

Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty / Mirjam Dick / Viola Huang /
Dorothe Knapp / Johannes Przybilla

Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

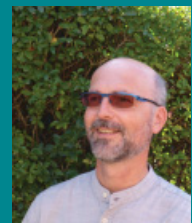
Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Prof. Dr. Hans Mendl
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: mendl@uni-passau.de



Dr. Rudolf Sitzberger, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Dr. Rudolf Sitzberger
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: rudolf.sitzberger@uni-passau.de



Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

Alexandra Lamberty, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Alexandra Lamberty
Universität Passau – Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: alexandra.lamberty@uni-passau.de



Mirjam Dick, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau.

Mirjam Dick
Universität Passau
Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gottfried-Schäffer-Str. 20
D-94032 Passau
e-mail: mirjam.dick@uni-passau.de



Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

Dr.ⁱⁿ Viola Huang, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Didaktik der Geschichte der Universität Passau.

Dr.ⁱⁿ Viola Huang
Universität Passau
Professur für Didaktik der Geschichte
Gottfried-Schäffer-Str. 20
D-94032 Passau
e-mail: viola.huang@uni-passau.de



Dorothe Knapp, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Kunstpädagogik und Ästhetische Erziehung an der Universität Passau.

Dorothe Knapp
Universität Passau
Professur für Kunstpädagogik / Ästhetische Erziehung
Gottfried-Schäffer-Str. 20
D-94032 Passau
e-mail: dorothe.knapp@uni-passau.de



Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty / Mirjam Dick / Viola Huang /
Dorothe Knapp / Johannes Przybilla

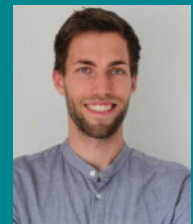
Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Die AutorInnen

Johannes Przybilla, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) und an der Professur für Didaktik der Mathematik.

Johannes Przybilla
Universität Passau
Professur für Didaktik der Mathematik
Innstraße 33
D-94032 Passau
e-mail: johannes.przybilla@uni-passau.de



Lernen an Biografien

Eine interdisziplinäre Spiegelung

Abstract

Was verstehen verschiedene Fachdidaktiken unter einem biografischen Lernen? In der Religionsdidaktik leisten sie vor allem einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung eines eigenen Lebenskonzepts. Die Lernenden setzen sich mit Herausforderungen, Wertoptionen, Hoffnungen und Idealen fremder Biografien auseinander, die auch für sie selber bedeutsam sein können. Spannend ist dann der Blick in andere Fachdidaktiken hinein: Welche Bedeutung haben Biografien in der Deutsch-, Geschichts-, Kunst- und Mathematikdidaktik? Wo ergeben sich Gemeinsamkeiten, wo zeigen sich je eigene Ansätze? Und was kann die Religionsdidaktik von anderen Fächern lernen?

Schlagworte

Biografien – Vorbilder – Identität – Konstruktivität – Narrationen –
Interdisziplinarität

Using biographies in the classroom

Interdisciplinary perspectives

Abstract

How do different disciplines use biographies in the classroom? In the discipline of religious education, biographies mainly contribute to the development of one's own concept of life. Students engage with challenges, values, hopes, and ideals in others' biographies, which can also be relevant for themselves. But how do other disciplines employ biographies: What role do biographies play in the fields of German, history, art, and mathematics education? What are similarities, what are field-specific approaches? And what can the discipline of religious education learn from other disciplines?

Keywords

biographies – role models – identity – constructiveness – narrations –
interdisciplinarity

1. Von der Krise zur Renaissance des Vorbilds in der Pädagogik

„Wenn Sie mich fragen: Vorbilder sind doch nur eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. Die erdrücken doch den jungen Menschen, machen ihn unsicher und reizbar, und fordern ihn auf ungeziemende Weise heraus. Vorbilder im herkömmlichen Sinn, das sind doch prunkvolle Nutzlosigkeiten, Fanfarenstöße einer verfehlten Erziehung, bei denen man sich die Ohren zuhält. Alles, was sich von den Thermopylen bis nach Lambarene überlebensgroß empfiehlt, ist doch nur ein strahlendes Ärgernis, das nichts mit dem Alltag zu tun hat. Peinliche Überbautypen, um es mal so auszudrücken [...]“ – „Im Namen von ahnungslosen Schülern möchte er protestieren gegen die Art, wie hier, typisch systemkonform, versucht werde, jungen Leuten einen Minderwertigkeitskomplex beizubringen, indem man sie zwingt, vor erdrückenden Denkmälern zu leben.“¹

Die Diskussion der drei Lehrkräfte Heller, Punt und Süßfeldt in Siegfried Lenz' *Das Vorbild* über geeignete und ungeeignete Vorbilder für ein Deutschbuch und insbesondere die zitierte deutliche Positionierung gegen die „peinlichen Überbautypen“ von Janpeter Heller können als markante Ankerbeispiele für das Auswandern der Vorbilder aus der Pädagogik seit den 1970er-Jahren bezeichnet werden.² Wenn man seit der Jahrtausendwende wieder von einer Renaissance des Vorbilds spricht, dann hängt das auch mit einem mehrfach gewandelten Verständnis vom Vorbild und vor allem mit einem veränderten Umgang damit in der Didaktik zusammen. Der Frage, welche Bedeutung heute Biografien in pädagogischen Kontexten zukommt, soll im Folgenden auf interdisziplinäre Weise nachgegangen werden: Nach der Skizzierung des religionsdidaktischen Modells entfalten die VertreterInnen anderer Didaktiken aus der Perspektive der eigenen Fachdisziplin, welcher Stellenwert in ihrem Fach einem Lernen an Personen zukommt; dies erfolgt mit Bezug auf das religionsdidaktische Modell, das gleichsam als Spiegelungsfolie dienen soll. Abschließend wird die Blickrichtung gewendet: Nun blicken die ReligionsdidaktikerInnen in die dargebotenen Spiegel der anderen Didaktiken und formulieren Erkenntnisse, die sich aus den entfalteten Perspektiven der anderen Fächer ergeben.³

1 LENZ, Siegfried: *Das Vorbild*, Hamburg: Hoffmann und Campe 1973, 45; 103.

2 Vgl. dazu ausführlicher MENDL, Hans: *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart: Kohlhammer 2015.

3 Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1924 gefördert. Die Verantwortung für die Inhalte dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen der jeweiligen Fachbereiche..

2. Biografien im Religionsunterricht

Keine Frage: Auf vielfältige Weise sind im Religionsunterricht Lebensbilder präsent: Beginnend bei biblischen Personen (Abraham und Sara, Mose, Maria, Jesus, Petrus ...) werden sie in zeitlicher Hinsicht mit Personen und Heiligen der Kirchengeschichte (Bonifatius, Franz von Assisi, Martin Luther, Katharina von Siena ...) fortgeführt und reichen bis hin zu aktuellen Personen, die die Lebensrelevanz bestimmter Lerngegenstände (z. B. Beispiele sozialen Handelns) verdeutlichen sollen. Entscheidend für ein aktuelles Verständnis eines Lernens an fremden Biografien ist der hermeneutische und lernpsychologische Fokus, mit dem religionsdidaktisch auf biografische Skizzen zugegriffen wird.

2.1 Lernen an fremden Biografien als Beitrag zum biografischen Lernen

Das Leitprinzip des Religionsunterrichts ist die Korrelation von Glauben und Leben. Das lernende Subjekt hat die Aufgabe, in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen dem eigenen Leben und Glauben immer wieder eine eigene Bestimmung zu geben. So verstanden zielt biografisches Lernen auf die Entfaltung des eigenen Lebenskonzepts. Eine Auseinandersetzung mit fremden Biografien leistet dazu einen Beitrag, weil an dem Leben „der anderen“ Herausforderungen, Wertoptionen, Hoffnungen und Ideale deutlich werden, die auch für die SchülerInnen bedeutsam sein können. Biografien repräsentieren nicht nur einen theologischen Sachverhalt (z.B. kirchenpolitische, frömmigkeitsgeschichtliche oder bibelkundliche Fragen), sie spielen den SchülerInnen vielmehr Lebensoptionen zu. Es geht also nicht um die distanzierte Betrachtung fremder Personen oder um deren unreflektierte Bewunderung und Nachahmung (z.B. von großen Helden oder Heiligen), was einem verhaltenstheoretischen Ansatz im Sinne einer Wertübertragung entsprechen würde. Vorbilder werden nicht normativ eingespielt, sondern diskursiv: Nach einem modelltheoretischen und diskursethischen Ansatz werden die SchülerInnen in einem Prozess einer „schöpferischen Mitwirkung“⁴ mit den biografischen Skizzen der fremden Biografien konfrontiert, um so Grundeinsichten eines gelingenden Lebens zu ermitteln.

2.2 Ziele aus religionsdidaktischer Sicht

Durch die (unterrichtliche) Auseinandersetzung mit den Lebensentscheidungen, die in fremden Biografien aufscheinen sowie durch das Einklinken in deren Erfahrungen kann eine Vergewisserung auf die Fragen *Wer bin ich?* oder *Wer möchte ich sein?* sowie ein Ausloten von persönlich Lebenswichtigem und Sinnstiften-

4 STACHEL, Günter / MIETH, Dietmar: Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich: Benziger 1978, 157.

dem erfolgen. Damit wird ein unverzichtbarer *Beitrag zur Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen* geleistet.

Eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Deutungsangeboten aus dem Leben der Fremdbiografie sowie mit eigenen und fremden Positionsbestimmungen von MitschülerInnen befähigt zur *Perspektivenübernahme und empathischen Identifikation*. Dies fördert die Entwicklung einer differenzierten und reflexiven Sicht auf verschiedene Wertoptionen und soll die Fähigkeit zur Metabetrachtung⁵ schulen, da verschiedene Optionen – wie von einer höheren Warte aus betrachtet – wertschätzend wahrgenommen und kritisch analysiert werden sollen.

Ein häufiger Einsatz von diskursethischen Verfahren zur Diskussion moralischer Dilemmata, die immer narrativ und personal gebunden sind, zielt auf die *(Weiter-)Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit*: Deshalb sollen nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in anderen Fächern und an Schulen überhaupt sowohl fiktive als auch lebensnahe Lernumgebungen geschaffen werden, in denen immer wieder Fragen der Moral, des Umgangs und der Zivilcourage diskutiert werden.

Inmitten der Angebotspalette möglicher ethischer Begründungs- und Verhaltensmuster auf dem Markt postmoderner Möglichkeiten wird es die Aufgabe des Religionsunterrichts sein, immer wieder Biografien einzuspielen, deren Lebensentscheidungen von einem jüdisch-christlichen Ethos mit entsprechenden Werten und Normen gespeist sind. Eine Auseinandersetzung mit solchen biografischen Skizzen dient somit der *diskursiven Ausbildung moralischer Überzeugungen*.

2.3 Methodische Umsetzung im Religionsunterricht

Wenn die permanente Pendelbewegung zwischen den fremden Biografien und der eigenen grundlegend für ein biografisches Lernen ist, bieten sich didaktisch vor allem solche Lernwege an, die dialogisch und diskursethisch angelegt sind:⁶

Mit der basalen *Grundform einer gut aufbereiteten Dilemmaerzählung* kann man die Lernenden anregen, sich in die Entscheidungssituationen der Person hineinzugeben und sich werterhellend mit den herausfordernden Motiven und Werten der Person und ihres Umfelds zu beschäftigen.⁷ Davon ausgehend lässt sich das

5 Vgl. SELMAN, Robert L.: The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses, New York: Academic Press 1980; MENDEL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel⁷2019, 41–42.

6 Vgl. MENDEL 2015 [Anm. 2], 245–247.

7 Vgl. MENDEL 2019 [Anm. 5], 127–129; MENDEL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 45–46.

Arsenal weiterer *kreativer, dialogischer, perspektivischer und diskursethischer Methoden* einbeziehen: die Erstellung von Wertepyramiden, Kommunikations- und Einschätzungsübungen, Gruppendiskurse oder kreative Schreibmethoden (Nachruf, Gedenktafel, Tagebucheintrag, E-Mail). Bei der Beschäftigung mit noch lebenden Personen bieten sich *Formen des Begegnungslernens* (eine Exkursion direkt an die Handlungsorte der Personen, eine Einladung in die Schule) und des Interviews an (auch medial vermittelt, beispielsweise über eine Videokonferenz mit einem Local hero). Als besonders bedeutsam erscheint die individuelle *Spurensuche vor Ort*, die beispielsweise in ein Ausstellungs- oder Kalenderprojekt münden und sich über verschiedene Personengruppen erstrecken kann.

2.4 Didaktische Horizonte im Fach Religion

Von besonderem Wert für die Entwicklung einer fragmentarischen und fluiden Identität ist es aus didaktischer Sicht, wenn die Fremdbiografien nicht geglättet und überhöht als „peinliche Überbautypen“⁸ dargestellt, sondern als Menschen mit eigenen Wertvorstellungen, Lebensherausforderungen und -entscheidungen in ihrer Ambivalenz von faszinierend über befremdlich bis hin zu „gebrochene[n] Biografien“⁹ präsentiert werden. Gerade „in den Brüchen, Fragmenten und sich durchhaltenden Fragen der erzählten Lebensgeschichte sollen die über sich hinausweisenden Erfahrungen christlicher Existenz entziffert werden, auf die sich die theologische Reflexion bezieht“¹⁰. Selbst biblische Personen, Heilige und Helden der Geschichte sind weit spannender als sie in den legendarischen Darstellungen und manch einseitig gefärbten didaktischen Entwürfen aufbereitet werden, wenn man deren Biografien genauer betrachtet. Von diesem didaktischen Fokus aus ist ein kritisches Lernen an fremden Biografien in den verschiedenen, biblischen, kirchengeschichtlichen, ethischen oder interreligiösen Lernbereichen des Religionsunterrichts bedeutsam und löst die dichotomische Frage auf, ob die großen Heiligen oder die Helden des Alltags die geeigneteren Modelle darstellen: Jede Person kann ein würdiger Gegenstand der Anschauung sein!

Daher eröffnet sich ein breites Personentableau: Dieses reicht von den großen Heiligen und Helden der Geschichte und biblischen Personen, anhand derer Formen gelebter Religion sowie Fragen der jeweiligen Glaubenslehre erschlossen werden können, über gebrochene Biografien aus Geschichte und Gegenwart

8 Vgl. LENZ 1973 [Anm. 1].

9 Vgl. MENDEL, Hans: Lernen an gebrochenen Biografien. :in Religion. Unterrichtsmaterialien Sek. I 3 (2014). – Der Begriff *gebrochene Biografie* sollte als perspektivische Provokation verstanden werden: formuliert aus der Sicht eines vermeintlichen Perfektibilitäts-Ideals von gelingendem Leben, welches selbstverständlich kritisch zu hinterfragen ist.

10 BIEHL, Peter: Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: GRÖZINGER, Albrecht / LUTHER, Henning (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München: Kaiser 1987, 272–296, 275.

sowie literarische Figuren und mediale Stars und Idole bis hin zu den Local heroes¹¹ aus dem Nahbereich – FreundInnen, Lehrende, Eltern und Großeltern und sonstige vorbildhafte Personen des Alltags. Bedeutend ist dabei der Einbezug kindlicher und jugendlicher Prioritäten im Umgang mit fremden Biografien: Auch wenn Kinder und Jugendliche neueren Studien zufolge vor allem an lebensbedeutsamen Personen aus dem Nahbereich lernen, muss ebenso die Relevanz medial verfügbarer personaler Angebote in digitalen Welten (InfluencerInnen, YouTuberInnen) in Betracht gezogen und untersucht werden.¹²

Der im Rahmen dieses didaktischen Konzepts intendierte kritische Umgang mit fremden Biografien eröffnet den Einbezug von Personen, die nicht einem christlichen Ethos entsprechen: Auch an Anti-Helden, fragwürdigen Gestalten, manipulativ sich inszenierenden, anti-demokratischen sowie anti-christlichen Personen können sich SchülerInnen kritisch abarbeiten. Sie sollen dazu befähigt werden, die bunt schillernden Personen auf dem Marktplatz medialer Welten kriteriengeleitet zu hinterfragen und gegebenenfalls auch zu dekonstruieren.

Wenn fremde Biografien in ihrer Lebensambivalenz und Prozesshaftigkeit, in Gebrochenheit und Größe, im Suchen und Sich-Einsetzen, im Abwägen und in der Entschiedenheit vorgestellt werden, dann können sie in einer Zeit, in der die Entfaltung eigenen Lebens als risikobehaftet und fluide erscheint, taugliche Orientierungspunkte für SchülerInnen sein, die sich mit eigenen Stärken und Schwächen darin fragmentarisch wiederfinden, eigene Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens entwickeln und ermutigende Anregungen für die eigene Zukunft erhalten.

3. Spiegelung I: Biografien in anderen Fachdidaktiken

3.1 Biografien im Deutschunterricht

Für den Deutschunterricht kann das Lernen an Biografien zweisträngig untersucht werden: Zum einen lassen sich Ansätze differenzieren, welche eine „reflexive Biografiearbeit“¹³ anhand der individuellen Lebensgeschichte der Lernenden forcieren. Der zweite Strang fokussiert die „Analyse von Fremdbiografien“¹⁴ und soll im Folgenden zentral sein. Definitorisch wird dabei auf „literarische

11 Vgl. Projekt *Local heroes*, in: <https://www.uni-passau.de/local-heroes/> [abgerufen am 05.05.2020].

12 Vgl. Projekt *Ibidigital* (Identitätsbildung in digitalen Welten), in: <https://www.skill.uni-passau.de/wer-ist-skill/projektstruktur/> [abgerufen am 22.12.2020].

13 DAHMEN, Marina: Biografisches Lernen, in: *Deutschunterricht/6* (2013) 7–11, 7.

14 EBD.

Biografie[n]“¹⁵ für Kinder und Jugendliche Bezug genommen, was fachwissenschaftliche Biografien ausschließt. Gemeint sind mit Erstgenannten „Lebensbeschreibungen als Textform“¹⁶, die sich retrospektiv auf reale Personen beziehen und einer „narrativen Themenentfaltung“¹⁷ folgen.¹⁸

3.1.1 Lernen an fremden Biografien als kritisch-konstruktive Reflexionsarbeit

Die Bedeutung der Thematik für den Deutschunterricht ist divers. Einerseits pointiert Bothe: „Im Deutschunterricht wird dieses Genre eher stiefmütterlich behandelt.“¹⁹ Gleichzeitig verweisen die Bildungsstandards auf die Bedeutsamkeit selbst- und fremdreflexiven Arbeitens für die Persönlichkeitsentwicklung²⁰ der SchülerInnen. U.a. wird spezifisch verlangt, dass Lernende „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen [können]“²¹. Gerade diese kritisch-reflexive Bezugsetzung ist für das Lernen an Biografien zentral.

3.1.2 Ziele aus deutschdidaktischer Sicht

Reflexionen über fremde Lebensentwürfe und Haltungen, den Umgang mit Krisen, Widersprüchen und Erfolgen dienen einer nachhaltigen *Identitätsbildung*. Die narrative Darstellung fördert eine empathische Auseinandersetzung mit der Person, so dass diese als sinnstiftendes Angebot fungieren kann – als Modell oder durch bewusste Ablehnung.²² Weiterhin kann der Einsatz von Fremdbiografien der differenzierten *Leseförderung* dienen, da dieses „Zusammenspiel zwischen dem Erzählen/Berichten und Darstellen durch Skizze, Bild oder lexikonartige Erläuterung“²³ einem wachsenden Bedürfnis nach sachorientierter Literatur

15 KÜHN, Dieter: Werkreflexion, Stichwort: literarische Biografie, in: KLEIN, Christian (Hg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart: Metzler 2002, 179–202, 179.

16 HOMBERGER, Dietrich: Art. Biografie, in: DERS. (Hg.): Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule, Baltmannsweiler: Schneider 2009, 41.

17 BAURMANN, Jürgen: Biografien. Lebensbilder für Kinder und Jugendliche, in: Praxis Deutsch 37/219 (2010), 4–11, 5.

18 Im Folgenden werden abgrenzend die Potenziale von Autobiografien oder digitalen Formen biografischer Darstellung (z.B. in Blogs oder Bild- und Videoplattformen) nur angeschnitten.

19 BOTHE, Viktoria: Über das Leben lernen, in: Deutschunterricht/6 (2013), 46–47, 46. Vgl. auch BAURMANN 2010 [Anm. 17], 4.

20 Vgl. z.B. BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 04.12.2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [abgerufen am 12.08.2020].

21 BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 18.10.2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [abgerufen am 12.08.2020], 19.

22 BAURMANN 2010 [Anm. 17], 6; GRAF, Werner: Lesegenese in der Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider 2007; MÜLLER-MICHELS, Harro: Aus dem Leben. Vom Wert der Autobiografie, in: Deutschunterricht/6 (2013) 42–45, 43.

23 BAURMANN 2010 [Anm. 17], Hervorhebung M.D., 6.

ab ca. dem 12. Lebensjahr entgegenkommt. Graf spricht hier sogar von einem „dramatischen Umbruch“²⁴: weg von der Vorliebe für ästhetische Fiktion – die nur von einer Minderheit weiter verfolgt wird – hin zu pragmatischen Texten.²⁵ (Leistungs- bzw. Interessen-)differenzierte Leseangebote, von Ausschnitten bis zur Ganzlektüre, kombiniert mit aktivierenden didaktischen Anschluss-handlungen (s.u.) fördern u.a. Lesefreude, Textverstehen und Urteilsfähigkeit. Gerade die Förderung der beiden letzten Aspekte sind ein hier relevantes dezidiert deutsch-didaktisches Anliegen, welches sich im langjährigen Erwerbsprozess einer literarischen Kompetenz widerspiegelt. Mit der Förderung dieser legt der Deutschunterricht eine wichtige Grundlage für die kritisch-reflexive Arbeit an biografischen medialen Produkten mit narrativer Struktur auch in den anderen Fächern. Die Ausbildung höherer Verstehensprozesse, wie das Ableiten von Sinn, die Identifikation von textsortenspezifischen Strukturmerkmalen oder von Präsentationsstrategien und eine vergleichende, metareflexive „Textkritik“²⁶, die auch außertextuelles Wissen mit einbezieht,²⁷ sind für die Arbeit mit Fremdbiografien unerlässlich.

3.1.3 Methodische Umsetzung im Deutschunterricht

Die Hybridität des Genres, welches sich durch digitale Angebote zur dargestellten Person oftmals gar zu einem Medienverbund²⁸ erweitern lässt, ermöglicht vielfältige methodische Zugänge. Exemplarisch sei hier auf reflexive Elemente verwiesen, wie das sog. „Gedankenhöhlenprotokoll“²⁹ oder das *Literarische Gespräch* nach dem Heidelberger Modell³⁰. Spannend erscheint auch eine *Gattungsreflexion* sowie eine Auseinandersetzung mit Text-Bild-Beziehungen (z.B. bei Graphic Novel-Elementen). Insbesondere aber eignen sich Fremdbiografien für einen *fächerübergreifenden* und/oder *projektbasierten Unterricht*. Vielfältige *handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben* – z.B. das Erstellen eines (virtu-

24 GRAF, Werner: Zur Genese der Sachtextlektüre in der Jugendphase, in: Neue Sammlung 42/4 (2002), 513–524, 522–524.

25 EBD.

26 GRZESIK, Jürgen: Texte verstehen lernen: Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen, Münster u.a.: Waxmann 2005.

27 Vgl. WINKLER, Iris: Lernaufgaben für den Literaturunterricht, in: KIPER, Hanna u.a. (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht (Schulpädagogik), Stuttgart: Kohlhammer 2010, 103–113.

28 Vgl. KRUSE, Iris: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe, in: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1/1 (2014), 1–30.

29 EBD., 18. Beim „Gedankenhöhlenprotokoll“ erhalten die Lernenden die Möglichkeit, direkt im Anschluss an eine Lektürephase, Eindrücke, Impulse und Reflexionen ungestört auf einem Aufnahmegerät zu fixieren. Die für die intermediale Lektüre von Kruse entwickelte Methode ist für ein Lernen an Biografien adaptierbar und ist ein wertvoller Baustein zur (selbstbestimmten) Selbst- und Fremdreflexion.

30 WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, Maja / STEINBRENNER, Marcus: Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs, in: DEHN, Mechthild / MERKLINGER, Daniela: Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen, Frankfurt am Main: Grundschulverband 2015, 136–145.

ellen) Museumsraums, Interviews mit ZeitzeugInnen oder autobiografische Schreibaufträge – ebenso wie *kognitiv aktivierende, analytische Aufgaben* sind flexibel zu nutzen.³¹ Dies könnten z.B. Aushandlungen zwischen subjektiven Wertungen, textinhärenten Wertungsmodellen und deren Verbindlichkeit und Konstruktionscharakter sein.

3.1.4 Didaktische Horizonte im Fach Deutsch

Lernen an Biografien bietet eine Fülle an Möglichkeiten, anspruchsvolle Erkenntnisse mit persönlicher Relevanz für die Lernenden zu gestalten. Perspektivisch kann sich eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Biografien noch mehr an einer *Information and Media Literacy* orientieren, die Aspekte der *Historizität*,³² *Kulturalität*³³ und *Konstruktivität*³⁴ der dargestellten Informationen auch in ihrer Medienvielfalt berücksichtigt. Literarische Biografien, egal in welcher Medialität, sind immer ein gemachtes Konstrukt, dessen Produktionsbedingungen, Darstellungsstrategien und Weltmodelle es verlangen, dass Lernende, über das basale globale Textverständnis hinaus, auf einer Metaebene, unter Einbezug von (Welt-) Wissen, darüber kritisch-konstruktiv reflektieren können. Dies muss auch in der (Deutsch-)LehrerInnenbildung deutlicher herausgearbeitet werden.

3.1.5 Blick auf die Religionsdidaktik: Biografiearbeit als Folie für fachliches und überfachliches Lernen

Gemeinsam ist den beiden Didaktiken bei der Arbeit mit Fremdbiografien die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie das Bestreben, ethische Impulse zu ermöglichen und kritisch-konstruktive Reflexionen zu (auto-)biografischen Entwürfen anzuregen. Auch methodisch zeigen sich Ähnlichkeiten, wenn z.B. mit Dilemmasituationen gearbeitet wird.

Stärker forciert werden im Deutschunterricht Aspekte der Lese- und Schreibförderung, sowie der Herausbildung von Facetten literarischer Kompetenz. Letztere scheint v.a. bezüglich der dezidierten Auseinandersetzung mit Prozessen der Sinnzuschreibung und Urteilsbildung für die vorliegende Thematik grundlegend und wichtig. Der von Spinner formulierte Aspekt literarischen Lernens, wobei es

31 Vgl. MENDL, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth: Auer 2005; vgl. Praxis Deutsch 37/219 (2010).

32 Vgl. POLLAK, Guido u.a.: Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML). Theoretische Begründung und (hochschul-) didaktische Realisierung – Ein Positionspapier, in: KNAUER, Jessica / ZIMMERMANN, Amelie (Hg.): Information and Media Literacy. Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik 9 (2019), 14–129, 39.

33 Vgl. EBD.

34 Vgl. EBD., 40–41.

u.a. zentral sei, „[s]ubjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen“³⁵, kann für die Arbeit mit biografischen Konstrukten mit narrativer Struktur im Besonderen und wohl auch fächerübergreifend gelten. Die Analyse und Diskussion der unterschiedlichen Textsorten in diesem „hybride[n] Genre“³⁶ sowie der Umgang mit überliefertem Faktenwissen im Kontrast zu z.T. fiktional gefüllten Leerstellen scheint ein primär deutschdidaktischer Gesprächsanlass zu sein, der aber vielfältige Anknüpfungspunkte mit Blick auf eine *Information and Media Literacy* bietet.³⁷

3.2 Biografien im Geschichtsunterricht

Mit kaum einem Unterrichtsfach werden Biografien wohl stärker assoziiert als mit dem Geschichtsunterricht; werden hier doch – so zumindest die Vorstellung – nicht selten Biografien von ‚großen Männern‘ behandelt. Auch an außerschulischen Lernorten sind SchülerInnen oft mit Geschichte in personalisierter Form, beispielsweise Denkmälern, und somit implizit oder explizit mit Biografien konfrontiert. Aber auch Biografien, die nicht von Kaisern, Generälen oder Kanzlern handeln, haben Einzug in den Geschichtsunterricht gefunden; prominentestes Beispiel mag hier im deutschsprachigen Raum das Tagebuch der Anne Frank sein. Dieser Wandel ist dem Paradigmenwechsel von Geschichtsdarstellung im späten 20. Jahrhundert geschuldet, von der *Personalisierung*, also dem Fokus auf große Persönlichkeiten als die Macher von Geschichte, hin zur *Personifizierung*, also der Annahme, dass Persönlichkeiten einen historisch-gesellschaftlichen Kontext repräsentierten.³⁸

3.2.1 Lernen an fremden Biografien als Zugang zu multiperspektivischem Lernen

Im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierten Biografien von großen Persönlichkeiten die Geschichtsbücher. Die Rolle und der Einfluss von unteren gesellschaftlichen Schichten oder Frauen auf das Geschichtsgeschehen – oder das Erleben von Geschichte aus ihrer Perspektive – waren dagegen nicht von bedeutender Relevanz für die Geschichtsdarstellung. Im Laufe des 20. Jahrhunderts gab es allerdings einen Wandel, der zu Geschichtslehrbüchern führte, die einen stärkeren sozialgeschichtlichen Fokus verfolgten. Hier wurden *große* Persönlichkeiten *weniger großen* Persönlichkeiten entgegengestellt und kontextuali-

35 SPINNER, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 33/200 (2006), 6–16.

36 BAURMANN 2010 [Anm. 17], 6.

37 Vgl. dazu die abschließende Diskussion in diesem Beitrag.

38 Vgl. SCHNEIDER, Gerhard: Personalisierung / Personifizierung, in: BARRICELLI, Michele / LÜCKE, Martin (Hg.), Schwalbach: Wochenschau 2012, 302–304.

siert. Dieser Paradigmenwechsel in der Geschichtsschreibung bedeutete also nicht, dass Personen aus der Geschichtsdarstellung entfernt wurden – immerhin wird Geschichte von und durch Menschen überhaupt erst gemacht. Vielmehr repräsentierten historische Einzelpersonen nun eine konkrete gesellschaftliche Gruppierung und den historischen Kontext, in dem sie lebten.³⁹

3.2.2 Ziele aus geschichtsdidaktischer Sicht

Das Leitprinzip des Geschichtsunterrichts ist die Korrelation von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Geschichte hat also das Ziel, sich nicht lediglich mit der Vergangenheit zu beschäftigen. Vielmehr eröffnet Geschichtsunterricht die Möglichkeit, die Perspektiven der Vergangenheit zu reflektieren und diese als Orientierung für die Gegenwart und Zukunft zu verwenden.⁴⁰ Durch die Auseinandersetzung mit fremden Biografien im Geschichtsunterricht, erfahren SchülerInnen, dass gesellschaftliche Umstände in der Vergangenheit anders ausgeprägt waren. Diese Erfahrung kann ihnen Historizität, also die Wandelbarkeit von Umständen verdeutlichen, was ihnen wiederum erlaubt, Alternativen für aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Strukturen zu imaginieren. So lernen SchülerInnen, sich nicht nur in der Gesellschaft zu orientieren, sondern darüber hinaus soziale Ungerechtigkeiten zu erkennen und als grundsätzlich wandelbar wahrzunehmen. Die Beschäftigung mit Biografien im Geschichtsunterricht ermöglicht weiterhin einen multiperspektivisch angelegten Unterricht. Durch Biografien können SchülerInnen unterschiedliche Perspektiven einnehmen und so die Komplexität von Gesellschaft nachvollziehen. Obwohl der Fokus auf einer einzelnen Person liegen mag, verkörpert diese Einzelperson, vorausgesetzt sie wird innerhalb ihres sozialen, wirtschaftlichen und historischen Kontextes dargestellt, stellvertretend unzählige Menschen, die sich in ähnlichen Lebensumständen befinden. Lücke und Zündorf heben hierbei hervor, dass die unterschiedlichen Perspektiven verschiedene soziale Bereiche und Machtpositionen repräsentieren müssen, um einen multiperspektivischen Geschichtsunterricht zu ermöglichen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, kann die Auseinandersetzung mit Biografien im Geschichtsunterricht zur Entwicklung von Empathie, Fremdverstehen und Urteilsvermögen beitragen.⁴¹

39 EBD., 302–307; HOWELL, Martha / PREVENIER, Walter: *From Reliable Sources. An Introduction to Historical Methods*, Ithaca: Cornell University Press 2001, 142.

40 Vgl. LÜCKE, Martin / ZÜNDORF, Irmgard: *Einführung in die Public History*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 37–46.

41 EBD., 40–43.

3.2.3 Methodische Umsetzung im Geschichtsunterricht

Perspektiven sind keine isolierten Abstraktionen aus der Vergangenheit, sondern entstehen innerhalb eines konkreten Kontexts. Aufgrund der Arbeit mit Biografien können SchülerInnen ein Bewusstsein dafür entwickeln, inwieweit das Umfeld, der Kontext und schließlich auch Emotionen, die Entscheidungen und Aktivitäten von historischen Figuren beeinflusst haben.⁴²

Hier können sich SchülerInnen im Geschichtsunterricht beispielsweise mit jeweils unterschiedlichen Biografien eines Ereignisses beschäftigen. Anschließend können sie diese konkrete historische Figur in einer imaginären Debatte repräsentieren. Durch die intensive Arbeit mit dieser Person nehmen sie also die Position und Perspektive dieser ein und lernen weitere Perspektiven durch ihre MitschülerInnen innerhalb der Debatte kennen. SchülerInnen können so besser nachvollziehen, warum historische Figuren auf eine bestimmte Weise reagiert und entschieden haben und welche gesellschaftlichen Begebenheiten die Perspektive von gesellschaftlichen Gruppen beeinflusst haben. Weiterhin ermöglicht diese Arbeit ein tiefergehendes Verständnis für die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen. Somit erlernen Kinder und Jugendliche eine weitere wichtige Fähigkeit des historischen Lernens: das Vernetzen von Informationen hin zu Wissen.⁴³

3.2.4 Didaktische Horizonte im Fach Geschichte

In seinem 1980 erschienenen Geschichtsbuch *A People's History of the United States* schreibt Howard Zinn: "Then why not, I came to think, tell the story of wars not through the eyes of the generals and diplomats but from the viewpoints of the GIs, of the parents who received the blackbordered telegrams, even of 'the enemy'."⁴⁴ Besonders wertvoll erscheint also die Einbindung von Biografien und Perspektiven von Menschen, die in der Geschichtsschreibung bisher vergessen oder gar ignoriert wurden, um historische Aspekte tiefergehend beurteilen zu können. Die Aufnahme von Schwarzen Menschen in die Geschichtsschreibung wäre beispielsweise sinnvoll, um diese multiperspektivische Herangehensweise zu unterstützen. Die Biografie von Hans J. Massaquoi würde SchülerInnen eine vermutlich bisher unbekannte Perspektive auf den zweiten Weltkrieg ermöglichen. 1926 in Hamburg geboren, überlebte Massaquoi den Nationalsozialismus, obwohl er Schwarz war. An diesem Beispiel erfahren SchülerInnen nicht nur, wie

⁴² Vgl. DOWNEY, Matthew / LANG, Kelly: *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*, New York: Routledge 2016, 133–136.

⁴³ EBD.

⁴⁴ ZINN, Howard: *A People's History of the United States*, New York: HarperCollins ⁵2003, 685.

Kinder, sondern auch Schwarze Deutsche den Krieg erfahren haben.⁴⁵ Im Sinne geschichtsdidaktischer Kernbegriffe wie der Multiperspektivität, Alteritätserfahrung oder der historischen Imagination, sind alternative Herrschaftsstrukturen und gesellschaftliche Differenzierungen und Ordnungen vorstellbarer, wenn ein Angebot an alternativen Biografien, Denkweisen und Perspektiven besteht.

3.2.5 Blick auf die Religionsdidaktik

Festzustellen ist, dass es im Geschichtsunterricht kein ‚Auswandern der Vorbilder aus der Pädagogik seit den 1970er-Jahren‘ gab, wie es in der Religionsdidaktik zu beobachten war, dass aber sehr wohl ein Wandel in der Verwendung von Biografien stattgefunden hat. Ein Paradigmenwechsel hin zur Alltagsgeschichte ermöglichte eine Distanzierung der Personenfixierung hin zu der Verwendung von Biografien als Personifizierung von gesamtgesellschaftlichen Strukturen.

3.3 Biografien im Kunstunterricht

3.3.1 Lernen an fremden Biografien als Möglichkeit zur Distanzierung über Fiktion

Mit der ‚Ästhetischen Forschung‘ liefert Helga Kämpf-Jansen 2001 ein biografieorientiertes Konzept ästhetischer Bildung, in dem die Methoden der Bezugsfelder Alltag, Kunst und Wissenschaft verschränkt für die ästhetische Arbeit an eigenen Fragen genutzt werden,⁴⁶ was „nur mit Anschluss an die Biografie des jeweils ästhetisch tätigen Menschen gelingen kann.“⁴⁷ Blohm beschreibt „jede Form ästhetischer Erfahrungsarbeit [als] biografisch verankert“⁴⁸ und schließt die These an, es gebe „keine erstzunehmende ästhetische Praxis ohne biografische Anteile“⁴⁹. In dieser subjektorientierten Auffassung von Kunstpädagogik soll das Lernen also stets mit der Biografie der Lernenden verbunden sein, wobei diese selbst schließlich auch Thema wird.

Gestaltungspraktische Tätigkeit in ästhetischen und künstlerischen Projekten wird gerne als Möglichkeit zum Probehandeln ohne Konsequenzen begriffen, was im Falle der eigenen Biografie allerdings nicht möglich ist, da sie den ‚Ernst-

45 MASSAQUOI, Hans: „Neger, Neger, Schornsteinfeger.“ Meine Kindheit in Deutschland, München: Droemer Knaur 1999; Hans Massaquoi Biografie stellt natürlich nur ein Beispiel dar. Für ein tiefergehendes Verständnis der Erfahrungen von Schwarzen Deutschen während des Nationalsozialismus, wäre unter anderem folgendes Buch empfehlenswert: CAMPT, Tina: Black Germans and the Politics of Race, Gender, and Memory in the Third Reich, Ann Arbor: University of Michigan Press 2004.

46 Vgl. KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln: Tectum ³2012, 20–21.

47 PEEZ, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer ⁵2018, 81.

48 BLOHM, Manfred: Vorwort, in: DERS. (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen, Köln: salon verlag 2002, 11–13, 11.

49 EBD.

fall' darstellt.⁵⁰ Die Möglichkeit zur Distanzierung soll also dadurch erreicht werden, dass fremde und auch fiktive Biografien bearbeitet werden.⁵¹ Der Prozess der *Grafie*⁵² stellt sich dabei als Produktion einer Fiktion dar, die es für Lernende möglich machen soll, zwischen der Arbeit an der fremden Biografie und der Beschäftigung mit der eigenen zu pendeln. Das Fremde hält damit sowohl die Möglichkeit einer Distanzierung bereit als auch die einer Annäherung an das Eigene im Verborgenen der ästhetischen Arbeit.

Vielfach wird auf die Konstruiertheit von Biografien hingewiesen, die zum einen durch gesellschaftlich-historische Strukturen bedingt und zum anderen auf das Erinnerbare angewiesen sind, das wiederum auch vom Verdrängen und Vergessen geprägt ist.⁵³ Kämpf-Jansen beschreibt Biografie als Transformation von Spuren in eine (nicht-lineare) ästhetische Form, die aber im Falle der Kunst nicht dazu verpflichtet sei, Realität und Fiktion unterscheidbar zu machen.⁵⁴ Fiktionalität gilt dabei als wesentliches Moment und als Voraussetzung biografischer Arbeit,⁵⁵ was laut Pazzini auch bedeutet, dass Biografien jederzeit im Sinne einer neuen Deutung vergangener Ereignisse umgeschrieben werden können. Dieses Moment ist für pädagogische und psychologische Arbeit wesentlich.⁵⁶

Bei der Rezeption von Kunstwerken scheinen Biografien der jeweiligen KünstlerInnen als ein Horizont auf, vor dem die jeweiligen Werke – selbst Spuren des Lebens – bestimmte Bedeutungsanteile erhalten können. An Lernmaterialien⁵⁷ lässt sich beobachten, dass biografische Informationen häufig dazu genutzt werden, Lernenden Kontexte an die Hand zu geben, die bei der Deutung helfen. In Übertragung auf produktive Gestaltungsaufgaben können solche Informationen auch Kontext dafür bieten, warum man sich jeweils auf diese Art ästhetisch äußern und sich dabei dieser gestalterischen Mittel bedienen könnte. Auf diese Weise können die vom Werk aus geordneten KünstlerInnenbiografien vorbildhaft wahrgenommen werden, da sie Möglichkeiten ästhetischer Praxis aufzeigen und Handlungsoptionen vorstellen.

50 Vgl. SABISCH, Andrea / SEYDEL, Fritz: Biografieren. Biografische Prozesse im Kunstunterricht, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 4–10, 10.

51 Vgl. EBD.

52 Vgl. EBD., 6–7.

53 Vgl. SELLE, Gert: Ästhetische Biografie und (kunst)pädagogische Praxis?, in: BLOHM 2002 [Anm. 48], 17–38, 20.

54 Vgl. KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 170.

55 Vgl. SABISCH / SEYDEL 2004 [Anm. 50], 6.

56 Vgl. PAZZINI, Karl-Josef: Bio muss erst grafiert werden, in: BLOHM 2002 [Anm. 48], 307–320, 312.

57 Exemplarisch wurde hier angeschaut SOWA, Hubert / GLAS, Alexander / SEYDEL, Fritz: KUNST. Arbeitsbuch 2, Stuttgart u.a.: Ernst Klett Verlag 2010.

Diese Herangehensweise zeigt sich auch am Beispiel des Unterrichtsmaterials in der Zeitschrift Kunst+Unterricht ‚Bio-Grafie‘ (280/2004), in dem die ausgewählten Werke mit biografischen Informationen und Erläuterungen der jeweiligen künstlerischen Methoden angereichert und um Aufgabenstellungen ergänzt wurden, die zum Nachvollziehen der Strategien in Bezug auf die eigene Biografie einladen. Hier wird die fremde Biografiearbeit als Vorbild behandelt, nicht die Lebensführung selbst.

3.3.2 Ziele aus kunstdidaktischer Sicht

Das Gestaltetsein von Biografien kommt in zweierlei Hinsicht zum Tragen: Zum einen werden durch die Fachperspektive Biografien als mediale Konstrukte thematisiert⁵⁸ und zum anderen geht es darum, durch ästhetische Biografiearbeit das eigene Leben als gestaltbar zu begreifen und sich selbst in einer aktiv gestaltenden Position zu sehen.⁵⁹

Die schöpferische Arbeit an einem kohärenten Selbst⁶⁰ im Sinne von Lebenskunst steht auch im Zentrum der ‚Künstlerischen Bildung‘⁶¹. „Eine künstlerische Kunstpädagogik kann die Identitätsbildung von Jugendlichen stark fördern, indem sie das Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt. Sie verzichtet dabei auf Belehrungen und zielt auf die Ingangsetzung künstlerischer Prozesse – mit ungewissem Ausgang. Als ein Bezugspunkt und Korrektiv der Identitätsbildung fungiert das künstlerische Objekt.“⁶² Dabei spielt die Erzählung der künstlerischen Transformation eine entscheidende Rolle, in der die Biografie einen Bezugspunkt bildet, um Perspektiven zu entwickeln.⁶³

Daneben gilt es als eine Dimension von Bildkompetenz, Bilder neben ihrer historisch-kulturellen Bedingtheit auch als subjektiv-biografisch geprägte Gebilde zu betrachten.⁶⁴

58 Vgl. z.B. KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 173.

59 Vgl. z.B. SELLE 2002 [Anm. 53], 20; SABISCH / SEYDEL 2004 [Anm. 50], 4.

60 Buschkühle diskutiert Identität kritisch und folgt Wilhelm Schmid mit dem Begriff des ‚kohärenten Selbst‘. Vgl. BUSCHKÜHLE, Carl-Peter: Bildkompetenz durch künstlerische Bildung, in: <http://zkmb.de/bildkompetenz-durch-kuenstlerische-bildung/> [abgerufen am 28.10.2020].

61 Vgl. BUSCHKÜHLE, Carl-Peter: Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen: Athena Verlag ²2010, 72–73.

62 FRITZSCHE, Marc: Eigenes und Fremdes: Identität als Thema im Kunstunterricht, in: BUSCHKÜHLE, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung, Oberhausen: Athena-Verlag 2012, 145–155, 145.

63 Vgl. BUSCHKÜHLE 2010 [Anm. 61], 52.

64 Vgl. Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: <https://static.bdk-online.info/bis2020/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf>, 3 [abgerufen am 14.10.2020].

3.3.3 Methodische Umsetzung im Kunstunterricht

Prozesse ästhetischer Forschung im Unterricht finden zumeist in einem Werkstattsetting statt, in dem verschiedene Materialien und Werkzeuge zur Verfügung stehen. Die Lernenden gehen in individuellen Projekten eigenen Fragen nach. „Im ästhetischen Forschungsprozess wird auf alltägliche, wissenschaftliche und künstlerische Verfahren jeweils altersentsprechend Bezug genommen. Die ständige Prozess- und Selbstreflexion – etwa in Form eines Projekt-Tagebuches – ist mit in den Forschungsstrang verflochten.“⁶⁵ Als gängige Herangehensweisen an Biografiearbeit lassen sich das Recherchieren, Sammeln, Dokumentieren, aber auch das Fälschen und Herstellen von Bildern und Objekten sowie das Inszenieren und Installieren nennen.⁶⁶ Diese Verfahren finden sich sowohl in der Konstruktion fiktiver Biografien⁶⁷ als auch in der Beforschung fremder Biografien, bei der beispielsweise Erkenntnisse aus Interviews, authentische Objekte und eigene Fälschungen zu einer Form zusammengebracht werden⁶⁸. In der ‚Künstlerischen Bildung‘ ist die Entwicklung eigener Vorhaben ebenfalls zentral. Hier ist die Werorientierung, wie oben angesprochen, im Vergleich jedoch stärker, was bedeutet, dass Gestaltungsfragen immer den Kern der Auseinandersetzung bilden.

3.3.4 Didaktische Horizonte im Fach Kunst

Wie für die Religionsdidaktik zuvor skizziert, muss auch die Kunstpädagogik über die Auswahl fremder Biografien reflektieren, mit denen gearbeitet wird. Für individuelle Projekte Lernender betrifft dies nicht zuletzt das Verhältnis von Fremdem und Eigenem: Wie fremd ist eine fiktive Biografie? Wie groß muss oder darf die Irritation, die Differenz sein, die die Pendelbewegung zwischen Eigenem und Fremdem anstößt, damit ein Untersuchungsprozess Bildungspotenzial hat und Arbeit an Biografie und Identität mit Bezug auf andere möglich wird?

Wenn es um das Orientierungspotenzial von KünstlerInnenbiografien für das eigene ästhetische Handeln geht, muss sich die Kunstpädagogik vergegenwärtigen, wie sie mit der Kanonisierung künstlerischer Positionen umgeht und welche Kunstschaffenden (historisch oder zeitgenössisch) damit sichtbar gemacht und als relevant präsentiert werden und welche nicht. Wenn künstlerische Strategien ein wesentlicher Zugang zur eigenen ästhetischen Beschäftigung mit Biografie

65 SABISCH, Andrea / SEYDEL, Fritz: Kunstwerke als Anlass für Bio-Grafie im Kunstunterricht, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 22–30, 22.

66 Vgl. z.B. Kunst+Unterricht Materialheft Biografieren 2004; KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 170–171.

67 Vgl. z.B. HAMM, Verena: Spuren eines Lebens. Objekte als Zeugnisse fiktiver Lebenswelten, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 33–36; NEISEMEIER, Anja: „Sophias Leben im Schrank“. Biografische Arbeiten in der Werkstatt, in: Kunst+Unterricht 208 (2004), 19–21.

68 Vgl. z.B. KÄMPF-JANSEN 2012 [Anm. 46], 175–185.

und Identität sind, ist die Vielfältigkeit dieses Angebots entscheidend – auch in Bezug auf die angebotenen Lebensentwürfe.

Außerdem gilt es, wie in diesem Beitrag bereits durch die Perspektive der Deutschdidaktik angeregt, den kritischen Blick auf die mediale *Konstruktivität*⁶⁹ fremder Biografien zu schärfen und dabei auch zu hinterfragen, in welchem Kontext sie durch wen mit welcher Absicht entstanden sind. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob Biografien idealisiert oder geschönt sind, sondern darum, dass es sich bei Biografien, wie oben angesprochen, um kontextabhängige Deutungen handelt. Ihre mediale Form ist daher unbedingt zu reflektieren – auch in Bezug auf mediale Vorbilder für fiktive Biografien (die mitunter Stereotype reproduzieren) und die Auseinandersetzung mit der eigenen. Nicht zuletzt können und sollten diese Fragen an die Gestaltung auch an die eigene ästhetische Auseinandersetzung zurückgespielt werden. Der Begriff der *Konstruktivität* kann auch auf die „Notwendigkeit der Erstellung von realen und digitalen Artefakten in Erkenntnisprozessen“⁷⁰ hinweisen und damit zwischen (fremder) Biografie als medialem Konstrukt und eigener Biografiearbeit als (medial gestützter) Orientierungs- und Identitätsarbeit eine Beziehung herstellen.

3.3.5 Blick auf die Religionsdidaktik: Sinnsuchendes Pendeln zwischen Leben und medialer Konstruktion

Wie gehen wir also insgesamt damit um, dass (fremden) Biografien Auswahl- und Gestaltungsprozesse vorausgehen, die mitunter an Idealvorstellungen und kulturellen Narrativen orientiert sind, Normen betonen oder (absichtlich oder nicht) dazu querliegen? Welche Rolle spielt es, dass man jede Geschichte auch ganz anders erzählen und damit anders interpretieren kann? Das kriteriengeleitete Hinterfragen fremder Biografien sollte auch die Ebene ihrer medialen Konstruktion beinhalten und zwischen gelebtem Leben und Biografie als gestalteter Deutung unterscheiden. Biografie steht uns als medial vermittelte Möglichkeit der Verhandlung über Identität und Lebensführung zur Verfügung.

Die ‚Künstlerische Bildung‘ will in Anschluss an Lyotard nach dem Ende der unbedingten Gültigkeit *großer Erzählungen*⁷¹ (beispielsweise Religionen) Lernende mit dem Ziel der Widerspruchs- und Positionierungsfähigkeit zum Entwurf sinnstiftender *kleiner Erzählungen* befähigen.⁷² Darin liegt sicherlich eine span-

69 Vgl. POLLAK²2019 [Anm. 32], 40–41.

70 EBD., 41.

71 Im Sinne von Metaerzählungen.

72 Vgl. BUSCHKÜHLE 2014 [Anm. 60].

nende Differenz zwischen fachdidaktischen Zugängen beider Fächer, die hier nur angemerkt, aber nicht diskutiert werden kann.

3.4 Biografien im Mathematikunterricht

Mathematik wird je nach didaktischer Perspektive als eine vom Menschen erschaffene oder vom Menschen in der Natur entdeckte Wissenschaft betrachtet. In beiden Fällen spielt der Mensch mit seiner Biografie als AkteurIn eine entscheidende Rolle. Dennoch werden diese in der gängigen Unterrichtspraxis kaum einbezogen.

3.4.1 Lernen an fremden Biografien als Beitrag zur kulturellen Bildung

Rückt der Mensch hinter der Mathematik in den Vordergrund, so kann ein wertvoller Beitrag zur kulturellen Bildung geleistet werden. Das Leben vieler MathematikerInnen zeigt das „gemeinsame Streben der Menschen nach Erkenntnisgewinn auf“⁷³. Das Aufdecken der individuellen Eigenheiten der großen Charaktere der Mathematikgeschichte kann zur Toleranz und Individualität beitragen.

3.4.2 Ziele aus mathematikdidaktischer Sicht

Klassen reklamiert, dass Naturwissenschaften häufig ohne Kontext gelehrt werden, sodass SchülerInnen neuen Inhalten weder Sinn noch Bedeutung zuweisen können.⁷⁴ Das hat zur Folge, dass Neues nur unzureichend mit Altbekanntem vernetzt werden kann und schnell wieder vergessen wird.⁷⁵ Kubli konstatiert Demotivation als logische Konsequenz der isolierten Betrachtung von Mathematik, denn „bare bones do not make an appetising meal“⁷⁶. Das Ziel ist also klar umrissen: Mathematik soll mithilfe von biografischen Elementen nahbarer, bedeutungsvoller und ansprechender werden.

Darüber hinaus pochen VerfechterInnen des genetischen Prinzips darauf, dass ein tieferes Verständnis der Mathematik nur im Blick auf die historisch-genetische Entstehung der Selbigen erlangt werden kann⁷⁷. Hierbei wäre es vereinzelt

73 STAATSLINDE FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Fachprofil Mathematik, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/mathematik> [abgerufen am 01.09.2020].

74 KLASSEN, Stephen: The Construction and Analysis of a Science Story: A proposed Methodology. *Science & Education* 2009, 18; 418.

75 Vgl. SOUSA, David A.: *How the brain learns*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press 2017, 57; 157.

76 KUBLI, Fritz: Science Teaching as a Dialogue. Bakthin, Vygotsky and some Applications in the Classroom. *Science & Education* 2005, 14, 520.

77 KLEIN, Felix: *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus I. Arithmetik – Algebra – Analysis*, Berlin u.a.: Springer 1933. Seit den Ausführungen von Felix Klein ist diese Position in der Didaktik im deutschen Sprachraum stark vertreten. Allerdings schließt sie nicht zwingend Biografien mit ein, sondern beschränkt sich häufig auf die genetisch-logische Entwicklung von mathematischen Inhalten.

möglich auch Biografien anzusprechen, die sich positiv auf das Verständnis auswirken können (siehe 3.4.4).

3.4.3 Methodische Umsetzung im Mathematikunterricht

Schorcht analysiert im Rahmen seiner Dissertation mathematikhistorische Beispiele in deutschen Mathematikschulbüchern. Dabei stellt er fest, dass diese Beispiele lediglich als „Zusatzinformationen, als Aufgaben in Verbindung mit Lehrtexten oder als Themenseiten“⁷⁸ im Schulbuch miteinbezogen werden. Ein tieferes Auseinandersetzen mit den Biografien der MathematikerInnen findet auch im Unterricht meist nicht statt. Beispielhaft sei die Einführungsseite zur Satzgruppe des Pythagoras⁷⁹ dargestellt. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um biografische Daten von Pythagoras von Samos, ohne dabei auf den mathematischen Inhalt Bezug zu nehmen.

3.4.4 Didaktische Horizonte im Fach Mathematik

Um neben dem rational ausgerichteten auch den auf Emotionen ausgerichteten Teil des Gehirns anzusprechen, schlägt Brandl eine „narrative Didaktik“ vor, in der mathematikhistorische Ereignisse und Personen stärker mit mathematischen Fachinhalten *vernetzt* werden⁸⁰. Er greift dabei Klassen und Klassens „Story-Driven Interest Approach“⁸¹ auf, in dem sie Lernende als Ganzes im Blick haben und durch „short stories“⁸² zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen anregen wollen. Auf diese Weise könnte die Mathematikdidaktik von integrierten Biografien profitieren und gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung leisten. Im vorher gezeigten Beispiel (siehe Abb. 1) könnte man die biografischen Informationen von Pythagoras für eine short story zum Themeneinstieg nutzen. Pythagoras nämlich entdeckte den nach ihm benannten Satz nicht selbst, er begegnete ihm auf Reisen nach Ägypten und Babylon und gab dann den ersten vollständigen Beweis an. Der Zusammenhang war Babyloniern und Ägyptern bereits Jahrtausende vorher bekannt. Erstere besaßen Tafeln mit pythagoräischen Zahlentripel, die sie vermutlich für ihre astronomischen

78 Vgl. SCHORCHT, Sebastian: Typisierung mathematikhistorischer Beispiele in deutschen Mathematikschulbüchern der Klassenstufen 1 bis 7, Münster: WTM-Verlag 2018, 5.

79 SCHÄTZ, Ulrike / EISENTRAUT, Franz: Mathematik für Gymnasien. Delta 9, Bamberg: CC. Buchner 2007, 29.

80 BRANDL, Matthias: Narrative Didaktik als Vernetzungsinstrument: die Schule von Athen, in: BORYS, Thomas / BRANDL, Matthias / BRINKMANN Astrid (Hg.): Mathe vernetzt. 6, Appelhülsen: MUED 2017 (= Mathe vernetzt. Anregungen und Materialien für einen vernetzenden Mathematikunterricht), 7–20.

81 Vgl. KLASSEN, Stephen / KLASSEN FROESE, Cathrine: The Role of Interest in Learning Science through Stories. Interchange 2014, 45, 133–151, in: <https://doi.org/10.1007/s10780-014-9224-4>.

82 Stephen Klassen ist Physikdozent an einer Universität, wo er short stories in seine Lehre einbaut und dabei gute Ergebnisse erzielt. Ein ausführliches Beispiel von der Konstruktion einer short story zum Thema Radioaktivität findet sich in: KLASSEN 2009 [Anm. 74].

Berechnungen verwendeten. Die Ägypter nutzten die Tripel und die Umkehrung des Satzes von Pythagoras zur Konstruktion der rechten Winkel ihrer Pyramiden. Motiviert durch eine short story könnten SchülerInnen den Satz und den anschaulichen Beweis auf den Spuren Pythagoras' im Sinne der Kompetenzorientierung selbst nachentdecken. Für einige der seltenen und konkreten Unterrichtsbeispiele, die Biografien von MathematikerInnen miteinbeziehen, sei auf die Ausgabe „Gesichter der Mathematik“⁸³ von *mathematik lehren* verwiesen.

3.4.5 Blick auf die Religionsdidaktik: Intensivere Auseinandersetzung mit Biografien

Die Religionsdidaktik befindet sich in der beneidenswerten Position, sich vertieft mit Biografien auseinandersetzen zu können. Im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts könnten sich Kooperationen ergeben, da viele MathematikerInnen (z. B. Pythagoras als Gründer einer religiösen Gemeinschaft) interessante Biografien aufweisen. Der LehrplanPLUS formuliert dies folgendermaßen: „Neben konkreten thematischen Verbindungen können Einblicke in die Geschichte der Mathematik und in die Biografien von Mathematikerinnen und Mathematikern Anknüpfungspunkte zu anderen Disziplinen aufzeigen.“⁸⁴

4. Spiegelung II: Anregungen für die Religionsdidaktik durch die Impulse anderer Disziplinen

Ausgehend von den vielfältigen Einblicken in die verschiedenen fachdidaktischen Perspektiven zum Lernen an fremden Biografien sollen im Folgenden Impulse und Anregungen für die Religionsdidaktik gewonnen werden.

4.1 Sortierung und Kategorisierung verschiedener Zugänge

Bei genauerer Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze der Fachdidaktiken werden einige gemeinsame Zugänge deutlich, die jeweils fachspezifisch ausgeprägt sind.

Fächerübergreifend sind im Zusammenhang mit einem Lernen an fremden Biografien mediale Konstrukte mit narrativen Strukturen mit verschiedenen Motiven, Werten oder Entscheidungen essenziell. Diese Konstrukte werden zu je unterschiedlichen didaktischen Zwecken eingesetzt: Meist bloße Illustrationen von MathematikerInnen und noch eher selten Ansätze mit short stories zum narrativen Veranschaulichen von Fachinhalten werden in der Mathematikdidaktik fokus-

⁸³ *mathematik lehren* 38/222 (2020).

⁸⁴ STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG: Fachprofil Mathematik. Zusammenarbeit mit anderen Fächern, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/mathematik> [abgerufen am 30.11.2020].

siert. In der Deutschdidaktik, einer für das Gesamt einer schulischen Bildung grundlegenden Fachdisziplin, steht neben einer gezielten, auch interessens- und entwicklungsspezifischen Lese- und Schreibförderung ebenso eine durchaus reflexive, Weltwissen aktivierende Biografiearbeit im Mittelpunkt. Sie setzt sich wie die Kunstdidaktik mit der Konstruiertheit von Narrationen in Biografien auseinander. Daran schließt sich durch die Beschäftigung mit sozialgeschichtlicher Komplexität mittels Personifizierung auch die Geschichtsdidaktik an. Diesen je fachspezifisch mit solchen durchaus subjektiv konstruierten, narrativen Elementen verknüpften Intentionen begegnet man auch in der Religionsdidaktik: Neben einem biografischen Lernen können beispielsweise zudem hagiografische oder geschichtlich-exemplarische Darstellungen beabsichtigt werden, also Lernperspektiven, die nicht im engeren Sinn einem biografischen Lernen zuzuordnen sind.

Darüber hinaus werden solche biografischen Erzählungen beinahe in allen dargestellten Fachdisziplinen im Unterricht mit dem übergeordneten Ziel eingespielt, die Identitätsentwicklung von SchülerInnen und die reflexive Arbeit an ihrer eigenen Biografie zu fördern. Bei der Auswahl von biografischen Identitätsfragmenten wird besonders auf die gesellschaftlichen Hintergründe sowie die zeit- und kontextabhängigen Deutungen verwiesen. Dabei fällt der sozialgeschichtlich motivierte Bedeutungswandel bei *großen Biografien* von der *Personalisierung* hin zur *Personifizierung* von historisch-gesellschaftlichen Strukturen in der Geschichtsdidaktik auf. Ähnlich wie in der Religionsdidaktik, bei welcher der Wandel hin zu *HeldInnen des Alltags* jedoch eher lernpsychologisch motiviert ist, werden die *großen Persönlichkeiten* kritisch gesehen und sollen mittels multiperspektivischer Darstellung hinterfragt werden. Im Sinne einer reflexiv-differenzierter Erinnerungskultur an vergangene Ereignisse oder Entscheidungen, die bisher oft überhöht und einseitig dargestellt werden, müssen daher sowohl die einzelnen Lebensgeschichten als auch die jeweiligen Lebensumstände entglättet werden, um darin Anregungen für die eigene Identitätsbildung in Gegenwart und Zukunft finden zu können.

Zudem spielt in vielen Fachdidaktiken eine gewisse Fiktionalität von biografischen Elementen eine besondere Rolle. In der Deutschdidaktik werden – ähnlich wie in ethischen Dilemmageschichten – Leerstellen in Erzählungen genutzt, damit SchülerInnen sich mit ihren je eigenen Erfahrungen, Gedanken bzw. eigenen Identitätsfragmenten dort einklinken und diese fiktional füllen können. Daran knüpft auch die Kunstdidaktik im Sinne eines performativen Lernens an, sodass ein Probehandeln ohne Konsequenzen ermöglicht, aber dennoch kritisch hinterfragt werden soll. Davon ausgehend muss angefragt werden, inwiefern Realität

und Fiktion (noch) unterscheidbar sein sollen oder inwieweit man eine fremde von einer fiktiven Biografie (noch) unterscheiden kann, wenn in ausgewählten, historisch überlieferten oder medial inszenierten Fragmenten von Identität Wahrheit und Authentizität dargestellt werden soll.⁸⁵ Dieser Aspekt erscheint insbesondere im Zusammenhang mit digitalen Welten relevant, da hier die Grenzen von realer bzw. fremder und fiktiver Identität beispielsweise bei Lebensdarstellungen von InfluencerInnen immer mehr verschwimmen.

4.2 Anregungen für die Religionsdidaktik

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Fachdidaktiken regt einen sensibleren Blick auf das bekannte religionsdidaktische Prinzip eines Lernens an fremden Biografien an, woraus sich einige Anregungen für die Weiterarbeit ergeben.

Eine begriffliche Schärfung von der *Personalisierung* von Glaubensinhalten durch große und kleine (Anti-)HeldInnen hin zur *Personifizierung* von aktuellen gesellschaftlichen, beispielsweise medienethisch bedeutsamen Entwicklungen kann – angelehnt an die Geschichtsdidaktik – auch in der Religionsdidaktik neue und spannende Aspekte für die Arbeit mit und an Biografien eröffnen. Dies verdeutlicht – gerade angesichts einer aktuellen Problematik medial vermittelten Repräsentation von Biografien im Spannungsfeld von Fiktionalität, Wahrheit und Authentizität – die Notwendigkeit einer *Information and Media Literacy*⁸⁶, um anhand von verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Deutungsmustern konstruktiv umzugehen und so zu lernen, sich selbst kritisch-reflexiv zu positionieren und begründet urteilen zu können.

Insbesondere aus den Zugängen der Deutsch- und Kunstdidaktik ergibt sich auch methodisch ein Zugewinn. So können Methoden aus dem Deutschunterricht wie das „Gedankenhöhlenprotokoll“⁸⁷ oder das „Literarische Gespräch“⁸⁸ adaptiert werden für die Rezeption und Auseinandersetzung mit Heiligenbiografien, Dilemmageschichten von Local heroes oder InfluencerInnen-Videos mit religionspädagogisch relevanten Inhalten. Gerade letztere sind als audiovisuell gestaltete biografische Elemente auf Social Media aus ästhetischer Perspektive durchaus kritisch im Hinblick auf Schönheitsideale und Stereotypen zu untersu-

85 Vgl. dazu ZIMMERMANN, Amelie: Fiktion in transmedialen Konstrukten. Mit der Literatur- und Medienwissenschaft für „Wahrheit(en)“ und „Realität(en)“ im Digitalen Zeitalter sensibilisieren, in: KNAUER / ZIMMERMANN ²2019 [Anm. 32], 181–196, 184–185.

86 Vgl. POLLAK ²2019 [Anm. 32].

87 KRUSE 2014 [Anm. 28].

88 WIPRÄCHTIGER-GEPPERT / STEINBRENNER 2015 [Anm. 30].

chen. Ebenso sollte die in der Regel bewusst gewählte Semiotik aus Text und Bild bzw. Symbolik noch stärker fokussiert werden.

Mit den beiden vorangegangenen Anregungen einher geht das Bewusstsein für eine Tendenz von *großen* hin zu *kleinen Erzählungen*, wie sie bereits Lyotard beschreibt. Der Trend der Postmoderne, solche großen Narrative von Welt bzw. Metamuster wie Religionen kritisch zu hinterfragen und teils aufzulösen, hinterlässt den Menschen in vielen Situationen in einer Orientierungslosigkeit. Gerade zeitgenössische Phänomene wie beispielsweise Fake News oder Verschwörungstheorien machen deutlich, dass dem Umgang mit subjektiven Narrationen in Bezug auf *Konstruktivität*, *Historizität* und *Kulturalität* wieder zunehmende Bedeutung zuzumessen ist.⁸⁹ Auch kleinere Erzählungen sollten hier in den Blick genommen werden und können zur Entwicklung von Positionierungs- und Urteilsfähigkeit beitragen.

4.3 Perspektiven für eine Intensivierung von Interdisziplinarität

Insgesamt ergibt sich aus der gemeinsamen Arbeit die Erkenntnis, dass ein Blick über den eigenen fachdidaktischen Tellerrand hinaus ein mehrfacher Gewinn ist, weil die Kontingenz der eigenen Perspektive deutlich wird: Man kann einen Einbezug von Biografien gänzlich anders konturieren, als dies in der Religionsdidaktik der Fall ist – und ähnlich ist das auch von den anderen Fachdidaktiken aus gedacht. Die Kenntnis anderer didaktischer Begründungen für die Bedeutung des Biografischen und deren Umsetzung in didaktische Modelle bedeutet eine Horizontweitung.

Durch die fächerübergreifende Betrachtung und Diskussion dieses didaktischen Prinzips eines Einbezugs des Biografischen hat sich dessen interdisziplinäre Bedeutsamkeit herauskristallisiert. Dieser äußerst gewinnbringende Prozess kann auf verschiedene Weise weitergeführt werden, beispielsweise in einer gemeinsamen Tagung unter Einbezug weiterer Fachdidaktiken über die in diesem Beitrag einbezogenen hinaus und ebenso weiterer Fachwissenschaften. Sowohl auf der Ebene einer universitären als auch einer schulischen Bildung erscheint das Prinzip des Biografischen als relevant und bedenkenswert. Insofern kommt auch eine Weiterführung eines Tagungsmodells auf unterschiedliche Formate einer interdisziplinären LehrerInnenfortbildung hin in Betracht. Beides kann in wissenschaftliche und unterrichtspraktische Publikationsprojekte münden. Denn auch an Schulen kann fächerübergreifend an und mit Biografien gearbeitet werden, welche zum Beispiel im Rahmen eines Ausstellungsprojekts multiperspektivisch präsentiert werden können.

⁸⁹ Vgl. auch hierzu: POLLAK ²2019 [Anm. 32].