

Lernen an Biografien zum Kompetenzerwerb

von Steffen Volck

1. Zur allgemeinen Begründung:

Will man sich mit der Arbeit mit Biografien beschäftigen, so hilft es für ein grundlegendes Verständnis, den Begriff genauer zu betrachten. Er setzt sich aus dem griechischen *βίος* = *Leben, Lebenswandel* sowie *γράφειν* = *schreiben, aufzeichnen, niederschreiben* zusammen. Das *Schreiben von Leben*, im Sinne von *be-schreiben*, aber auch im Sinne von *Leben schreiben, reflektieren* und *gestalten*, bezeichnet das Koordinatensystem, in welchem sich die Biografiearbeit vollzieht. Biografiearbeit eröffnet also neben der historischen Dimension immer auch eine präsentische und sogar eine futurische Ausrichtung. Dabei unterscheidet man zwischen zwei Ansätzen biografischen Lernens: Der biografischen Selbstreflexion sowie der Auseinandersetzung mit Fremdbiografien.¹

Historisch war nach dem 2. Weltkrieg das Lernen an Biografien im schulischen Kontext aus politischen und historischen Gründen lange verpönt, obwohl bereits Albert Bandura (1963/65) auf die Bedeutung des Lernens von Vorbildern, dem sogenannten Modell- bzw. Imitationslernen, hinwies:² So sei das Imitationslernen wenig kontrollierbar und es könnten z.B. auch Haltungen manipuliert werden oder andere Einstellungen unreflektiert übernommen werden. Das galt auch für den Religionsunterricht: Dem Lernen an Biografien als eigenständigem Lernwegzugang wurde sowohl inhaltlich als auch methodisch wenig Beachtung gezollt und so wurde die Arbeit an Biografien insgesamt der (literarischen) Quellenarbeit bzw. den verschiedenen Methoden der Textarbeit untergeordnet.

Auf der anderen Seite ist die Biografiearbeit jedoch gerade mit dem Schulfach Religion bezüglich Inhalt und Ausrichtung verknüpft: Betrachtet man z.B. die in der Bibel narrativ geschilderte Erfahrungen mit Gott, so sind diese immer an Lebensläufe, an menschliche Schicksale und existenzielle biografische Erfahrungen gebunden. Und ebenso sind auch bei den Schüler_innen die eigenen Erfahrungen mit Gott oder zumindest ihre Rede über Gotteserfahrungen immer zugleich an deren eigene Biografie geknüpft. Für eine Herausbildung einer „religiösen Kompetenz“³ bedeutet dies, dass diese nur im Wechselspiel mit der eigenen Biografie zu erkennen und zu entwickeln ist.

Biografisches Lernen hat nicht notwendig ein klar definiertes „Anwendungswissen“ im Blick, sondern ist in gewisser Hinsicht immer „ergebnisoffen“, andererseits lässt es sich zugleich von der aktuellen Lebensgestaltung (Anwendung) nicht trennen und ist daher per se kompetenzorientiert: Sowohl fremde Biografien als auch das Erforschen der eigenen (bisherigen) Lebensgeschichte machen dem Schüler/der Schülerin indirekte Identifikationsangebote.⁴

¹ Vgl. Stiller, E., Dialogische Fachdidaktik Band 2, S. 288. Biografieforschung

² Vgl. hierzu Kolodziej, L.: Lernen am Modell, 2013; Mendl, H.: Modelle – Vorbilder - Leitfiguren, S. 70.

³ Zum Begriff einer „religiösen Kompetenz“, die sich nach Hemel in diesen fünf Dimensionen manifestiert: der *religiösen Sensibilität* (Wahrnehmen und Beschreiben religiöser Phänomene), der *religiösen Inhaltlichkeit* (Verfügen von Wissen, Orientierungs- und Deutungsmustern), dem *religiösen Ausdrucksverhalten* (Beurteilung und Übernahme von religiösen Rollen und Handlungsmöglichkeiten), schließlich der *religiösen Kommunikation* (Beurteilung und Dialogfähigkeit) sowie der *religiösen Partizipation* (religiös motivierte Lebensgestaltung) (nach Hemel). Vgl. Fischer, D./ Elsenbast, V.: religiöse Bildung, S. 17.

⁴ Hier wird auf den Kompetenzbegriff von Weinert und Klieme zurückgegriffen: „Kompetenzen sind `die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen

Dies ist besonders eine Chance für die Unter- und Mittelstufe, in welcher die Heterogenität verschiedener Lebensgeschichten von Schüler_innen sehr groß ist. Hier stehen Schüler_innen, die bereits über bedrohliche existenzielle Erfahrungen verfügen (Trennung der Eltern, Umzüge, Mobbing, Flucht, Vertreibung etc.), anderen gegenüber, die in behüteten Familien- und Gesellschaftsgefügen aufwachsen und oft über noch wenig differenzierte Erfahrungen eigenen Seins in der Welt verfügen. Die folgenden Gedanken und Methoden sollen daher Mut machen, die Arbeit an Biografien wieder stärker im Unterricht zu verankern. Dabei gelten die meisten Aspekte sowohl für die Arbeit an Fremdbiografien als auch für die autobiografische Arbeit.

2.1 Biografisches Lernen leistet „Weltverortung“

Wie schon erwähnt, werden bei der Arbeit an Biografien die Schüler_innen mit ins Geschehen hineingenommen. Sie erlaubt es, den Blick für große Zusammenhänge und Erfahrungen des Lebens zu öffnen und Spannungen in Lebensläufen nachzuvollziehen.

Die Jugendlichen können im Nachvollziehen des Lebens anderer auch eigene Erfahrungen machen und dabei eventuell neue Werte herausbilden. Gerade eine eigene Positionierung gelingt an Fremdbiografien wesentlich einfacher, weil die Schüler_innen dabei eine Distanz entwickeln können, die es ihnen ermöglicht, von ihren eigenen „Identitätskonstrukten“ Abstand zu nehmen. Zudem können sie daran verschiedene Haltungen gedanklich durchspielen, um schließlich evtl. zu einer eigenen, neuen Orientierung zu gelangen.⁵ Rösch sieht gerade darin eine ganz besondere Chance und Notwendigkeit, da die Schüler_innen sich heute in *Räumen der Mehrdimensionalität und Transkulturalität*, d.h. geprägt von verschiedenen Sprachen, Wertekonzepten sowie Rollenbildern zurechtfinden und bewegen müssen.⁶ Dies ist umso wichtiger, als heute eine Identität häufig eine Patchwork-Identität ist,⁷ die nach einem Abgleich mit fremden Lebensentwürfen verlangt: im Bereich der Sinn-suche, bei der moralischen Entwicklung und zur eigenen Positionierung.

2.2 Biografisches Lernen als eigene Identitätsarbeit

Ab dem 5./ 6. Lebensjahr bildet sich ein autobiografisches Gedächtnis heraus. Es wird ein „narratives Selbst“ entwickelt, das hilft, emotional erregende Ereignisse verarbeiten zu können.⁸ Biografisches Lernen ist kein punktueller oder abgeschlossener Prozess, sondern vollzieht sich permanent:

„Ob wir es wollen oder nicht, ob es uns bewusst ist, oder nicht, wir denken permanent über uns selbst, über unsere Motive, über unsere Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nach und gleichen ständig in einem inneren Monolog ab: Kenn ich das schon? Welche Erfahrungen habe ich damit gemacht? Was halte ich davon? Will ich das? Muss ich das? Wir vergleichen uns ständig mit anderen, mit deren Lebensgeschichten, mit ihren Mustern und dies wiederum beeinflusst unsere eigenen Entscheidungen und die Wahrnehmung von uns selbst.“⁹

Der Umgang mit der eigenen sowie mit fremden Biografien ermöglicht es den Schüler_innen, sowohl in kognitiver als auch in emotionaler und sozialer Hinsicht mit sich selbst in Beziehung zu treten und ihren Lebensstil, ihre Werte und Normen neu zu reflektieren und abzugleichen. Im Hinblick auf eigene Identitätsarbeit erfüllt die Biografiearbeit somit die Funktion eines Spiegels bzw. eines „perma-

Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Zitiert nach Binder, T., *Aufbauendes Lernen. Aufbauendes Lernen in der Sekundarstufe I; Material zur ZPG I*, S. 4

Vgl. Mendl, H.: *Lernen*, S. 13.

⁵ Vgl. Gruhne, C.: *Biografie*, S. 17.

⁶ Vgl. Rösch, A.: *Grenzverkehr*, S. 26.

⁷ Vgl. Welsch, W.: *Transkulturalität*, S. 9ff.

⁸ Vgl. Baierl, M.: *Biografiearbeit in der Schule*, S. 11, 16.

⁹ Stiller, E.: *Biografisches Lernen*, S. 199.

nent brain“ und insbesondere autobiografische Ansätze eröffnen diesbezüglich eine Reflexion der Fragen wie z.B.:

- Was gab bzw. gibt mir Kraft in schweren Lebenssituationen?
- Was brachte bzw. bringt mich weiter?
- Wie wirkt mein Umfeld auf mich ein?
- Was prägt mich? Was macht mich zu demjenigen oder derjenigen, der oder die ich jetzt bin?
- Was sind meine Ziele?

Dabei ist es auch lohnenswert, diese Fragen unter dem Blickwinkel einer fremden Biografie zu überlegen: Was hätte diese Person dazu erwidert? Neben Perspektivenübernahme werden die Schüler_innen selbst in die Frage mit hineingenommen. Die Fremdperspektive ermöglicht ihnen hierbei eine perspektivische Übungsmöglichkeit, zu der sie sich schließlich wieder selbst in kritische Beziehung setzen können.

Auf der anderen Seite verbindet sich das Lernen an fremden Vorbildern mit dem zunehmenden Wunsch der Jugendlichen nach „Helden“.¹⁰ Diese Helden bilden einen Anknüpfungspunkt für Träume und Ziele und stecken dadurch – bewusst oder unbewusst – einen normativen Verhaltensrahmen ab.

2.3 Biografisches Lernen als Kompetenzerwerb

Biografisches Lernen ist schon von der Grundausrichtung her kompetenzorientiert: Es geht von den Schüler_innen aus und zielt auf die Schüler_innen wieder ab. Die Schüler_innen erhalten bei der Auseinandersetzung mit einer anderen Biografie die Chance, auch ihr eigenes Leben zu reflektieren und dabei die Kontexte, denen sie ausgesetzt sind, neu zu *beschreiben*, neu *auszulegen* und zu *gestalten*. Ist das Beschreiben auch reproduktiv, so geschieht dies doch immer gleichzeitig in einer reorganisierenden Einbettung in einen größeren Zusammenhang. Die aktive gestaltende Auseinandersetzung mit der eigenen oder einer fremden Biografie stellt eine organisierende Leistung dar, der bereits ein innerer Beurteilungsprozess vorangegangen ist.¹¹

Damit ist das Lernen an Biografien immer ein ganzheitliches Lernen, das weit über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht. Vielmehr stellt es eine wirksame Methode dar, die im Bildungsplan Evangelische Religionslehre formulierten fünf prozessbezogenen Kompetenzen anzubahnen, konkret anzuwenden und zu intensivieren.¹² Gerade der „Verzicht auf unmittelbare Transfers bahnt den Weg zu nachhaltigem ... Lernen“¹³, bereitet darauf vor, auch zukünftige Schwierigkeiten besser zu bewältigen, und fördert ein soziales Bewusstsein. Dies kann sowohl an fremden Biografien geschehen - an historisch mehr oder weniger bekannten und einflussreichen Persönlichkeiten -, als auch an aktuellen Zeitgenossen aus dem (realen oder möglichen) Lebensumfeld der Schüler_innen („local heroes“) sowie an autobiografischen Selbstreflexionen der Schüler_innen.¹⁴

¹⁰ Orientierten sich nach der Schell Jugendstudie 1996 nur 19% an einem Vorbild, so waren es im Jahr 2000 bereits 29%. Vgl. Mendl, H.: Lernen an (außer)gewöhnlichen Biografien, S. 11.

¹¹ Vgl. Stiller, E.: Biografisches Lernen, S. 199.

¹² Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit und Dialogfähigkeit.

¹³ Mendl, H.: Lernen (2013), S. 13.

¹⁴ Mendl sieht gerade eine besondere Lernchancen bei der Auseinandersetzung mit Vorbildern aus dem Alltag, den sogenannten „local heroes“. Vgl. Mendl, H.: Modelle, S. 93ff; 99ff. Eine themenbezogene Sammlung dieser „local heroes“ findet sich auf <http://www.uni-passau.de/local-heroes/datenbank-local-heroes/> (letzter Zugriff 22.11.2016).

In den ZPG Ev. Religionslehre wurde in Klassenstufe 5/6 bei der Biografiearbeit noch deskriptiv verfahren, indem bei der UE Schöpfung die Tierethik an der Biografie von Christian Adam Dann entfaltet wurde.¹⁵ In Klasse 7/8 ergeben sich für das biografische Lernen – besonders im Hinblick auf einen autobiografischen Zugang – direkte Berührungspunkte zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans:

- 3.2.1 (1) sich mit Fragen nach Identität, Selbstbild, Fremdwahrnehmung und Rollenzuschreibung im sozialen Zusammenleben (z. B. Familie, Peergroup, soziale Netzwerke) auseinandersetzen.
- 3.2.1 (2) die Bedeutung von Vorbildern und Idolen erklären und auf ihre mögliche Ambivalenz hin untersuchen
- 3.2.1 (3) Hintergründe krisenhafter Situationen (z.B. Versagensangst, Leistungsdruck, Trennung, Liebeskummer, Sucht) und Strategien zu deren Bewältigung entfalten
- 3.2.2 (3) Ursachen von Konflikten analysieren und Perspektiven für konstruktive Lösungen aufzeigen

Sinnvoll scheint es, wenn dem autobiografischen Arbeiten eine Fremdbiografie vorgeschaltet ist, die in das biografische Arbeiten konkret einführt und mit der Methode und Zielrichtung vertraut macht. Vgl. dazu die inhaltsbezogene Kompetenz

- 3.2.4 (3) an Beispielen Folgen des christlichen Glaubens an Gott (zum Beispiel Franz von Assisi, Luther, Katharina von Bora, Friedrich von Bodelschwingh, Albert Schweitzer, Martin Luther King, Elisabeth von Thadden, Desmond Tutu, Local Heroes) darstellen.

Außerdem knüpft Biografiearbeit an die Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung (PG) an: Sie fördert den Reflexionsprozess über die eigene Selbstwirksamkeit, über verschiedene Konfliktbewältigungsstrategien sowie Ressourcenorientierung und hat deshalb immer auch eine präventive Aufgabe.¹⁶

3.1 Die Autobiografie als Lernort

Eine besondere Betrachtung verdient das autobiografische Lernen, das wesentlich stärker die eigene Identitätsreflexion und –konstruktion initiiert, als das bei der Arbeit an fremden Biografien geschieht. Es wird damit den Schüler_innen ermöglicht, zurückliegende Erfahrungen, Einflüsse und Ereignisse zu memorieren, zu dokumentieren und damit zu bewahren – aber auch zu bewältigen. Dies scheint zunehmend an Bedeutung zu gewinnen, da aktuelle gesellschaftliche, familiäre, aber auch individuelle Veränderungen¹⁷ häufig zu einer Verunsicherung auf der Suche nach der eigenen Identität führen, bisweilen bis hin zu gebrochenen, fraktalen Biografien.¹⁸ Somit zielt das autobiografische Lernen sowohl auf eigene Identitätsklärung und Selbsterkenntnis ab, als auch auf eine innere Stabilisierung sowie das Gewinnen von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen.¹⁹ Es hat sich gezeigt, dass bei der Be-

¹⁵ Vgl. die UE „Über die Welt als Gottes Schöpfung nachdenken“ (ZPG IV, Ev. Religionslehre) in https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/religion/gym/fb8/5_denken/1_einf/schoepfung_einfuehrung_stand.pdf (letzter Zugriff am 21.1.2016).

¹⁶ Vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde,W-2/2128165_3748368_3852292_3786976 (letzter Zugriff am 22.11.2016).

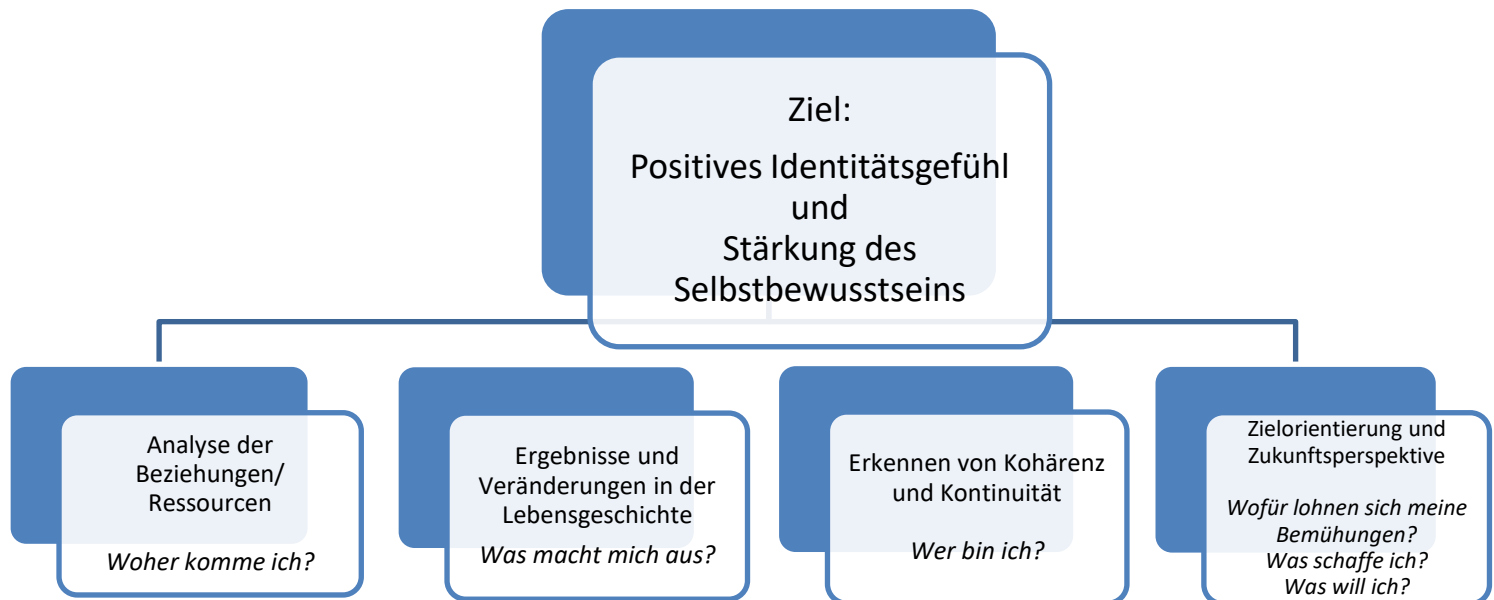
¹⁷ Hier ist z.B. an Migrationsbewegungen; an mögliche Differenzen zwischen biologischen, leiblichen und erziehenden Eltern; an Veränderung in der Lebensentwürfen der Eltern oder auch an einen zunehmenden fortwährende Drang aber auch Zwang, sich bei sozialen Netzwerken „neu“ zu „entwerfen“ zu denken.

¹⁸ So schreibt Michaela Baierl: „Für diese Kinder ist es wichtig, über ihre Biografie Bescheid zu wissen, Antworten zu finden auf Fragen wie „wer bin ich?“ und „woher komme ich?“. Sie müssen einerseits für sich selbst mit ihrer Lebensgeschichte und ihrer Herkunft im Reinen sein und andererseits ist es für sie von Vorteil, sich gegenüber anderen „selbst erklären“ zu können. [...]Die Bewusstheit über das eigene ‚ICH‘ ist gerade dann am größten, wenn Menschen dabei sind, sich selbst zu entdecken. Jugendliche erkennen oft dann voll Bewunderung, was alles in Ihnen steckt und welche Möglichkeiten ihnen offen stehen.“ (Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 9f).

¹⁹ Vgl. Wiemann, I.: Biografiearbeit, S. 3f. in:

schäftigung mit der eigenen Biografie gerade die positiven Erfahrungen im Rückblick von den Schüler_innen meist besonders stark betont werden.²⁰ Es geht also darum, dass die Schüler_innen die „... Freude am eigenen Ich entdecken und ihre Vergangenheit unter einem positiven Licht beleuchten können...“²¹ zugleich sich bedrückender Einflüsse oder Krisen bewusst werden und Interventionsmöglichkeiten und Ressourcen erkennen.

Michaela Baier hat die Ziele der Methode (Auto-) Biografiearbeit in einer Grafik zusammengefasst:²²



3.2 Autobiografisches Lernen in der Schule

Da autobiografisches Lernen von der Identitätsschärfung bis zur therapeutischen Funktion ein breites Spektrum abdeckt, ergibt sich automatisch die Frage, was hiervon in der Schule noch anzusiedeln ist bzw. wo hier die Grenzen liegen. Letztendlich muss dies jeder Kollege/jede Kollegin für sich selbst entscheiden, die Grenzen verlaufen hier fließend. Meines Erachtens ist eine eindeutige Grenze erreicht, wenn autobiografisches Arbeiten therapeutische Bedürfnisse der Schüler_innen aufdeckt. Da sich ein solches Bedürfnis aber genauso in jedem Pausengespräch zwischen Lehrer_in und Schüler_in offenbaren kann, sollte dies nicht dem gesamten Ansatz angelastet werden. Umso wichtiger ist es jedoch, sich im Voraus zu überlegen, inwieweit man z.B. schmerzliche Erfahrungen und Trauer aufzufangen vermag, wo für einen selbst praktische und ressourcenbedingte Grenzen liegen und an welche Hilfsangebote in oder außerhalb der Schule konkret verwiesen werden kann.²³ Auf der anderen Seite ist es aber unerlässlich, dass die Schüler_innen Orte und Zeiten der geleiteten Selbstreflexi-

<http://vg08.met.vgwort.de/na/620826c3e4304fa2a17105d8155c6746?l=http://www.irmelawiemann.de/dl/dl.pdfa%3Fdownload=Vortrag-Biografiearbeit-Kinder-Wiemann.pdf> (letzter Zugriff am 22.11.2016). Vgl. auch Pech, D.: Ich begegne meiner Welt, S. 10.

²⁰ Im Gegenzug werden negative Erfahrungen im Leben der Schüler_innen oft nur verdrängt, beeinflussen diese aber unter Umständen unterbewusst ein Leben lang als belastende Faktoren. Vgl. Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 44.

²¹ Ebd., S. 41 (hier am Beispiel des Lebensbuches erklärt).

²² Vgl. ebd., S. 45 (Grafik leicht modifiziert).

²³ Dies ist insbesondere in Anbetracht möglicher Traumatisierungen bei Kindern mit Migrationshintergrund zu reflektieren, was aber ebenso für andere Unterrichtsthemen (wie z.B. Umgang mit Tod, Krankheit, Sucht) eine Rolle spielt. Zur direkten Unterstützung kann hier z.B. die Schulsozialarbeit, die Schulseelsorge, der Beratungslehrer aber auch die www.youth-life-line.de des Arbeitskreises Leben herangezogen werden.

on erhalten. Und hierfür bieten besonders Methoden mit niedriger oder mittlerer Intensität eine große Chance. Grundsätzlich wichtig für autobiografisches Lernen ist hier, dass die Schüler_innen zwar ermutigt werden sollen, über ihr bisheriges Leben nachzudenken, dass zugleich aber immer auch den Schüler_innen die Möglichkeit eröffnet wird, einzelne Bereiche auszuschließen.²⁴ Damit ergibt sich automatisch, dass die Arbeit an der eigenen Biografie nicht einer Produkt- oder Output-Orientierung unterliegen sollte und auf keinen Fall Gegenstand einer Leistungskontrolle sein darf.²⁵

3.3 Methodisches Vorgehen bei der Autobiografiearbeit

Aufgrund der persönlichen Nähe ist besonders bei der autobiografischen Arbeit auf die Rahmenbedingungen zu achten:²⁶

- Freiwilligkeit
- „Sichere“ Arbeitsatmosphäre
- Ressourcenorientierung (d.h. primäre Orientierung an positiven Eigenschaften der Kinder, an Fähigkeiten, Interessen, persönlichen positiven Beziehungen und nicht an „dunklen Punkten“)
- Lebensfreude
- Genügend Reflexionsphasen
- Klare Verhaltensregeln:
 - „Wir lassen jeden ausreden!
 - Niemand wird ausgelacht!
 - Keiner muss etwas erzählen, was er nicht erzählen will!
 - Jeder gestaltet sein Lebensbuch [bzw. eigenes Projekt], so wie es ihm gefällt!
 - Wir erzählen nicht herum, über was wir hier reden!“²⁷

Ein besonderes Augenmerk verdient der Punkt „sichere Arbeitsatmosphäre“. Dies kann erreicht werden, indem die Jugendlichen jeweils an Tischen mit vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern sitzen oder ggf. auch Einzelarbeitsplätze geschaffen werden. Dies kann aber auch zu einem Ausschlusskriterium der Methode für manche Klassen im großen Rahmen führen.

Methodisch kann konkret auf vieles zurückgegriffen werden, was auch bei der Bearbeitung von Fremdbiografien zweckdienlich ist (s.u.). Wichtig ist die leitende Fragestellung. Hier wird unterscheiden zwischen Fragen...

... *niedriger Intensität*:²⁸ Fragen nach äußeren Begebenheiten, eher deskriptiv: z.B. Woher kommt mein Name? Wer gehört zu meinem Freundeskreis? Geografische Stationen meines Lebens?

... *mittlerer Intensität*: Fragen, die auf den inneren Zustand abzielen: z.B. Wer sind die wichtigsten Personen in meinem Leben? Was habe ich von wem „mitbekommen“? Was prägt mich? Bilder von meinem schönsten Ort.

²⁴ Dies kann geschehen, indem z.B. darauf hingewiesen wird, dass einzelne Ereignisse als „black box“ dargestellt werden. D.h. z.B. als farbiger Fleck (muss nicht schwarz sein!) auf einer biografischen Landkarte oder eines biografischen „Zimmers“.

²⁵ Vgl. Pech, D.: Ich begegne meiner Welt, S. 10.

²⁶ Vgl. Wiemann, I.: Biografiearbeit, S. 12f.

²⁷ Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 47.

²⁸ Konkrete Anwendungsbeispiele zu den Intensitätsstufen finden sich z.B. bei Wiemann, I.: Biografiearbeit, S. 21-39.

... *großer Intensität*: Fragen nach Gefühlen, Träumen, Ängsten: z.B. Wie glücklich bist du mit deinem Leben? Was verbindest du mit einzelnen Personen in deinem Umfeld? Was hast du mit wem zusammen erlebt? Briefe über prägnante Fragen oder glückliche/ traurige Momente verfassen.

Ergebnisse der Autobiografiearbeit müssen nicht im Plenum besprochen werden (und wenn, dann höchstens freiwillig). Es bietet sich an, immer wieder Momente der Reflexion einzufügen. Dies kann z.B. im Rahmen eines Gruppengesprächs mit guten Freunden/ Freundinnen geschehen oder auch nur durch behutsames Nachfragen seitens der Lehrkraft. Dabei können Gestaltung, Farbwahl, inhaltliche Passagen etc. thematisiert werden. Wichtig hierbei ist, dass der Fokus nicht „sensationsgierig“ auf die negativen Ereignisse gelegt wird, sondern in positiver Umdeutung auf die Fragen: „Was gab dir Kraft?“; „Woran konntest du dich halten?“; „Wie würdest du nun die Situation meistern?“; „Welche Stärken/ Eigenschaften bringen dich in den Situationen vorwärts?“; „Was hast du dazu gewonnen?“.

4. Methoden der Umsetzung von Biografiearbeit im Unterricht

Die folgenden Methoden eignen sich in erster Linie zur Arbeit an Fremdbiografien. Nichtsdestoweniger können viele der Methoden (insbesondere die Methoden 1 – 3) auch für die autobiografische Arbeit übernommen werden.

4.1 Landkarte des LEBENS / biografische Landkarten gestalten²⁹

Biografien unterliegen einem zeitlichen Ablauf. In diesem zeitlichen Verlauf bilden Lebensstationen und -einflüsse Zäsuren, die das Leben prägen und unterteilen. Von der Wahrnehmungspsychologie ausgehend sind räumliche Bezüge wesentlich einfacher vorzustellen und memorierbar als zeitliche. Deswegen gilt es, eine Biografie in ein lokal verortbares Schema zu überführen:

In Anlehnung an Landkarten, die die umgebende Realität in modellhafter und reduzierter Art und Weise beschreiben, sollen auch die Schüler_innen eine kognitive/ subjektive (Land-)Karte gestalten. Dabei stellen sie verschiedene Abschnitte, die sie in biografischen Texten lesen/erzählt bekommen, sowie ihr Verhältnis zueinander räumlich in einer (Land-/ Stadt-) Karte dar. Diese Karte kann sich z.B. an historischen Gegebenheiten, aber auch an inneren „Lebensabschnitten“ orientieren. So können als Kartengrundlage zum Beispiel eine Landschaft, aber auch ein Stadtteil, eine Wohnung oder ganze Kontinente gewählt werden. Jeder „Raum“ besitzt eine eigene Spezifität, die sich aus einer zeitlichen oder inhaltlichen Ordnung heraus bilden kann.

Im Sinne der Gestaltungskompetenz werden die Schüler_innen selbst kreativ in das Geschehen hineingenommen und vollziehen sowie deuten das darzustellende Leben als Handelnde nach. Zugleich erhalten sie ein Gefühl für Veränderung, indem sie verschiedene Lebensabschnitte räumlich „anordnen“ und verschieden gestalten.

Mögliche (vertiefende) Leitfragen:

- Untersuche die Biografie auf verschiedene Lebensbereiche und stelle diese (symbolisch) auf einer Landkarte dar.
- Versuche dabei auszudrücken, wie diese Lebensbereiche zueinander im Verhältnis stehen: Verbindet sie etwas, sind sie getrennt?

Die Auswertung erfolgt unter der Suche nach gemeinsamen Elementen sowie Unterschieden in den gestalteten Landkarten.

4.2 Das Leben als „Kunstaussstellung“³⁰

Bei dieser Gestaltungsaufgabe wird die Gestaltungsfähigkeit mit der Deutungs-, Darstellungs- und auch Urteilsfähigkeit (im Bewerten und eigenen Positionieren) verbunden.

Gerade bei Biografien, welche sich aus vielen verschiedenen Einflüssen (Religion, Familie, Heimat, ...) speisen, bietet sich an, das Leben in Form einer Kunstaussstellung zu gestalten. Die

²⁹ Vgl. Rösch, A.: Grenzverkehr, S. 27, 29. Vgl. Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 33f.

³⁰ A.a.O.

Aufgabe der Schüler_innen ist es, aus den einzelnen Einflüssen eine Gesamtausstellung, eine Einheit, zu gestalten. Dabei wird Vorgefundenes neu angeordnet, damit neu gestaltet und automatisch interpretiert.

Dies kann z.B. anhand von selbst gemalten Bildern, Fotos, Textfragmenten (z.B. Zitaten), aber auch anhand von Gegenständen geschehen. Die Schüler_innen können Material von zu Hause mitbringen, aber z.B. auch das Schulhaus durchstöbern.

Mögliche (vertiefende) Leitfragen:

- Was prägt und bestimmt die Person?
- Mit welchen Gegenständen könnte man symbolisch bestimmte Einflüsse/ Lebensabschnitte darstellen?

4.3 Darstellung von „Lebensgraphen“

Ab der Mittelstufe (hier wird das Erkennen und Erstellen von funktionalen Zusammenhängen auch im Mathematikunterricht behandelt) können Biografien auch als „Schaubild“ dargestellt werden.

Während die Abszisse (x-Achse) eine zeitliche Einteilung wiedergibt, steht den Schüler_innen die Belegung der Ordinate (y-Achse) selbst frei. Z.B. könnte hier die Intensität von Freude/ Leid, Erfolg oder auch die Intensität der Auseinandersetzung mit einem Thema, welches das Leben wie ein roter Faden durchzieht, dargestellt werden.

Die Schüler_innen sollten die Hoch- und Tiefpunkte in diesem Lebensgraphen mit einem kurzen Titel benennen. Denkbar sind auch zusätzliche Informationen wie z.B. Bilder.

Mögliche (vertiefende) Leitfragen:

- Was gab in besonderen Momenten Kraft?
- Welche Einflüsse (kulturelle Prägungen, innere oder äußere Konflikte, Begegnungen, ...) beeinflussten den dargestellten Ablauf maßgeblich?

4.4 Interview gestalten:³¹

Interviews eignen sich sowohl beim Erheben/ Erstellen einer Biografie, als auch beim Vertiefen einer bereits vorliegenden Biografie. Sie ermöglichen auf einfache, aber sehr zielorientierte Weise eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Stationen fremder Lebensläufe. Dabei unterscheidet man

- narrative Interviews (offen)
- problemzentrierte Interviews (halbstrukturiert)
- Leitfadeninterviews (stark strukturiert)

In einem gruppenteiligen Prozess bietet es sich z.B. auch an, Interviewfragen zu einer vorliegenden, textgebundenen Biografie zu erstellen, die dann von einer anderen Gruppe fiktiv – aber im Sinne der untersuchten Person – beantwortet werden.

³¹ Vgl. Stiller, E.: Biografisches Lernen, S. 189.

Mögliche Leitfragen:

- Wo waren Sie, als Sie in unserem Alter waren?
- Warum hat xy in Ihrem Umfeld das getan?
- Wie haben Sie das geschafft?
- Was hat Ihnen Kraft gegeben? Auf welche Hindernisse sind Sie gestoßen?
- Wollten Sie schon immer...?

4.5 Hörfeature oder Doku-Clip erstellen:³²

Die Erarbeitung eines Hörfeatures (= kurzes Radiostück) für einen fiktiven Radiosender stellt eine deskriptive Variante des „Interviews“ (s.o.) dar. In diesem kurzen Radiobeitrag soll das Leben von der darzustellenden Person nachgezeichnet werden. Als Alternative kann dies auch in Form eines Doku-Clips (z.B. mit der Handykamera aufgenommen) geschehen. Durch die optische Komponente wird der Variationsspielraum erhöht. So können z.B. auch Bilder, Landschaften etc. einfließen. Zugleich stellt es aber eine starke Intensivierung der benötigten Ressourcen (zusätzliches Material, Kamera, Zeit) dar.

Mögliche Leitfragen:

- Was sind die spannenden und wichtigen Momente im Leben/ in der Biografie der Person, die sich lohnen, weitererzählt zu werden?

Gestalterische Hinweise zur Durchführung:

Da es wie im richtigen Studio keine Zeit zum „Ausprobieren“ gibt, muss vorher exakt der Inhalt des Beitrages notiert sein (bei Bild-Clips mit Drehbuch).

Ebenso ist gerade bei Audiobeiträgen gezielt auf die Sprechweise und Wortwahl zu achten.

4.6 Erstellen eines (fiktiven) Fotoalbums:

Wie bei einem realen Fotoalbum soll an besondere Ereignisse im Leben der untersuchten Person erinnert werden.

Bilder hierfür können im Internet gefunden werden. Ebenso können die Schüler_innen aber auch Ereignisse nachstellen, z.B. mit dem Handy fotografieren und evtl. mit einer passenden Bildbearbeitungssoftware bzw. –App „historisch“ aussehen lassen.

Mit passenden Fotountertiteln können weitere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Mögliche Leitfragen:

- Was gab in besonderen Momenten Kraft?
- Was sind die spannenden und wichtigen Momente im Leben/ in der Biografie der Person, die sich lohnen, weitererzählt zu werden?

Hier bietet sich auch eine Weiterführung im Sinne des „Strukturlegens“ (siehe ZPG II) an.

³² Vgl. Andersson, K.: Glück, S. 47.

4.7 Erstellen eines (fiktiven) Sozialen Netzwerk-Profiles:³³

Die Schüler_innen gestalten ein fiktives Profil, wie es z.B. bei Facebook, LinkedIn oder MeinVz stehen könnte. Dabei kann auch arbeitsteilig in GA vorgegangen werden. Das Profil vereinigt viele schon dargestellte Einzelmethoden wie das Fotoalbum, Interview, ... Dabei können verschiedene „Seiten“ gestaltet werden, die den historischen Werdegang, Stationen des Lebens, aber auch Einstellungen, Vorlieben, externe Einflüsse darstellen. Ebenso bietet sich eine Seite mit fiktiv „geposteten“ Chat-Nachrichten verschiedener Personen und deren Beantwortung im Sinne der dargestellten Person an. Dabei kann auch über „historische Unstimmigkeiten“ hinweggesehen werden und es kann z.B. ein Dialog zwischen der Person und einer anderen aus der Gegenwart oder Vergangenheit entworfen werden.

Besonders reizvoll ist hier die Verknüpfung mit Bildern wie beim fiktiven Fotoalbum.

Mögliche (vertiefende) Leitfragen:

- Welche Einflüsse (kulturelle Prägungen, innere oder äußere Konflikte, Begegnungen, ...) beeinflussten die Person maßgeblich?
- Auf welche Hindernisse, Probleme, ... könnte die Person gestoßen sein?
- Wie würde sich die Person selbst inszenieren?
- Was wäre ihr wichtig? Was wären No-Gos?
- Wie würde sie provokante Konfrontationen in Chats erwidern und begründen?
- Wie würde sich die Person zu zeitgenössischen Bewegungen etc. verhalten?

4.8 Lebenslauf-Comic:

Der gesamte Lebenslauf oder auch nur einzelne, zentrale Situationen werden (ggf. gruppenteilig) als Comic dargestellt und mit kurzen – aber sehr prägnanten – Sprechblasen versehen. Dabei treten die gestalterischen Kompetenzen in den Vordergrund. Es ist sowohl möglich, den Comic zu zeichnen, als auch, ihn persönlich nachzustellen, dann zu fotografieren und schließlich die Bilder mit einer passenden App als „Strichzeichnung“ umzuwandeln. Der Comic bleibt meist eher deskriptiv, jedoch kann bei höheren Klassenstufen auch versucht werden, philosophische Fragen in Comic-Form einfließen zu lassen.³⁴

4.9 Stammbaum:

Stammbäume visualisieren Zusammenhänge und Nähe von Personen sowie Positionen und nehmen den Betrachter mit in die „Geschichte“ hinein. Dabei können Stammbäume sowohl zu einer bestimmten Person als auch in Form von „Ideenstammbäumen“ – zu einer bestimmten philosophischen/ theologischen Position erstellt werden. Dabei sollen nahe sowie ferne Verwandtschaftsbeziehungen gestalterisch ausgedrückt werden. Bei verschiedenen Namen lassen sich auch Kurzerklärungen, charakteristische Schwerpunkte, ... hinzufügen.

³³ Vgl. auch Mendl., H.: Modelle, S. 260f. Hier sind auch Beispiele zu sehen.

³⁴ Gedankenimpulse hierfür könnte das Buch Osborne, R.: Philosophie, ²1996 sein.

4.10 Erinnerungsimpulse/ Erzählspirale:³⁵

Die Schüler_innen werden gemeinsam in den Lebenslauf einbezogen. Durch das gegenständliche Einbinden von Erinnerungsimpulsen werden zusätzliche Anregungen zum Nachdenken freigesetzt.

Hierfür bringen die Schüler_innen typische Gegenstände, aber auch passende Lieder, Bilder, ... zum Leben der Person xy mit und legen diese dann in die Mitte eines Stuhlkreises.

Variante A: Sie stellen ihre mitgebrachten Dinge vor und begründen den Zusammenhang mit Leben und Wirken der dargestellten Person, oder ...

Variante B: Sie lassen die Bedeutung ihres Gegenstandes von den anderen erraten.

Durch das Zuwerfen eines Balles kann mehr Bewegung und Spontanität initiiert werden: Die Schüler_innen fordern sich damit gegenseitig heraus, ihre Assoziationen zu dem Gegenstand zu formulieren.

Die Erzählspirale stellt ein Verfahren dar, das stärker dem historischen Zeitpfeil folgt. An einem langen, in der Mitte des Sitzkreises spiralförmig drapierten Seil legen die Schüler_innen passend zum Lebenslauf ihre Gegenstände am Boden ab und erzählen entlang diesen Gegenständen den Inhalt des Lebenslaufes.

Die folgenden Methoden der **kreativen Schreibaufträge** gehören zum üblichen Repertoire und werden daher nur skizzenhaft vorgestellt:³⁶

4.11 Tagebucheintrag entwerfen

Die Schüler_innen verfassen zu verschiedenen Ereignissen im Leben der Person einen Tagebucheintrag. Dieser kann durch Randkommentare etc. ergänzt, vertieft und reflektiert werden.

Eine gelungene alternative Weiterführung nimmt Katja Andersson in der Methode „**Tagebuch im Kreuzverhör**“ vor:³⁷

Hierfür bilden die Schüler_innen Gruppen von 5-6 Teilnehmer_innen. Eine/r aus der Gruppe versetzt sich in die dargestellte Person. Sie/Er sucht aus den zuvor von den Schüler_innen oder der Lehrkraft verfassten Tagebucheinträgen diejenigen aus, die zu der biografierten Person besonders gut passen.

Die anderen Schüler_innen notieren sich ca. 3-4 Sätze, wie sie das Verhalten der dargestellten Position bewerten. Schließlich wird dies szenisch umgesetzt: Der Biografierte sitzt im Zentrum und liest den Tagebucheintrag, während die anderen im Kreis um ihn herum angeordnet sind und zu dem jeweiligen Tagebucheintrag ihre notierte Äußerung vorlesen.

³⁵ Vgl. Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 31.

³⁶ Die Aufzählung orientiert sich an Buntrock, M.: Etwas verrückt..., S. 20.

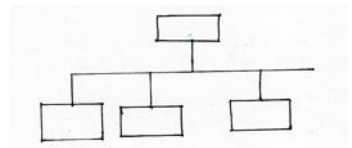
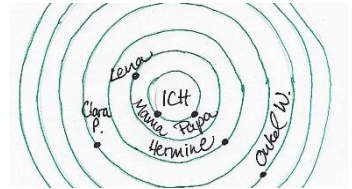
³⁷ Vgl. Andersson, K: Glück, S. 47.

4.12 Netzwerkkarte gestalten³⁸

Diese Methode eignet sich z.B. als Einstieg in die autobiografische Arbeit. Sie schafft eine Grundlage von soziographischen Daten.

Bei der Netzwerkkarte werden Verwandtschaft und Familie im Verhältnis zum eigenen ICH festgehalten. Dabei eignen sich drei Formen:

- In einer Art Zielscheibe, bestehend aus mehreren konzentrischen Kreisen
- In einem Stammbaum, der Beziehungen... veranschaulicht.
- In einem Genogramm



Primär dient diese Methode dazu, dass sämtliche Menschen bzw. Personengruppen im Leben der untersuchten Person (z.B. Familienmitglieder, Freunde, Gegner etc.) zu dieser in Beziehung gesetzt werden.

Der Abstand zum Mittelpunkt (biografierte Person) entspricht der Intensität der Beziehung. Die Art der Beziehung kann zusätzlich durch Linien (dick, dünn, gezackt...), Pfeile etc. veranschaulicht werden. Als Variation können statt Personen auch wichtige Orte, äußere prägende Einflüsse, bis hin zu Eigenschaften und Fertigkeiten, die für die Person wichtig sind, dargestellt werden. Die Nähe zum „ICH“ in der Mitte bedeutet größeres Gewicht.

Leitfragen zur (möglichen) Vertiefung:

- Von wem würdest du eine DVD ausleihen?
- Bei wem würdest du gerne übernachten, wenn deine Eltern im Urlaub sind?
- „Bei wem würdest du dich am liebsten zum Essen einladen, wenn deine Eltern keine Zeit zum Kochen haben?“³⁹
- „Mit wem würdest du dich über persönliche Probleme unterhalten?“⁴⁰
- An wen kann man sich bei Problemen wenden?
- Gerade unliebsame Personen, die einen sehr beschäftigen, finden sich sehr nahe an der Mitte (große Intensität der Beziehung). Warum besitzt eine solche Person eine so hervorgehobene Position? – Was kann man ggf. tun, um ihren Einflussbereich einzudämmen?

Insgesamt geht es darum, einen Blick für das soziale Umfeld zu erhalten, herauszufinden, welche Personen sich als Ressourcen herauskristallisieren, aber auch, wo sich belastende Beziehungen finden.⁴¹

4.13 Einen fiktiven Dialog gestalten

Dieser Dialog kann z.B. auch in WhatsApp-Form gestaltet werden. Der Vorteil ist hier eine Reduktion aufs Wichtige, was einen Beurteilungsprozess in den Schüler_innen voraussetzt.⁴²

³⁸ Vgl. Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 50.

³⁹ Ebd., S. 52.

⁴⁰ A.a.O.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 51.

4.14 Einen Brief/ Eine E-Mail an die dargestellte Person/ aus der Sicht der dargestellten Person verfassen

Der Vorteil hierbei liegt in der Distanz, die der Schüler/die Schülerin zur dargestellten Person besitzt: Er/sie kann fiktiv im Sinne einer anderen Person argumentieren und dabei selbst Zusammenhänge, Argumente spielerisch aus einer Zuschauerperspektive reflektieren – ohne selbst zu sehr in das Geschehen involviert zu sein. Die E-Mail besitzt den Vorteil, dass hier zusätzlich noch weitere Elemente (zusätzliche Empfänger (cc/ bcc); Betreffzeile) thematisiert werden können. Dafür sind sie wesentlich kürzer und oftmals weniger dimensional.

4.15 Einen biografischen Text in das aktuelle Zeitgeschehen übertragen

Hierbei wird z.B. eine historische Biografie in die heutige Zeit und Lebenswelt der Schüler_innen transferiert. Dies kann in Form einer kreativen Schreibe, aber auch als kleines Rollenspiel erfolgen.

4.16 Ein Gebet/ Gedicht verfassen⁴³

Besondere Ereignisse, Zusammenhänge, Abhängigkeiten etc. einer Person werden in Gebetsform aus der Sicht der biografierten Person dargestellt oder in Gedichtform gestaltet. Als Variante hierzu kann dies auch mit dazu passender Musik unterlegt werden oder ganz als Musikstück (z.B. Rap) vorgetragen werden.

4.17 Ein thematisches ABC/ Akrostichon verfassen⁴⁴

Zu jedem Buchstaben des Alphabets soll ein Begriff oder ein Satz notiert werden, der zu der biografierten Person passt. Damit entsteht, so Mendl, ein „individuelles bzw. gruppenbezogenes Assoziationsfeld“⁴⁵, was insbesondere schwächere Schüler_innen bei der Formulierung einer fremden Position, aber auch für weitere vertiefende Aufgaben unterstützt.

Variante: Statt des Alphabets kann auch ein zentraler Begriff aus dem Leben der Person verwendet werden, der senkrecht auf einem Blatt notiert wird. Die Schüler_innen suchen dann zu jedem Buchstaben einen weiteren, zur Biografie passenden, inhaltlichen Begriff oder Satz.

4.18 Eine Cloud zu einer Biografie gestalten⁴⁶

Es werden zentrale Begriffe zu einer Person ausgewählt, die dann assoziativ in einer Cloud-Darstellung gestaltet werden können. Diese Gestaltung kann graphisch von Hand oder auch durch passende Internetprogramme erfolgen (z.B. www.wordle.net).

⁴² Vgl. Mendl, H.: Modelle, S. 271f.

⁴³ Vgl. Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 34.

⁴⁴ Vgl. Mendl, H.: Modelle, S. 253f.

⁴⁵ Ebd., S. 253.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 256.

4.19 Ein Lebensbuch gestalten⁴⁷

Ein Lebensbuch ist eine Art autobiografisches Tagebuch. Es enthält verschiedene Teilmethoden der Biografiearbeit und ermöglicht so einen Gesamtüberblick über verschiedene Aspekte des Lebens der einzelnen Schüler_innen.

4.20 Weitere kreative Gestaltungsaufgaben:⁴⁸

- Collage erstellen
- Stammbaum erstellen
- Kalender mit entsprechenden Lebensabschnitten gestalten
- Plakatwände gestalten
- Denk-/ Sprechblasen zu Bildern einfügen
- Kurs-Talkshow
- Statuentheater
- Skrupel- bzw. Sensus-Spiel (Frage: „Wie würde sich die dargestellte Person verhalten?“)⁴⁹

5. Literatur:

Andersson, Katja: Glück suchen und Sinn finden? Einen Ausstellungsraum zur Lebensgeschichte des Christopher McCandless gestalten, in: in Ethik & Unterricht 1 (2013). Seiten 45 – 47.

Baierl, Michaela: Biografiearbeit in der Schule. Eine Methode zur Förderung der Identitätsentwicklung bei Kindern; Regensburg 2008.

Binder, Tuija: Aufbauendes Lernen. Aufbauendes Lernen in der Sekundarstufe I; Material zur ZPG I.

Buntrock, Mandy: „Etwas verrückt...“; in Ethik & Unterricht 1 (2013). Seiten 20-21.

Burricher, Rita/ Grümme, Bernhardt/ Mendl, Hans et al. (Hg.): Religionspädagogik innovativ; Band 8; Stuttgart 2015

Fischer, Dietlind/ Eisenbast, Volker (Redaktion): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I; Comenius-Institut; Münster 2006.

Gruhne, Christina: Lehrerbiografie trifft Schülerbiografie. Die eigene Schulvergangenheit hinterfragen; in Ethik & Unterricht 1 (2013). Seiten 15-18.

Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie; Frankfurt/Main 1988

Kolodziej, Liwia: Lernen am Modell. Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura und ihre sozialpsychologische Bedeutung für Schule und Unterricht; München 2013.

Mendl, Hans: Lernen an (außer)gewöhnlichen Biografien; in: Ethik & Unterricht 1 (2013), Seiten 11-14.

⁴⁷ Vgl. Baierl, M.: Biografiearbeit in der Schule, S. 41ff.

⁴⁸ Vgl. o. V., Material extra, 10.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 258.

Mendl, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien; in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhardt/ Mendl, Hans et al. (Hg.): Religionspädagogik innovativ; Band 8; Stuttgart 2015

Osborne, Richard: Philosophie. Eine Bildergeschichte für Einsteiger; übers. V. Brinkenmeier, Birger; 2. Auflage München 1996.

Ohne Verfasser (o. V.): Lernen an Biografien. Material *Extra*, in: Ethik & Unterricht 1 (2013).

Pech, Detlef: Ich begegne meiner Welt. Autobiografisches Lernen von und mit Kindern als Weltverortung, in: Ethik & Unterricht 1 (2013), Seiten 7-10.

Rösch, Anita: Kleiner Grenzverkehr. Leben in verschiedenen Welten; in: Ethik & Unterricht 1 (2013), Seiten 26-27.

Stiller, Edwin (Hrsg.): Dialogische Fachdidaktik Band 2; Paderborn 1999.

Stiller, Edwin: Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht; in: Stiller, Edwin (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2; Paderborn 1999. Seiten 185-209.

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität; in Ethik & Unterricht 3 (2011), S. 9-12.

Wiemann, Irmela: Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Überarbeitete Fassung der Präsentation zum Fachseminar: Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpfen. 17. – 19. Mai 2011; Bern 2011; in: <http://vg08.met.vgwort.de/na/620826c3e4304fa2a17105d8155c6746?l=http://www.irmelawiemann.de/dl/dl.pdf%3Fdownload=Vortrag-Biografiearbeit-Kinder-Wiemann.pdf> (letzter Zugriff am 22.11.2016).

Internetquellen:

https://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf (letzter Zugriff am 20.11.2016)

<http://www.dialogische-fachdidaktik.de/1.7BIOGRA%20L.pdf> (letzter Zugriff am 20.11.2016)

http://institut-fuer-sozialstrategie.de/wp-content/uploads/2015/05/rel_vortrag_religioese_kompetenz.pdf (letzter Zugriff am 20.11.2016)

<http://www.uni-passau.de/local-heroes/datenbank-local-heroes/> (letzter Zugriff 22.11.2016).

Wiemann, Irmela: Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen
<http://vg08.met.vgwort.de/na/620826c3e4304fa2a17105d8155c6746?l=http://www.irmelawiemann.de/dl/dl.pdf%3Fdownload=Vortrag-Biografiearbeit-Kinder-Wiemann.pdf> (letzter Zugriff 22.11.2016).

Bildungsplan: Leitperspektive PG

http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde,W-2/2128165_3748368_3852292_3786976 (letzter Zugriff 22.11.2016).