

Konstantin Lindner

„Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?!

Es ist eine bildungsbedeutsame Aufgabe schulischen Lernens, der „Aufgabe Biografie“, welche Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen mitbringen, Raum zu geben und somit zur Entwicklung der jeweiligen individuellen Persönlichkeit im Kontext Schule beizutragen; auch und gerade im Kontext des Religionsunterrichts. Oft jedoch scheint es, als werde dieser Aufgabe nur bedingt Raum zugestanden: Nicht zuletzt im Gefolge von PISA sieht sich Schule – über alle Schularten hinweg – verstärkt damit konfrontiert, den Lernenden Wissen zu vermitteln, und zwar möglichst viel in möglichst kurzer Zeit. Unter den Deckmänteln „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“ hat sich der Leistungsdruck auf Schülerinnen und Schüler – und damit auch auf Lehrerinnen und Lehrer – erhöht: Es zählt der Output, häufig reduziert auf Wissen sowie auf das Beherrschen und Anwenden-Können kultureller Techniken. Die Gestaltung des eigenen Lebens, die „Aufgabe Biografie“, bleibt dagegen im schulischen Kontext unterbelichtet. Angesichts dieser Gemengelage mutet es fast paradiesisch an, wenn die Kultusministerkonferenz betont: „Schulqualität ist aber selbstverständlich mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards. Der Auftrag der schulischen Bildung [...] zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2004, 6)

Biografisches Lernen als religionsdidaktisches Prinzip bietet in mehrerlei Hinsicht Ansatzpunkte, auf diese Herausforderung angemessen zu reagieren. In vorliegendem Beitrag wird daher das Potential biografischen Lernens im Religionsunterricht ausgelotet – unter anderem gilt es zu klären, inwiefern dieses religionsdidaktische Prinzip Berechtigung beanspruchen kann, was darunter zu verstehen und wovon es abzugrenzen ist.

Vergewisserungen: Der Bedarf Heranwachsender an Biografischem

Dass Heranwachsende an Biografischem interessiert sind, steht außer Frage. Man muss nur in die Klassenzimmer pubertierender Schülerinnen und Schüler schauen: Gegenwärtig findet man darin nicht selten Wandposter von Twilight-Star Kristen Stewart, von Musikentdeckung Justin Bieber oder vom WM-Torschützenkönig Thomas Müller.

Gründe für das starke Interesse an Biografien

Es liegt anscheinend ein hoher Reiz darin, am Leben, Denken und Handeln anderer Personen teilzuhaben (vgl. Meier 1989, 100). Faszinierend daran scheint – erstens – zu sein, dass man über biografische Zugänge in die Gedankenwelt und Entscheidungsprozesse eines fremden Individuums hineingenommen wird: Dadurch tun sich alternative Optionen auf, einen Sachverhalt zu erschließen und zu bewerten. Zweitens: Nicht selten kann das Interesse am Leben anderer Menschen auf eine Art Alltagsvoyeurismus zurückgeführt werden. Man will wissen, wie sich die gefeierte Sportlerin oder der vereinsamte Schauspieler in ihrem Privatleben abseits der Öffentlichkeit verhalten. (Auto-) Biografien versprechen, dieses Bedürfnis zu stillen und eröffnen Vergleiche zum eigenen Leben. Oftmals kommt es dadurch auch zu Deglorifizierungen biografierter Personen, indem sich die Einsicht einstellt, dass auch erfolgreiche Personen menschliche Schwächen besitzen. Einen dritten Grund für das starke Interesse an Biografien formiert das Zeitalter der Pluralität: Nichts ist mehr eindeutig vorgegeben, sondern die bzw. der Einzelne sehen sich herausgefordert zu gestalten. Die „Aufgabe Biografie“ stellt sich vehement. Angesichts des Überangebots an Möglichkeiten sehnen sich viele Menschen Orientierungspunkte herbei, die sie beim Konstruieren und Gestalten des eigenen Lebens unterstützen. Der Verlust vorgegebener Lebensmuster steigert das „Bedürfnis nach Identifikationsfiguren“ (Schmidt 2003, 13). In dieser Hinsicht bieten überlieferte Lebenszeugnisse Optionen für das „Aufspringen bei attraktiven biografischen Mitfahrgelegenheiten“ (Fritzsche 2000,

156). Dieses markante Bild verdeutlicht: Biografisches liefert bereits verwirklichtes Leben, das bei der persönlichen Lebensgestaltung guten Gewissens adaptiert werden kann. Das Risiko eines Misserfolgs lässt sich mittels einer Orientierung daran scheinbar etwas eingrenzen (vgl. dazu Lindner 2007, 33-35).

Begründungen:

Warum biografisches Lernen im Religionsunterricht?

Die Schülerinnen und Schüler bringen die ihnen gestellte „Aufgabe Biografie“ in den schulischen Unterricht mit. Ein Religionsunterricht, der die Lernenden in ihrer Subjektwerdung unterstützen will, muss einen Beitrag zu dieser Aufgabe leisten. Subjektwerdung, ein von Johann Baptist Metz geprägter Begriff (vgl. Metz 1977, 66), meint: Heranwachsende sollen sich mehr und mehr als eigenständige und selbstentscheidende Personen erfahren dürfen – unabhängig und emanzipiert von (Herrschafts-)Ansprüchen, die von außen an sie herangetragen werden.

Es geht im Kontext Schule also darum, Lernprozesse zu initiieren, bei denen die Lernenden mit ihrer konkreten Biografie explizit im Mittelpunkt stehen und ihnen gleichzeitig biografische Orientierungsmuster eröffnet werden. Gerade die christliche Religion fordert dies ein: Das Christentum betont die personale Beziehung eines jeden Einzelnen zu Gott und baut nicht zuletzt auf den Zeugnissen von Menschen auf, die Erfahrungen mit Gott gemacht haben und diese weitergeben; z.B. in biblischen Zusammenhängen, aber auch in außerbiblischen Traditionen. Im Religionsunterricht geht es in diesem Sinne auch um eine Deutung des (gelebten) Lebens unter der Verheißung Gottes – eine Aufgabe, die angesichts der voranschreitenden Entchristlichung der Adressatinnen und Adressaten des schulischen Religionsunterrichts eine große Herausforderung darstellt: Gerade angesichts der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die die Sicht auf Religion, Glaube und im Speziellen auf das Christentum verändern, müssen die Schülerinnen und Schüler als Betroffene dieser Prozesse spüren, dass sie in ihrer Situation ernst genommen werden. Immer häufiger zeigt sich das Christentum als große unbekannte Konstante, mit der Lernende im Religionsunterricht konfrontiert werden. Um letztere für die christliche Religion zu interessieren, sollte ihnen die Chance gegeben werden, bedeutsame Bereiche, an denen das Christentum sein sinnstiftendes Potential entfalten könnte, auf ihr Leben hin – also biografisch – zu reflektieren. Unter Umständen gelingt es den Lernenden, der christlichen Überlieferung Anregungspotentiale abzugewinnen, die ihnen Alternativen hinsichtlich ihres eigenen Denkens und Verhaltens eröffnen. Bereits derartige Wahrnehmungs- und Lernprozesse unterstützen das Subjekt-Werden-Können.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Vergewisserungen bzgl. des Lerngeschehens im Religionsunterricht wird das sogenannte „biografische Lernen“ bereits seit mehreren Jahren als religionsdidaktisches Prinzip verhandelt (vgl. Ziebertz 2001, mittlerweile aktualisiert: Ziebertz 2010): D.h., biografisches Lernen markiert eine grundlegende Konstante im Religionsunterricht, die religiöse Lern- und Bildungsprozesse – wenn und wo möglich – begleiten und fundieren sollte.

Was aber meint biografisches Lernen genauerhin? Eine erste Klärung sei formuliert: Biografisches Lernen im Religionsunterricht ist daran interessiert, die Schülerinnen und Schüler explizit herauszufordern, die Bedeutung von Religion, von Glauben und von Aspekten des Christentums im Kontext ihrer eigenen Biografie zu reflektieren. Meist findet biografisches Lernen im Zusammenhang mit der Thematisierung fremder Biografien statt: Diese fordern heraus, motivieren zum Um- und Überdenken, können letztlich akzeptiert oder abgelehnt werden. Biografisches Lernen umfasst jedoch auch Lernprozesse, die die eigene Biografie thematisieren.

Abgrenzungen:

Altes unter neuem Namen?

Nun könnte man meinen, der Religionsunterricht habe biografisches Lernen schon immer realisiert: Wer kennt sie nicht, die Schulbuchkapitel und Lehrplanthemen z.B. zu Bonifatius, zu Martin Luther und seiner Frau Katharina, zu Dietrich Bonhoeffer, ja zu Jesus als Vorbild. Vornehmlich wurden und werden diese Themen im Religionsunterricht unter historischer Perspektive und meist im Interesse eines „Wissens über“ erarbeitet. Meist münden derartige Unterrichtseinheiten in folgende Vergewisserungskontexte: Was hat das eigentlich mit uns zu tun? Was können wir daran lernen? Inwiefern kann diese Person ein Vorbild sein? Ob und in welcher Weise diese Fragen aufgeworfen werden, das markiert entscheidende Kristallisationspunkte, die biografisches Lernen vom so genannten Vorbild-, aber auch vom so genannten Modell-Lernen unterscheiden.

Vorbild-Lernen

Das so genannte Vorbild-Lernen erweist sich als vieldiskutiertes didaktisches Prinzip. Vereinfacht und in seiner extremsten Weise meint es: Lernende werden motiviert, eine ihnen vorgestellte, für ideal befundene Person in ihrem vorbildlichen Verhalten wahrzunehmen und sich hinsichtlich ihrer eigenen Lebensgestaltung daran auszurichten.

Immer wieder sah und sieht sich das Vorbild-Lernen mit dem Vorwurf der Entmündigung bzw. Gängelung der Lernenden konfrontiert: Es fixiere die Schülerinnen und Schüler auf ein nicht erreichbares Ideal, das die Entfaltung einer freien Persönlichkeit unterdrücke. Zu dieser Negativeinschätzung trugen nicht zuletzt die Erfahrungen im Gefolge des Missbrauchs der Vorbilder durch das nationalsozialistische Regime in Deutschland bei. Die Nachkriegsgeneration, allen voran Theodor W. Adorno in seinem vielbeachteten Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“, wandte sich gegen sie: Vorbilder wurden verdächtigt, die Heranwachsenden in ihrer Selbstbestimmung einzuschränken, in ihrem Mündigwerden zu behindern und so zu unkritischen Zeitgenossinnen/-en zu erziehen.¹ Dies führte schließlich dazu, dass Ludwig Kerstiens 1986 konstatieren konnte: „In der Erziehungswissenschaft wird kaum noch über die Vorbild-Pädagogik diskutiert“ (Kerstiens 1986, 77). In den letzten Jahren lässt sich ein Wandel beobachten. Mit der allerorten festgestellten „Renaissance der Vorbilder“ (vgl. u.a. Langenhorst 2002a, 267; Mendl 2005, 12f., Mendl in diesem Heft, 53ff.) wird auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht wieder über den Stellenwert des Vorbild-Lernens diskutiert. Meist jedoch unter einem aufgeweichten „Vorbild“-Begriff, der dem näher steht, was das sog. Modell-Lernen fokussiert.

Modell-Lernen

Vom Vorbild-Lernen abzugrenzen ist das Modell-Lernen. Irene und Dietmar Mieths prägnante Unterscheidung von Vorbild und Modell macht auf den zentralen Unterschied aufmerksam: „Vorbilder sagen, was Menschen unter generellen Bedingungen zu tun und zu lassen haben. Modelle dagegen zeigen, wie man in einer bestimmten Situation handeln kann, wie das Mögliche, Richtige und Angemessene gefunden wird. [...] Man kann auch sagen: ein Modell ist ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt“ (Mieth / Mieth 1977, 627f). Der Psychologe Albert Bandura gibt hilfreiche lernpsychologische Hinweise zu einem Modell-Lernen. Wenn sich eine Person das Verhalten einer anderen Person zum Modell nimmt, laufen komplexe und voraussetzungsreiche sozial-kognitive Prozesse ab, die von vielen Faktoren abhängen: Nicht jedes beobachtete Verhalten wird angeeignet, lediglich bestimmte, Aufmerksamkeit erweckende Charakteristika der Modell-Person (vgl. Bandura 1976, 28). Ein Modell ist eine Orientierungshilfe für das eigene Verhalten, das aber nicht einfach kopiert wird, sondern auch kritisierbar oder sogar ablehnbar ist. Motivierender Aspekt des Modell-Lernens ist folgende Annahme: Verhält man sich ähnlich wie sein Modell, kann man ähnlich erfolgreich sein (vgl. Arnold 2000, 54f). Im Gegensatz zum Vorbild-Lernen, bei dem ein Hinterfragen des beobachteten Verhaltens kaum einkalkuliert wird, fordert Modell-Lernen zu einer kritischen Reflexion heraus.

Konkretisierung: Biografisches Lernen

Beim Rekurs auf Biografisches sollten es Lernarrangements vermeiden, zu adaptierende Vorbilder vorzusetzen und vorzugeben, was aus dieser Begegnung gelernt werden soll. Vielmehr ist es wichtig, die Lernenden in ihrer Autonomie und Individualität ernst zu nehmen und eine diskursive Auseinandersetzung mit bestimmten Weisen, Leben zu gestalten, zu initiieren. Mehr noch als das Modell-Lernen fordert biografisches Lernen explizit im Unterrichtsgeschehen eine permanente Denkbewegung ein, die von der fremden Biografie hin zur eigenen und umgekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene Biografie bezogen läuft. Im Gegensatz zum Vorbild- und Modell-Lernen will biografisches Lernen nicht als Methode, sondern als Grundstruktur, als Prinzip verstanden werden, von welchem ausgehend Lernprozesse geplant, initiiert und für Schülerinnen und Schüler durchlebbbar werden.

Klärungen

Überwiegend ist mit biografischem Lernen die bewusste Auseinandersetzung mit Biografien in Lernprozessen gemeint, wobei sich – wie oben bereits erwähnt – im diffusen (religions-) didaktischen

Bedeutungs- und Verwendungsfeld zwei grobe Linien ausmachen lassen: Erstens biografisches Lernen als die Auseinandersetzung der eigenen Lebensgeschichte (vgl. u.a. Buschmeyer 1990, 18) und zweitens als zur Selbstreflexion animierende Auseinandersetzung mit fremden Biografien (vgl. u.a. Rogal 1999, 42).

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte sollen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich ihrer Vergangenheit zu erinnern sowie ihren persönlichen Selbstentwurf zu konkretisieren. Dabei wird meist dem Erzählen über und von sich selbst großer Raum zur Verfügung gestellt. Ziel eines derartig konzipierten biografischen Lernens ist es letztlich, Identitätsentwicklung und Subjektwerden des Individuums zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich nicht als Spielball übermächtiger Aspekte, sondern als Akteure ihres Lebens wahrnehmen (vgl. Ziebertz 2010, 384). Es geht darum, die Lernenden zu befähigen, über sich selbst nachzudenken, das sie Charakterisierende als solches wahrzunehmen und zu integrieren sowie neue Handlungsoptionen aufzutun.² Der Religionsunterricht könnte in dieser Hinsicht z.B. dazu beitragen, dass sich Schüler selbst als weniger defizitär erfahren und besser annehmen können oder sich (mehr) Leistung zutrauen (vgl. ebd., 385).

Bei einer Thematisierung von „Fremdbiografien“, wobei „Außenstehende [z.B. Schülerinnen und Schüler; K.L.] sich mit biografischem Material von ‚fremdem‘ gelebten Leben auseinander setzen“ (Stiller 1999, 187), werden Medien (also biografische Zeugnisse), in denen sich die persönliche Sichtweise, Erfahrungen, Gefühle und Interpretationen gesellschaftlicher, historischer oder kultureller Gegebenheiten artikulieren, zum Unterrichtsgegenstand: „Auf diese Weise wird [...] die von anderen interpretierte und bewertete Wirklichkeit in den Unterricht einbezogen“ (Hoppe 1996, 264). Biografisch präsentierten und zugänglichen Lerngegenständen ist das Potential inhärent, die Lernenden – zum Teil eindringlicher als andere Zugänge es vermögen – zu animieren, eigene Haltungen zum Thematisierten zu entwickeln. Inhalte werden so in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung anschaulicher; Lebensgeschichte und Lerninhalt werden in einen Wechselwirkungsprozess ge-bracht, der in der Lage ist, dem Thematisierten persönliche Bedeutsamkeit zu verleihen. Die Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler wird unterstützt, indem fremde Biografien einerseits dazu animieren, eigene Erfahrungen bewusst in den Lernprozess zu integrieren, und andererseits den Lernenden unaufdringlich Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung offerieren.

Gerade christliche Zeugnisse können unter dem Vorzeichen eines biografischen Lernens authentischer ins Lerngeschehen eingespeist werden. Schließlich stellen sie für viele Schüler wahrscheinlich unbekanntes Land dar, das diese erst einmal für sich vermessen müssen. Dabei kann die Konfrontation mit der unbekanntenen christlichen Tradition produktive Lern- und Reflexionsprozesse anstoßen und zur bewussten Positionierung herausfordern.

Grundlegende Intentionen³

1. *Positionierung herausfordern:*
Durch die Auseinandersetzung mit Biografischem sollen sich die Lernenden herausgefordert sehen, sich zu den jeweils thematisierten Inhalten zu positionieren. Im Rahmen einer biografischen Verortung stellen sie – jede/r für sich – fest, welche Aspekte Relevanz für ihre (religiöse) Lebensgestaltung haben und welche nicht. Nicht nur Akzeptanz, sondern vor allem Reibung, aber auch Abgrenzung sind bzgl. des Thematisierten möglich und ausdrücklich erwünscht.
2. *Bedeutungszuschreibungen ermöglichen:*
Die Lernenden sollen sich als diejenigen wahrnehmen, die den biografisch thematisierten Inhalten eine eigene Bedeutung zuschreiben. Nicht die Lehrerin oder der Lehrer (oder gar der Lehrplan) geben vor, wie das Thematisierte zu deuten ist!⁴ Diese Prämisse ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Erarbeitetes leichter auf ihre eigene Biografie zu übertragen: Biografisches Lernen bietet Lernenden im Kontext Schule Optionen, ihre Erfahrungen, vielleicht gar ihre Krisensituationen zu deuten. Im Idealfall entwickeln sie sogar die Kompetenz, ihre Sinnfragen aus einer christlich-religiösen Perspektive heraus zu beleuchten.
3. *Möglichkeitsräume eröffnen:*
Durch die Auseinandersetzung mit Biografischem werden für die Lernenden Differenz Erfahrungen zugänglich, nicht zuletzt auch über Bedeutungszuschreibungen anderer Menschen aus Geschichte und Gegenwart: Diese können dazu anregen, die eigene Perspektive zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein durch fremdes Biografisches eröffneter Perspektivenwechsel bietet zudem Möglichkeitsräume im Sinne von

Handlungsoptionen, die bisher noch nicht im Blick standen. In die-sem Zusammenhang kommt dem Austausch unter den Schülerinnen und Schülern einer Schulklasse be-sondere Bedeutung zu: Im Gespräch über die Unterrichtsinhalte geraten unterschiedliche Sichtweisen in den Blick, die jeweils wieder neue Mög-lichkeitsräume eröffnen. Schülerinnen und Schüler sehen sich herausgefordert zu begründen, warum ihnen be-stimmte biografisch transportierte Einsichten oder Ver-haltensweisen zusagen oder nicht. Die über den Diskurs eröffnete Reibungsfläche verschiedener Standpunkte stellt eine wichtige Größe für Heranwachsende dar, die auf der Suche nach Orientierungsoptionen sind. Ob dies vor der gesamten Klasse oder lediglich in Partnerarbeit vonstatten geht, gilt es von Seiten des Lehrenden unter Einbezug weiterer pädagogischer Überlegungen (zu Klassenklima, Intimsphäre der Lernenden u.a.) zu entscheiden.

Beachtenswerte Grenzen

1. Biografisches Lernen wird, wenn es fremde Biografien zum Thema macht, meist nur auf biografische Versatzstücke zurückgreifen können und eher nicht komplette Biografien im Blick haben: also biografische Ausschnitte oder auch nur kleine erlebte Episoden.
2. Biografisches Lernen kann nur in einem Kontext stattfinden, der von Vertrauen und gegenseitiger Achtsamkeit getragen ist und in dem die jeweilige thematisierte Biografie, aber auch die eingeforderten biografischen Verortungen bzw. Positionierungen der Schülerinnen und Schüler gewürdigt werden. Zugleich wäre es eine Überforderung der Lehrenden, würde man von ihnen verlangen, die „Aufgabe Biografie“ jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers explizit voranzubringen.
3. Es ist zu berücksichtigen, dass der jeweilige biografische Blick auf einen Sachverhalt immer nur vorläufiger Interpretationsakt ist, da Biografie je vom gegenwärtigen Standpunkt aus neu konstruiert wird. Bio-- grafisches Lernen führt demgemäß nie zu abgeschlossenen oder wissenschaftlich abprüfbareren Lernprozessen.

Nicht zuletzt diese „Einschränkungen“ verweisen darauf, dass biografisches Lernen die Heranwachsenden als eigenständige Subjekte ihrer religiösen Bildung ernst nimmt: Im Kontext des Religionsunterrichts verschafft dieses religionsdidaktische Prinzip deren „Aufgabe Biografie“ Raum, ja bietet den Schülerinnen und Schülern in dieser Hinsicht sogar Orientierungs- und Deutungsoptionen, nimmt ihnen jedoch nicht die Kompetenz aus der Hand, diese Herausforderungen eigenverantwortlich anzugehen.

Anmerkungen

- 1 Unter dem Begriff „Leitbild“ schrieb Theodor W. Adorno Vorbildern einen restaurativen Charakter zu: „verkündigt man sie [= die Leitbilder] aus dem verzweifelten Wunsch, so werden sie zu blinden und heteronomen Mächten verhext, welche die Ohnmacht nur verstärken und insofern mit der totalitären Sinnesart übereinstimmen“ (Adorno 1970, 13f.).
- 2 Hans-Georg Ziebertz verweist auf ähnliche Aspekte, indem er hinsichtlich des Lernens an der eigenen Biografie folgende Funktionen benennt: die kognitiv-aufklärerische, die affektiv-integrierende sowie die pragmatisch-handlungsleitende Funktion (vgl. Ziebertz 2010, 385).
- 3 Vgl. dazu ausführlicher Lindner / Stögbauer 2005, 138-141.
- 4 Hans-Georg Ziebertz konkretisiert die Rolle der Lehrenden im Kontext biographischen Lernens: Sie sind „Anwälte des Subjekt-werden-Könnens“ (Ziebertz 2010, 382).

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ohne Leitbild. Parva Aesthetica. 4. Aufl., Frankfurt a. M. 1970
- Arnold, Eva: Lernen durch Vorbilder. Was sagen psychologische Theorien?, in: Pädagogik 56/2000, S. 54-55
- Bandura, Albert: Die Analyse von Modellierungsprozessen, in: Ders. (Hg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Übers. v. Hainer Kober, Stuttgart 1976, S. 9-67
- Buschmeyer, Hermann: Begriff des biographischen Lernens, in: Ders./Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen, Soest 1990, S. 15-20

- Fritzsche, Yvonne: Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, S. 93-56
- Hoppe, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen 1996
- Kerstiens, Ludwig: Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema, in: Lebendige Katechese 8/1986, S. 77-83
- Langenhorst, Georg: Vorbild-Lernen in der Diskussion – Zu diesem Heft, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen 45/2002, S. 267
- Lindner, Konstantin: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (= ARP 31), Göttingen 2007
- Lindner, Konstantin/Stögbauer, Eva: Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen, in: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, S. 135-145
- Meier, Christian: Die Faszination des Biographischen, in: Niess, Frank (Hg.): Interesse an der Geschichte (= Reihe Campus 1024), Frankfurt a. M. – New York 1998, S. 100-111
- Mendl, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005
- Metz, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1977
- Mieth, Irene/Mieth, Dietmar: Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zu einer narrativen Ethik, in: Katechetische Blätter 102/1977, S. 625-631
- Rogal, Stefan: Schul-Spuren. Möglichkeiten Biographischen Lernens im Pädagogikunterricht (= Didactica Nova 5), Hohengehren 1999
- Schmidt, Christopher: Klopffzeichen. Gefühlte Geschichte und wahre Helden haben Konjunktur, in: Süddeutsche Zeitung 59. Bayern-Ausgabe 15./16.11.2003, S. 13
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Bonn 2004
- Stiller, Edwin: Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht, in: Ders. (Hg.): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Bd. 2: Impulse aus der Praxis für die Praxis, Paderborn 1999, S. 185-209
- Ziebertz, Hans-Georg: Biographisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ders. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 349-360
- Ziebertz, Hans-Georg: Biografisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ders. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Vollst. überarb. 6. Aufl., München 2010, S. 374-386

Dr. Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.