

Biografisches Lernen in der Erwachsenenkatechese

Im Mai 1983 fand in Freiburg der erste große Kongress des Deutschen Katecheten-Vereins statt, dessen Motto »Erzähl mir Deine Geschichte«¹ war. Seitdem hat er zahlreiche (gemeinde-)katechetische Überlegungen inspiriert.

Im folgenden Beitrag soll skizziert werden, welche Bedeutung das Erzählen in der Katechese hat, warum die Erinnerung an die eigene Geschichte insbesondere für das Lernen Erwachsener heute unverzichtbar ist und was es zu beachten gilt, soll nicht nur über Glaubenserfahrungen erzählt, sondern aus ihnen auch gelernt werden.

1. Die Bedeutung der eigenen biografischen Vergewisserung

Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung erklären, warum eine biografische Vergewisserung heute von besonderer Bedeutung ist: Während vor wenigen Generationen der »Lebenslauf« als normierte Phasengliederung das Leben weitgehend vorzeichnete, verliert diese Gliederung angesichts heutiger Wahlmöglichkeiten an Bedeutung. In der heutigen Zeit ist zum Beispiel ein Studium vor oder nach der Kinderphase möglich oder auch zeitgleich. Zahlreiche andere Lebensformen und -modelle werden neben dem »Normalfall« Familie gesellschaftlich akzeptiert. Die Kehrseite ist, dass angesichts gewachsener Wahlmöglichkeiten institutionelle Bindungen und die durch sie tradierten Inhalte (wie Berufslaufbahnen, Familienmodelle oder Rollenbilder) an Bedeutung verlieren und die Notwendigkeit biografischer Entscheidun-

1 *Deutscher Katecheten-Verein* (Hg.), *Erzähl mir deine Geschichte*. Deutscher Katechetischer Kongress Freiburg 1983. Zusammengestellt und redigiert von Gabriele Miller, Freiburg im Breisgau 1984.

gen und Lernprozesse zunimmt. Der/die Einzelne muss die eigenen Entscheidungen in Auseinandersetzung mit sich selbst und in Interaktion mit der Umwelt immer wieder neu plausibilisieren.²

Die heutige Zeit ist zudem dadurch geprägt, dass sich widersprüchliche Tendenzen gleichzeitig verstärken: Einerseits nimmt die Institutionalisierung des Lebens zu, gleichzeitig jedoch auch dessen Individualisierung. Biografische Prozesse stehen also in Wechselwirkung zwischen Einzelnem/Einzelner und Umwelt in seiner/ihrer historischen, regionalen und gesellschaftlichen Dimension, aber auch in den Kontexten von Alter, Milieu oder Lebensthemen. Dabei sind schichtspezifische oder demografische Merkmale weniger steuernd als milieubezogene Vorstellungen vom Leben. Religiöse Veränderungsprozesse sind durch Entwicklungsprozesse des Denkens, aber auch durch lebensgeschichtliche Ereignisse bedingt.³ Angesichts der Zunahme konkurrierender Handlungsalternativen ist der/die Einzelne – auch in religiösen Fragen – zur Entscheidung herausgefordert. Dies führt in einer multikulturellen und -religiösen Umwelt dazu, dass Religiosität einerseits immer individueller erscheint und andererseits sich selbst und anderen gegenüber begründet werden muss.⁴

-
- 2 Vgl. *Peter Alheit*, »Biografizität« als Schlüsselkompetenz in der Moderne, in: *Steffen Kirchhof/Wolfgang Schulz* (Hg.), *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*, Flensburg 2008, 15-28; *Michael von Engelhard*, *Biographie und Identität. Die Rekonstruktion und Präsentation von Identität im mündlichen autobiographischen Erzählen*. in: *Walter Sparr* (Hg.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*. Gütersloh 1990, 197-247; *Anne Schlüter/Ines Schell-Kiehl* (Hg.), *Erfahrung mit Biographien*. Bielefeld. 2004.
 - 3 Religiöse Veränderungsprozesse finden im Erwachsenenalter statt, wie das Forschungsprojekt »Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter« zeigte; vgl. *Walter Fürst u. a.* (Hg.), »Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ...«. *Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns*, Münster 2003.
 - 4 Dies ist auch dann nötig, wenn Vorgaben einer Institution zur Richtschnur erhoben werden, da dies gleichermaßen eine Form der Plausibilisierung ist.

2. Der Mensch als das »*story telling animal*«⁵ oder: Warum ist Erzählen und Erinnerung (auch) in der Katechese wichtig?

2.1 Erzählung

Eine Bilanzierung des eigenen Lebens und Glaubens findet häufig in biografischen Erzählungen statt, in denen der Autor/die Autorin die eigene Weltsicht dokumentiert und sich selbst und anderen einen Platz zuweist. Erzählungen setzen uns in Beziehung »zu uns selbst (Identität), zu anderen Menschen (Sozialität) und unserer Welt (Kulturalität)«⁶.

Sich Erinnern als Form der Vergewisserung ist auf Erzählprozesse angewiesen. Diese dienen nicht nur der Mitteilung an Andere, sondern auch dazu, das eigene Leben für sich selbst zu ordnen. Das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte steht im Dienst der eigenen Selbstvergewisserung.⁷ Es sichert das Identitätsgefühl, das aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht als ein stabiler Zustand zu verstehen ist, sondern als »eine Identität, die aus ständiger Anstrengung um neue Vermittlung entsteht und herausgefordert ist, Veränderungen mit Sinn zu füllen«⁸.

2.2 Erinnerung und die Formen des Gedächtnisses

Erzählen setzt Erinnerung voraus. Im sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs werden drei Formen des Gedächtnisses

5 Alasdair C. MacIntyre, *After virtue. A study in moral theory*, Notre Dame/Indiana u. a. 1984, 216.

6 Hartung, Olaf u. a. (Hg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär. Verhältnisse, Grenzen und offene Fragen*, in: ders. u. a. (Hg.): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*, Wiesbaden 2011, 11-23, 15.

7 Dabei ist zwischen der erlebten, der erinnerten und der erzählten Lebensgeschichte (»Narrative Identität«) zu unterscheiden. Erzählt wird nicht (immer), was objektiv erlebt wurde, sondern, was in der konkreten Situation erinnert wird und erzählwürdig ist. Insgesamt ist jedoch eine große Überschneidung von Realität und Darstellung anzunehmen.

8 Vgl. Lothar Krappmann, *Die Identitätsproblematik nach Erikson in einer interaktionistischen Sicht*, in: Heiner Keupp/Renate Höfer (Hg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, Frankfurt am Main 21998, 66-92, 81.

unterschieden, die für die Art und Weise, wie Erinnerungen tradiert werden, bedeutsam sind:

Als *autobiografisches Gedächtnis* speichert es Erinnerungen des Einzelnen (in seinem Umweltbezug). Es ist die Instanz, die dazu führt, dass wir uns trotz aller lebensgeschichtlichen Veränderungen und Brüche als ein kontinuierliches Ich erleben.⁹

Der von Maurice Halbwachs geprägte Begriff des »kollektiven Gedächtnisses«¹⁰ beschreibt die Tatsache, dass nicht nur einzelne Menschen, sondern auch Gruppen über ein Gedächtnis verfügen, das sich in speziellen Ausdrucksformen ausprägt. Das »kollektive Gedächtnis« steht in Wechselwirkung mit den individuellen Gedächtnisleistungen. Diese kollektive Erinnerung wird nach Jan Assmann in das »kommunikative« und das »kulturelle Gedächtnis« unterteilt. Das *kulturelle Gedächtnis* ist ein

»Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht«¹¹.

Im Unterschied zum kulturellen fasst Assmann im Begriff des »kommunikativen Gedächtnis« »jene Spielarten des kollektiven Gedächtnisses zusammen, die ausschließlich auf Alltagskommunikation beruhen [...]«¹² und die in den Interaktionen von Individuen und Gruppen lebt. Im Vergleich zum »kulturellen Gedächtnis« kann das *kommunikative Gedächtnis* als Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft verstanden werden. Es ist an die Existenz der lebendigen Träger gebunden und umfasst etwa achtzig bis hundert Jahre, also drei bis vier Generationen. Für eine andauernde Fixierung von Wissen sind eine »kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezi-

9 Vgl. Harald Welzer, *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München 2005, 91-110; 207-221.

10 Maurice Halbwachs, *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt am Main 1985.

11 Jan Assmann (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main 1988, 9.

12 Assmann, a. a. O., 10.

tation, Begehung, Betrachtung)«¹³, das heißt Formen des kulturellen Gedächtnisses unverzichtbar.

2.3 Die Bedeutung von Erinnerungsgemeinschaften

Harald Welzer konnte auf der Basis von Befunden der biologischen Gedächtnisforschung aufzeigen, wie sich das Gedächtnis, trotz biologischer Vorgaben, weniger aufgrund rein natürlicher Reifeprozesse als aufgrund von Kommunikation mit anderen und im Zusammenhang mit Emotionen entwickelt.¹⁴ Es ist davon auszugehen, dass es überindividuelle, also auch kollektive Bedingungen gibt, unter denen Erinnerungen entstehen und diese prägen.¹⁵ Die Ergebnisse der empirischen Gesprächsforschung stärken Paul Ricœurs These, dass ein Mensch sich »nicht allein erinnert, sondern mit Hilfe der Erinnerungen anderer«, dass sich »unsere Erinnerungen in kollektive Erzählungen«¹⁶ einpassen und geteilte Erinnerungen häufig ritualisiert werden.

Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung von »Erinnerungsgemeinschaften für das Wachhalten und Fortschreiben von emotional wichtigen Ausschnitten aus der Geschichte«¹⁷. Die genannten Überlegungen zum autobiografischen (individuellen), kommunikativen und kulturellen Gedächtnis tragen zur Erforschung lebensgeschichtlicher Erinnerungen und des Verhältnisses von objektiver und subjektiver Religion bei: der Wechselwirkung zwischen Religion als einem (institutionalisierten) Traditionsbestand (objektive Religion) und Religiosität als einer individuellen Lebens- oder Glaubenspraxis (subjektive oder gelebte Religion). Die Lebensgeschichte einer Person ist Ausdruck sowohl individueller Erfahrungen als auch deren interaktiver Verarbeitung auf der Basis einer bestimmten Kultur. Das hat zur

13 *Assmann*, a. a. O., 12; vgl. *ders.*, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1999, 56.

14 Vgl. *Welzer*, a. a. O. (Anm. 9), 46-70.

15 Vgl. *Edmunds Arens*, Anamnetische Praxis. Erinnern als elementare Handlung des Glaubens, in: *Paul Petzel* (Hg.), Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basis-kategorie, Darmstadt 2003, 41-55.

16 *Paul Ricœur*, Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen, Göttingen 1998.

17 *Welzer*, a. a. O. (Anm. 9), 38.

Folge, dass (auto-)biografische, kommunikative und kollektive Erinnerungen identitätsstiftend und gemeinschaftsfördernd wirken. Sie sind daher für religiöse Traditionsprozesse unverzichtbar.

Das bedeutet auch, dass die Gefahr besteht, dass das eigene Leben weniger reflektiert wird und soziale Traditionen in Vergessenheit geraten, wenn die Möglichkeit des Erzählens fehlt.¹⁸

3. Lernprozesse im Glauben als Erwachsene – biografisch verortet

3.1 Die eigene Biografie als Ausgangspunkt und Horizont

Religiöse Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse werden durch die konkreten Lebenskontexte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden mitbestimmt.¹⁹ Biografieorientierung legt das Augenmerk auf das Subjekt, seine Lebens- und Glaubensgeschichte. Sie fragt danach, wie sich ein Mensch konkret mit Religiosität auseinandersetzt und in welcher Art und Weise christliche Traditionsbestände die individuelle Religiosität beeinflussen.

Erwachsene können auf eine ganze Reihe von Erlebnissen und Erfahrungen zurückblicken. Daher bauen Lernereignisse im Erwachsenenalter mehr noch als bei Kindern auf der eigenen Geschichte auf. Hierin sind die besonderen Chancen zu sehen, denn durch die Erzählung der eigenen Glaubensgeschichte kann ein neuer biografischer Lernprozess hervorgerufen werden.

18 Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Bernd Lutz zur Notwendigkeit von Gemeinschaft aus theologischer Perspektive in diesem Band.

19 Praktisch-theologisch ist hier an die »Wende zum Subjekt« anzuknüpfen, die im Anschluss an die Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils und der Synode der Deutschen Bistümer zu konstatieren ist. Zur Theorieentwicklung vgl. exemplarisch *Albrecht Grözinger/Henning Luther* (Hg.), *Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion*, München 1987; *Stephanie Klein*, *Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart 1994; *Angela Kaupp*, *Der (empirisch-)biographische Blick: Welche Bedeutung hat der Einzelfall für die Religionspädagogik?* in: *Reinhold Boschki/Matthias Gronover* (Hg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007, 176-192.

Religionspädagogisch gesprochen wird eine Hermeneutik der Aneignung zugrunde gelegt. Katechese kann dann zu einem Prozess gemeinsamen Glaubenlernens von Lernenden und Lehrenden werden.

3.2 Fremde Biografien als Modelle für die eigene Glaubensentwicklung

Neben der eigenen können auch Biografien anderer Personen (und damit auch historische Biografien) Lernfelder und Reflexionsgegenstand für die eigene Glaubensentwicklung sein. Religiöse Biografien und andere biografische Zeugnisse bieten ein Welt- und Selbstverständnis und ein kulturelles Muster zur Gestaltung der Lebensgeschichte. Sie stellen Antworten zur Bewältigung von Lebensproblemen und zur eigenen Identitätsfindung zur Verfügung und machen Sinnangebote zur Strukturierung der Lebensgeschichte.²⁰ Der Glauben des Einzelnen konturiert sich durch die Auseinandersetzung mit solchen Modellen. Dies kann von Zustimmung bis Ablehnung reichen, führt aber religiöse Suchprozesse weiter. Solche biografischen Zeugnisse haben eine hohe Bedeutung für (religiöse) Lehr-/Lernprozesse, denn Personen und ihre Lebensgeschichten fördern die Vergemeinschaftung stärker als Texte. Deshalb ist für die Tradierung christlicher Inhalte neben schriftlichen Traditionen die lebendige Tradition durch Personen unverzichtbar.

3.3 Religiöses Lernen als Interaktionsprozess zwischen Biografien

Die folgende Grafik veranschaulicht den Lernprozess als Interaktion zwischen Personen mit ihrer jeweiligen Biografie und dem Inhalt:

²⁰ Vgl. *Konstantin Lindner*, »Aufgabe Biografie« – eine religionsdidaktische Herausforderung?! Anmerkungen zum biografischen Lernen, in: *Loccumer Pelikan*, Heft 2, 2011, 62-67, 62 f.

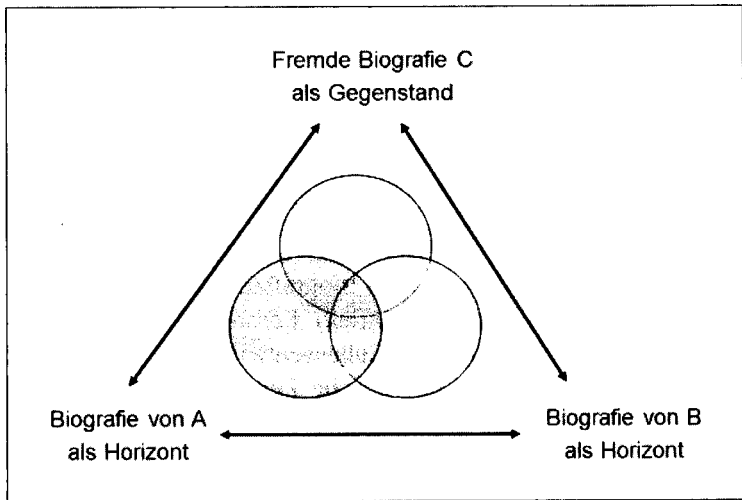


Abb.: Lernen als Interaktionsprozess zwischen Biografien (Kaupp)

Der Inhalt kann auch eine fremde Biografie (Vorbild, Heilige/r, biblische Person) sein. Deutlich wird, dass das jeweilige biografische Gewordensein in diesem Lernprozess große Bedeutung hat: Weder die lehrende noch die lernende Person noch der Gegenstand ist ohne den jeweiligen biografischen Kontext zu verstehen. Und andere Biografien werden vor dem Horizont der eigenen Biografie verstanden.

4. Kriterien biografischen Lernens

Biografische Lernprozesse folgen der Eigenlogik der Lernenden und ihrer Lebensgeschichte als dem Sinnhorizont, in den das jeweilige Lernen eingeordnet wird. Die jeweiligen historischen und umweltbedingten Konstellationen fördern oder behindern das Lernen bestimmter Inhalte. Biografische Lernprozesse sind meist langfristiger, komplexer, aber auch unplanbarer als Lernprozesse anhand vorgegebener Inhalte. Biografisches Lernen ist ein Lernen durch Reflexion, setzt Erfahrungen voraus und stellt sich häufig in

Form von Erinnerungsprozessen dar. Die individuelle Biografie ist hierbei auf mehreren Ebenen von Bedeutung: Sie ist der Hintergrund, von dem her gelernt wird, und zugleich der Horizont, in dem gelernt wird. Sie ist aber auch das Lernfeld und der Reflexionsgegenstand (Ressource, Lernfeld).²¹ Grafisch lässt sich dies folgendermaßen veranschaulichen:

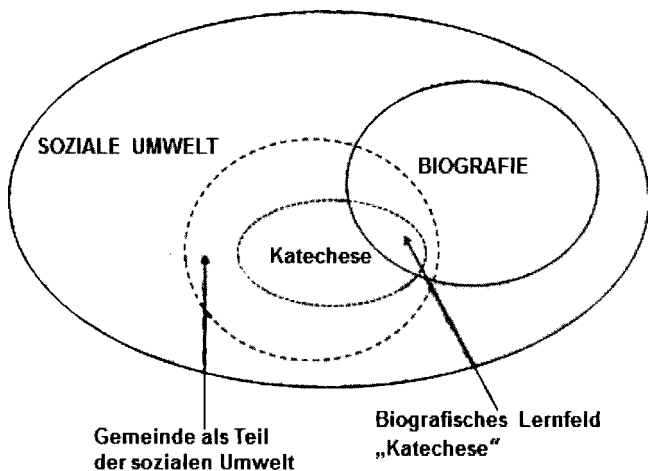


Abb.: *Biografisches Lernfeld »Katechese«* (Kaupp)

Theodor Schulze kennzeichnet biografisches Lernen durch die folgenden sieben Aspekte:²²

1. »Selbstorganisiertes Lernen – Lernen aus Erfahrungen«: Die Inhalte organisieren sich im Lernenden, er hat sozusagen ein biografisches Lernprogramm, das häufig unbewusst ist. Selbstorganisiertes Lernen ist nicht mit selbstbestimmtem Lernen gleichzusetzen, da auch biografisches Lernen von der konkreten

21 Vgl. Theodor Schulze, Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, 2005, 43-64.

22 Vgl. Theodor Schulze, Lebenslauf und Lebensgeschichte, in: Dieter Baacke/Theodor Schulze, Aus Geschichte lernen. Zu Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim/München 1993, 174-229; vgl. 202-218.

Umwelt mitbestimmt wird und daher nur teilweise selbstbestimmt ist.

2. »Diskontinuierliches Lernen – Lernen bei Gelegenheit«: Biografische Lernprozesse werden oft durch bestimmte Gelegenheiten angestoßen. Diese können differenziert werden in herausgehobene Anlässe (zum Beispiel Feste), organisierte Gelegenheiten (zum Beispiel Reisen), aber auch zufällige Gelegenheiten wie Krankheit oder Wettbewerb. Der Lernprozess folgt den jeweiligen biografischen Bedingungen und Aneignungsmustern, ohne didaktisch geplant zu sein.

3. »Ökologisches Lernen – Lernen in Lebenswelten«: Biografisches Lernen ist an die sozial-räumliche und personale Lebenswelt geknüpft und ist daher kontextuell mit der jeweiligen Kultur, der Gedankenwelt und den historischen Gegebenheiten verknüpft.

4. »Irritiertes Lernen – Lernen in Widersprüchen und Brüchen«: Wenn Alltagsroutinen nicht mehr funktionieren, also in Krisen oder in ungewohnten Situationen, werden biografische Lernprozesse angestoßen, da neue Handlungsstrategien erlernt werden müssen. Während didaktisch geplantes Lernen ein Lernen am Erfolg ist, ist biografisches Lernen eher ein Lernen am Misserfolg: Erst Zweifel oder Scheitern führen zu Nach- und Umdenken oder verändertem Handeln.

5. »Symbolisierendes Lernen – Lernen in Szenen und Sprüchen«: Lebensgeschichtliches Lernen erfolgt weniger anhand von Texten oder Zeichensystemen als vielmehr anhand von (inneren) Bildern, Szenen und Geschichten. Ebenso sind Worte und Redewendungen wichtig. Mit ihrer Hilfe können auch weit auseinander liegende Ereignisse vom Biografen in einen für ihn logischen Zusammenhang gebracht werden.

6. »Affektives Lernen – Lernen von Gefühlen«: Da symbolisierendes Lernen mit Gefühlen verknüpft ist, sind Kognition und Emotion im Modus des biografischen Lernens anders miteinander verknüpft als im curricularen Lernen. Emotionale Lernprozesse sind jedoch bis heute nur wenig erforscht; dies gilt in besonderem Ausmaß für religiöse Lernprozesse.²³

23 Hartmut Beile, Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern 1998.

7. »Reflektierendes Lernen – Lernen im Umschreiben«: Die erzählte Lebensgeschichte stellt eine Logik des Zusammenhangs vor. Da Selbstreflexion nicht am Anfang steht, sondern bestimmte Erfahrungen voraussetzt, zeigt sich Reflexion häufig in Form von Erinnerung und als Prozess über einen längeren Zeitraum.

Diese Aspekte illustrieren die hohe Bedeutung biografischer Lernprozesse. Sie stellen Selbstbildungsprozesse dar, an deren Ende die Ausbildung von Veränderungskompetenz steht.²⁴ Durch entsprechende Lernfelder und didaktische Settings können diese Lernprozesse angeregt, aber nicht geplant werden.

5. Herausforderungen an die katechetische Arbeit mit Erwachsenen

Entgegen der Bedeutung biografischer Lernprozesse ist in der Praxis immer wieder festzustellen, dass Katechese vor allem als Unterricht verstanden wird, als »die systematische Unterweisung im christlichen Glauben. [...] Das zugrunde liegende Wort ›katechein‹ entstammt dem neutestamentlichen Griechisch (Lk 1,4; Apg 18,25 und 21,21; Röm 2,18; 1 Kor 14,19; Gal 6,6) und wird mit ›umtönen, entgegentönen‹, dann mit ›gründlich lehren, unterrichten, unterweisen, belehren‹ übersetzt«²⁵.

Katechetische Modelle, die eindeutig eine systematische Glaubensunterweisung anzielen (zum Beispiel durch eine starke Orientierung am Katechismus), unterscheiden sich didaktisch kaum von Schulunterricht. Im Hintergrund steht oft ein einseitig kognitiv ausgerichtetes Lernverständnis. Das Modell baut auf die Logik, dass Menschen gläubiger werden, wenn sie die Inhalte besser kennen oder sich mehr mit den Inhalten auseinandersetzen. Diese Logik lässt jedoch außer Acht, dass eine systematische Glaubensunterweisung nicht zwangsläufig zu biografischen (Glaubens-) Aneignungs- oder Entwicklungsprozesse führt. Wenn keine bio-

24 Vgl. *Steffen Kirchhof*, Pädagogische Biografiearbeit zur Förderung der Veränderungskompetenz, in: *ders./Wolfgang Schulz* (Hg.), *Biografisch lernen & lehren*, 41-61, 45 f.

25 *Günter Biemer/Werner Tzschetzsch*, Art. »Katechese, Katechismus«, in: *Gert Üeding* (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Tübingen 1998, Spalte 922-931, 922.

grafische Verarbeitung stattfindet, kann zwar ein kognitiver Zugewinn verzeichnet werden, aber nicht notwendig eine persönliche Auseinandersetzung.

5.1 Aneignung statt Vermittlung

Daher ist es unverzichtbar, dass Verantwortliche in der Katechese ihr Verständnis von Lernen reflektieren. Es ist zu klären, was inhaltlich als »Glauben-Lernen«²⁶ verstanden wird: in erster Linie Inhalte oder auch die Auseinandersetzung mit Glaubensfragen oder gar Veränderungen durch Glaubenszweifel? Seitens der Verantwortlichen bedarf es einer Entscheidung, wo »inhaltliche Glaubensunterweisung« und wo »biografische Glaubensbegleitung« angesagt ist. Die beiden Aspekte ergänzen sich, benötigen jedoch unterschiedliche didaktische Konzepte, die nicht nur vom Verständnis von »Glauben-Lernen« bestimmt werden, sondern auch davon, inwieweit ästhetische und handlungsorientierte Aspekte berücksichtigt werden.

Während Lernen auf der Basis geplanter Lehr-/Lernarrangements vor allem den Erwerb definierter Kompetenzen anzielt und hierfür Ziele oder Standards beschrieben werden können²⁷, steht beim biografischen Lernen der lebenslange Prozess der Identitätsbalancierung²⁸ und der religiösen Plausibilisierung des eigenen Lebens im Vordergrund. Sie folgen dem Modell der Aneignung²⁹ und der Konstruktion³⁰ vor dem Hintergrund eigener Erfahrungsmuster.

26 Vgl. dazu *Reiner Preul*, Was ist ein religiöser Lernprozess? in: *Der Evangelische Erzieher* 49, 1997, 124-134.

27 Vgl. hierzu die Überlegungen von *Monika Scheidler* in diesem Band. Biografisches Lernen bezieht sich nicht nur auf die Dimension der »subjektiven Religion«. Auch wenn biografisches Lernen die Entwicklung der Kompetenzen von TD 1 (vgl. Tabelle auf den Seiten 80-82) nahelegt, verläuft auch das Erlernen anderer Kompetenzen biografisch unterschiedlich.

28 Vgl. *Krappmann*, a. a. O. (Anm. 8), 81. Vgl. auch zur aktuellen Diskussion der Identitätskonzepte *Viera Pirker*, *Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie.*, Ostfildern 2013.

29 Vgl. *Ulrich Becker/Christoph Scheilke* (Hg.): *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh 1995.

30 Vgl. *Hans Mendl*, *Konstruktivistische Religionsdidaktik*, in: *ders.* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005, 29-47.

5.2 Die Bedeutung von Personen für die inhaltliche Auseinandersetzung

Menschen und ihre Lebensgeschichten fördern eine Vergemeinschaftung mehr als Texte.³¹ Daher bedarf die Tradierung christlicher Inhalte nicht nur der schriftlichen, sondern auch der lebendigen Tradition durch Personen.³² Unter katechetischer Perspektive sei auf die Bedeutung des Paten verwiesen. Biografische und kollektive Erinnerungen können identitätsstiftend und gemeinschaftsfördernd sein, wenn folgende Vorbedingungen erfüllt sind: Erinnerungsprozesse setzen eine qualifizierte Vergangenheit voraus, denn Alltagsroutinen werden kaum erinnert. Da die Vergangenheit bewusst sein muss, sind mündliche und schriftliche Formen der Interpretation der Vergangenheit unverzichtbar. Solche Erinnerungen werden sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Erzählungen weitergegeben.³³ Katechese im Sinne biografischen Lernens ordnet die inhaltliche »Glaubensunterweisung« der biografischen »Glaubensbegleitung« nach.³⁴ Ein biografisch orientiertes Modell legt den Schwerpunkt auf den gemeinsamen Glaubensweg von Lernenden und Lehrenden und konzipiert Lernen anhand deren Erfahrungen. Die haupt- und ehrenamtlichen Katechet(inn)en sind vor allem in ihrer Kompetenz als Wegbegleiterin und Wegbegleiter und als Zeugin und Zeuge für das Evangelium gefragt. Es ist ein Lernprozess, in dem sich Menschen selbstorganisiert Wissen und Kompetenzen aneignen.

Glaubensinhalte sind hier keineswegs nachrangig, sie werden jedoch stärker biografisch orientiert zum Thema, weniger theologisch-systematisch. Es wäre falsch, diese beiden Aspekte gegeneinander auszuspielen, denn in vielen Lehr-/Lernprozessen ist ein

31 Dies bestätigen auch die Ergebnisse der sogenannten »Greifswalder Studie«: Johannes Zimmermann/Anna-Konstanze Schröder (Hg.), *Wie finden Erwachsene zum Glauben*, Neukirchen-Vluyn 2010, 110-122.

32 Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Katechese in veränderter Zeit, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004, 25 f.

33 Diese Form der Tradierung ist in der jüdischen und christlichen Tradition verankert. Vgl. die Überlegungen zum anamnetischen Lernen von *Stephan Leimgruber*, in: *ders.*, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 139-141.

34 Ausführlicher vgl. *Angela Kaupp*, *Fehlt der Gemeindekatechese eine Didaktik?* in: *Katechetische Blätter* 132, 2007, Heft 5, 364-370.

Ineinander von inhaltsbezogenem und biografischem Lernen zu konstatieren.

5.3 Die Berücksichtigung der kontextuellen Verortung

Neuere Lernmodelle betonen die Notwendigkeit einer biografischen und sozialen Verankerung des Wissens.³⁵ Diskutiert wird Lernen in *Communities* als Modell, »das Lernen nicht nur als eine formale Aneignung von Wissen versteht [...], sondern [...] als eine intersubjektive und soziale Erfahrung«³⁶. Dieser erfahrungsorientierte Kontextbezug kann ein Anknüpfungspunkt für eine alltags- und sozial-räumliche Verortung der Katechese sein, durch welche die Glaubensinhalte im Alltag verankert werden können. Ebenso wichtig ist es, »formative Phasen«³⁷ und ästhetische Haltungen ernstzunehmen, die jeweils biografisch und kontextuell sind. Andererseits sind die Grenzen katechetischer Arbeit zu sehen: Ein katechetischer Prozess über wenige Wochen kann biografische Prozesse anstoßen, aber nicht immer langfristig begleiten. Daher ist in christlichen Vergemeinschaftungsformen eine Vielfalt von »Erzählräumen« nötig, Orte, wo Menschen (verschiedener Altersgruppen, Milieus, Lebenslagen et cetera) von ihrem (Glaubens-)Leben erzählen können. Hierzu können sehr unterschiedliche Formen gewählt werden, zum Beispiel Schreibwerkstatt, Tagebuch, Fotosprache, Erzählrunden, Erzählcafé, Blogs, künstlerische Gestaltung, Filmesprache ...

35 Vgl. *Claudia Fahrenwald*, Informelle Lernprozesse in biographischer Perspektive, in: *Jutta Eclarius/Barbara Frieberthäuser* (Hg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, Opladen 2005, 237-252, 241-245.

36 *Fahrenwald*, a. a. O., 245.

37 *Rudolf Englert*, Haben wir die Theorien, die zu unserer Geschichte passen? Religionspädagogische Konzepte vor dem Hintergrund glaubensgeschichtlicher Erfahrungen, in: *Detlev Dormeyer/Herbert Mölle/Thomas Ruster* (Hg.): *Lebensweg und Religion. Biographie in Bibel, Dogmatik und Religionspädagogik*, Münster 2000, 221-236, 234.

6. Fazit: Eine notwendige Weichenstellung

Biografisches Lernen stellt eine didaktische Profilierung des gemeindekatechetischen Mottos »Erzähl mir Deine Geschichte« dar. Dieser Ansatz ist in der heutigen Zeit unverzichtbar: Lebens- und Glaubensgeschichte müssen immer wieder plausibilisiert werden. Dies verlangt biografische Erzählungen und Reflexionsprozesse. Unter diesen Voraussetzungen ist das Verhältnis von inhaltlicher Vermittlung und individueller Aneignung – insbesondere in der Katechese mit Erwachsenen – neu zu bestimmen und die Bedeutung der biografischen Interaktion zu berücksichtigen.