankungen, Phasen der Orientierungslosigkeit, Übergänge (im Bildungssystem), Verlust der körperlichen Integrität, Lebensverhältnisse, die durch Vernachlässigung, Armut etc. geprägt sind usw. Filipp²² spricht diesbezüglich zusammenfassend von kritischen Lebensereignissen, in denen das Person-Umwelt-Passungsgefüge attackiert wird.

Biografische Arbeit im Kontext sozialpädagogischer Arbeit kennzeichnet eine Niedrigschwelligkeit: Sie ist immer partizipativ, dialogisch und kooperativ angelegt. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, Rahmungen und Bedingungen zu schaffen, die es der Zielgruppe ermöglichen, von sich selbst zu erzählen und eine selbstreflexive Haltung einzunehmen. Um Erzählungen in Gang zu setzen oder Menschen dazu anzuregen, (Aspekte) ihre(r) meist leidvolle(n) Lebensgeschichte, die Verletzungen, Krisen, Gewalt, Misshandlung, Brüche, Momente des Scheiterns etc. umfasst, mit Pädagoginnen und Pädagogen zu teilen, müssen diese nicht nur Beziehungsarbeit leisten, sondern ebenso auf unterschiedliche kreative und aktivierende Zugänge zurückgreifen (bspw. Fotografien und/oder Musik)²³. Entsprechend wird eine fachliche Professionalität vorausgesetzt, die einen besonderen Blick auf biografische Identitätsentfaltungen hat und dazu in der Lage ist, ein spezifisches Setting zu initiieren, in dem *biografische Arbeit* zielorientiert und produktiv über einen längerfristigen (Betreuungs- und Beratungs-)Zeitraum erfolgen kann.²⁴

3. Gemeinsame Überzeugungen

Im Anschluss an die Kennzeichnungen der unterschiedlich gelagerten Ansätze des *biografischen Lernens* und der *biografischen Arbeit* werden hier wesentliche ihrer verbindenden Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Die Ansicht, dass es ein zutiefst menschliches Bedürfnis ist, dem Leben einen sinnhaften Bezug zu geben und sich dabei als Gestalter/-in der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen, kann als gemeinsame Rahmung aufgefasst werden. Das Bestreben, dass Individuen durch Hilfestellungen der *biografischen Arbeit* ihre Autonomie wiedererlangen, bzw. die Auffassung, dass ein Auseinandersetzen mit Biografien anderer ein Impuls- und Anstoßgeber für die Ausgestaltung der eigenen Biografie sein wird, verdeutlichen ferner die gemeinsame Überzeugung, dass Subjekte nicht nur entwicklungsfähig, sondern grundsätzlich auch entwicklungsbereit sind. Damit verbunden ist ebenfalls, dass die hier im Fokus stehenden Angebote der Sozial- und Religionspädagogik grundsätzlich nur als anstoßende, flankierende und (unter-)stützende Maßnahmen aufgefasst werden können, da sowohl *biografische Arbeit* als auch *biografisches Lernen* ausschließlich von der zu beratenden bzw. zu unterrichtenden Person selbst vollzogen werden kann.

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt der Anspruch dar, einen Beitrag zur Selbstwerdung des Menschen leisten zu wollen. Bedeutend ist dabei für beide Ansätze, dass den Individuen anerkennende Wertschätzung hinsichtlich ihrer Bedürfnisse entgegengebracht wird, auch wenn sie bspw. (die Auseinandersetzung mit) einen vom Sozial- bzw. Religionspädagogen als sinnvoll erachteten Lebensentwurf ablehnen. Des Weiteren vertreten sowohl die Sozial- als auch die Religionspädagogik die gemeinsame Prämisse, dass Menschen am besten erst gar nicht in prekäre Situationen geraten sollten. Vor diesem Hintergrund werden entsprechend

22 Filipp, Sigrun-Heide: Kritische Lebensereignisse. In: Brandstätter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 2007, 337–366.

23 Vgl. Wickel, Hans-Hermann: Die Bedeutung von Musik für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In: Hölzle/Jansen 2009 [Anm. 10], 279–302.

24 Vgl. Hölzle 2009 [Anm. 18], 32ff.

präventive und kompetenzschaffende Angebote als sinnvoll erachtet und ausdrücklich begrüßt.

Darüber hinaus verfolgen beide Ansätze Konzeptionen, in denen es darum geht, Bedeutungszuschreibungen und -umschreibungen zu erproben und mögliche (für das eigene Lebenskonzept relevante) Impulse zu erkennen. Dies beinhaltet, dass Individuen zunehmend lernen, eine selbstreflexive Haltung einzuüben, die sie produktiv für die Bewältigung eines selbstbestimmten Lebens und die damit verbundenen Herausforderungen einsetzen können. Hier wie dort geht es damit also um die Befähigung zu einer bewusste(re)n eigenen Lebensgestaltung. Eingeräumt werden muss jedoch, dass *biografisches Lernen* im Vergleich der Konzepte stärker auf den Aufbau und die schrittweise Weiterentwicklung von Selbstreflexivität und Lebensentwurfskompetenz blickt, während *biografische Arbeit* ihren Fokus weit deutlicher auf das (Wieder-)Freilegen eben dieser verschütteten Fähigkeiten von Individuen legt.

4. Charakteristische Unterschiede

Die Betrachtung der Unterschiede zwischen den beiden Konzeptionen ist nicht zuletzt deshalb von besonderem heuristischen Gewicht, weil mit der Ausleuchtung der Differenzen zugleich auch die spezifischen Stärken der jeweiligen Konzeption in den Blick treten. Auch wird deutlich, dass den intentionalen Ausrichtungen der beiden Konzeptionen je spezifische Settings entsprechen, in denen sich die jeweiligen Ansätze verwirklichen.

Biografischer Arbeit in sozialpädagogischem Zusammenhang liegt im Regelfall ein akuter Anlass zugrunde: Ein aktuell von einer persönlichen oder sozialen Notlage betroffener Mensch trifft auf eine ausgebildete Sozialpädagogin (bzw. einen ausgebildeten Sozialpädagogen), die (bzw. der) dem unterstützungsbedürftigen Menschen Hilfestellung auf dem Weg der persönlichen Be-

wältigung dieser Notlage geben möchte. Im Unterschied dazu ist der Anlass, *biografisches Lernen* zu ermöglichen, in den einschlägigen religionspädagogischen Kontexten zumeist weit weniger dramatisch: Im (klassischen) Feld des schulischen Religionsunterrichts gehört *biografisches Lernen* schlicht in den Horizont der fachspezifischen Grundaufgabe, ethische und religiöse Bildungsprozesse zu initiieren und zu fördern. Konkret vollzieht sich dann *biografisches Lernen* nicht selten in einer Situierung, in der eine Gruppe von (z. B.) acht bis dreißig Schülerinnen und Schülern und eine Lehrkraft – zumeist auf Initiative der Lehrkraft hin – (auf der Basis bestimmter bereitgestellter Medien oder Lernarrangements) in einen multi-dialogischen Austausch eintreten, dessen Ziel es ist, eigenbiografische Reflexionen anzuregen.

Im Zusammenhang der *Sozialpädagogik* dient *biografische Arbeit* der Intention, konkrete Hilfe in akuten Lebensentwurfskrisen leisten zu wollen. Im reflektierenden Rückgriff auf bisherige Lebenssituationen und -stationen geht es dabei vor allem auch um das Freilegen und Zugänglichmachen positiver persönlicher Ressourcen und somit um konkrete Schritte zu einem immer weitreichenderen *Empowerment*. Im Zusammenhang *schulischen Religionsunterrichts* dient *biografisches Lernen* dagegen eher allgemeineren und – zumindest partiell – stärker kognitiv geprägten Bildungszielen: Es geht um die Hinführung zu und die Erprobung von selbstreflexiver Haltung sowie um den Aufbau von grundlegendem Know-how in Hinblick auf Möglichkeiten und Wege der persönlichen Lebensentwurfskonstruktion.

Den je spezifischen Anforderungen entsprechen die unterschiedlichen Settings der beiden Konzeptionen: Vor dem Hintergrund der unmittelbar gegebenen Notlage besteht eine besondere Stärke des *sozialpädagogischen* Ansatzes darin, im Einzelgespräch in die Tiefe der Verflochtenheit eines ganz bestimmten Einzel-Lebensgeschicks gehen zu können. Damit dies

gelingen kann, steht die bzw. der Beratende dem Unterstützung suchenden Individuum mit einem gut sichtbaren und transparenten personalen Beziehungsangebot zur Verfügung. Bei aller vorhandenen Abgrenzung zum Bereich Therapie wird hier doch eine gewisse dimensionale Nähe zu diesem Feld greifbar. Die Rahmenbedingungen (und Ziele) im Kontext des *schulischen Religionsunterrichts* sind dagegen deutlich andere: Angebote *biografischen Lernens* treffen hier auf eine Mainstream-Schülerschaft mit je unterschiedlichen persönlichen Ausgangslagen und Dispositionen, wobei für diese Klientel nicht selten weit weniger die enge Begrenztheit an Möglichkeiten, sondern häufig sogar eine (ausgeprägte) Vielfalt an Chancen charakteristisch sein kann. Für lebensorientierende Bildungsprozesse der hier angezielten Prägung muss das Lernen im quantitativ-personalen Umfang eines Klassenverbands keineswegs hinderlich sein. Als vorteilhaft erweist sich die größere Gruppe besonders dann, wenn mit der Vielzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch eine entsprechende Vielfalt an heterogenen Werthaltungen und Lebensentwurfdispositionen in den Dialog eingespielt wird. Die Rolle der Religionspädagogin bzw. des Religionspädagogen wird man in diesem Kontext vor allem als die eines kompetenten und offenen Gesprächspartners und Mitdiskutierenden beschreiben, der (wie grundsätzlich jeder andere Diskursteilnehmende auch) Optionen in die Diskussion einbringen kann, die von der Gruppe bisher noch nicht erwogen wurden.

Die hinsichtlich der Adressatinnen bzw. Adressaten der jeweiligen Konzeption festzustellenden grundlegenden Differenzen – hier eher an der Peripherie der Gesellschaft zu lokalisierende, der Gefahr der Marginalisierung ausgesetzte Personen, dort die weit gefächerte Gruppe der empirisch anzutreffenden Mainstream-Schülerschaft in ihrer ganzen Breite – prägen sich auch hinsichtlich des konkreten Vorgehens und der gegebenen Grundatmosphäre aus: *Biografische*

Arbeit reagiert im *sozialpädagogischen* Kontext auf eine tiefgreifende existenzielle Hilfs-Bedürftigkeit und ist daher oft eine bittere Notwendigkeit von großem Ernst. Ein solcher oder ähnlicher Leidensdruck ist für die *religionspädagogische* Situation dagegen nicht vorauszusetzen. Das gibt Raum für eine größere Freiheit im Experimentieren, im spielerischen Erproben, im Ausprobieren möglicherweise lebensrelevanter Standpunkte und Haltungsoptionen.

Zugleich wird im Blick auf die konkrete Zielgruppe eine weitere wesentliche Differenz deutlich: Die akute Bedürftigkeit der Hilfesuchenden bedingt im *sozialpädagogischen* Zusammenhang eine *fundamentale* Konzentration auf die Biografie des zu Beratenden. Optisch-raummetaphorisch gesprochen kommt dabei dem rückwärtsgerichteten Blick eine besondere Bedeutung zu: Zum einen, weil durch das Aufsuchen von traumatischen oder leidbesetzten Situationen der Vergangenheit diese Situationen neuen Deutungen, Umdeutungen und gegebenenfalls auch Lösungen zugeführt werden können. Zum anderen, weil durch die Hervorhebung von biografisch vorausliegenden Erfahrungen der Bewältigung von Krisen diese Erfahrungen als Reservoir aktueller und künftiger Bewältigung gewissermaßen angezapft werden können. Und noch in einer zweiten Hinsicht kommt diese *fundamentale* Konzentration auf die eigene Biografie zum Tragen, denn nicht wenige erfahrene Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zögern, den zu Beratenden schnell oder in hohen Dosen bibliografische Versatzstücke von Biografien *anderer* Menschen als Spiegelungsfolien anzubieten: Allzu oft werden diese Versatzstücke offenbar als (geringschätzender oder empathieloser) Versuch gedeutet, von der eigenen – vom Hilfesuchenden als misslungen empfundenen – Biografie auf Biografien von Erfolgreicheren hinüberzulenken.

Im Unterschied dazu kann für den *religionspädagogischen* Bereich von einer *freieren* Konzentration auf die je eigene Biografie der

Sich-Bildenden gesprochen werden. Denn hier ermöglicht es die persönliche psychische Disposition der Schüler/-innen im Regelfall durchaus, *biografisches Lernen* sowohl als Lernen an der eigenen Biografie als auch als Lernen an den Biografien anderer Menschen zu konzipieren. Vor allem vor dem Hintergrund eines noch geringen Lebensalters (z.B. von Grundschulkindern) wird das Anbieten von bibliografischen Versatzstücken fremder Biografien als hilfreich und zielführend betrachtet. Denn diese ermöglichen es, die Sich-Bildenden mit Erfahrungen, dilemmahaften Situationen und werthaltigen Handlungs- und Haltungsoptionen prospektiv bekannt zu machen, mit denen sie in ihrer eigenen biografischen Vergangenheit bisher noch nicht konfrontiert waren. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und mit den Biografien anderer sollen die Sich-Bildenden also dazu motiviert werden, Wert- und Haltungsalternativen in Hinblick auf ihr Leben zu reflektieren und Erfahrungen mit eigenen Selbst- und Lebensentwürfen zu sammeln. Tendenziell geht – erneut optisch-raummetaphorisch gesprochen – der Blick hier in besonderer Weise vorwärts in die Zukunft: Die Schüler/-innen sollen schrittweise immer weitergehender dazu befähigt werden, selbstbestimmt und selbstgesteuert eigene, tragfähige Lebenskonzepte zu entwerfen, zu erproben, zu verändern und fortwährend weiterzuentwickeln.

Man hat festzuhalten: Es geht hier nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein differenziertes Sowohl-als-auch. Beide Konzeptionen – die der *biografischen Arbeit* als auch die des *biografischen Lernens* – bedienen sich jeweils beider Blickrichtungen, jedoch offenbar in einer diametralen Intensität: die Sozialpädagogik stärker rückwärtsgerichtet, um das je eigene Gewordensein besser erklären und aufarbeiten zu können und gerade auf diesem Wege möglichst nachhaltige Ressourcen für die Zukunft freizulegen; die Religionspädagogik (durchaus

aus der Reflexion der Vergangenheit schöpfend und lernend) stärker vorwärtsgerichtet auf die Befähigung zur Entwicklung tragfähiger Projektionen hinsichtlich des eigenen Selbstverständnisses und Lebensentwurfs.

Dies führt unsere Überlegungen zu einem letzten, allerdings kategorialen Unterschied: Denn der spezifischen Aufgabe schulischen Religionsunterrichts entspricht es, gerade auch explizit religiös-christliche Angebote zur Welt- und Selbstdeutung reflektiert und bewusst in den diskursiven Prozess einzuspielen, in der Absicht, die Schüler/-innen zum eigenen Urteil und zur Stellungnahme herauszufordern. Es handelt sich dabei um eine Vorgabe, die von der sozialpädagogischen Seite im Allgemeinen gerade nicht geteilt wird. Zwar wird eine gute Sozialpädagogin bzw. ein guter Sozialpädagoge gewiss eine erhebliche Sensibilität für das Feld der Religion aufweisen. Auch wird die sozialpädagogisch beratende Person dann religiöse Aspekte im Gespräch aufgreifen und berücksichtigen, wenn diese durch die zu beratende Person (positiv oder negativ konnotiert) selbst ins Spiel gebracht werden. Initiativ vorschlagen oder zur Disposition stellen wird die Sozialpädagogin bzw. der Sozialpädagoge ausdrücklich religiöse Aspekte aber eher nicht.

5. Ausblick

Die reflektierte und vergleichende Betrachtung der Konzeptionen von *biografischer Arbeit* einerseits und *biografischem Lernen* andererseits kann zu weiteren Schritten anregen und potenziell wichtige Effekte initiieren. Ein erster, gewissermaßen sofort eintretender Effekt ist darin zu sehen, dass das interdisziplinäre Gespräch zwischen der sozialpädagogischen und der religionspädagogischen Perspektivik zu einem besseren Verständnis der je anderen, komplementären Konzeption führt, Interesse weckt und Wertschätzung hervorruft.

Zugleich provoziert die vergleichende Betrachtung Anregungen und Fragen zum Weiterdenken. Zum Beispiel:

- Wenn man das Anliegen des religionspädagogischen *biografischen Lernens* gerade auch darin erblickt, zur Entwicklung von Lebensentwurfskompetenz beitragen zu wollen, dann lässt sich diese Ausrichtung – über ihren Beitrag zur allgemeinen ethischen und religiösen Bildung hinaus – auch als ein Aspekt des Aufbaus von *Resilienz*²⁵ erfassen. Das wirft die Frage auf, in welcher Weise, unter welchen Gesichtspunkten und auf welchen Wegen dieser Beitrag zur Resilienz-Förderung möglicherweise mit dem sozialpädagogischen Anliegen des *Empowerment* in Beziehung gesetzt werden könnte oder sollte.
- Die in der sozialpädagogischen *biografischen Arbeit* gegebene *fundamentale* Konzentration auf die eigene Biografie des bzw. der zu Beratenden kann die Religionspädagogin und den Religionspädagogen (noch weitergehender) für den Wert dieser besonderen Schwerpunktsetzung sensibilisieren. Eine solche Sensibilität wird sie davor warnen, in Kontexten *biografischen Lernens* vorschnell oder übereilt fremde biografische Modelle zu präsentieren, ohne zuvor in ausreichender Ausdehnung und in

analysierender wie reflektierender Weise bei der Situation der Schüler/-innen (selbst) zu verweilen.

- Andersherum werden besondere Stärken des religionspädagogischen *biografischen Lernens* auch der Sozialpädagogik Anregungen geben können: Ein Vorzug des religionspädagogischen Settings kann sicherlich darin gesehen werden, dass es einerseits über die Mehrzahl und Vielfalt der beteiligten Diskussionsteilnehmenden, andererseits über die Möglichkeiten des Lernens an Biografien *anderer* Menschen besonders gut Heterogenität abbilden und auf die Vielfalt von möglichen Handlungsoptionen aufmerksam machen kann. An die Sozialpädagogin bzw. den Sozialpädagogen stellt dies die Frage, auf welchen Wegen sie bzw. er diese Vielfalt an Möglichkeiten in den Horizont der Einzelberatung einbringen kann und möchte.²⁶
- Hinsichtlich des Bereichs der wissenschaftlichen Theoriebildung kann der Vergleich der Konzeptionen darauf aufmerksam machen, dass den Ansätzen *biografischen Lernens* und *biografischer Arbeit* nicht nur wesentliche Grundüberzeugungen gemein sind, sondern dass sie sich aufgrund von Komplementarität in anderen Hinsichten (z.B. im Beziehungsverhältnis von kompetenzbezogener Prospektivität einerseits und ressourcenorientierter Aufarbeitung andererseits) auch gut ergänzen und potenziell zusammenwirken könnten. Das lädt Sozialpädagogik wie

25 Vgl. zum Zusammenhang: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke: Resilienz, München 2015, bes. 9–19, 41–63; Rönnau-Böse, Maïke/Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Stuttgart 2015, bes. 9–130; Göppel, Rolf/Zander, Margaritha (Hg.): Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive, Weinheim 2017, bes. 9–54, 371–407; Jansen, Irma/Zander, Margaritha (Hg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit, Weinheim 2019, bes. 41–74, 138–150, 178–206, 224–261, 386–393; zudem Richter, Cornelia (Hg.): Ohnmacht und Angst aushalten. Kritik der Resilienz in Theologie und Philosophie (Religion und Gesundheit 1), Stuttgart 2017.

26 Vielleicht ist es ja so, dass im sozialpädagogischen Kontext die Eruiierung von positiven personalen Spiegelungsangeboten (und der damit verbundenen Alternativen) gar nicht so sehr in den Angebotskanon für die zu Beratenden gehören, sondern vor allem und noch eher in den Horizont der Kompetenzen einer guten sozialpädagogischen Beraterin bzw. eines guten sozialpädagogischen Beraters?

Religionspädagogik zum weiteren Gespräch über Zuordnungsverhältnisse und mögliche Synergien ein.²⁷

- In den Feldern der Praxis ist die Wertschätzung der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen für die beratende Arbeit der Sozialpädagogik und für die Leistungen der im Beratungshorizont stattfindenden *biografischen Arbeit* enorm. Aber beruht diese Wertschätzung – schon gegenwärtig – auf Gegenseitigkeit? Eine Reihe von Anzeichen gibt Anlass zu der Vermutung, dass das Wissen um die Intentionen und die Potenziale *biografischen Lernens* vonseiten der Religionspädagogik hin zur Sozialpädagogik noch weiteren kommunikativen Vermittlungseingagements bedarf. Erst in einem zweiten

Schritt wäre dann von der Religionspädagogik sinnvoll die Frage an die Nachbardisziplin zu stellen, inwieweit und in welchen Hinsichten sie den Anstrengungen und Leistungen des religionspädagogisch betriebenen *biografischen Lernens* auch sozialpädagogische Relevanz beimessen möchte.

Die oben vorgetragenden Erwägungen und insbesondere die letztgenannten Punkte können – so hoffen wir – dazu motivieren, den Dialog zwischen den Perspektiven weiterzuführen und auszubauen. Eine gute und grundlegende Basis für das Gespräch besteht ohnehin: Schließlich verstehen sich die Sozialpädagogik wie die Religionspädagogik – zumal in ihren praktischen Dimensionen – ausdrücklich als Dienst an den Menschen.

Dr. Alexander Weihs

Professor für Neues Testament und Religionspädagogik, Institut für Katholische Theologie, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

Dr. André Epp

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

27 Dies gilt umso mehr, da in der Praxis schon aktuell vielfache Anknüpfungspotenziale und mögliche Gesprächsareale bestehen. Man denke z.B. an die Institution und die Wege der Schulsozialarbeit in ihrem Austausch mit der regulären schulischen Bildungsarbeit vor Ort in den Schulen. Wobei die Chancen des Dialogs vor Ort zwischen den Lehrerinnen und Lehrern einerseits und den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen andererseits durch die klar abgrenzbaren Aufgabenbereiche eher noch gesteigert werden. Um dies für das Feld der schulischen Religionspädagogik zu konkretisieren: Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil einer Religionslehrerin bzw. eines Religionslehrers gehört es nicht, selbst sozialpädagogisch oder therapeutisch tätig zu werden, wohl aber sozialpädagogischen oder therapeutischen Bedarf bei bestimmten Schülerinnen bzw. Schülern zu erkennen und (gegebenenfalls) auf angemessene sozialpädagogische bzw. therapeutische Hilfs- und Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen.