

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Biografisches Lernen : Kleine Leute und große Gestalten

Datum der Zweitveröffentlichung: 23.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-595041

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin: Biografisches Lernen : Kleine Leute und große Gestalten. In: Religionsdidaktik Grundschule : Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München; Stuttgart : Kösel; Calwer, 2014. S. 281-292.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

II.9 Biografisches Lernen – Kleine Leute und große Gestalten

Konstantin Lindner

Unter dem Titel »Helden – Eine Ausstellung für Kinder« wurden im Jahr 2013 4- bis 14-Jährige ins Deutsche Filmmuseum nach Frankfurt am Main eingeladen. Filmausschnitte, Bücher, Fotos, Kostüme oder Computerspiele präsentierten Figuren wie Pippi Langstrumpf, Superman, Momo, Wickie oder Harry Potter und gaben den jungen Besucherinnen und Besuchern die Möglichkeit, in Helden-Kostüme zu schlüpfen oder in der Bluebox ungeahnte Kräfte zu simulieren. Gerade die besonderen Eigenschaften der heldenhaften Figuren faszinieren Kinder – ob es nun Stärke, Schläue, Zauberei oder auch nur das Zuhörenkönnen und Zeitschenken sind. Dahinter steckt zum einen die Möglichkeit, sich in Fantasiewelten zu begeben, zum anderen aber auch das Bedürfnis nach Orientierung; zwei von vielen Komponenten, die Kinder benötigen, um ihr eigenes Selbst, ihre persönliche Biografie zu konstruieren.

Unter Biografie lässt sich eine bestimmte Auswahl aus einer Vielzahl von Erfahrungen verstehen, die zu einer kohärenten Geschichte verknüpft und dadurch mit Sinn versehen werden. Diese individuelle Leistung ist erforderlich, um sich anderen Menschen gegenüber zu positionieren und um sich im soziokulturellen Zusammenhang zu verorten. Die Beschäftigung mit »fremden« Biografien kann bei den damit verbundenen Herausforderungen unterstützen, indem sich dadurch Orientierungs-, aber auch Abgrenzungsoptionen auf tun.

Grundschul Kinder kommen mit ihrer Biografie in den Religionsunterricht, sind keine »unbeschriebenen Blätter« mehr. In dieser Hinsicht ist danach zu fragen,

- ▶ welche Bildungsaufgaben sich diesbezüglich auf tun und warum gerade christlich-religiöse Bildungskontexte eine biografische Verortung erfordern (1);
- ▶ was biografisches Lernen im Religionsunterricht an Grundschulen intendiert und worin es sich von einem sogenannten Vorbild- oder Modell-Lernen unterscheidet (2);
- ▶ welche Lernkontexte für biografisches Lernen prädestiniert sind (3).

1. Warum Lernen an Biografien im Religionsunterricht?

Kinder und Biografien

Grundschul Kinder können schon über ihr bisheriges Leben und über ihr Selbstkonzept nachdenken. Bereits ab circa vier Jahren nehmen Kinder sich und andere als Individuen mit je eigenen Überzeugungen wahr und verfügen über ein relativ stabiles Selbstkonzept, das sich freilich im Wandel befindet. Spätestens ab circa neun Jahren ist eine zunehmend differenzierte, realistische und hierarchische Konstruktion eines eigenen Selbstbildes möglich, die das Kind vor allem aus Leistungsrückmeldungen und aus dem Umgang mit Gleichaltrigen ableitet (vgl. OERTER 2002, 215). Grundschul Kinder reflektieren also sich und damit ihre Biografie im Austausch mit ihrer Umwelt und ihrer Wahrnehmung anderer Menschen. Mit voranschreitendem Alter wird es immer mehr zu ihrer Aufgabe, einen Lebensentwurf zu entfalten, »um sich in der sozialen Welt zu orientieren und gleichzeitig den eigenen Stellenwert innerhalb des sozialen Systems zu finden« (OERTER 2002, 221).

Schülerinnen und Schüler können ihre »Aufgabe Biografie« nicht an der Klassenzimmertüre abgeben. Sie benötigen dafür Orientierungshilfen, gerade angesichts einer pluralen Welt, die auch Kinder mit dem »Zwang zur Entscheidung«, zur Individualisierung konfrontiert (s. I.2). Eine Anforderung, die sie bisweilen überfordert, insofern sich die Möglichkeitsräume und Entscheidungskontexte stark erweitert haben. Ein Religionsunterricht, der die Kinder in ihrer Subjektwerdung unterstützen will, muss ihnen ermöglichen, ihre »Aufgabe Biografie« im unterrichtlichen Zusammenhang zu bearbeiten. Subjektwerdung, ein von Johann Baptist Metz geprägter Begriff, meint dabei: Individuen sollen sich mehr und mehr als eigenständige und selbstentscheidende Personen erfahren dürfen – unabhängig und emanzipiert von (Herrschafts-)Ansprüchen, die von außen an sie herangetragen werden (vgl. METZ 1977, 66). Schülerinnen und Schüler sind somit auf Lern- und Bildungsprozesse angewiesen, bei denen sie mit ihrer konkreten Biografie explizit im Mittelpunkt stehen und die ihnen gleichzeitig Orientierungsmuster bieten, sich selbstbestimmt und frei zu entfalten. Die Beschäftigung mit fremden Biografien birgt in dieser Hinsicht Potenzial, unter anderem, weil Kinder sich gerne an anderen, meist erwachsenen Personen orientieren. Sie suchen sich – viel häufiger als Jugendliche oder Erwachsene dies tun – Vorbilder, deren Verhaltensweisen oder Lebensentwurf sie bewundern (vgl. u. a. ZINNECKER 2002, 52 f.); meist sind dies die Eltern, Geschwister oder auch medial präsente Stars. Ein Grund für diese Suche könnte sein, dass es ihnen die biografischen Repräsentationen anderer erleichtern, sich eine Vorstellung von ihrer gewünschten Zukunft zu machen (s. III.5). Biografien bzw. Ausschnitte davon nämlich erzählen von gelebtem Leben und nehmen mit in einen konkreten Alltag hinein.

Theologische Verortung

Die christliche Religion betont die Bedeutung des Subjekts und seiner personalen Beziehung zu Gott (s. II.2). Dass die bzw. der Einzelne im jüdisch-christlichen Heilszusammenhang Bedeutung hat, erweist nicht zuletzt der in Gen 1,28 entfaltete Schöpfungsauftrag, der die freiheitlich-verantwortliche Verfasstheit des Menschen begründet. Aus dieser Verantwortlichkeit heraus lässt sich die Notwendigkeit zu biografischer Selbstreflexion ableiten, die auch im Religionsunterricht ermöglicht werden sollte. Denn religiöse Bildung »macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen. Sonst verkommt sie zur Indoktrination. Deshalb sind auch die Biografien der Schülerinnen und Schüler wichtige Bezugspunkte für das Lernen und Lehren im Religionsunterricht« (DBK 2006, 16).

Auch die Beschäftigung mit »fremden« christlichen Lebens- und Glaubenszeugnissen ist für das Christentum elementar. Sie erschließt »die motivierende Kraft von Glaube und Religion authentisch« (KALLOCH 2007, 273) und erlaubt »eine Auseinandersetzung mit religiösen Deutungen sowie ein probeweises Aufnehmen [religiöser Erfahrungen] auch für die eigene Person« (SCHWEITZER 1999b, 211). Gleichsam einem »Suchlicht« – so formuliert es Edward Schillebeeckx – richtet sich der Blick dabei »auf die Christen früher, wie sie in ihrer spezifischen Situation mit den Problemen umgegangen sind und wie wir darin Inspiration und auch Orientierung finden können, um heute, in einer ganz anderen Zeit, denselben Glauben zu leben« (SCHILLEBEECKX 1994, 760). Henning Luther verweist darauf, dass die christliche Tradition somit zum Anwalt für das verletzbare Individuum werden kann (vgl. LUTHER 1992, 13). In dieser Hinsicht bietet zum einen die Bibel Anknüpfungspunkte. Sie präsentiert Gestalten und deutet deren Erfahrungen mit Gott. Diese »sind als ›Anreizung zum Glauben‹ aufgeschrieben und weiter rezipiert worden« (HUSMANN 2011, 60). In der Absicht, sich bezüglich christlicher Glaubenspraxis zu vergewissern, gründet auch die vielfältige Erinnerung an Zeugen des Glaubens. Im katholischen Zusammenhang kulminiert dies gar in der Verehrung von Heiligen.

Angesichts dessen, dass Heranwachsende – selbst religiös sozialisierte – heute nur wenige Menschen kennen, bei denen sie eine Lebensbedeutsamkeit des Christseins identifizieren können (vgl. KUHN 2010, 284 f.), steht Religionsunterricht vor der Herausforderung, eine Begegnung mit Lebensentwürfen zu ermöglichen, die auf christlichen Haltungen gründen; gleichwohl ohne dabei Rekrutierungsabsichten zu verfolgen, sondern vielmehr einen Zugang zu christlich gelebtem Leben und damit zu christlich-religiöser Deutung von Welt zu eröffnen. Daraus können sich Orientierungsoptionen für die eigene Lebens- und Glaubensgestaltung ergeben – für gläubige wie auch für sich als nicht gläubig bezeichnende Schülerinnen und Schüler.

2. Biografisches Lernen

Biografisches Lernen im Religionsunterricht an Grundschulen meint mehr als eine ledigliche Anbindung der Lerninhalte an die Lebenswelt der Lernenden. Vielmehr gilt es, die Schülerinnen und Schüler in geeigneten Lernzusammenhängen explizit aufzufordern, das Thematisierte in seiner persönlichen Relevanz zu reflektieren: Dadurch werden fremde und »eigene Erfahrungen bildungswirksam« (ROGAL 2009, 17). Das eigene Leben rückt ins Zentrum des Lerngeschehens. Es gilt jedoch zu gewährleisten, dass eine Kontextualisierung nicht erzwungen wird und auch ablehnende Reaktionen möglich sind. Insofern erweist sich die scheinbar »klassische« Frage: »Was hat das mit deinem Leben zu tun?«, als wenig geeignet, da nicht ausgeschlossen ist, dass dadurch künstliche Korrelationen (s. II.1) erzeugt werden. Offene Lernwege (vgl. unten) dagegen bieten den Lernenden die Chance, sich das Thematisierte so anzueignen, es so zu biografisieren, dass es der individuellen Logik und den eigenen Bedürfnissen entspricht. So können sich Schülerinnen und Schüler als Akteure ihres Lebens erfahren und nicht als »Spielball übermächtiger Ereignisse« (ZIEBERTZ 2010a, 384).

Varianten

Biografisches Lernen intendiert die bewusste Auseinandersetzung mit Biografischem im Religionsunterricht. Zwei Ausgangspunkte lassen sich dabei ausmachen: zum einen die Thematisierung der eigenen Lebensgeschichte und zum anderen die zur Selbstreflexion animierende Beschäftigung mit fremden Biografien (vgl. LINDNER 2011, 65; ZIEBERTZ 2010a, 384–386).

Lernen an der eigenen Biografie

Die zur Selbstvergewisserung des Menschen zählenden philosophischen Fragen nach dem Woher, Wohin und Sinn des eigenen Daseins verweisen auf die Bildungsbedeutbarkeit der Auseinandersetzung mit sich selbst. Kinder im Grundschulalter sind zu einem Umgang mit diesen Fragekontexten so zu befähigen, dass sie diesbezüglich eigenständige Reflexions- und Beantwortungsstrategien entfalten können. Der Religionsunterricht hält in dieser Hinsicht mit der religiösen Weltdeutungsoption einen spezifischen Vergewisserungskontext bereit. Die sogenannte biografische Selbstreflexion ermöglicht Sinnfindung und bereitet Subjektwerdung vor, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren bisherigen Erlebnissen auseinandersetzen, sich diese reflexiv (wieder-)aneignen und in ihrer Bedeutung für gegenwärtige Entscheidungen wahrnehmen (vgl. ROGAL 2009, 21). Dabei werden auch eigene Bedürfnisse und Gefühle aufgedeckt, was zu einer Schulung der Empathiefähigkeit beitragen kann.

Der intersubjektive Austausch innerhalb der Klassengemeinschaft über individuelle Erfahrungen eröffnet gar die Chance, dass sich manche Kinder als weniger defizitär erfahren und besser annehmen können oder sich gar mehr zutrauen (vgl. ZIEBERTZ 2010a, 385).

Lernen an fremden Biografien

Bei der Auseinandersetzung »mit biografischem Material von ›fremdem‹ gelebten Leben« (STILLER 1999, 187) bilden Medien, die Einblicke in persönliche Erfahrungen, Gefühlsdeutungen und Sichtweisen anderer Menschen geben, den Ausgangspunkt. Dabei kann es sich um eine in den Unterricht eingeladene oder eine an einem außerschulischen Lernort (s. III.11) besuchte Person handeln. Häufig aber eröffnen in Schulbüchern abgedruckte Bilder und Texte, Erzählungen der Lehrerinnen und Lehrer oder Filmausschnitte den Zugang zu fremden Biografien. Der Erfahrungs- und Deutungsradius der Schülerinnen und Schüler wird dadurch über die eigene Weltsicht hinausgehend auf »von anderen interpretierte und bewertete Wirklichkeit« (HOPPE 1996, 264) geweitet. Das Biografische inhärente Moment des Authentischen kann die Lernenden dabei motivieren, sich fragend, suchend oder gar staunend mit fremden Sekundärerfahrungen auseinanderzusetzen. Gerade christliche Zusammenhänge, die für zunehmend mehr Kinder ein unbekanntes Land darstellen, das diese zunächst für sich vermessen müssen, können durch die Beschäftigung mit Lebenszeugnissen von Christen anschaulicher ins Lerngeschehen integriert werden. Dies entspricht auch der alteritätstheoretischen Idee, einer »kritischen Subjektorientierung«: Denn »so kann die gegenwärtig fremd gewordene Gottesrede eingebracht werden, um die unhinterfragten Vorstellungsmuster der Schülerinnen und Schüler aufzusprengen, gesellschaftliche und lebensweltliche Plausibilitäten zu durchbrechen und ihnen ein kritisches religiöses Urteil zu ermöglichen, ohne sie zu Objekten des Lehrens oder – schlimmer noch – zu Marionetten der Glaubensverkündigung herabzuwürdigen« (GRÜMME 2012, 128).

Biografische Zugänge zu Lerninhalten haben das Potenzial, die Schülerinnen und Schüler – zum Teil eindringlicher als andere Zugänge es vermögen – zu animieren, eigene Haltungen zum Thematisierten einzunehmen. Ein Grund dafür liegt in der »natürlich-menschlichen« Reaktion, eine fremde Person ausgehend von der persönlichen Weltsicht einzuschätzen und sich mit ihr zu vergleichen. So werden zum einen eigene Erfahrungszusammenhänge in den Lernprozess integriert. Zum anderen bieten biografisch präsentierte Lerninhalte unaufdringliche Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung. »Im Zentrum stehen nicht [...] die fremden Biografien an sich, sondern vielmehr die lernenden Subjekte« (MENDL 2011, 185).

Kontextualisierungen

Wird der Aspekt Biografie im Lern- und Bildungszusammenhang diskutiert, ruft dies unter anderem Assoziationen mit der Vorbild-Thematik hervor. Biografisches Lernen versteht sich als religionsdidaktisches Prinzip, das in geeigneten Zusammenhängen die Gestaltung religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht prägen kann, und ist von daher abzugrenzen von einem Vorbild-Lernen, aber auch von einem Modell-Lernen.

Vorbild-Lernen

Seit der Antike lässt sich nachweisen, dass Vorbilder im Erziehungszusammenhang eine geschätzte Rolle einnehmen. Unter anderem Platon verwies auf ihre Bedeutung und warnte zugleich davor, schlechte Vorbilder nachzuahmen. Bis Ende der 1970er-Jahre hielt sich die pädagogische Hochschätzung des sogenannten Vorbild-Lernens. Im schulischen Zusammenhang war die Vorstellung unhinterfragt, Lernende könnten zur Übernahme von als ideal erachteten Verhaltensweisen gebracht werden, indem man ihnen eine Person als vorbildhaft präsentiert und sie motiviert, sich bezüglich ihrer Lebensgestaltung daran zu orientieren. Im Zuge der 1968er-Bewegung wurde Kritik an dieser Idee laut, vor allem weil das nationalsozialistische Regime das Vorbild-Lernen für seine menschenverachtenden Zwecke missbraucht hatte. Unter anderem Theodor W. Adorno kritisiert den restaurativen Charakter von Leitbildern (vgl. ADORNO 1970, 13 f.). Vorbilder wurden verdächtigt, die Schülerinnen und Schüler an ihrer Selbstentfaltung zu hindern und zu unkritischen Menschen zu erziehen. Die geballte Kritik führte dazu, dass das Vorbild-Lernen in den 1980er- und 1990er-Jahren fast vollständig aus dem schulischen Zusammenhang verdrängt wurde. Diese Verdrängung steht auch für einen gewissen pädagogischen Realismus, denn Vorbild-Lernen im klassischen Sinn ist im Unterricht nur bedingt initiiert; es ist »der pädagogischen Planung entzogen« (BUCHER 2007b, 2186). Eine Person kann nur dann Vorbild werden, wenn sich die Lernenden selbst dafür entscheiden. Gleichwohl ist zu bedenken, dass sich Grundschulkinder stark an den Vorgaben ihrer Lehrerinnen und Lehrer orientieren. Letztere brauchen somit ein besonderes pädagogisches Gespür, wenn Personen im Unterrichtszusammenhang thematisiert werden.

Modell-Lernen

Seit einigen Jahren lässt sich eine »Renaissance der Vorbilder« in Veröffentlichungen zu schulischem (religiösen) Lernen ausmachen (vgl. LINDNER 2009a, 75 f.); nicht zuletzt im Kontext ethischer Lernprozesse (s. II.7). Dabei wird jedoch meist ein »Vorbild«-Begriff vorausgesetzt, der dem näher steht, was das sogenannte Modell-Lernen im Anschluss an lernpsychologische Forschungen Albert Banduras fokussiert. Dabei geht es um die Erkenntnis, dass Lernende beobachten, wie sich Personen verhalten und

welche Konsequenzen daraus resultieren. Ausgehend davon eignen sie sich sodann neue Verhaltensweisen an oder verändern bereits vorhandene. Bandura gemäß lassen sich beim Modell-Lernen eine Aneignungsphase und eine Ausführungsphase unterscheiden. Bei Ersterer finden zunächst Aufmerksamkeitsprozesse statt, die abhängig sind von Erfolg, Prestige oder Kompetenz des Modells und der dadurch aufseiten der beobachtenden Person hervorgerufenen Reaktion. Zudem sind Gedächtnisprozesse notwendig, da beobachtetes Verhalten meist nicht sofort in eigene Verhaltensweisen umgesetzt werden kann. In der Ausführungsphase wiederum kommen motorische Reproduktionsprozesse zum Tragen, die aus Verstärkungs- und Motivationsprozessen resultieren: Nur wenn Situationen auftreten, in denen die Reproduktion des beobachteten Verhaltens hilfreich erscheint, wird es zur Ausführung kommen (vgl. EDELMANN/WITTMANN 2012, 166). Die Idee des Modell-Lernens berücksichtigt also, dass Lernende ein beobachtetes Verhalten nicht in identischer Weise übernehmen. Vielmehr eignen sie sich die Verhaltenszüge einer Modell-Person an, die sie als hilfreich erachten, um einen bestimmten Zweck zu erreichen, um in ähnlichen Situationen ähnlich erfolgreich wie das Modell zu sein: »Das Modell bewirkt nur die Anregung des Verhaltens. Ob eine solche Verhaltensweise gelernt wird, darüber entscheiden die Konsequenzen, die der Beobachter erfährt« (EDELMANN/WITTMANN 2012, 165; vgl. auch MENDL 2005b, 50–73). Ein Modell bietet demnach Orientierungshilfen für eigenes Handeln. Es wird aber nicht einfach kopiert, sondern auch hinterfragt; manches beobachtete Verhalten wird somit gerade nicht übernommen, sondern abgelehnt. Dabei kann als Modell eine real anwesende oder auch eine über Medien (Film, Text, ...) präsente Person fungieren. Die Orientierung am gleichen Modell wird bei unterschiedlichen Lernenden je andere Auswirkungen hervorrufen, ist also von der Kreativität und Fantasie des Subjekts abhängig. Modell-Lernen ermöglicht eine kritische Reflexion; ganz im Gegensatz zur Idee des Vorbild-Lernens, bei der ein Hinterfragen der als vorbildhaft ins Lerngeschehen eingebrachten Person kaum einkalkuliert ist.

Intentionen

Kinder orientieren sich an vorbildhaften Personen. Dabei legen sie jedoch unterschiedliche Kriterien an und differieren hinsichtlich der Entscheidung, wer ihnen Vorbild ist, an welchem modellhaften Verhalten sie sich orientieren. Gerade im Lernzusammenhang ist daher zu fragen, inwiefern die Konzepte des Vorbild- und Modell-Lernens den Kindern als Subjekten ihres Lernens gerecht werden. Die mit beiden Ansätzen verknüpfte Idee, dass sich Lernende in Auseinandersetzung mit einer von den Lehrenden ins Lerngeschehen eingebrachten Person – egal ob im Sinne eines Modells oder gar als Vorbild – bestimmte Verhaltensweisen aneignen, könnte einengend sein.

Im Gegensatz zum Vorbild- und Modell-Lernen will biografisches Lernen daher nicht als Methode verstanden werden, vielmehr stellt es eine Grundstruktur, ein Prinzip dar, das berücksichtigt, dass Schülerinnen und Schüler biografisch konnotierte Lerngelegenheiten brauchen, um ihrer »Aufgabe Biografie« nachzukommen: sei es in expliziter Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte oder auch durch die Thematisierung fremder Biografien. Es lebt von einer selbstgeschuldeten, diskursiven Auseinandersetzung der Lernenden mit bestimmten Weisen, Leben zu gestalten.

Letztlich verfolgt biografisches Lernen im Religionsunterricht drei Hauptintentionen (vgl. LINDNER 2011, 65 f; LINDNER / STÖGBAUER 2005, 138–141):

- ▶ Es will die Kinder *herausfordern, sich zu positionieren*. Die Beschäftigung mit der eigenen oder einer fremden Biografie soll die Lernenden zu biografischer Selbstvergewisserung motivieren und – jede/n für sich – dazu auffordern, die thematisierten Aspekte in ihrer Relevanz für die persönliche (religiöse) Lebensgestaltung zu bedenken. Dabei ist es ausdrücklich erwünscht, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit den eigenen oder fremden Erfahrungen nicht vorschnell abfinden, sondern sich daran reiben oder gar davon abgrenzen.
- ▶ Es will den Kindern *Möglichkeitsräume eröffnen*. Durch die Auseinandersetzung mit Biografischem werden für die Schülerinnen und Schüler neue Sichtweisen auf das eigene Leben wie auch neue Erfahrungen anderer Menschen zugänglich. Insbesondere die Begegnung mit fremden Erfahrungen kann dazu anregen, bisherige Einschätzungen zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein so eröffneter Perspektivenwechsel zeigt Möglichkeitsräume im Sinne von Denk- und Handlungsoptionen auf, die bisher noch nicht im Blick waren; unter anderem solche, die aus religiöser Motivation resultieren. Beim biografischen Lernen kommt dem Austausch der Schülerinnen und Schüler einer Klasse untereinander besondere Bedeutung zu: Im Gespräch tun sich unterschiedliche Sichtweisen auf, die weitere Möglichkeitsräume darstellen. Zugleich sehen sich Schülerinnen und Schüler herausfordert, zu begründen warum ihnen bestimmte (religiös motivierte) Einsichten oder Verhaltensweisen zusagen oder nicht. Die Reflexion der eigenen Biografie, die Begegnung mit fremden Biografien sowie der klasseninterne Diskurs darüber können Kindern Orientierung hinsichtlich der Gestaltung der eigenen Biografie bieten.
- ▶ Es lebt davon, dass die Kinder sich als diejenigen erfahren, die den biografisch thematisierten Inhalten eine *eigene Bedeutung zuschreiben* dürfen. Nicht die Lehrerin oder der Lehrer (oder gar der Lehrplan) geben vor, wie das Thematisierte zu deuten ist. Vielmehr müssen die Lehrenden »Anwälte des Subjekt-werden-Könnens« sein, die »Möglichkeiten der Förderung jugendlicher Biografien erkennen können und gegenüber der Gefahr der Einschränkung und Behinderung von Lebensmöglichkeiten wachsam« sein (ZIEBERTZ 2010a, 382). Diese Prämisse trägt dafür Sorge, dass

die Schülerinnen und Schüler das Erarbeitete intrinsisch auf ihre persönliche Biografie hin reflektieren können. Im Idealfall entwickeln sie im Kontext des Religionsunterrichts dadurch gar die Kompetenz, ihre Sinnfragen aus einer christlich-religiösen Perspektive heraus zu beleuchten.

3. Lernkontexte

Biografisches Lernen im Religionsunterricht fokussiert keine bestimmte Methodik, gleichwohl lebt es vom Vorlesen, Erzählen und Anhören von Geschichten (s. III.3), dem Erstellen von Steckbriefen, dem Ansehen und Analysieren von Bildern (s. III.10) oder Filmsequenzen, dem Durchforsten von Magazinen oder Zeitungen, der Begegnung mit Personen, der Positionierung zu Dilemmata (s. II.7) und vielem mehr.

Im Folgenden werden charakteristische Bereiche biografischen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule vorgestellt.

»Meine eigene Geschichte«

Um die »Aufgabe Biografie« in Lernprozesse zu integrieren, ist es notwendig, Grundschulkinder zu befähigen, über sich und ihren Lebensentwurf nachzudenken. Im Zusammenhang religiösen Lernens ist auch ein Nachdenken über den religiösen Selbstentwurf, »die Anregung zu einer subjektiven Bedeutungserhebung von Religion« (MENDL 2008, 333) bedeutsam. Eine Möglichkeit ist, ein »Ich-Buch« (vgl. MENDL 2003) anzulegen. Wie bei einem Portfolio haben die Kinder hier die Möglichkeit, sich einen eigenen Reflexionsschatz aufzubauen, indem sie Bilder hineinkleben, Erlebnisse und Fantasien zeichnerisch oder in kleinen Texten festhalten sowie (religiöse) Reflexionen oder gar Gebete notieren. Die so gesammelten und systematisierten Erfahrungen und Erfahrungskontextualisierungen stellen einen Ausdruck biografischer Selbstreflexion dar und ermöglichen – nicht zuletzt durch die Begegnung mit anderen biografischen Lebensentwürfen motiviert – ein Nachdenken über Verstrickungen, unter anderem über das eigene Verstricktsein in religiöse Zusammenhänge. Dabei wirkt die »Lust auf die Begegnung mit dem poetischen Selbst« [...] als Ur-Kraft, »sofern diese nicht mit dem finalen Rotstift und anderen Totschlagmethoden abgewürgt wird« (HERING 1998, 8). Zum Beispiel wäre es möglich, das Erweitern des »Ich-Buchs« regelmäßig anzugehen, unter anderem, indem die Kinder darin ein ausgewähltes »Monatserlebnis« kreativ gestalten. Ob die Notizen den Mitschülerinnen und -schülern öffentlich zugänglich gemacht werden oder nicht, ist von der Situation und vom Einverständnis der Kinder abhängig zu machen.

»Kleine Leute« und »Local Heroes«

Werden fremde Personen im unterrichtlichen Zusammenhang thematisiert, sind diese oft außerhalb der Reichweite und des Lebenskontextes der Kinder. Zwar können sie Bewunderung hervorrufen, aber auch die Reaktion eigener Ohnmacht und Unzulänglichkeit. Die Beschäftigung mit »kleinen Leuten« birgt Potenzial, auf das der Religionsunterricht zurückgreifen sollte: Dazu zählt unter anderem die Thematisierung der Erfahrungen von anderen Kindern oder der Taten von Menschen aus dem persönlichen Umfeld. Hans Mendl verweist auf die Bedeutung der »Heiligen des Alltags«, der »Local Heroes« für orientierende Lernprozesse (s. II.7): Diese Menschen »wie du und ich« »belegen, dass auch in unserer Gesellschaft ›punktuell‹ und ›radikal‹ verschiedene Formen altruistisch-christlichen Verhaltens möglich sind« (MENDL 2008, 124; vgl. MENDL 2005b, 99–134), dessen Wahrnehmung sich intensivieren lässt, wenn man entsprechenden Personen persönlich begegnet. Dabei sind nicht »Bewunderung und Nachahmung dieser Personen [...] das Ziel, sondern die produktive Auseinandersetzung mit ihnen« (MENDL 2008, 125). Die Internetdatenbank »Local Heroes« (www.ktf.uni-passau.de/local-heroes) bietet einen reichen Schatz an Biografien und unterrichtspraktischen Vorschlägen. Ein weiterer Vorteil: Die Beschäftigung mit »Heiligen des Alltags« motiviert zur eigenaktiven Suche nach »Local Heroes« im eigenen Umfeld. Um auf diese Suche gehen zu können, müssen Kinder eine Vorstellung von religiös begründeten, positiv zu wertenden Verhaltensweisen bilden. Hier ereignet sich religiöse Bildung unaufdringlich, nicht zuletzt weil auch Überlegungen zu eigenem altruistischem Handeln davon ausgehen können, die in Hilfsprojekten ihre Realisierung finden. Die Grundschülerinnen und -schüler werden so selbst zu »Local Heroes«. Wird dies im Religionsunterricht durch entsprechende Reflexionen begleitet, kann sich den Kindern eine Ahnung davon auf tun, was es heißen kann, sich aus christlicher Überzeugung heraus für andere zu engagieren.

Heilige

Neben der Beschäftigung mit biblischen Gestalten (vgl. HUSMANN 2011) ist auch die Thematisierung von Heiligen aus dem Religionsunterricht an der Grundschule nicht wegzudenken. Barbara, Nikolaus oder Lucia und die damit verbundenen Bräuche bspw. prägen die Vorbereitung auf das Weihnachtsfest, Franziskus bietet eine Option, mit der Schöpfung in Einklang zu leben, Martin wiederum steht für die Zuwendung zu Bedürftigen. Zwar finden sich Heilige verstärkt in Lehrplänen zum katholischen Religionsunterricht, aber auch im evangelischen Religionsunterricht kommen sie zum Tragen. Freilich liegt dahinter ein jeweils anderes Verständnis, gerade was die Ver-

ehrerung von Heiligen betrifft: Im Gegensatz zum katholischen Verständnis, das Heilige als Fürsprecher bei Gott ansieht, lehnt die protestantisch-reformatorische Position eine Heiligenverehrung ab. Gleichwohl würdigt sie das »Vorbildhafte des Glaubens- und Lebenszeugnisses« (ADAM 2011, 149) von Heiligen, weshalb deren Thematisierung im Rahmen biografischen Lernens auch im evangelischen Religionsunterricht bedeutsam ist. Verehrung ist auch im katholischen Religionsunterricht nicht das primäre Ziel der Beschäftigung mit Heiligen. Vielmehr gilt es im Rahmen biografischer Lernarrangements, die überhöhte Zeichnung der Heiligen und ihr weltfremd erscheinendes Wesen zu überwinden (vgl. u. a. MENDL 2005b, 137); eine Prämisse, die für die Thematisierung von Heiligen sowohl im katholischen wie auch im evangelischen Religionsunterricht leitend sein sollte. Schülerinnen und Schüler können motiviert werden, ihren Blick auf die Möglichkeiten zu richten, wie Menschen versuchen, ihr Christsein – auch radikal – zu verwirklichen. Dazu bedarf es unter anderem einer Kontextualisierung der als Heilige verehrten Personen in ihrer Zeit. Dadurch kann ihr provozierendes Potenzial greifen, insbesondere wenn sie zudem in ihren Schwächen und mit ihren Zweifeln zugänglich werden. Gerade dann kann ihr Mut, ihr Leben radikal an Christus auszurichten, Schülerinnen und Schüler neugierig machen und zu einer Positionierung herausfordern (vgl. LINDNER 2007, 286; vgl. HILGER/LINDNER 2008, 206–209). Ob Heilige – männliche und weibliche! – aber für die Schülerinnen und Schüler zur Inspiration oder gar Orientierungsgröße werden, lässt sich nicht planen, sondern ist der freien Entscheidung der Kinder als Subjekte ihrer Lern- und Bildungsprozesse überlassen.

Zusammenfassung:

Bereits Grundschul Kinder stehen vor der Aufgabe, ihre Lebensgeschichte zu entfalten – unter anderem in religiöser Hinsicht. Biografisches Lernen als religionsdidaktisches Prinzip fordert die Selbstverortung im Horizont des im Religionsunterricht Thematisierten explizit ein. Es erweist sich dabei als Option, die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte zu befähigen, ihnen aber auch in der Begegnung mit fremden Biografien Orientierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten zu eröffnen. »Die eigene Geschichte«, »Local Heroes« und Heilige stellen in dieser Hinsicht bedeutsame Anknüpfungspunkte für biografische Lern- und Bildungsprozesse im Religionsunterricht der Grundschule dar.

Lesehinweise:

- ADAM, GOTTFRIED (2011): »Dass uns ihres Glaubens Exempel nützlich sind«. Lernen an Biografien großer Vorbilder – aufgezeigt am Beispiel von Martin Luther King. In: ROTHGANGEL, MARTIN/SCHWARZ, HANS (Hg.): Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags. Frankfurt a. M., 143–166.
- LINDNER, KONSTANTIN (2011): »Aufgabe Biografie« – eine religionsdidaktische Herausforderung?! In: Loccumer Pelikan. H. 2, 62–67.
- MENDL, HANS (2005): Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth.