pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kircher, Iris

Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung

Kassel : kassel university press 2016, 490 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 36) - (Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg, 2014)

Quellenangabe/ Reference:
Kircher, Iris: Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung. Kassel : kassel university press 2016, 490 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 36) - (Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg, 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306358 - DOI: 10.25656/01:30635; 10.17170/kobra-202008191606

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306358
https://doi.org/10.25656/01:30635

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BEITRÄGE ZUR KINDER- UND JUGENDTHEOLOGIE

BAND 36

Iris Kircher

BIOGRAPHISCHES LERNEN IN DER RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN ERZIEHERINNENAUSBILDUNG

kassel university press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 36

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Iris Kircher

Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung

kassel university press

Diese Arbeit wurde 2014 von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss. 2014
ISBN 978-3-7376-0104-7 (print)
ISBN 978-3-7376-0105-4 (e-book)
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-401051

©2016, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druckerei: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Germany

Vorwort

Ich freue mich, dass die Dissertation von Iris Kircher nun in der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ veröffentlicht vorliegt. Denn diese Arbeit setzt wichtige Akzente und eröffnet spannende Perspektiven für das Theologisieren mit jungen Erwachsenen.

Iris Kircher geht der Frage nach, wie ErzieherInnen in der Ausbildung dazu angeregt werden können, ihre biographischen (Vor-)Erfahrungen zu reflektieren und damit personale selbstreflexive Kompetenzen zu entwickeln. Zentrale Ansätze zu biographischem Lernen und zur Identitätsentwicklung in handlungsorientiert-didaktischer Sicht werden beleuchtet, kritisch diskutiert und in ein eigenes, stimmiges und praxiserprobtes Konzept überführt. Deutlich wird, wie wichtig es ist, Selbstreflexion und biographisches Arbeiten zu stärken, wenn künftige ErzieherInnen als authentische GesprächspartnerInnen agieren können wollen.

Mit der Fokussierung auf die ErzieherInnenausbildung setzt die Autorin einen in der Fachdiskussion kaum beachteten Akzent, der sich meines Erachtens für die Religionspädagogik in theoretischer und praktischer Perspektive als außerordentlich weiterführend erweisen wird. Gleichermaßen kann die vorliegende Veröffentlichung für die LehrerInnenbildung impulsgebend wirken und aktuelle biographisch orientierte Ansätze ergänzen. An das Kasseler Konzept der Professionalisierung in Theologischen Gesprächen ist sie jedenfalls voll anschlussfähig.

Wer sich in die vorliegende Arbeit vertieft, spürt das große Engagement von Frau Kircher, deren Ziel es ist, künftige ErzieherInnen bestmöglich auszurüsten. Mögen viele Leserinnen und Leser die Impulse aufgreifen und fruchtbar machen.

Kassel, im Februar 2016

Petra Freudenberger-Lötz

Danksagung

Es freut mich, dass meine Dissertation nun nach einem langen Prozess, an dem viele Menschen teilgehabt haben, gedruckt und online erscheint. Diese Gelegenheit möchte ich nutzen, um mich herzlich zu bedanken: zuerst bei meiner Familie, für all Ihre Geduld und die vielen Ermutigungen, die Sie mir auf den Weg mitgegeben hat, sowie insbesondere bei meinem Mann dafür, dass er mir so oft den Rücken freigehalten und mir Mut zum Weiterarbeiten gegeben hat.

Im Freundeskreis haben mich viele Menschen unterstützt. Hier möchte ich exemplarisch Dr. Bernd Arnold nennen, der geduldig meine Texte gelesen und mich kritisch ermutigt hat. Auch aus meinem persönlichen theologischen Umfeld möchte ich allen KollegInnen danken, die mich begleitet haben. Besonderer Dank gilt Stephan Eberle, der das Entstehen der Arbeit von Anfang bis Ende miterlebt und mitbegleitet hat, und Pfarrer Gerd Steinmann, der sich am Ende die Mühe machte, die gesamte Arbeit nochmals kritisch gegenzulesen.

Danken möchte ich auch meinen KollegInnen an den Fachakademien für Sozialpädagogik, an denen ich in den letzten Jahren tätig war. An dieser Stelle möchte danke ich besonders Ulrike Distler, Jo Engelhardt, Heinz Ernst, Dr. Hans-Dieter-Staudt-Kraatz und Karoline Brück, aber auch allen anderen KollegInnen, die mich beim Weiterdenken unterstützt und zum Weiterarbeiten ermutigt haben. Im Bereich der pädagogischen Arbeit möchte ich mich bei den Schulleitungen der genannten Fachakademien bedanken, insbesondere bei Almut Stubenvoll, Rudolf Klug und Frank Fischer, die es mir ermöglicht haben, die berufliche Praxis von ErzieherInnen über Praxisbesuche kennenzulernen und kritisch und konzeptionell zu durchdenken. Sie seien stellvertretend genannt für alle KollegInnen an der evangelischen Fachakademie für Sozialpädagogik in Nürnberg, der Fachakademie für Sozialpädagogik Nürnberg der GGsD und der Fachakademie für Sozialpädagogik in Rummelsberg der Rummelsberger Diakonie, die immer wieder gern mit mir über die Rolle der Biographie in der Pädagogik diskutiert haben.

Dies hat wesentlich dazu beigetragen, dass diese Arbeit so Gestalt annehmen konnte, wie sie sich jetzt am Ende zeigt. Danke sage ich darüber hinaus allen ErzieherInnen und allen Studierenden, die bereit waren, mir aus Ihrer Berufspraxis zu erzählen und diese zu reflektieren. Mein Dank gilt auch meiner Landeskirche, der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, die diese Veröffentlichung durch einen Druckkostenzuschuss gefördert hat.
Im universitären Kontext möchte ich mich besonders bei Prof. Dr. Annedore Prengel, Prof. Dr. Michael Schibilsky (†), Prof. Dr. Frieder Harz und Prof. Dr. Ulrich Schwab für all Ihre Anregungen bedanken. Vor allem aber danke ich herzlich meinem Erstbetreuer, Prof. Dr. Manfred Pirner, für die vielen kritischen Rückfragen, dafür, dass er seine Fachkenntnis mit mir geteilt hat und für die insgesamt sehr hilfreiche Begleitung, mit der er wesentlich zum Erfolg meines Dissertationsprojekts beigetragen hat. Ebenso danke ich meiner Zweitbetreuerin, Prof. Dr. Freudenberger-Lötz, herzlich für ihre freundliche Unterstützung und ihre Ermutigung in sehr vielen Bereichen, insbesondere auch in Bezug auf meine Forschung im Bereich selbstreflexives religionspädagogisches Arbeiten. Allen meinen MitstreiterInnen in den DoktorandInnenkolloquien und darüber hinaus sage ich zudem Dank für Ihre zahlreichen Impulse und die unkomplizierte Unterstützung. Hervorheben möchte ich hier insbesondere Dr. Mareike Lachmann, Dr. Barbara Pühl, Dr. Daniela Haas und vor allem Dr. Ursula Leipziger, die meine Arbeit geduldig gelesen hat und mich insbesondere auch bei der Vorbereitung auf die Disputation unterstützt hat.
Abschließend bleibt mir die Hoffnung, dass auch diejenigen UnterstützerInnen, die ich nicht namentlich erwähnt habe, sich dennoch über die oben genannten Kontexte mit angesprochen wissen und sich einbezogen fühlen in meinem Dank.

Nürnberg, im Juli 2016

Inhalt

1. Einleitung – Ziel und Gesamtkonzept der Arbeit 13

1.1. Zur Verortung der Arbeit: Subjektorientiert-religionspädagogische Perspektive, handlungsorientierter Zugang, (inter-)disziplinäre Ausrichtung 15

1.2. Zentrale Begriffe: Selbstreflexion, Selbstreflexive Kompetenz, Biographie, Biographisches Lernen 25

1.3. Zum Aufbau der Arbeit 28

2. Bestandsaufnahme I – Biographisches Lernen in Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen 34

2.1. Die Rolle personaler Kompetenzen in der beruflichen Arbeit von ErzieherInnen 36

2.1.1. Erziehen, Bilden und Betreuen als Aufgaben von ErzieherInnen 38

2.1.2. Pädagogische Ansätze zur Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung 48

2.2. Der Erwerb personaler Kompetenzen in der Ausbildung von ErzieherInnen 52

2.2.1. Handlungsorientierung und Lernfeldkonzept im bayerischen Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik 57

EXKURS: Konkretisierungen zum Kompetenzbegriff 61

2.2.2. Personale Kompetenzen im Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern 66

2.3. Fazit zur Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen 72

3. Bestandsaufnahme II – Biographisches Lernen in der *religionspädagogischen* Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen 73

3.1. Biographisch-selbstreflexives Lernen in religionspädagogischen Ansätzen zur Arbeit von ErzieherInnen 73

3.2. Biographisch-selbstreflexives Lernen im Rahmen der seelsorgerlichen Aufgaben von ErzieherInnen 84
EXKURS: Religionspädagogische Perspektiven zur Beziehungsgestaltung 89
3.3. Biographisch-selbstreflexives Lernen in religionspädagogischen Kompetenzmodellen und Lehrplänen 92
3.3.1. Biographisches Lernen und religionspädagogische Kompetenzmodelle 92
3.3.2. Die Bedeutung des biographischen Lernens speziell in den Fächern evangelische und katholische Religionspädagogik an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern 97
3.3.3. Biographisches Lernen im Ansatz von Rainer Möller 102
3.4. Desiderate für religionspädagogische Ansätze zur Ausbildung von ErzieherInnen 111

4. Perspektive I – biographieorientierte theologisch-religionspädagogische Ansätze 114
4.1. Zur Auswahl der religionspädagogischen Ansätze 128
4.2. Der „sozialisationsbegleitende Religionsunterricht“ von Dieter Stoodt 131
4.3. Identität als Grundlage religionspädagogisch-biographieorientierten Arbeitens nach dem Ansatz von Henning Luther 144
4.4. Biographisches Lernen in der Religionspädagogik nach Hans-Georg Ziebertz 152
4.5. Begleitung von Kindern und Jugendlichen als religionspädagogische Aufgabe in den Arbeiten von Friedrich Schweitzer 163
EXKURS: Biographisches Lernen in theologisch-poimenischen Ansätzen von Dietrich Ritschl und Jürgen Ziemer 175
4.6. Schlussfolgerungen für die Förderung biographischer Lernprozesse aus religionspädagogischer Perspektive 179

5. Perspektive II – Pädagogische Ansätze mit biographischem Bezug 184

5.1. Ansätze aus der psychoanalytischen Pädagogik 185

5.1.1. Grundzüge und zentrale Ansätze der psychoanalytischen Pädagogik 186

5.1.2. Umsetzung der psychoanalytischen Pädagogik in biographischen Lernprozessen in Schule und Ausbildung 200

5.2. Ansätze des biographischen Lernens in der LehrerInnenausbildung 208

5.2.1. Biographisches Lernen und Identitätsentwicklung 214

5.2.2. Umsetzung biographischen Lernens in Ausbildungsprozessen 218

5.3. Die Bedeutung von pädagogischen Ansätzen mit biographischem Bezug für die ErzieherInnenausbildung 223

6. Perspektive III – Psychologische Theorien zu Persönlichkeit und Identität sowie Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung 231

6.1. Struktur- versus prozessorientierte Theorien der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung 233

6.1.1. Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung – Die Modelle von Costa & McCrae und Rogers 234

6.1.2. Das Modell der kritischen Lebensereignisse 241

6.2. Schlussfolgerungen zur Bedeutung von Theorien der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung für die ErzieherInnenausbildung 250

6.3. Der klassische Ansatz zu Identität und Identitätsentwicklung – Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung 253

6.4. Ansätze narrativer Identität 257

6.4.1. Grundbegriffe narrativer Identität 257

6.4.2. Der Ansatz der *Patchwork*-Identitätskonstruktionen von Heiner Keupp und KollegInnen 262

6.4.3. Der narrativ-biographische Ansatz von Dan McAdams ... 274

6.5. Schlussfolgerungen für die Verwendung narrativer Identitätsansätze in der biographieorientierten religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung 300

7. Perspektiven für die Unterrichtspraxis – Fallarbeit in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung 308

7.1. Ansätze für die gruppenbezogene Fallarbeit 314

7.2. Ein eigener Ansatz für die Fallarbeit in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung 319

7.2.1. Didaktische Vorüberlegungen zur Umsetzung der Fallarbeit 320

7.2.2. Religionspädagogische Fallanalyse in vier Arbeitsschritten 326

7.3. Die Förderung von selbstreflexiver Kompetenz und Identitätsentwicklung über die Fallarbeit 330

7.3.1. Die Bedeutung des Identitätsaspekts *Agency* in der Fallarbeit 332

7.3.2. Die Bedeutung des Identitätsaspekts *Communion* in der Fallarbeit 337

7.3.3. Die kulturelle Einbettung von Identitätserzählungen in der Fallarbeit 340

7.3.4. Die Bedeutung von Selbstreflexion für die Identitätskonstruktion in der Fallarbeit 347

7.4. Fazit zur Förderung von selbstreflexiver Kompetenz und Identitätsentwicklung im Rahmen der Fallarbeit 354

8. Ergebnisse, Ertrag und Forschungsdesiderate 358

8.1. Zentrale Ergebnisse 358

8.2. Ertrag der Studie 361

8.3. Forschungsdesiderate 364

9. Literatur 372

10. ANHANG 444
Anhang A – Der Fall Frau Hofer - Biographie und Fallbeispiele..... 445
Die Biographie der Erzieherin Frau Hofer in Kurzform 445
M 1a „Der freche Junge“ 448
M 1b „Der Kindergarten“ 450
M 1c „Das blutende Knie“ 450
M 2a „Die Metzelsuppe“ 451
M 2b „Die Wand“ 452
M 3a „Der Klinikaufenthalt“ 453
M 3b „Der brutale Schwager“ 455
M 3c „Die Lehrerin“ 456
M 3d „Die schwankende Seele“ 456
M 3e1 „Das erste Bad“ 457
M 3e2 „Der resignierende Vater“ 458
M 3f „Die Abenteuergeschichten“ 459
M 3g „Die Kindergarteneltern“ 460
M 3h „Veränderte Kindheit“ 461
M 3i „Der Stammbaum“ 462
M 3j „Prägungen“ 463
M 3k1 „Die Zukunft?“ 464
M 3k2 „Rückblick Frau Hofer“ 466
ANHANG B – Der Fall Frau Praun – Biographie und Fallbeispiele ... 467
Die Biographie der Erzieherin Frau Praun in Kurzform 467
M 4a „Der dankbare Junge“ 469
M 4b „Die Angst vor dem Tag“ 474
M 5a „Der Ausflug“ 475
M 5b „Der Tod der Großmutter“ 479
M 5c „Robin Hood“ 482
M 5d „Der wunde Punkt“ 485
M 5e „Rückblick Frau Praun“ 487

11. Kurzzusammenfassung der Arbeit 489

„Der Blick auf die fremde Biographie öffnet immer zugleich einen Blick auf die eigene Biographie."[1]

1. Einleitung – Ziel und Gesamtkonzept der Arbeit

Individuelle Vorerfahrungen üben einen nicht zu überschätzenden Einfluss auf das berufliche Handeln von pädagogisch tätigen Menschen aus: Gerade das Handeln in pädagogischen Berufen ist oft stärker durch unreflektierte vorberufliche Erfahrungen geprägt als durch Konzepte aus Studium oder Ausbildung.[2] Das gilt auch und gerade für ErzieherInnen. Deshalb sollten bereits angehende ErzieherInnen in der Ausbildung dazu angeregt werden, sich mit ihren biographischen Vorerfahrungen auseinanderzusetzen und so personale selbstreflexive Kompetenzen zu entwickeln.[3] In diesem Sinne wird in neueren Ansätzen zur ErzieherInnenausbildung häufig betont, dass es bedeutsam sei, die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion biographischer Erfahrung zu unterstützen.[4] So wird im Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Ausbildung von ErzieherInnen erläutert, dass ErzieherInnen als Aspekt ihrer personalen Kompetenzen über die Fähigkeit der Selbstreflexion verfügen sollten.[5] Im Einklang damit betont auch Andreas Teschner in einer professionstheoretischen Studie, dass angehende ErzieherInnen in der Ausbildung eine pädagogische Sensibilität entwickeln sollten, in der die „denkende Eigenaktivität" eine besondere Rolle spielt. Für die Entwicklung dieser Sensibilität sollte der Ausbildungsprozess

---

[1] Merkelbach/Schön (2006), S.161.
[2] Neuß (2009), S.50f; Merkelbach/Schön (2006), S.161.
[3] Zur Erläuterung des Begriffs Kompetenz siehe Kapitel 2, zur Definition von Biographie und biographischem Lernen siehe Abschnitt 5.2.
[4] Siehe Teschner (2004), S.210.
[5] Selbstreflexivität wird an zweiter Stelle in dieser Kompetenzliste zu sozialen und personalen Kompetenzen von ErzieherInnen aufgelistet [vgl. Kultusministerkonferenz (2010), S.8]. An erster Stelle wird in dieser Schrift auf eine pädagogische Grundhaltung verwiesen, die durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität geprägt ist. Des Weiteren werden noch Belastbarkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, demokratische Wertorientierung, Kommunikationsfähigkeit, Lern- und Weiterbildungsbereitschaft benannt. Zur Definition von Selbstreflexion siehe Abschnitt 1.2 in der vorliegenden Arbeit.

so gestaltet werden, dass die ErzieherInnen „mehr über sich selbst und das eigene Erzogensein […] erfahren, um über die eigene Biographie hinaus eine verantwortbare, begründbare pädagogische Haltung aufzubauen, die kritische Nachdenklichkeit sowie die Balance zwischen Persönlichem und Beruflichem zur Voraussetzung hat.“[6] Diese Kompetenz zur Reflexion biographischer Erfahrungen – ein wichtiges Standbein der Professionalität von ErzieherInnen[7] – wird in der vorliegenden Arbeit im Zentrum der religionspädagogischen Erörterungen stehen.[8] Es werden vorliegende, für die ErzieherInnenausbildung entwickelte oder darauf anwendbare zentrale theoretische Ansätze zu biographischem Lernen und Identitätsentwicklung aus handlungsorientiert-didaktischer Perspektive untersucht. Als zentraler Aspekt von Identitätsentwicklung wird dabei die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte mit einem religionspädagogischen Fokus betrachtet. Besonderes Augenmerk gilt dabei Ansätzen, in denen die Aspekte Identitätsentwicklung und narrative Konstruktion von Identität eine Rolle spielen. Dabei wird diskutiert, inwiefern narrative Elemente zur Konstruktion von Identität, wie bei Keupp und KollegInnen oder bei McAdams herausgearbeitet, in den biographieorientierten religionspädagogischen Unterricht zur Förderung der Identitätsentwicklung der angehenden ErzieherInnen integriert werden können.[9]

---

[6] Teschner (2004), S.210.
[7] Vgl. Teschner (2004), S. 210.
[8] Diese Auseinandersetzung ist nach Mittelstraß als anwendungsorientierte Forschung zu charakterisieren. Vgl. Mittelstraß (1998), S.74f.
[9] Zur Bedeutung von Identität im Rahmen der Bildungstheorie siehe Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2009). Siehe auch Schäfer (2011), S. 255, der betont, dass für die Professionalisierung von ErzieherInnen biographisch verankerte Professionalisierungsprozesse nötig sind.

1.1. Zur Verortung der Arbeit: Subjektorientiert-religionspädagogische Perspektive, handlungsorientierter Zugang, (inter-)disziplinäre Ausrichtung

Religionspädagogisch-subjektorientierte Ausrichtung als Grundlegung für künftige empirische Arbeiten: Für die vorliegende Studie wurde die Perspektive einer subjektorientierten Religionspädagogik gewählt. Dementsprechend werden religionspädagogisch relevante Fragen des biographischen Lernens aus subjekt- und alltagsorientierter[10] Perspektive diskutiert. Dies steht im Einklang mit Lämmermanns Verständnis einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik,[11] in deren Fokus die Lernenden als Subjekte[12] und deren biographische Lernprozesse stehen.[13] Ein Beispiel für einen derartigen subjektorientierten religionspädagogischen Zugang zur Forschung stellt der Ansatz von Ulrich Schwab dar, der für den Bereich der Jugendarbeit die Bedeutung von Freiheit und Würde des Einzelnen herausstellt[14] und betont, dass Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen im Zentrum stehen sollten. Im Blick auf das seinem Ansatz zugrunde liegende Gottes- und Weltbild verortet Schwab eine derartige Subjektorientierung schöpfungstheologisch, indem er hervorhebt, dass Gott den Menschen als Subjekt in Liebe und Freiheit geschaffen habe und dass diese Würde und Freiheit auch in der Arbeit mit Jugendlichen zum Ausdruck kommen sollte. Eine solche Betonung der Würde und der Freiheit des Einzelnen findet sich auch in der vorliegenden Studie, der ein subjektorientierter Zugang zu Grunde liegt.

---

[10] Zur Wahrnehmung von Alltagserfahrungen in der Praktischen Theologie siehe auch den Ansatz von Michael Schibilsky (2003), S.39.
[11] Lämmermann (2012), S.29.
[12] Eine umfassende Auseinandersetzung mit der Theorie des Subjekts findet sich bei Zima (2000), siehe auch Bartels (1999). In Bezug auf die ErzieherInnenausbildung siehe Kägi (2006).
[13] Zu subjektorientierter Praktischer Theologie siehe beispielsweise Henning Luther (1992). Eine kurze Zusammenfassung der Entwicklung der Religionspädagogik des Subjekts findet sich auch in Boschki (2003), S.19 und Rothgangel/Hilger (2001), S.1933-1938, siehe auch Lämmermann (2012) oder auch Schweitzer (2011a).
[14] Schwab (2004), S.97f.

Der für die vorliegende Arbeit gewählte subjektorientierte religionspädagogische Zugang und die empirische Biographieforschung[15] sind als ineinander verschränkt zu verstehen.[16] Gerade für das in der vorliegenden Arbeit gewählte Themengebiet, den Bereich der religionspädagogisch-handlungsdidaktischen Theorie zum biographischen Lernen in der ErzieherInnenausbildung, sind jedoch bislang sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Seite nur unzureichende Grundlagen verfügbar.[17] Zwar liegen in der Religionspädagogik mittlerweile vielfältige Ansätze mit einem Schwerpunkt auf der Subjektorientierung vor,[18] speziell für das Gebiet der religionspädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen existieren jedoch bisher nur sehr wenige wissenschaftliche Studien.[19] Daher wird zunächst eine theoretische Grundlage für das biographische Lernen in der ErzieherInnenausbildung benötigt, die in der vorliegenden Arbeit erarbeitet wird. Darauf können künftige empirische Studien aufbauen.

---

[15] In den Sozialwissenschaften werden Biographien bereits seit den 1980er Jahren wieder intensiv als Datenquelle genutzt, siehe Fuchs-Heinritz (2005), S.119f. Wichtige VertreterInnen der Biographieforschung mit narrativen Ansätzen werden im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgelistet. In der Pädagogik: Marotzki (1990, 2006a/b/c), Krüger (2006a, 2006b), Kraul/Marotzki (2002), Kraul (2006), Bittner (1994, 1996, 2005); in der Philosophie: Ricœur (1991, 1996, 2002); in der Theologie, Religionspädagogik und Praktischen Theologie: Ritschl (2008), Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2000), Nipkow (1994), Schwab (2000), Schweitzer (1994; 2007), Streib (1994); in der Soziologie: Schütze (1983, 1984, 2006), Keupp (2006), Fuchs-Heinritz (2005), Rosenthal (1995), Weber/Weber-Schlenther/Nassehi/Sill/Kneer (1995); in der Psychologie: McAdams (1989, 2001, 2002), Bruner (1997). Fuchs-Heinritz sieht die Hinwendung zu Biographien als Datenquelle auch als Ergebnis des Positivismusstreites der 1960er Jahre in Deutschland, vgl. Fuchs-Heinritz (2005), S.119f.

[16] Siehe zum Aspekt der Verschränkung in Bezug auf die theologische Theorie und die empirische Forschung beispielsweise Johannes van der Ven, der einen Ansatz vorstellt, in dem sich Sozialwissenschaften und Theologie gegenseitig befruchten, van der Ven (1990). Er stellt einen iterativ-empirischen Zyklus mit fünf Phasen vor (theologische Zielformulierung, theologische Induktion, theologische Deduktion, empirisch-theologische Überprüfung und theologische Evaluation, [siehe van der Ven (1990), S.130ff]). In der vorliegenden Arbeit ist der Fokus auf die Phasen eins bis drei gerichtet, die Phasen vier und fünf bleiben weiterführenden Arbeiten vorbehalten.

[17] Siehe auch Möller (2000), S.141.

[18] Siehe Lämmermann (2012) oder auch Schweitzer (2011a).

[19] Siehe Möller (2000). Einen Überblick über religionspädagogische Ansätze für den Elementarbereich bietet Schweitzer (2006), S.206. Neuerdings wurden mehrere Lehrbücher für die lernfeldorientierte ErzieherInnenausbildung veröffentlicht, siehe beispielsweise Averhoff et al. (2010), Böhm et al. (2005), Böcher (2010) und für die Religionspädagogik Henn/LaGro/Obermann (2011). Diese Lehrbücher stellen allerdings keine spezielle Biographieorientierung in ihren didaktischen Ausarbeitungen zur Arbeit im Lernfeld vor.

Zu einer theoretischen Grundlegung gehört es auch, die – wenngleich dürftige – empirische Befundlage zur Rolle biographischen Lernens in der ErzieherInnenausbildung zu rezipieren. Auf diese Daten nehmen die Kapitel 2 und 3 Bezug. Dabei wird dem Thema der Arbeit entsprechend auf Befunde zu angehenden ErzieherInnen und zur Ausbildung selbst fokussiert. Auf Studien zu den sie in ihrer Ausbildung begleitenden Lehrkräften und zu den zu erziehenden Kindern kann für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit allenfalls am Rande eingegangen werden. So sind beispielsweise empirische Arbeiten mit einem Fokus auf der Lebenswelt von Kindern[20] oder allgemeine Arbeiten zu Unterrichtsqualität[21] – trotz ihrer unbestreitbaren Relevanz für eine subjektorientierte Religionspädagogik – für die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Fokussierung randständig. Auf Kinder bezogene oder auf AusbilderInnen von ErzieherInnen fokussierte theoretische oder empirische Arbeiten werden allerdings dort herangezogen, wo dies zum Verständnis beiträgt, beispielsweise in der Darstellung der Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen in Kapitel 2 und 3.

Verortung in der religionspädagogischen Forschung: Nach Bernd Schröder sind in der Religionspädagogik fünf methodische Zugänge in der wissenschaftlichen Arbeit zu unterscheiden, die er theologischen Disziplinen zuordnet, wobei er gleichzeitig darauf hinweist, dass diese Zugänge auch in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen Anwendung finden:[22] (a) ein empirischer Zugang, der vor allem im Bereich der Praktischen Theologie und gleichzeitig auch in der Unterrichtsforschung praktiziert wird, (b) ein historischer Zugang, der insbesondere in der Kirchengeschichte beheimatet ist und gleich-

[20] Eine religionspädagogische Perspektive auf Kinder in Konfrontation mit dem Tod bietet beispielsweise die Arbeit von Martina Plieth (2002). Zur Auseinandersetzung mit der Situation von Kindern siehe Schweitzer (2011b), S.93; zur Situation von kranken Kindern in der Klinik siehe Städtler-Mach (2004), S.119-172 und Mack (2010), S.17-45.
[21] Siehe dazu beispielsweise Helmke (2009). Im Bereich der Religionspädagogik siehe beispielsweise den Sammelband von Burrichter/Grümme/Mendl/Pirner/Rothgangel/Schlag (2012).
[22] Schröder (2012), S. 274.

zeitig auch im Bereich der historischen Bildungsforschung Verwendung findet, (c) ein vergleichender Zugang, der im Bereich der Religionskunde und der Religionswissenschaft eine wichtige Rolle spielt und darüber hinaus auch der vergleichenden Erziehungswissenschaft zugeordnet werden kann, (d) ein systematischer Zugang, der in der Systematischen Theologie verankert ist und gleichzeitig auch in der Allgemeinen Pädagogik eine wichtige Rolle spielt und schließlich (e) ein handlungsorientiert-didaktischer Zugang, der insbesondere in der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken beheimatet ist, zu denen auch die Fachdidaktik Religionspädagogik zählt.[23] Diese verschiedenen Zugänge werden jeweils in einzelnen Arbeiten mit unterschiedlicher Gewichtung verfolgt und tragen zu einem ausgewogenen Gesamtbild religionspädagogischer Forschung bei.[24]

Für die vorliegende Studie ist primär der handlungsorientiert-didaktische Zugang relevant. Darüber hinaus weist die Arbeit systematisch-theologische Relevanz dort auf, wo es um Begriffsklärungen zum biographischen Arbeiten, aber auch um die Analyse und Bewertung von religionsdidaktischen und pädagogischen Ansätzen geht. In diesem Zusammenhang spielt auch die oben skizzierte Einordnung der Arbeit im Rahmen einer subjektorientierten Religionspädagogik eine wichtige Rolle. Indem die Arbeit auf ein christliches Menschenbild zurückgreift, in dem der Mensch als ein von Gott geschaffenes Subjekt verstanden wird, ist sie aus systematischer Perspektive primär in der christlichen Anthropologie verankert. Darüber hinaus werden aber auch Aspekte beispielsweise aus dem Bereich der Prolegomena in Bezug auf hermeneutische Fragen aufgegriffen.[25] Zentrales Ziel der Arbeit ist die Untersuchung des biographischen Lernens und die Ableitung von Perspektiven zu dessen möglicher Förderung in der ErzieherInnenausbildung aus handlungsorientiert-didaktischer Perspektive. Es soll erörtert wer-

[23] Schröder (2012), S.274.
[24] Schröder (2012), S.273.
[25] Siehe beispielsweise Kapitel 7.

den, inwieweit die Entfaltung selbstreflexiver Kompetenz von angehenden ErzieherInnen durch biographisches Lernen im Religionspädagogikunterricht angeregt werden kann.

Offener Bildungsbegriff: Der vorliegenden Studie liegt ein offener Bildungsbegriff zugrunde, der an den heterogenen theoretischen Diskurs zum Bildungsbegriff anschlussfähig ist,[26] wie ihn in der Religionspädagogik beispielsweise Bernhard Dressler vertritt.[27] Dieser versteht Bildung als einen Prozess der Vermittlung von Selbst und Welt, von Subjekt und Objekt, in dem sich beide Seiten, Person und Welt, verändern.[28] Dressler weist darauf hin, dass „Differenzerfahrungen und ihre Reflexion“[29] am Anfang und Ende jedes Bildungsganges stehen.[30] Das Reflektieren, verstanden als Nachdenken über ein Objekt oder sich selbst,[31] ist für ihn ein zentraler Aspekt des Bildungsbegriffes. Diesen Aspekt betont auch Karl Ernst Nipkow, der Bildung als einem Prozess beschreibt, „bei dem sich Sachverhalte in der Dialektik der Wahrnehmung von Differenz und Integration in ihrer Bedeutung erschließen: Bildendes Lernen ist Lernen an Differenzen und durch sie hindurch, Lernen angesichts der sperrigen Fremdheit des Anderen in der Wahrnehmung des Eigenen“.[32] Karl Ernst Nipkow rezipiert hier Emmanuel Lévinas und dessen philosophischen Ansatz zur Ethik im Angesicht des

---

[26] Siehe beispielsweise Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2009), S.149.
[27] Für einen Überblick über die umfangreiche religionspädagogische und pädagogische Diskussion in Bezug auf Bildung siehe beispielsweise Grochla (2011), die insbesondere die Konzeptionen von Biehl, Dressler und Lämmermann aufgreift. Zur Darstellung verschiedener bildungstheoretischer Ansätze in der Religionspädagogik siehe Biehl/Nipkow (2003), S.111ff.
[28] Dressler (2006), S.85, ähnlich auch Biehl in Biehl/Nipkow (2003), S.128, wobei Biehl noch deutlicher als Dressler betont, dass sein Ansatz anschlussfähig an die allgemeine pädagogische Bildungsdiskussion sein soll, Biehl in Biehl/Nipkow (2003), S.111.
[29] Dressler (2006), S.152.
[30] Zur Bedeutung von Reflektieren und Bildung in der allgemeinen Pädagogik siehe beispielsweise Frost (2008), S.298.
[31] Zur philosophischen Diskussion über den Begriff Reflexion siehe Zahn (1992), S.396ff. Zahn erläutert den Begriff unter folgenden Aspekten: als ein aus der Optik stammendes Nomen, das auf das Wort Reflex zurückgeht, als zweifelnde Selbstvergewisserung. Dieser Gebrauch des Wortes findet sich vor allem im Rahmen der neuzeitlichen Philosophie und als Wort, das in der Alltagssprache als Synonym des Wortes Nachdenken zu verstehen ist, Zahn (1992), S.396f.
[32] Nipkow in Biehl/Nipkow (2003), S.205.

Anderen in seiner Fremdheit.[33] Ein ähnliches beziehungsorientiertes Bildungsverständnis findet sich beispielsweise in der allgemeinen Pädagogik bei Wilfried Lippitz, der Bildung als ein Selbst- und Weltverhältnis beschreibt, das strukturell nur durch „die Beziehung zum Anderen im weitesten Sinn des Wortes bestimmbar ist […]. Das Bildungssubjekt konstituiert sich demnach selbst, und es wird konstituiert im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung, von Egologie und Alterität, von Selbstsein und Anderssein, von Ich und dem Anderen."[34] Festzuhalten ist, dass sowohl in der Religionspädagogik bei Dressler und Nipkow als auch in der allgemeinen Pädagogik bei Lippitz die Aspekte der Reflexion von Differenzen und der Beziehung zum anderen als Grundlagen von Bildung hervorgehoben werden. Damit stellt die Reflexion im Sinne einer Selbstaufklärung,[35] die in Form der Selbstreflexion im Zentrum der vorliegenden Studie steht, ein zentrales Moment des Bildungsbegriffes dar. In Bezug auf die Eigenart eines theologischen Bildungsbegriffes ist feststellbar, dass – wie Peter Biehl betont – in der Theologie kein gegenüber der Pädagogik spezifischer Begriff von Bildung verwendet wird. Aus religionspädagogischer Perspektive steht vielmehr eine besondere Qualität von Bildungsprozessen im Vordergrund:[36] Es wird nicht die vom Individuum betriebene Selbstgestaltung und Perfektion des eigenen Lebens als das primäre Ziel von Bildungsprozessen betrachtet.[37] Stattdessen wird betont, dass sich der Mensch – wie bereits erläutert – als Ebenbild Gottes und als Subjekt endlicher Freiheit in einem von Gott initiierten Bildungsprozess befindet. Die sich derart entfaltende Bildung ist im theologischen Sinn so zu verstehen, dass der Mensch als Ebenbild Gottes

[33] Siehe Biehl in Biehl/Nipkow (2003), S.132. Dieser Ansatz von Lévinas wurde auch von Henning Luther rezipiert, dessen Ansatz in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit diskutiert wird.
[34] Lippitz (2008), S.273.
[35] Siehe Grochla (2011), S.250, die Dresslers Ansatz mit diesem Begriff kennzeichnet.
[36] Biehl in Biehl/Nipkow (2003), S.111. Zum Bildungsbegriff bei Biehl siehe auch Kapitel 4 zu Klärung der Begriffe Subjekt und Person.
[37] Dressler (2006), S.70.

und als Geschöpf der Freiheit[38] auf der Grundlage der Rechtfertigung sein Leben erlebt, seine Erfahrungen reflektiert und sich in der Welt entfaltet.[39]

Verankerung in der Religionsdidaktik: Innerhalb der Religionspädagogik ist die vorliegende Studie der Religionsdidaktik als theologischer Theorie von Bildung zuzuordnen. Die evangelische Religionsdidaktik versteht sich nach Lämmermann in Analogie zu anderen Fachdidaktiken. „Sie ist damit zugleich der schulbezogene Teil der evangelischen Religionspädagogik. Diese umfasst ihrerseits zusätzlich nicht nur die Reflexion auf außerschulische Bildungsfelder der Kirche, sondern auch prinzipielle theologische Überlegungen zu Bildung und Erziehung überhaupt. Sie ist deshalb einerseits als allgemeine theologische Theorie von Bildung (Religionspädagogik im weiteren Sinne) anzusehen und andererseits als die spezielle Theorie der religiösen Bildung (Religionspädagogik im engeren Sinne).“[40] Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das biographische Lernen als ein Bildungsprozess, der im Rahmen der fachdidaktisch orientierten religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung angeregt werden kann und der darauf abzielt, die selbstreflexive Kompetenz von angehenden ErzieherInnen unter religionspädagogischer Perspektive zu erweitern.

Zentrale Kriterien für die Auswahl der theoretischen Ansätze, die in der vorliegenden Arbeit diskutiert werden, sind ihr Bezug zur Religionspädagogik, ihr Bezug zum biographischen Lernen und ihr Bezug zur ErzieherInnen- oder Lehrkräfteausbildung. Diese drei Kriterien werden in den theoretischen Darstellungen durchgängig gemeinsam beachtet und in Bezug auf die jeweiligen Ansätze diskutiert. Weitere Punkte, die bei der Auswahl von relevanten Ansätzen beachtet wurden, waren der Bezug zu Theorien der Per-

---

[38] Siehe Schwab (2004), S.97f und Schwab (2004), S.100.
[39] Siehe auch Schweitzer (2011a), S.57ff und in der Kurzformel bei Lämmermann: Der Bildungsbegriff ist „theologisch aufgeladen, weil er an die Gottesebenbildlichkeit des Menschen erinnert, und weil er auf dem Hintergrund der paulinisch-lutherischen Rechtfertigungslehre christologisch reinterpretiert werden kann.“ Lämmermann (2012), S.31.
[40] Lämmermann (1993), S.1.

sönlichkeits- beziehungsweise Identitätsentwicklung und der Bezug zu narrativen Ansätzen. Anhand dieser verschiedenen, einander überlappenden Bezüge werden Perspektiven zum biographischen Lernen in der ErzieherInnenausbildung entwickelt. Zugleich geht die vorliegende Arbeit über bildungstheoretische Analysen hinaus: Sie basiert auf einem handlungstheoretisch-didaktischen Ansatz, und es werden – ausgehend von der vorangegangenen Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung zum biographischen Lernen – Impulse für einen biographieorientierten Unterricht mit Schwerpunkt auf der Fallarbeit in Kapitel 7 ausgearbeitet. In diesem Kapitel wird konkret veranschaulicht, wie religionspädagogischer Unterricht ErzieherInnen dazu anregen kann, eigene biographische Verflechtungen zu reflektieren und fremde Biographien verstehen zu lernen.

Interdisziplinäre Ausrichtung: Trotz ihrer eindeutigen Verortung im Bereich der Religionspädagogik weist die vorliegende Studie interdisziplinäre Aspekte auf. Nach Clemens Sedmak lassen sich vier verschiedene Formen interdisziplinärer Forschung unterscheiden.[41] Dabei handelt es sich erstens um Arbeiten, die das Verhältnis von zwei Disziplinen untersuchen, zweitens um Arbeiten, die die Methoden- oder „Fächervielfalt“ innerhalb einer Disziplin untersuchen, drittens um Arbeiten, die von der Didaktik und hochschulspezifischen Umsetzung von Interdisziplinarität handeln und viertens um Arbeiten, die eine bestimmte Fragestellung aus den Perspektiven und mit den Methoden verschiedener Disziplinen angehen. In der vorliegenden Studie liegt eine interdisziplinäre Arbeit entsprechend der vierten Arbeitsform vor. Es geht um die Auseinandersetzung mit thematisch einschlägigen religionspädagogischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen. Hierbei ist nicht der Vergleich der Ansätze das zentrale Ziel, sondern die Arbeit ist darauf ausgerichtet, zu explorieren, welche Ansatzpunkte sie für die Förderung des biographischen Lernens bieten. Es werden Ansätze

[41] Sedmak (2003), S.6.

aus unterschiedlichen theoretischen und disziplinären Bezügen aus religionspädagogischer Perspektive daraufhin diskutiert, welchen Beitrag sie für eine biographieorientierte religionspädagogische ErzieherInnenausbildung leisten können, sodass Grundlagen des biographieorientierten Lernens im Rahmen eines religionspädagogisch-bildungstheoretischen Ansatzes deutlich werden und Impulse für die religionspädagogische Umsetzung des Ansatzes des biographischen Lernens in der ErzieherInnenausbildung gewonnen werden können. Bei dieser Zusammenschau ist davon auszugehen, dass aus den anderen Disziplinen sowohl bereichernde Aspekte in Bezug auf das biographische Lernen in der Religionspädagogik einfließen können als auch, dass sich Aspekte zeigen können, bei denen sich Dissonanzen oder Widersprüche ergeben, die es kritisch zu diskutieren gilt.[42] Alle dargestellten Ansätze werden unter einer theologischen Perspektive betrachtet, die auf der Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen und der Bezogenheit des Menschen auf Gott gründet und in der die Wertschätzung des einzelnen Menschen im Zentrum steht.[43] Die Verbindung der unterschiedlichen Blickwinkel erfolgt dabei unter der Prämisse, dass es „eine methodische Vorbehaltlosigkeit in der Annäherung des Gegenstands“ zu wahren gilt.[44] Dies bedeutet, dass bei der kritischen interdisziplinären Interpretation des Aufgabenfeldes und seiner Voraussetzungen verschiedene Kriterien nebeneinander zur Geltung kommen und miteinander vernetzt werden,[45] so dass deutlich werden kann, wo Chancen und wo Grenzen der jeweiligen Ansätze für die religionspädagogische Arbeit liegen.

---

[42] Siehe Nipkow (1990) oder Lämmermann (1993), S.3 zum Aspekt der Konvergenzen und Divergenzen.
[43] Siehe auch Biehl (1991), S. 125, der eine Verschränkung der unterschiedlichen Perspektiven fordert oder Biehl (1991), S.141ff.
[44] Nipkow (1990), S.178.
[45] Nipkow erläutert dies an einem Beispiel: „Ist ein religionspädagogischer Entwurf, beispielsweise zum Religionsunterricht […] nicht akzeptabel, muss dies in theologischer Sicht als ein ebenso gravierender Umstand betrachtet werden wie die theologische Unangemessenheit eines Entwurfs in pädagogischer Sicht.“, Nipkow (1990), S.178.

Die unterschiedlichen Beziehungen zwischen den drei einander überlappenden religionspädagogischen, sozialpädagogischen und pädagogischen Herangehensweisen lassen sich graphisch darstellen (siehe Abbildung 1). Als Schnittmenge dieser drei Herangehensweisen ergibt sich eine biographieorientierte religionspädagogische Perspektive auf die ErzieherInnenausbildung.[46] Bei deren Betrachtung steht im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Religionspädagogik im Zentrum der Überlegungen, wobei sie durch Impulse aus Pädagogik und Sozialwissenschaften ergänzt wird. Diese Impulse haben, je nach Thema, unterschiedliches Gewicht.

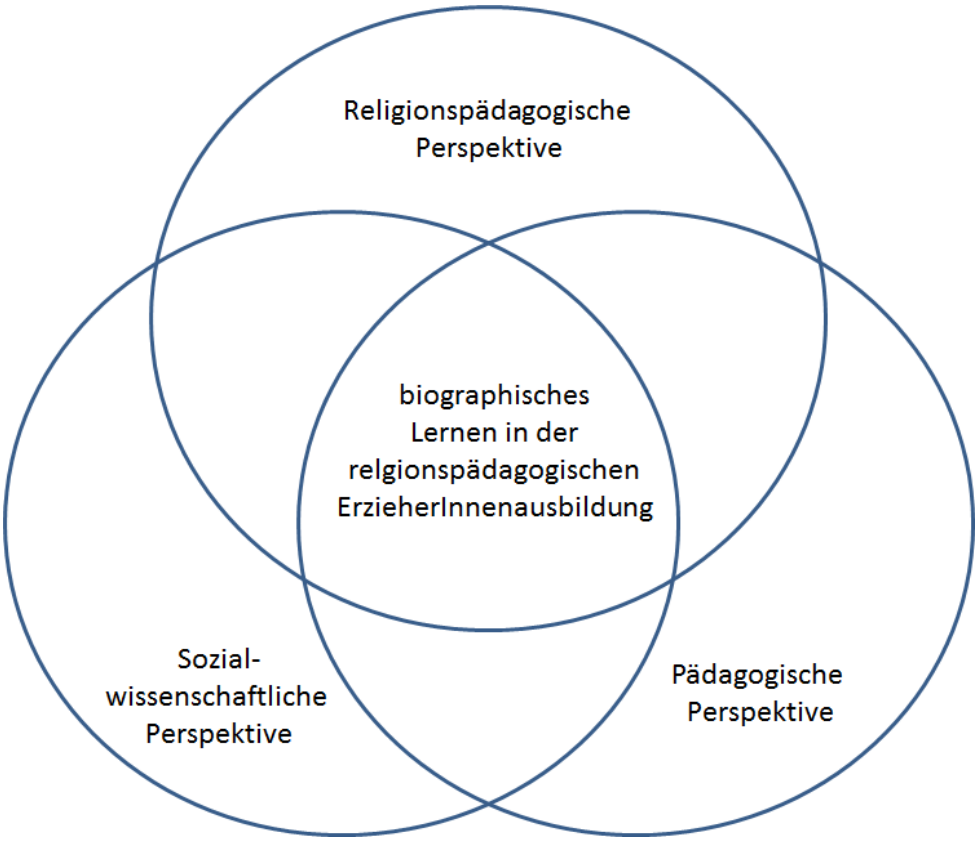


Abbildung 1: Forschung zu biographischem Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, die in der Schnittmenge aus religionspädagogischer, pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Forschung stattfindet. Die theologische Perspektive ist in der Religionspädagogik verankert.

[46] In Anlehnung an Pirner (2001), S.19 und Haas (2013), S.25.

1.2. Zentrale Begriffe: Selbstreflexion, Selbstreflexive Kompetenz, Biographie, Biographisches Lernen

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der individuellen Deutung von Erfahrungen im Rahmen der Gesamtbiographie. Derartige individuelle Deutungen gehen mit Selbstreflexion einher. Diese beinhaltet das Nachdenken vor allem über eigene Erlebnisse, aber auch über Berichte Anderer unter dem Blickwinkel, welche Bedeutung diesen Berichten im Lichte der eigenen Biographie zukommt. Selbstreflexionsprozesse können sich auf das gesamte eigene Leben und auf unbewusste Muster im eigenen Umgang mit der jeweiligen konkreten Erfahrung beziehen. Sie können im Erzählvorgang als explizite Selbstreflexion zu Tage treten und sich in impliziten Hinweisen auf vergangene Selbstreflexionsprozesse zeigen. Sie sind auch und vor allem für Angehörige pädagogischer Berufe hilfreich: einerseits erleichtern sie die professionelle Interaktion mit Personen, die sich in Situationen befinden, die den selbst erlebten beziehungsweise von anderen berichteten strukturell ähnlich sind, und andererseits fließen Selbstreflexionsprozesse in Formulierungen von pädagogischen Zielen und handlungsleitenden Überzeugungen ein. Selbstreflexion kann sich auf verschiedene Themen beziehen, beispielsweise auf die Auseinandersetzung mit unbewusst übertragenen pädagogischen Beziehungsmustern, auf handlungsleitende Überzeugungen und pädagogische Ziele, auf die Suche nach dem eigenen Standpunkt zu den objektiven Rahmenbedingungen der eigenen beruflichen Tätigkeit[47] und auf die Selbstverortung hinsichtlich der kollektiven, kulturellen Wurzeln.[48] Wiederholte Selbstreflexion als subjektive Deutung eigener Erlebnisse verändert kognitive Strukturen und in der Folge das Verhaltensrepertoire.[49] Eine derartige Veränderung berufsbezogener, handlungsleitender Überzeugungen in Richtung auf produktive Einstellungen und Werthaltungen sowie

---

[47] Angelehnt an Dauber (2006), S.23 mit Ergänzungen der Autorin (IK).
[48] Siehe Dauber (2006), S.23.
[49] Siehe auch Pietsch (2010), S.32-35. Zum Verhältnis noch Reflexion und Handlung siehe Dilger (2007), S.24ff, die sich mit dem selbstregulierten Lernen auseinandersetzt.

ein positiv-realistisches Selbstbild ist sowohl Voraussetzung für als auch Resultat von Selbstreflexionsprozessen. Diese Veränderung kognitiver Strukturen ermöglicht eine Erweiterung und Flexibilisierung des – insbesondere beruflichen – Handlungsrepertoires.

Während Selbstreflexion einen Zustand beschreibt, der auch sporadisch – beispielsweise im Rahmen von Unterrichtsprozessen – angeregt werden kann, ohne deshalb im beruflichen oder privaten Alltag eine nennenswerte Rolle zu spielen, wird als *selbstreflexive Kompetenz* das Vermögen einer Person verstanden, Einflüsse biographischer Erfahrungen auf das eigene Leben und Handeln, im beruflichen Bereich und darüber hinaus, habituell und selbstorganisiert zu analysieren. ErzieherInnen mit ausgeprägter selbstreflexiver Kompetenz zeichnen sich dadurch aus, dass sie aufgrund ihres selbstregulierten Einsatzes von Selbstreflexion in beruflichen Situationen mit Bezug zu biographischen Erfahrungen flexibel handeln können, statt mit biographisch geprägten Automatismen zu reagieren.[50]

Für den Erwerb selbstreflexiver Kompetenz besonders geeignet sind biographische Lernprozesse. Im Bereich der Pädagogik werden diese vor allen in neueren Konzepten der Erwachsenenbildung diskutiert, wie denen von Hermann Buschmeyer oder Peter Alheit,[51] und in Konzepten der LehrerInnenbildung, beispielsweise im Ansatz von Norbert Neuß[52]. Gemeinsam ist diesen Arbeiten die Grundannahme, dass die individuellen Vorerfahrungen der Lernenden deren Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Kontext von Bildungsprozessen beeinflussen und deshalb in Unterrichts- und Ausbildungsprozesse einbezogen werden sollten.[53] In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit *Unterricht dann als biographieorientiert bezeichnet,*

---

[50] Zur selbstreflexiven Kompetenz von Religionspädagogiklehrkräften siehe beispielsweise Kirchenamt der EKD (2009).
[51] Buschmeyer (1990), S.19, Justen (2005), S.41, Alheit (1990, 2002, 2003, 2006).
[52] Neuß (2006, 2009).
[53] Zur Verbindung von Pädagogik und Biographie aus historischer und pädagogischer Perspektive siehe auch Schulze (1991), S.155ff und Schulze (1993c).

wenn er auf Aktivitäten auf Seiten der Lernenden abzielt, die zu deren aktiver Auseinandersetzung mit Aspekten ihrer Lebensgeschichte führen und diese systematisch mit dem Unterrichtsthema verbindet. Die durch biographieorientierten Unterricht geförderten Aktivitäten sollen Lernprozesse auslösen (sog. „*biographisches Lernen*"), die zum Erwerb selbstreflexiver Kompetenz führen.[54] *Biographie* lässt sich dabei verstehen als ein Konstrukt,[55] welches widerspiegelt, wie das Subjekt „die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert."[56] Eine derartig dargestellte Lebensgeschichte ist in einen gesellschaftlichen und politischen Kontext eingebunden[57] und das Resultat von (Re-)Konstruktionsprozessen.[58] Letztere sind zudem durch die Herstellung subjektiver Sinn-, Bedeutungs- und Strukturzusammenhänge zwischen den Erinnerungen an Erlebtes und der aktuellen Situation gekennzeichnet.[59] Biographien sind demnach das mit subjektiv gedeuteter Wirklichkeit gesättigte Ergebnis einer Konstruktionsleistung der Erzählenden.[60] In der Biographieforschung steht zumeist nicht die der Aussage zugrundeliegende Realität der Erzählenden im Zentrum des Interesses, vielmehr geht es um die aktuelle Reflexion des

---

[54] Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen des Begriffs des biographischen Lernens erfolgt in Abschnitt 5.2.

[55] Zu Definitionen des Begriffs Biographie siehe Schulze (1997), S.323, Alheit/Dausien (2006), S.441, Alheit (2002), S.223; zur Geschichte des Begriffs Biographie: Egger (1995), S.47-51. Der Unterschied zwischen Biographie und Lebenslauf liegt darin, dass der Lebenslauf mit Fakten und überprüfbaren Ereignissen im Leben eines Menschen verbunden ist. Die Untersuchung des Lebenslaufes zielt eher darauf ab, objektivierbare Aspekte im Leben einer Person zu betrachten, siehe auch Schulze (1991), S.141 und Friebertshäuser (2006), S.310, Fn.9. Zu den Begriffen Lebenslauf, Lebenszyklus und Lebensgeschichte siehe Schulze (1991), S.139.

[56] Marotzki/Nohl/Ortlepp (2005), S.116. Ähnlich auch Heinritz (2001), S.188. Vgl. auch Brockhaus (1996), S.354. Bourdieu stellt heraus, dass die Lebensgeschichte eines Menschen nicht ohne den sozialen Raum verstanden werden kann, in dem er lebt, Bourdieu (2000), S.58. Straub (2000), S.158 betont, dass eine Biographie eine Selbstthematisierung mit variablen Inhalten ist.

[57] Alheit/Dausien (2006), S.442.

[58] Habermas/Bluck (2000), S.748.

[59] Schulze (1991), S.142. Im Bereich der Psychologie wird der Begriff der Biographie ebenfalls diskutiert: McAdams definiert die Lebensgeschichte einer Person als eine psychosoziale Konstruktion, McAdams (2002), S.645. Auf den Bedeutungsgehalt, der bei der Konstruktion einer Biographie entsteht, wird auch in der psychoanalytischen Arbeit zurückgegriffen. Für einen ersten Überblick zum Thema Identität, Biographie und Psychoanalyse siehe von Engelhardt (1990), S.200f oder auch Boothe (1998).

[60] Siehe Schulze (1997), S.323, Alheit/Dausien (2006), S.441, Alheit (2002), S.223.

Erlebten in Form von subjektiver Erfahrung der Erzählenden.[61] In der Theologie wird in ähnlicher Weise die Auseinandersetzung mit aktuellen Deutungen von Erlebnissen unter dem Begriff „Erfahrung“ analysiert. [62] Leo Karrer beispielsweise präsentiert ein Erfahrungsmodell, in dem er die Begegnung und Verarbeitung der Wirklichkeit in Form von Erfahrung als einen Prozess darstellt, bei welchem ein Mensch Realitäten aufnimmt (Zufuhr) und in begreifendem Erkennen (Verarbeitung) in eine Erfahrung verwandelt.

1.3. Zum Aufbau der Arbeit

In diesem Kapitel wurde zunächst die Fragestellung der vorliegenden Arbeit umrissen, die sich wie folgt zusammenfassen lässt: Wie können angehende ErzieherInnen im Rahmen eines biographieorientierten religionspädagogischen Unterrichts angeregt werden, selbstreflexive Kompetenz zu erwerben? Welche religionspädagogischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze leisten einen wichtigen Beitrag in Bezug auf das Verstehen und Anregen von biographischen Lernprozessen? Und was ergibt sich aus diesen Ansätzen für die Anregung biographischer Lernprozesse und den Erwerb selbstreflexiver Kompetenz im religionspädagogischen Unterricht für ErzieherInnen? Dabei wurde die wissenschaftstheoretische und religionspädagogische Ausrichtung und Verankerung der handlungsorientiert-didaktischen Arbeit dargelegt und die interdisziplinäre Verankerung skizziert. Außerdem wurden zentrale Begriffe im Bereich von Selbstreflexion und biographischem Lernen erläutert.

Im nun folgenden *Kapitel 2* werden zunächst im Sinne einer Bestandsaufnahme Vorgaben und Konzepte der *derzeitigen ErzieherInnenausbildung* darauf hin untersucht, inwiefern sie biographisches Lernen angehender Er-

---

[61] Siehe auch Reh/Schelle (2000), S.109 und S.118 zur Interpretation biographischer Texte in der pädagogischen Arbeit, die nicht nach den zugrunde liegenden Ereignissen sucht, sondern nach der Bedeutung der Episode in der Gesamtbiographie. Für die soziologische Forschung siehe beispielsweise Rosenthal (1995 und 2005).

[62] Karrer (1999), S.202. Zur Rezeption des Erfahrungsbegriffes in der Religionspädagogik siehe Käbisch (2009) und Grümme (2007).

zieherInnen bereits ermöglichen. Dazu werden die pädagogischen Aufgaben von ErzieherInnen erläutert und es wird exemplarisch anhand des Lehrplans für bayerische Fachakademien für Sozialpädagogik ein kompetenz- und lernfeldorientierter Lehrplan daraufhin analysiert,[63] inwieweit er das Potential biographieorientierten Unterrichts in der ErzieherInnenausbildung nutzt, und wo sich gegebenenfalls noch Entwicklungsperspektiven ergeben.[64]

Ausgehend von der allgemeinen Darstellung von Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen in Kapitel 2 erfolgt in *Kapitel 3* eine religionspädagogische Bestandsaufnahme, in der der Fokus speziell auf Ansätze der *religionspädagogischen Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen* gerichtet wird. Zentrale Fragestellung dabei ist, inwieweit die Auseinandersetzung der angehenden ErzieherInnen mit eigenen biographischen Erfahrungen in aktuellen Konzeptionen der religionspädagogischen Arbeit und der Ausbildung von ErzieherInnen vorgesehen ist. In Bezug auf die Umsetzung und konkrete Ausgestaltung des biographischen Lernens in Lehrplänen wird wiederum der bayerische Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik diskutiert. Es wird deutlich, dass innerhalb des Feldes der ErzieherInnenausbildung keine Ansätze vorliegen, die den Kriterien Biographieorientierung und theoretische Fundierung gleichzeitig gerecht werden.

Aufgrund des in Kapitel 3 zu konstatierenden Mangels theoretisch fundierter Ansätze zur biographieorientierten Religionspädagogik innerhalb des Feldes der ErzieherInnenausbildung wird in *Kapitel 4* der Fokus auf *religionspädagogische Perspektiven zum biographieorientierten Unterricht* auch au-

---

[63] Die Auswahl fiel auf den bayerischen Lehrplan von 2003 [Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003)], da in diesem eine enge Verzahnung von Fachtheorie und der Arbeit in Lernfeldern zu finden ist.

[64] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003). Die Themen Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung in der ErzieherInnenausbildung finden dabei besondere Berücksichtigung, da biographisches Lernen als Teil von Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden kann und die zu erlangende selbstreflexive Kompetenz zentrales Ziel des biographieorientierten Unterrichts ist.

ßerhalb des Feldes der ErzieherInnenausbildung erweitert. Mit den religionspädagogischen Ansätzen von Dieter Stoodt, Henning Luther, Hans-Georg Ziebertz und Friedrich Schweitzer stehen dabei religionspädagogische Ansätze im Blickpunkt, die den Kriterien der Subjekt- und Biographieorientierung gerecht werden. Davon ausgehend werden Perspektiven für die speziell im Feld der ErzieherInnenausbildung relevanten religionspädagogischen Fragestellungen entwickelt. Insbesondere wird aufgezeigt, dass Verbindungen zwischen biographischem Lernen und Identitätsentwicklung in den Ansätzen nicht ausreichend thematisiert werden.

Um durch die Aufarbeitung biographieorientierter religionspädagogischer Ansätze in Kapitel 4 zu Tage tretende Desiderate zu bearbeiten, wird in *Kapitel 5* der Fokus von speziell religionspädagogischen Ansätzen auf Ansätze mit biographischem Bezug aus dem gesamten Bereich der Pädagogik erweitert. Dabei handelt es sich um thematisch einschlägige *Ansätze aus der psychoanalytischen Pädagogik* und um *Ansätze des biographischen Lernens in der LehrerInnenbildung*, deren Stärke darin besteht, dass sie beide auf die Ausbildung von pädagogisch arbeitenden Menschen zugeschnitten sind. Diese Ansätze werden in der vorliegenden Arbeit erstmals im Hinblick auf daraus ableitbare Perspektiven für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung diskutiert. Im Rahmen der Aufarbeitung der pädagogischen Ansätze wurde deutlich, dass darin ebenso wie bereits in den religionspädagogischen Ansätzen inner- und außerhalb der ErzieherInnenausbildung häufig mit den Begriffen Person und *Persönlichkeitsentwicklung* sowie Identität und *Identitätsentwicklung* gearbeitet wird, ohne dass dabei eine Verzahnung mit dem aktuellen Stand der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung und empirischen Forschung deutlich erkennbar wird.[65]

[65] Siehe beispielsweise Park et al. (1996).

Ausgehend vom zu konstatierenden Defizit der Rezeption aktueller Theorien zur Persönlichkeits- und Identitätsforschung werden in *Kapitel 6* darauf bezogene psychologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze diskutiert. Es wird für jeden Ansatz erörtert, inwieweit dieser die biographische Perspektive hinreichend berücksichtigt, und inwieweit er insbesondere für eine biographieorientierte religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen nutzbringend sein könnte. Allerdings werden von keinem der dargestellten Ansätze zur Persönlichkeitsentwicklung die Kriterien einer Ausrichtung auf die Biographie und der Eignung für die religionspädagogische Ausbildung hinreichend erfüllt. Aus diesem Grund werden anschließend biographisch-narrative Ansätze erläutert, die den Begriff der Identitätsentwicklung ins Zentrum stellen und die deutlicher als die vorher vorgestellten Ansätze der Persönlichkeitsentwicklung biographische und hermeneutische Aspekte beinhalten. Exemplarisch werden die Ansätze von Heiner Keupp und KollegInnen sowie von Dan McAdams diskutiert, die auf die Analyse inhaltlicher Strukturen von Biographien fokussieren. Die Relevanz dieser Ansätze für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung wird erörtert. Gleichzeitig werden bei dieser Diskussion die Kriterien zugrunde gelegt, die in der religionspädagogischen Diskussion in Kapitel 4 gewonnen wurden. Es wird also diskutiert, wie aus den sozialwissenschaftlichen Ansätzen so Perspektiven für die religionspädagogische Ausbildung generiert werden können, dass darin der Würde und der Besonderheit des Menschen eine angemessene Rolle zukommt. Zudem wird in diesem Kapitel deutlich, dass nur wenige Ansätze vorliegen, in denen der konkreten Wahrnehmung und Analyse von selbstreflexiven Äußerungen eine angemessene Rolle zukommt. In diesem Zusammenhang wird in der Studie zwischen implizit wahrnehmbarer Selbstreflexion in narrativen Texten und explizit geäußerten Selbstreflexionen unterschieden.

Die theoretischen Analysen der vorliegenden Arbeit können als Grundlage für die Entwicklung biographieorientierten Unterrichts dienen. Dieses Poten-

tial wird ausführlich in *Kapitel 7* ausgelotet. Hier werden, ausgehend von den zuvor dargestellten religionspädagogischen, pädagogischen und persönlichkeitspsychologischen Ansätzen, Perspektiven für den biographieorientierten Unterricht in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung entwickelt. Es wird ein Konzept für die Fallarbeit als eine dem biographieorientierten Unterricht affine Methode entwickelt. Anhand des exemplarisch gewählten religionspädagogischen Unterrichtsthemas „Kinder begleiten in Lebenskrisen" wird dargestellt, wie das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept der Fallarbeit genutzt werden kann, um biographieorientierten religionspädagogischen Unterricht so zu gestalten, dass ErzieherInnen die für die Krisenbegleitung notwendigen Kompetenzen – insbesondere die selbstreflexive Kompetenz – entwickeln können. Die vorliegende Studie geht von der Annahme aus, dass der Erwerb dieser Kompetenz auf Seiten der Lernenden durch die auf Selbstreflexion fokussierte Analyse biographischer Texte gefördert wird. Dabei sollte ihr Blick sowohl auf Passagen im Material gelenkt werden, in denen die ProtagonistInnen explizit Selbstreflexion betreiben, als auch auf Merkmale der Darstellung wie Kohärenz der Darstellung insbesondere in Bezug auf die Emotionen in den Episoden, kohärente Darstellung der handlungsleitenden Überzeugungen und Ziele in der Gesamterzählung,[66] die implizit Hinweise auf das Niveau der selbstreflexiven Kompetenz der ProtagonistInnen geben. Der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz durch die Studierenden wird seinerseits wiederum sowohl explizit in selbstreflexiven Äußerungen deutlich als auch implizit aus der Kohärenz der Darstellung erschließbar. Als biographisches Material, das sich für die Fallarbeit verwenden lässt, werden im Anhang Passagen aus lebensgeschichtlichen Interviews mit ErzieherInnen beigefügt.[67]

---

[66] Siehe die Darstellung des Ansatzes zur Analyse von Identitätskonstruktionen nach McAdams beziehungsweise die Skripttheorie von Tomkins in Kapitel 6.

[67] Die Interviews wurden von der Autorin in einem anderen Kontext geführt. Sie basieren auf der Methode von Fritz Schütze, siehe Schütze (1983, 1984 und 2006). Die ErzieherInnen wurden in

Über die Entwicklung eines Konzepts für die Fallarbeit im Rahmen der biographieorientierten religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung hinaus konnten in der vorliegenden Arbeit Forschungsdesiderate zu diesem Thema identifiziert werden. Diese werden in *Kapitel 8* skizziert. Dabei werden insbesondere das Fehlen von Forschungsarbeiten zur Profession der ErzieherIn und die fehlende Ausdifferenzierung von angemessenen Kompetenzmodellen für ErzieherInnen als Themen identifiziert, auf die künftige Theoriebildung und empirische Forschung zur biographieorientierten religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung fokussieren sollte.

---

einem ersten Interviewteil gebeten, ihre Lebensgeschichte erzählen, im Nachfrageteil lag der Schwerpunkt auf dem Umgang mit Lebenskrisen.

2. Bestandsaufnahme I – Biographisches Lernen in Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen

Im Folgenden wird aus pädagogischer Perspektive die zentrale Bedeutung der selbstreflexiven Kompetenz für Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen herausgearbeitet. Dabei wird – wie generell in der vorliegenden Arbeit – die Arbeit im Kindergarten als eines der zentralen Arbeitsfelder von ErzieherInnen in den Blick genommen.

Vorbemerkung zum Stand der empirischen Forschung: Bei Fokussierung auf empirische Befunde zum biographischen Lernen angehender ErzieherInnen zeigt sich verschärft, was generell im aktuellen Diskurs über den Stand der empirischen Forschung in der ErzieherInnenausbildung immer wieder konstatiert wird: Es liegen nur sehr wenige einschlägige Arbeiten vor.[68] So befasst sich ein großer Teil der vorliegenden empirischen Studien mit professionstheoretischen Fragen im Rahmen der seit mehreren Jahrzehnten andauernden Diskussion um die Veränderung der ErzieherInnenausbildung. Darin wird die Frage erörtert, ob eine Akademisierung der ErzieherInnenausbildung die Qualität vorschulischer Förderung verbessern würde.[69] In den meisten Studien wird hervorgehoben, dass eine höhere Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals mit einer besseren Förderung der Kinder einhergeht.[70] Im Bereich der Forschung zur Profession und Ausbildung von ErzieherInnen liegt damit der Schwerpunkt nach wie vor klar auf einer theoretischen Debatte von Fragen, die an Strukturen der Ausbildung orientiert sind.[71] So stellen Blossfeld und Roßberg fest, dass in Deutschland und international nur wenige Studien publiziert wurden, die

[68] Dies betonen auch Hans-Peter Blossfeld und Hans-Günther Roßbach in ihrer Studie zur Professionalisierung in der Frühpädagogik, Blossfeld/Roßberg (2012).
[69] Exemplarisch für diese Diskussion siehe Blossfeld/Roßberg (2012).
[70] Siehe beispielsweise Blossfeld/Roßberg (2012), S.208.
[71] Siehe Beher/Hoffmann/Rauschenbach (1999), Diller/Rauschenbach (2006), Speth (2010), Teschner (2004).

empirisch untersuchen, wie sich die Kompetenzen des Fachpersonals auf die pädagogische Arbeit und die Entwicklung der Kinder auswirken.[72] Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass bisher nur wenige Arbeiten vorliegen, die auf die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung der Qualität pädagogischer Prozesse im Bereich der Frühpädagogik abzielen.[73]

Ein weiterer, wenngleich weniger ausgeprägter Schwerpunkt empirischer Forschung zur ErzieherInnenausbildung befasst sich mit der Frage, wie der Männeranteil unter den ErzieherInnen gesteigert werden kann.[74] Hier liegt eine größere, im Rahmen der Diskussion um Genderfragen vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugendliche in Auftrag gegebene Studie vor.[75] Zudem zeichnet sich ein Forschungsschwerpunkt zu frühkindlichen Bildungsprozessen ab. Hier könnte empirische Forschung zu Profession und Ausbildung von ErzieherInnen eigentlich gut anschließen. Faktisch stehen in den zu diesem Schwerpunkt bislang vorliegenden Arbeiten aber zumeist die Kinder und nicht die ErzieherInnen im Zentrum der Aufmerksamkeit.[76] Dementsprechend werden auch die Kompetenzen der ErzieherInnen und die Gestaltung der ErzieherInnenausbildung hier meist nur randständig behandelt.[77]

---

[72] Blossfeld/Roßberg (2012), S.209.
[73] Thole (2010), S.215.
[74] Siehe Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2012); im Folgenden zitiert als: Bundesministerium (2012).
[75] Bundesministerium (2012).
[76] Zur Arbeit von ErzieherInnen im Bereich der Krippenpädagogik siehe insbesondere die Arbeiten von Ahnert (2004a und b). Daneben siehe beispielsweise die Arbeiten von Weigel (2010) und König (2009), die beide auf die Interaktion zwischen Kindern und ErzieherInnen fokussieren.
[77] Eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von Weigel (2010), der sich in seiner empirischen Untersuchung zu Bildungsprozessen bei Kindern auch mit der Gestaltung der Ausbildung befasst. Diese Arbeit wird an anderer Stelle berücksichtigt.

2.1. Die Rolle personaler Kompetenzen in der beruflichen Arbeit von ErzieherInnen

ErzieherInnen begleiten Kinder in Lernprozessen. Diese Lernprozesse werden beeinflusst durch die bereits vorhandenen Kompetenzen des Kindes, durch das familiäre Umfeld, in dem es aufwächst, durch das – auch von den anderen Kindern in der Einrichtung geprägte - Lernumfeld und durch die pädagogischen Angebote der ErzieherInnen. Für die Qualität dieser Angebote – ebenso wie für die Gesamtqualität erzieherischer Arbeit – ist nicht zuletzt die Gestaltung der ErzieherInnen-Kind-Beziehung entscheidend.[78] Diese ErzieherIn-Kind-Beziehung[79] stellt eine wichtige Grundlage für alle Interaktionen zwischen der ErzieherIn und den Kindern dar – auch für solche mit primär didaktischem Fokus.[80] Nach Fabienne Becker-Stoll zeichnet sich eine gute ErzieherIn-Kind-Beziehung dadurch aus, dass die ErzieherIn sich dem Kind zuwendet, ihm Sicherheit vermittelt, ihm Möglichkeiten der Stressreduktion aufzeigt, es bei der Exploration unterstützt und ihm Assistenz in allen Handlungen anbietet.[81] Derartige Handlungen der ErzieherIn sind grundlegend, um angemessene Bedingungen für unbelastetes Lernen auf Seiten der Kinder zu schaffen, sie sind aber auch unabhängig von allen Bildungszielen Merkmale verantwortungsvollen ErzieherInnenhandelns.[82] Für eine professionelle Gestaltung dieser Beziehung durch ErzieherInnen spielt die Reflexion ihrer Interaktionen mit dem Kind eine wichtige Rolle. Die

---

[78] Zum zugrundeliegenden Kompetenzmodell siehe Abschnitt 2.2.2.
[79] Einen ersten Überblick über das Thema Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung bieten Textor (2007) und Textor (2014).
[80] Siehe Ahnert (2006) und Ahnert et al (2013).
[81] Becker-Stoll (2014).
[82] Eine derartig gekennzeichnete ErzieherIn-Kind-Beziehung zeigt sich durchgängig in den Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind. Siehe Stonehouse (2012), S.1. Stonehouse stellt in Bezug auf educator–child relationships heraus: Diese tragen (a) dazu bei, dass Kinder sich sicher fühlen und Freiheit entwickeln zu explorieren, sie leisten (b) einen Beitrag zur Wahrnehmung der Identität des Kindes, sie geben (c) Kindern die Möglichkeit zu lernen, wie man mit anderen interagiert und sie ermöglichen (d) Kindern effektives Lehren und Lernen.

Kompetenz der ErzieherInnen zu einer derartigen Reflexion sollte daher in der Ausbildung systematisch gefördert werden.[83]

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Prozessen der Reflexion von ErzieherInnen-Kind-Beziehungen und der Förderung dieser Prozesse steht derzeit noch ihren Anfängen.[84] Die dazu bislang vorliegende Literatur stammt weitgehend aus der allgemeinen Pädagogik: Im Kontext des professionellen Handelns pädagogisch tätiger Menschen kommt nach Werner Helsper dem rekonstruktiven Fallverstehen zentrale Bedeutung zu.[85] Dies gilt für ErzieherInnen genauso wie für die bei Helsper im Vordergrund stehenden Lehrkräfte.[86] Zum Fallverstehen gehören die Auseinandersetzung mit der Biographie und den Kompetenzen, sowie der Motivation der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen, die Selbstreflexion der biographischen Ressourcen, beziehungsweise Prägungen durch die ErzieherIn, die Auseinandersetzung mit den institutionellen Gegebenheiten sowie den pädagogischen Grundlagen der Arbeit sowie die Reflexion der möglichen pädagogischen Handlungsoptionen durch die ErzieherIn. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Selbstreflexion der eigenen personalen Ressourcen und Prägungen der ErzieherIn und der dafür erforderlichen Kompetenz.

Eine theoretische Fundierung von Maßnahmen zur Förderung selbstreflexiver Kompetenz von ErzieherInnen steht – wie bereits erörtert – bislang noch

---

[83] Siehe für die bayerische ErzieherInnenausbildung beispielsweise den Lehrplan von 2003 [Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.9ff und S.16]. Exemplarisch sei hier im Krippenbereich die Reflexion über die Gestaltung der Eingewöhnung neuer Kinder genannt. Näheres zur Gestaltung der Erzieherin-Kind-Beziehung siehe beispielsweise Textor (2007). Dem Aspekt der Reflexion wird in der Ausbildung von ErzieherInnen in Bayern Rechnung getragen: Hier nehmen sowohl im Bereich der praktischen Ausbildung als auch in der theoretischen Arbeit die Beobachtung von ErzieherIn-Kind-Beziehungen sowie die Reflexion darüber eine zentrale Stellung ein.

[84] Einige Hinweise im Bereich der Krippenpädagogik liefern Ahnert (2004b und 2013), Ahnert et al (2013) und Becker-Stoll (2008 und 2014); zum Bereich Kindergartenpädagogik waren keine Studien auffindbar.

[85] Helsper (2011), S.150.

[86] Helsper (2011), S.149. Helsper selbst betont die Übertragbarkeit des professionellen Handelns auf ErzieherInnen.

weitgehend aus. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb der Schwerpunkt darauf liegen, wie biographische Lernprozesse in der ErzieherInnenausbildung so angeregt werden können, dass die angehenden ErzieherInnen ihre selbstreflexive Kompetenz erweitern können und wie sie lernen können, sich vertieft mit sich selbst und ihrer Biographie auseinanderzusetzen.[87]

2.1.1. Erziehen, Bilden und Betreuen als Aufgaben von ErzieherInnen

Die grundlegenden Aufgaben von ErzieherInnen in Kindertagesstätten werden im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)[88] und in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen[89] mit *Erziehen, Bilden und Betreuen* benannt.[90] Im Folgenden wird eine Begriffsklärung von Erziehung, Bildung und Betreuung für die Frühpädagogik vorgenommen.[91]

Der Begriff *„Erziehen"* ist ein Leitbegriff der Pädagogik,[92] dessen Verwendung eine lange Tradition aufweist. Er lässt sich definieren als das Einwirken von Erziehenden auf Kinder und Jugendliche mit dem Ziel der Förde-

---

[87] Die gegenwärtige Qualitätsdiskussion in Kindertagesstätten wird bei König (2009), S.50-66 dargestellt.

[88] Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), § 22, online verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__22.html.

[89] Kultusministerkonferenz (2002), S. 21 kennzeichnet die Qualifikation von ErzieherInnen so, dass ErzieherInnen „auch […] über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität, sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen." Siehe auch den Beschluss der KMK vom 16.9.2010 [Kultusministerkonferenz (2010)], in dem die Selbstreflexivität unter dem Stichwort personale und soziale Kompetenzen als eine zentrale Qualifikation für den Beruf ErzieherIn genannt wird.

[90] Ebert (2007), S.10; Textor (1999); Ebert (2008), S.10. Mit dem Begriff Förderung wird stärker die pädagogische Unterstützung von Kindern hervorgehoben, der Begriff wird hauptsächlich im heilpädagogischen Bereich verwendet, der Begriff Bildung fokussiert stärker auf die eigenständige Aneignung der Welt durch die Kinder und wird verstärkt in der Frühpädagogik verwendet [siehe auch Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.24 (= BEP)]. Siehe auch Ebert (2009), S.3, Oberhuemer (1998), S.131 und Textor (2004). Siehe auch die Überblicke über Ausbildungsschwerpunkte für ErzieherInnen an ausgewählten Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten im Überblicksartikel von Textor (2008).

[91] Laewen (2006), Ebert (2007), Textor (1999), eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Begriffen findet sich bei Laewen (2006) und Textor (1999); siehe auch König (2009), S.43. Zu einer religionspädagogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Erziehung siehe Schweitzer (2006), S.117ff.

[92] Siehe beispielsweise Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.28 (= BEP).

rung der kindlichen Entwicklung, insbesondere der Individuation und Sozialisation.[93] Als Erziehende haben die ErzieherInnen teil an der „Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“, wie Heinz-Elmar Tenorth dies unter Rückgriff auf Siegfried Bernfeld formuliert.[94] Dieses Einwirken hat innerhalb ethisch vertretbarer Grenzen zu erfolgen, und es ist darauf zu achten, dass sich die Arbeit von ErzieherInnen nicht in der unkritischen Umsetzung gesellschaftlicher Vorgaben erschöpft.[95] Vielmehr sollten ErzieherInnen ihren Erziehungsauftrag subjektorientiert so gestalten, dass die Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund stehen. Sie sollten diese sensibel wahrnehmen, ihr Handeln feinfühlig daran ausrichten und so die Kinder in ihrer Entwicklung fördern.

Eine besondere *Bedeutung der Feinfühligkeit bei der Arbeit mit Kindern* ergibt sich auch aus der umfangreich vorliegenden Forschung zur Bindungstheorie. Mary Ainsworth stellte fest, dass Babys, die einen sicheren Bindungsstil zeigen, mit Bindungspersonen zusammen waren, die auf die Bedürfnisse des Kindes in feinfühliger Weise reagierten.[96] Diese Bezugspersonen können die Signale des Kindes wahrnehmen und richtig interpretieren: Sie verfügen über (a) eine emotionale Responsivität und können sich in die Lage des Kindes versetzen.[97] Sie sind (b) „mind-minded“[98] und können die Bedürfnisse des Kindes beim Handeln in partnerschaftlicher Weise mit berücksichtigen. Sie nehmen (c) an den Erfahrungen des Kindes teil, verstärken (d) positive Emotionen, reduzieren unangenehme Erfahrungen und beheben Störungen und Missverständnisse.[99] Die Bedürfnisse des Kindes werden von feinfühligen Bezugspersonen (e) angemessen und prompt entsprechend des Alters des Kindes beantwortet. Das Kind erfährt stützende Dialogstrukturen, die helfen können, ein hilfreiches inneres Arbeitsmodell von Beziehungen aufzubauen.

---

[93] Siehe Schäfer (2006), S.34 und Tietze et al. (2007), S.19. Letztere beschreiben Individuation und Sozialisation als zwei zentrale Faktoren der kindlichen Entwicklung. Siehe auch Klafki, der Bildung im Zusammenhang von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität formuliert, Klafki (1996), S.52.
[94] Tenorth (2010), S.17; Bernfeld (1967), S.51.
[95] Laewen (2006) und Boschki (2003) weisen darauf hin, dass der Erziehungsbegriff ein stark belasteter Begriff in der Pädagogik im deutschsprachigem Raum ist, Laewen (2006), S.99. Boschki (2003), S.196ff diskutiert verschiedene Ansätze (Rutschky, Braunmühl, Schoenebeck, Miller und Giesecke), die die Abschaffung des Erziehungsbegriffs befürworten.
[96] Siehe Ainsworth (2003a, 2003b und 2003c), Ainsworth/Bowlby (2003).
[97] Grossmann/Grossmann (2006), S.117.
[98] Grossmann/Grossmann (2001), S.91.
[99] Ahnert (2004a), S.74.

Die Vorstellung vom inneren Arbeitsmodell wurde durch die Arbeiten von John Bowlby bekannt, einem Pionier der Bindungstheorie.[100] Nach Bowlby entdeckt ein Kind circa im Alter von 8 Monaten, dass es sein Verhalten steuern kann.[101] Es lernt beispielsweise, dass die Mutter zuverlässig kommt, wenn es sie ruft. Das Kind entwickelt in diesem Alter ein flexibles Verhaltenssystem, das es durch Lernen immer weiter ausbildet und in flexiblen Systemen organisiert. Es lernt, wie es seinen Kummer beenden kann und wie es das Gefühl von Sicherheit aufbauen kann. Es lernt, sein Verhalten zu planen und gleichzeitig die möglichen Verhaltensweisen der Bezugspersonen mit einzubeziehen. Derartige innere Arbeitsmodelle als Modelle zielorientierten Verhaltens entwickeln sich durch Vorauswissen.[102] Das Kind lernt, wie sich die Fürsorgeperson verhalten wird. Wenn ein Kind gelernt hat, dass es sich auf eine vertrauenswürdige Bindungsperson bei Beunruhigung, Kummer und Schmerz verlassen kann, dann prägt sich dieses Bild oder Arbeitsmodell – nach Bowlby – beim Kind ein. Das Kind lernt auch, dass die Bezugsperson weiser und älter ist und ihm Unterstützung bei Problemen geben kann. Bowlby stellte fest, „dass bei einem Kind die Bildung und Verfeinerung von Arbeitsmodellen gleichzeitig mit dem Beginn und der Entwicklung der Fähigkeit zu planen auftritt.“[103] Die Bindungsbeziehungen werden im Laufe der Entwicklung immer stärker durch innere (mentale) Arbeitsmodelle reguliert.[104] Diese dienen dazu, bindungsbezogene Verhaltensweisen und Gefühle zu regulieren, zu deuten und vorauszusagen.[105] Die „internal working models“ entwickeln sich in der Kindheit aus wiederholten Interaktionsmustern mit Bezugspersonen und begleiten den Menschen bis zum Lebensende. Dabei können Kinder zu verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungsmuster entwickeln. In der Bindungstheorie wird dabei zwischen einem sicheren, einem unsicher-vermeidenden, einem unsicher-ambivalenten oder einem desorganisierten Bindungsstil bei Kindern unterschieden.

Feinfühliges Verhalten zeichnet sich einerseits durch die Kenntnisse der Bedürfnisse der Kinder und andererseits durch ein angemessenes Eingehen auf deren Bedürfnisse aus. Aus bindungstheoretischer Sicht könnte man – bezogen auf entsprechende Konzepte wie den *circle of security*[106] –

---

[100] Siehe Bowlby (1975, 1983, 1995, 2003a, 2003b). Der Begriff „inneres Arbeitsmodell“ oder „internales Arbeitsmodell“ geht auf den englischen Begriff „internal working modell“ zurück und kommt aus dem Bereich der Forschung zu Evolutionsprozessen. Das Ziel dieser Systeme ist, die Überlebenschancen von Menschen zu verbessern.
[101] Bowlby (1975), S.320.
[102] Siehe Bretherton (2001), S.56.
[103] Bowlby (1975), S.320.
[104] Bretherton (2001), S.54f.
[105] Bretherton (2001), S.53.
[106] Die doppelte Herausforderung, je nach situationalen Erfordernissen „sicherer Hafen [zu] sein” und „Exploration [zu] ermöglichen“, deren häufige Bewältigung eine feinfühlige Bezugsperson auszeichnet, wird aus praxisorientierter Perspektive gut im Projekt *circle of security* dargestellt. Siehe [Marvin (2009), S.194 und S.198] und [Main (2001), S.6].
Zur Bedeutung von Bindung außerhalb der Familie siehe beispielsweise die empirische Studie von Ahnert (2004b).

sagen, dass feinfühlige Erziehende dadurch gekennzeichnet sind, dass sie Kindern und Jugendlichen einerseits bei Bedarf einen sicheren Hafen zur Verfügung stellen, und ihnen andererseits den Freiraum zum Entdecken und der Exploration von Neuem gewähren sollten.[107] Um bei der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern derart feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, ist eine ausgeprägte selbstreflexive Kompetenz den ErzieherInnen hilfreich:[108] Sie ermöglicht es den Erziehenden, sich mit ihren eigenen Vorerfahrungen auseinanderzusetzen und zu unterscheiden, was die Bedürfnisse des Kindes vor ihnen sind und welche eigenen Bedürfnisse und biographischen Anteile die jeweilige Situation beeinflussen. So wird der unreflektierte Einfluss eigener Kindheitserfahrungen auf die pädagogische Beziehung zugunsten einer Anwendung der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse zu beruflichen Handlungstheorien verringert. Dies ist insbesondere in der Elementarpädagogik von Bedeutung,[109] da die Gestaltung der Interaktion zwischen ErzieherInnen und Kind hier von großer Bedeutung für Individuation und Sozialisation von Kindern sind.[110]

Ebenso wie der Begriff „Erziehung“ stellt auch der Begriff *„Bildung“* einen Leitbegriff der Pädagogik dar, der die deutschsprachige Pädagogik der letzten Jahrhunderte entscheidend geprägt hat. Während beim Erziehungsbegriff häufig auf die Einwirkung der Umwelt auf das zu erziehende Individuum fokussiert wird, steht beim Bildungsbegriff das selbständige Handeln und

---

[107] Siehe dazu auch Brisch (2003a), S.52f. Zur Rezeption der Bindungstheorie in Lehrbüchern der ErzieherInnenausbildung siehe beispielsweise Böhm et al. (2005), S.71f.

[108] Für die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung ist eine Mischung aus reflexiver Distanz und Involvement sehr wichtig. Zur Bedeutung dieser Aspekte beispielsweise in der Medienpädagogik siehe Pirner (2008), S.103. Zur Problematik eines vorschnellen Verständnisses von Kindern durch ErzieherInnen, das auf einer unreflektierten Gleichsetzung von eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen des Kindes beruht, siehe auch Weigel (2010).

[109] Die Begriffe Frühpädagogik, Kindheitspädagogik und Elementarpädagogik werden synonym gebraucht. Der Begriff Elementarpädagogik kommt aus dem schulischen Bereich. Die Begriffe Frühpädagogik und Kindheitspädagogik sind mit den Anliegen verbunden, dass Bildung bereits mit der Geburt beginnt, siehe Balluseck (2014).

[110] Siehe auch Ebert (2007), S.10f. In ähnlicher Weise hebt auch Martin Textor die Bedeutung der Beziehung zwischen Kind und ErzieherIn als Bestandteil der erzieherischen Arbeit hervor. Textor (1999) bezieht sich insbesondere auf Herman Nohl. Siehe auch Terhart (2000), S.50 zum Thema Erziehen in Bezug auf Lehrkräfte.

Lernen des Individuums im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Welt und deren Aneignung im Zentrum.[111] Es liegt in der Literatur eine Vielzahl unterschiedlichster Definitionen von Bildung vor, für die an dieser Stelle exemplarisch auf die Einführung in die Theorie der Bildung von Andreas Doerping, Andreas Poenisch und Lothar Wigger verwiesen sei.[112] Der Bildungsbegriff wurde – im Sinne von Selbstbildung – von Wassilios Fthenakis und Gerd Schäfer in den 80iger und 90iger Jahren erneut in die frühkindliche pädagogische Diskussion eingebracht: Nach Schäfer löste er ein bis dahin „dominierendes […] human- und sozialwissenschaftlich fundierten Verständnis für das frühe Kindesalter“[113] ab – zugunsten einer pädagogischen Perspektive auf die frühe Kindheit.[114] Mittlerweile nimmt der Bildungsbegriff in der frühpädagogischen Literatur eine wichtigere Rolle ein als der Erziehungsbegriff.[115]

Im Folgenden werden drei auf die *Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse* ausgerichtete Ansätze erläutert, die in der wissenschaftlichen Diskussion häufig rezipiert werden:[116] erstens der Situationsansatz, dargestellt anhand der Ausführungen von Jürgen Zimmer und anderen, zweitens der subjektorientierte Selbstbildungsansatz, den Gerd Schäfer in die frühkindliche Bildungsdiskussion einbrachte, und drittens der sozialkonstruktivistische Ansatz, der anhand der Arbeiten von Wassilios Fthenakis dargestellt wird.

---

[111] Siehe Schäfer (2014), S.13.
[112] Siehe Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2009). Für einen neueren, grundlegenden Beitrag zum Thema Bildung siehe von Hentig (2005). Für die religionspädagogische Bildungsdiskussion in der Frühpädagogik siehe Abschnitt 3.1.
[113] Schäfer (2004), S.3. Für einen neueren Forschungsüberblick zum Thema Bildung im Elementarbereich siehe Weber (2014), S.45ff.
[114] Ein Beispiel für diese sozialwissenschaftliche Perspektive der 80iger Jahre stellt der im Folgenden vorgestellte Situationsansatz von Zimmer dar, bei dem insbesondere die wechselseitige Beeinflussung des Kindes durch die Umwelt im Zentrum stand. Die Beiträge von Schäfer und Fthenakis sind der neueren Bildungsdiskussion in der Frühpädagogik zuzuordnen.
[115] Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit dem religionspädagogischen Bildungsbegriff in der Frühpädagogik. Hier sei beispielsweise auf Habringer-Hageleitner (2006), verwiesen, siehe dazu auch Abschnitt 3.1.
[116] Siehe Becker-Stoll (2008), S.115.

Die Wurzeln des Situationsansatzes liegen bereits in den 1970er Jahren, er wurde in den 1980er und 1990er Jahren in sehr vielen sozialpädagogischen und pädagogischen Arbeiten rezipiert und nimmt dort eine zentrale Rolle ein.[117] Der Situationsansatz ist gekennzeichnet durch das – unter Bezug auf Schäfer – bereits angesprochene human- und sozialwissenschaftliche Verständnis für das frühe Kindesalter. Ein Repräsentant des Situationsansatzes ist Jürgen Zimmer, dessen Ansatz hier exemplarisch erörtert wird. Zimmer geht davon aus, dass es Schlüsselsituationen mit zentraler Bedeutung für frühkindliche Bildungsprozesse gibt, in denen Kinder lernen, autonom und kompetent zu handeln. Derartige Schlüsselsituationen stellen beispielsweise das Ankommen der Kinder im Kindergarten, die Gestaltung des Frühstücks mit den Kindern oder die Aushandlungsprozesse mit den Kindern zur Planung des Tages im Kindergarten dar.[118] Die besondere Relevanz der Schlüsselsituationen erweist sich (a) an der Bedeutsamkeit für das einzelne Kind, (b) an der Bedeutsamkeit in der Interaktion mit den anderen und (c) an der Bedeutsamkeit für das Geschehen in der Welt. Die ErzieherInnen begleiten die Kinder bei diesem Bildungsprozess, indem sie Schlüsselsituationen erkennen, die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder in den Bereichen des Handelns, der Leistungs- und Lernfähigkeit berücksichtigen und die Kinder im Umgang mit der Schlüsselsituation unterstützen.[119]

Der Situationsansatz wird inzwischen oft kritisch betrachtet.[120] So betont Wassilios Fthenakis unter anderem, dass der Ansatz sehr unspezifisch und empirisch schwer überprüfbar sei. Auch ergebe sich in weiten Teilen der pädagogischen Arbeit kein Unterschied daraus, ob nach dem Situationsansatz gearbeitet werde oder nicht.[121] Schäfer stellt fest, dass bei Zimmer der Aneignungsbegriff inhaltlich unausgeführt bleibt und deshalb kein alltagsnahes selbständiges Handeln von Kindern ausgeführt wird.[122]

---

[117] Siehe Zimmer (2000), S.94.
[118] Zimmer (1998), S.43.
[119] Zur Diskussion um den Situationsansatz siehe beispielsweise Zimmer (2000).
[120] Siehe beispielsweise König (2009), S.37.
[121] Fthenakis (2000), S.116.
[122] Schäfer (2006), S.38.

Inzwischen haben sich in der Diskussion über frühkindliche Bildungsprozesse konstruktivistische Theorien des Lernens durchgesetzt,[123] denen auch die beiden folgenden Ansätze zugerechnet werden können. Der erste dieser beiden Ansätze, der Ansatz der Selbstbildung nach Gerd Schäfer, stellt die Selbstorganisation von Bildungsprozessen durch die Kinder in den Mittelpunkt.[124] Für Schäfer ist der Bildungsbegriff mit der Vorstellung der „Selbsttätigkeit des Individuums verbunden".[125] Bildung vollzieht sich durch die Auseinandersetzung mit der kulturellen Welt und umfasst „Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst, Wissen und Ästhetik.[126] Es geht ihm darum, Kindern „Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge"[127] zu ermöglichen mit dem Ziel, dass Kinder an der Kultur partizipieren können, in die sie hineinwachsen. Die ErzieherInnen können diesen Prozess der zunehmenden Partizipation an der Kultur durch Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen fördern, wobei im Sinne einer kindorientierten Pädagogik die Verständigung mit dem Kind eine zentrale Rolle spielt.[128]

Ute Stoltenberg kritisiert an Schäfers Ansatz, dass dieser in Bildungsprozessen den absoluten Vorrang der Selbsttätigkeit von Kindern postuliert und als Ziel von Bildungsprozessen formuliert, dass Kinder sich selbsttätig Probleme und die dazugehörigen Lösungen suchen sollen. Außerdem sei Schäfers Zugang zu frühkindlichen Bildungsprozessen ahistorisch und ohne gesellschaftlichen Bezug, da Kinder sich immer in einer bereits gestalteten Umwelt befänden.[129]

Im dritten Ansatz, dem sozialen Ko-Konstruktivismus, der von Wassilios Fthenakis in die frühpädagogische Diskussion eingebracht wurde, steht die Interaktion der Kinder im Zentrum. Fthenakis definiert Bildung als soziale Ko-Konstruktion.[130] Kinder, Eltern, Fachkräfte und andere Erwachsene werden als gleichermaßen aktiv an diesem Bildungsprozess beteiligt betrachtet,

---

[123] Stoltenberg (2008), S.53.
[124] Schäfer (2011), S.14, Schäfer (2007), S.62ff.
[125] Schäfer (2011), S.14. In einer anderen Arbeit stellt Schäfer stellt die „Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge" heraus [Schäfer (2007)], S.63.
[126] Schäfer (2011), S.14.
[127] Schäfer (2007), S.63.
[128] Schäfer (2006), S.41.
[129] Stoltenberg (2008), S.54.
[130] Fthenakis (2007), S.3.

wobei die soziale Sinnkonstruktion durch das Kind im Zentrum steht. Fthenakis geht davon aus, dass der Erwerb von Wissen und die Förderung von Kompetenzen sozialen Austausch voraussetzen.[131] In diesem Sinne ist der Bildungsbegriff eng mit sozialen Aushandlungsprozessen verbunden.

Der Ansatz von Fthenakis liegt auch dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde. Der BEP stellt die Förderung der Kompetenzen von Kindern mit dem Ziel der frühkindlichen Bildung ins Zentrum.[132] In diesem Kontext werden im BEP zentrale Bildungs- und Entwicklungsziele von Kindergartenkindern ausführlich dargelegt. Diese werden als Basiskompetenzen bezeichnet und unterteilt in[133] (a) „personale Kompetenzen“[134], (b) „Kompetenzen zum Handeln“[135], (c) „lernmethodische Kompetenz“[136] und (d) einen „kompetente[n] Umgang mit Belastungen“[137]. Im Rahmen der letztgenannten Basiskompetenz wird im BEP das Thema der Förderung der Widerstandskraft von Kindern in Auseinandersetzung mit Lebenskrisen unter Rückgriff auf das Konstrukt der Resilienz aufgegriffen. Unter dem Konstrukt der Resilienz versteht man im Kontext der frühkindlichen Entwicklung die Fähigkeit von Kindern, in belastenden oder krisenhaften Situationen „besondere Bewältigungs- und Anpassungsleistungen zu erbringen“[138] und so trotz ungünstiger äußerer Umstände gesund zu bleiben.[139] Im BEP wird dargelegt, dass Kinder für einen erfolgreichen Umgang mit Lebenskrisen bei der Entwicklung von personalen und sozialen Ressourcen[140] unterstützt

---

[131] Siehe Becker-Stoll (2008), S.116.

[132] Der BEP ist einer der ersten und umfangreichsten Bildungs- und Erziehungspläne zur Förderung der frühkindlichen Bildung, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts in verschiedenen Bundesländern in Deutschland verabschiedet wurden. Er wurde unter der Leitung von Wassilios Fthenakis entwickelt und in später entwickelten Plänen rezipiert. Vgl. Ostermayer (2006), S.30, Kirchenamt der EKD (2004), S.56f, Beer/Langenmayr (2003), Schäfer (2003, 2005). Zu einer kritischen Würdigung der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen siehe auch Schuster (2006), S.152ff.

[133] Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.11, S.49 (=BEP).

[134] Ein Beispiel für personale Kompetenzen ist die Kompetenz der Selbstwahrnehmung [Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.54f (=BEP)].

[135] Zwei Beispiele aus dem BEP für die Kompetenzen im Handeln sind: Kompetenzen im sozialen Bereich und Kompetenzen, Werte zu entwickeln [Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.61ff (=BEP)].

[136] Unter „lernmethodischer Kompetenz“ wird im BEP verstanden, dass Kinder Wissen kompetent nutzen [Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.66 (=BEP)].

[137] Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.81ff (=BEP).

[138] Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.81 (=BEP).

[139] Eine Einführung zum Thema „Resilienz“ bieten Grossmann/Grossmann (2006), S.459-462 und Dornes (2004a), S.113-115.

[140] Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.82 (=BEP). Zu den personalen Ressourcen zählen laut BEP beispielsweise: Problemlösefähigkeit, positive Selbsteinschätzung, Selbstregulationsfähigkeit, hohe Sozialkompetenz und sicheres Bindungsverhalten, aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, positives Denken und auch Spiritualität, „religiöser Glaube“ und körperliche Gesundheitsressourcen. Zu den sozialen Ressourcen zählen beispielsweise sichere Bindungen, positive Rollenmodelle, ein wertschätzendes Klima, positive soziale Kontakte und positive Lernerfahrungen in der KiTa.

werden sollen und es werden einige Anregungen für Beschäftigungen mit den Kindern wie das Vorlesen eines thematisch einschlägigen Kinderbuches gegeben.[141]

Der Ansatz von Fthenakis – insbesondere in Bezug auf den BEP – wird von Schäfer heftig kritisiert, einerseits wegen dessen Kompetenz-Definition und andererseits in Bezug auf die Umsetzung der pädagogischen Ziele im BEP.[142] Schäfer stellt heraus, dass Bildungsziele und Kompetenzerwerb im BEP zwar im Sinne des Konstruktivismus formuliert seien, dass dort aber bezüglich der Vermittlung der Bildungsziele auf vorformulierte Ziele im Rahmen eines Instruktionsprozesses zurückgegriffen werde. In Bezug auf die Umsetzung des Ansatzes kritisiert Schäfer die fehlende Betonung des Eigenanteils der Kinder im Bildungsprozess.[143] Aus diesem Grund bezeichnet Schäfer den BEP als Instruktionsansatz.[144] Ute Stoltenberg grenzt sich von dieser harsch formulierten Kritik ab und stellt in ihrer Diskussion der Ansätze von Fthenakis und Schäfer heraus, dass der Unterschied zwischen den beiden Bildungsansätzen auf der Ebene der Theorie in Bezug auf die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt tendenziell eher gering ist: während Fthenakis von Kokonstruktion als einer zentralen Form des Lernprozesses eines Kindes spricht,[145] benennt Schäfer soziokulturelle Prozesse der Verständigung.[146]

Der Aspekt der Kompetenzen und Ressourcen von ErzieherInnen wird im BEP nur am Rande thematisiert. So wird im BEP kaum erörtert, welche sozialen und personalen Ressourcen es den ErzieherInnen ermöglichen, die ErzieherIn-Kind-Beziehung so zu gestalten, dass dies den Kindern zu einem kompetenten Umgang mit Belastungen verhilft[147], oder wie sie bei der Erreichung anderer im BEP thematisierter Ziele unterstützt werden können.[148]

---

[141] Gerade aus religionspädagogischer Perspektive – insbesondere in Bezug auf die Begleitung von Kindern in Lebenskrisen – wäre es wünschenswert, stärker zu verdeutlichen, was ErzieherInnen tun können, um die ErzieherIn-Kind-Beziehung zu stärken: Wie sich die ErzieherIn-Kind-Beziehung entwickeln kann, wie Kinder bei ErzieherInnen Resonanz finden können, wie ErzieherInnen auf die Bedürfnisse von Kindern eingehen können und wie Kinder angemessen in ihrer Trauer begleitet werden können. Diese Fragen werden fast ausschließlich im sehr knappen und alltagssprachlich formulierten religionspädagogischen Teil des BEP unter der Perspektive der Werteerziehung dargestellt. Siehe Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.183f (=BEP); siehe auch König (2009), S.42.
[142] Schäfer (2005), S.4.
[143] Siehe Schäfer (2005), S.5
[144] Schäfer (2005), S.3ff. Dies wird aber auch bereits im Titel des Aufsatzes deutlich: Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan – ein Instruktionsansatz [Schäfer (2005)].
[145] Fthenakis (2007), S.4.
[146] Siehe beispielsweise Schäfer (2007), S.63. Siehe auch Stoltenberg (2008), S.54.
[147] Ostermayer (2006), S.35, ähnlich auch Textor (2007), S.2. Ebenso kritisiert Anke König, dass im BEP nicht verdeutlicht werde, wie die Unterstützung der Kinder durch die Erwachsenen aussehen solle, König (2009), S.42. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn die Ausführungen im BEP zur Resilienz betrachtet werden. In Bezug darauf wird zwar allgemein die Bedeutung der pädagogischen Beziehung hervorgehoben [Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.91f (=BEP)], Vorschläge zur praktischen Umsetzung beschränken sich jedoch im Wesentlichen auf „wirkungsvolle

Gemeinsam ist den konstruktivistischen und ko-konstruktivistischen Bildungsansätzen, dass das Kind als einzigartige Persönlichkeit im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht, dass es seinen eigenen Bildungsprozess aktiv gestaltet und dass Lernen als ganzheitlicher Prozess verstanden wird.[149] Diese Ansätze werden in neueren Bildungsplänen für den Elementarbereich rezipiert:[150] Schäfers Ansatz wurde beispielsweise bei der Erstellung des Bildungsplanes von NRW berücksichtigt, und der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP), der die Grundlage für mehrere weitere Bildungspläne, wie den hessischen Bildungs- und Erziehungsplan[151] darstellt, wurde federführend von Fthenakis gestaltet.

Der Begriff *Betreuung* nimmt in der allgemeinen pädagogischen Diskussion weniger Raum ein als die Begriffe Erziehung und Bildung.[152] Er ist wissenschaftlich eher im Bereich der Pflegewissenschaft beheimatet und bezeichnet das Bestreben, Sicherheit und Gesundheit der zu Betreuenden zu gewährleisten. Dieser Aufgabenbereich gehört auch zur Arbeit von ErzieherInnen.[153] Dies schließt die Gestaltung des Tagesablaufes und der Lernumgebungen für die Kinder ein. Professionelle Betreuung allein gewährleistet zwar noch nicht gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse, ist jedoch eine wichtige Voraussetzung dafür.[154]

Handlungsstrategien“ wie das Vorlesen des Märchens von Aschenputtel oder des Betrachtens des Bilderbuches „Swimmy“, Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.89f (=BEP).

[148] Einer der wenigen verfügbaren praxisorientierten Ansätze, in denen das Handeln von ErzieherInnen für den Regelkindergarten thematisiert wird, stammt von Gertrud Ennulat, die sich in einem kurzen Beitrag mit Belastungen der ErzieherIn-Kind-Beziehung beschäftigt, Ennulat (2007). Allerdings geht Ennulat in ihren Beitrag nicht auf aktuellere pädagogische und sozialwissenschaftliche Forschung ein, so dass ihr Beitrag als nicht weiterführend zu kennzeichnen ist.

[149] Becker-Stoll (2008), S.116.

[150] Stoltenberg (2008), S.7. Zur Gestaltung der verhärteten Auseinandersetzung zwischen Fthenakis und Schäfer siehe beispielsweise Stoltenberg (2008), S.11 und S.54. Für einen Überblick über den Prozess der Gestaltung von Bildungsplänen in Deutschland siehe Stoltenberg (2008), S.15ff.

[151] Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (2008).

[152] Siehe Laewen (2006), S.98 und Schuster (2006), S.150.

[153] Ebert (2007), S.10.

[154] Laewen (2006), S.98.

Zur Abgrenzbarkeit von Erziehung, Bildung und Betreuung: Wie aus den bisherigen Schilderungen hervorgeht, sind die Begriffe Erziehen, Bilden und Betreuen so, wie sie in der elementarpädagogischen Diskussion verwendet werden, nicht leicht voneinander abzugrenzen.[155] So bemerkt beispielsweise Tenorth zu den Begriffen Erziehung und Bildung, dass „die gängigen Angebote der Erziehungswissenschaft mehr durch Begriffswirrwarr als durch Eindeutigkeit gekennzeichnet sind".[156] Weitgehend unbestritten ist jedoch, dass die pädagogische Arbeit von ErzieherInnen in ihrem gesamten Spektrum wesentlich von einer gelingenden ErzieherIn-Kind-Beziehung abhängt.[157] Für die vorliegende Arbeit ist dies hinreichend, da der darin thematisierte biographieorientierte Unterricht generell auf den Erwerb von Kompetenzen abzielt, die eine Optimierung der Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung ermöglichen und dieser insofern sowohl zu angemessener Betreuung als auch zu gelingender Erziehung und erfolgreichen Bildungsprozessen beitragen kann.[158]

2.1.2. Pädagogische Ansätze zur Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung

Bei pädagogischen Beziehungen, zu denen auch die ErzieherIn-Kind-Beziehungen[159] im Kindergarten[160] gehören, handelt es sich um längerfristi-

---

[155] Zur engen Verbindung von Erziehen und Bilden siehe Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.28 (=BEP). Auf den Begriff der Betreuung als Leitbegriff wird in der Überschrift des BEP vermutlich bewusst verzichtet, da die Bildung der Kinder im Zentrum steht und die Betreuung lediglich als notwendige Basis für die pädagogische Arbeit von ErzieherInnen verstanden wird.

[156] Tenorth (2010), S.16.

[157] Ebert (2007), S.10 bezeichnet Erziehen, Bilden und Betreuen als untrennbare Aufgabenbereiche. Zur Verwobenheit der Begriffe siehe auch Textor (1999), Schäfer (2006) und Schuster (2006).

[158] Bei Ebert ist die Beziehungsebene allerdings sowohl mit dem Erziehen als auch mit dem Betreuen verbunden, während Textor sie, angelehnt an Nohl, primär der Erziehung zuordnet und die Betreuung stärker mit diakonischen Aspekten verbindet.

[159] Der in der vorliegenden Arbeit zumeist verwendete Begriff der ErzieherIn-Kind-Beziehung hat einen Vorläufer in der pädagogischen Diskussion des 20. Jahrhunderts zu beziehungsorientiertem pädagogischen Arbeiten. Hier ist vor allem *Herman Nohls* Ansatz des pädagogischen Bezugs zu nennen. In seinen Werken, die insbesondere in der Nachkriegszeit entstanden, interessierte Nohl sich nicht so sehr für die biographische Perspektive, sondern eher für die jeweils aktuelle Gestaltung der Beziehung zwischen EducandIn und Erziehenden. Zu weiterführenden Darstellungen siehe beispielsweise Dörpinghaus/Uphoff (2011), S.99.

ge soziale Beziehungen mit charakteristischen Interaktionsmustern und Regeln.[161] Von alltäglichen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern unterscheiden sie sich dadurch, dass ErzieherInnen von den Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigen der Kinder explizit mit der professionellen Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder beauftragt wurden.[162] Es gehört zu den zentralen beruflichen Aufgaben von Angehörigen pädagogischer Berufe, pädagogische Beziehungen professionell zu gestalten. So stellt beispielsweise Susanne Pietsch klar heraus: „Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und Lernen sind auf positive Beziehungen angewiesen."[163] Die Bedeutung der hierfür benötigten Kompetenzen wird in Ansätzen zur Lehrerbildung betont. Im Folgenden wird erörtert, wie ErzieherInnen durch ihr Verhalten zu einer gelingenden ErzieherIn-Kind-Beziehung beitragen können. Dazu werden in der Literatur etablierte Konzepte zur Beschreibung von Dimensionen des Erziehenden-Verhaltens herangezogen.

Das auf *Erziehung* abzielende pädagogische Handeln[164] der ErzieherInnen lässt sich aus der Perspektive des Erziehungsstilkonzepts betrachten.[165] Hier lassen sich nach Diana Baumrind zwei Dimensionen unterscheiden: die emotionale Dimension und die Lenkungsdimension.[166] Die emotionale Dimension weist Unterstützung und einfühlsame Zuwendung sowie Zurückweisung und Feindseligkeit als Extreme auf, die Lenkungsdimension reicht

---

[160] Zum Arbeitsfeld von ErzieherInnen gehört auch die Arbeit mit Jugendlichen. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch auf die Arbeit mit Kindern im Bereich der Kindertagesstätten fokussiert, der den häufigsten Einsatzbereich von ErzieherInnen darstellt.
[161] Steinebach (2003), S.34.
[162] Ein Überblick über erziehungswissenschaftliche Ansätze zur pädagogischen Beziehung findet sich bei Boschki (2003), S.175-220. Bindungstheoretische Untersuchungen zur ErzieherIn-Kind-Beziehung finden sich bei Ahnert (2004a und 2004b).
[163] Pietsch (2010), S.13.
[164] Beim pädagogischen Handeln sind Einstellungen, Ziele und Praktiken der ErzieherInnen relevant, die das Handeln prägen, siehe Preiser (2003), S.341, König (2009), S.112. Die erziehungsrelevanten Überzeugungen bilden als subjektive Erziehungstheorien die kognitive Grundlage für das erzieherische Verhalten. Zu subjektiven Erziehungstheorien bei ErzieherInnen siehe Rank (2008).
[165] Die Erziehungsstile gehören zu den pädagogischen Praktiken und zeigen bestimmte Aspekte des Handelns der Erziehenden. Siehe auch Bromme et al. (2006), S.288 und Bromme/Haag (2004) zur Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.
[166] Baumrind (1995), S.55ff unterscheidet im Zusammenhang mit *optimal caregiving* zwischen *responsiveness* und *demandingness;* siehe auch Preiser (2003), S.338.

von geringen bis hin zu hohen Maßen von Kontrolle, Lenkung und Monitoring, hohe Werte in dieser Dimension bedeuten hohen Ansprüche in Bezug auf Leistungen und Sozialverhalten der Kinder.[167] Als besonders günstig für die kindliche Entwicklung hat sich der autoritative Erziehungsstil erwiesen. Er zeichnet sich durch ein hohes Ausmaß an Unterstützung und einfühlsamer Zuwendung ebenso aus wie durch ein angemessen hohes Ausmaß an Kontrolle, Lenkung und Monitoring.[168]

Bei auf die Förderung von *Bildungsprozessen* ausgerichteten Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern spielt neben den bereits dargestellten Dimensionen „einfühlsame Zuwendung“ und „Lenkung“ auch das Ausmaß der kognitiven Aktivierung eine Rolle. Anke König erörtert die Relevanz dieses Aspekts speziell im Hinblick auf Bildungsprozesse bei Kindern in Kindertagesstätten. Dabei stellt sie unter Bezug auf neuere empirische Studien die Bedeutung intersubjektiven Problemlösens heraus.[169] Wenn ErzieherIn und Kind durch *shared thinking* nach intersubjektiven Lösungen suchten, sei dies nicht nur Zeichen eines sensiblen Umgangs mit Kindern, sondern auch besonders günstig für die kindliche Entwicklung. In dieser Hinsicht sensibel handelnde ErzieherInnen zeichneten sich durch hohe Beteiligung an den Aktivitäten im Gruppenraum – König spricht hier von *involvement* – ebenso aus wie dadurch, dass sie die Kinder bei der Lösung von Peer-Konflikten aktiv unterstützen.[170] König zufolge machen die ErzieherInnen den Kindern

---

[167] Rheinberg et al. (2001), S.290. Im deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten von Annemarie und Reinhard Tausch zu nennen, die sich mit dem Verhalten von Lehrkräften im Unterricht befasst haben. Siehe insbesondere Tausch/Tausch (1970), S.170ff: „Typenlehre zur Klassifizierung des Lehrer-Erzieherverhaltens“. Tausch und Tausch unterscheiden zwischen sozial-integrativen und autokratischen Verhaltensformen von Lehrkräften. Sie heben die Bedeutung von sozialintegrativen Verhaltensformen bei Lehrkräften hervor und betonen, dass das Verhalten der Lehrkräfte zur bestmöglichen Förderung der Kinder von Unterstützung und einfühlsamer Zuwendung geprägt sein sollte. Sie orientieren sich stark an Rogers. Zur Kritik an Rogers und Tausch/Tausch siehe Bittner (1996), S.86ff und S.101f.

[168] Siehe Rheinberg et al. (2001), S.290, die sich auf Untersuchungen von Baumrind beziehen.

[169] König (2009), S.125. In Rückbezug auf verschiedene empirische Studien im Kindergartenbereich hebt Anke König die Bedeutung der intersubjektiven Perspektive hervor. Wenn ErzieherIn und Kind gemeinsam nach Problemlösungen suchten, beeinflusse dies die kindliche Entwicklung günstig.

[170] König (2009), S.116ff.

dadurch Handlungsmuster zugänglich, die bei Konflikten nicht zwangsläufig zum Abbruch der Interaktion führen. Sie erörtert, dass Kinder durch positive Interaktionen von ErzieherInnen lernen, Konflikte selbständig auszuhandeln und zu lösen.[171] Angesichts der geschilderten Bedeutung der ErzieherIn-Kind-Beziehung ist es nur folgerichtig, dass diese auch in den „Nationalen Qualitätskriterienkatalog für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren“ Eingang gefunden hat.[172] Darin stellen Tietze und KollegInnen – neben der Gewährleistung von Sicherheit, Gesundheitsförderung, entwicklungsgemäßer Stimulation und Förderung emotionaler Entwicklungsprozesse – ein positives Klima in der Interaktion zwischen ErzieherIn und Kind als wesentliches Merkmal guter Prozessqualität heraus.[173] Für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit ist es von besonderer Bedeutung, dass ErzieherInnen in der Lage sind, ihr jeweiliges Handeln zu reflektieren, Handlungsalternativen zu erkennen, zu überprüfen inwieweit diese mit erlernten pädagogischen Handlungskonzepten übereinstimmen und eine daraus folgende pädagogische Intervention, die zu ihrer ErzieherInnenpersönlichkeit passt und den Bedürfnissen der Kinder entspricht, in der Praxis umzusetzen. Im Folgenden wird analysiert, inwieweit

---

[171] König (2009), S.116.
[172] Tietze et al. (2007).
[173] Ein derartiges Interaktionsklima wird von folgenden Merkmalen gekennzeichnet: Vertrauen, Angebote der ErzieherIn zum Lernen an das Kind und angenehmer Kontakt zur ErzieherIn. In Bezug auf die Qualitätsdiskussion haben Tietze et al. (2007) folgende Qualitätskriterien für eine gute pädagogische Prozessqualität im Kindergarten definiert. Die gute Prozessqualität gewährleiste Folgendes für die Kinder:
* eine sichere Betreuung (altersgemäße Beaufsichtigung, sicheres Spielmaterial, sichere Ausstattung)
* eine der Gesundheit förderliche Betreuung (Hygiene, Aktivitäts- und Ruhemöglichkeiten, Ernährung)
* entwicklungsgemäße Stimulation (Gelegenheit zum Spielen und Lernen in den Bereichen Sprache, Musik,
bildnerischer Ausdruck, Darstellung, Motorik, Umgebungsbewusstsein, Naturverständnis)
* ein positives Interaktionsklima mit den ErzieherInnen (Vertrauen, Lernmöglichkeit, angenehmer Kontakt)
* Förderung der individuellen emotionalen Entwicklung (Ziel: unabhängiges, sicheres und kompetentes Handeln der Kinder)
* Förderung von positiven Sozialbeziehungen zu anderen Kindern (Ausstattung der Einrichtung, Unterstützung bei positiven Peer-Interaktionen), Tietze et al. (1998), S.227; siehe auch Fthenakis/Textor (1998).

diese personalen Kompetenzen von ErzieherInnen im Rahmen von biographischem Lernen in der ErzieherInnenausbildung gefördert werden können.

2.2. Der Erwerb personaler Kompetenzen in der Ausbildung von ErzieherInnen

Während das Thema der personalen Kompetenzen – mit einem Schwerpunkt auf der Selbstreflexion – im Abschnitt 2.1 bezogen auf die *Arbeit* bereits ausgebildeter ErzieherInnen erörtert wurde, wird im folgenden Abschnitt auf die Bedeutung dieses Themas für die *Ausbildung* von ErzieherInnen fokussiert. In Kapitel 3 folgt dann eine weitere Bestandsaufnahme mit einem Blick speziell auf die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung.

Bei angehenden ErzieherInnen in Deutschland handelt es sich – allen Kampagnen zur Steigerung des Männeranteils zum Trotz[174] – zu einem Großteil um junge Frauen im Alter von 17 bis 25 Jahren, die mindestens über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen.[175] Die Zahl der jeweils aktuell in der Ausbildung befindlichen ErzieherInnen ist in den letzten Jahren stark angestiegen. Dieser Prozess wurde insbesondere durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr ausgelöst, der ab August 2013 gilt und der mit einem Programm zum Ausbau der Kindertagesbetreuung einhergeht.[176] In vielen Bundesländern wurden hierzu auch neue Ausbildungsstätten für ErzieherInnen geschaffen. So wurde allein in Bayern zwischen den Jahren 2006[177] und 2011[178] an 10 neuen Schulstand-

---

[174] Siehe Bundesministerium (2012), dort werden die unterschiedlichen Kampagnen europaweit beschrieben. Der Anteil der Männer ist seit Ende der 1990er Jahre von damals circa 10 % [siehe Möller (2000), S.141] lediglich auf circa 17 % [siehe Bundesministerium (2012), S.13] im Schuljahr 2008/2009 gestiegen.
[175] Siehe auch Teschner (2004), S.208.
[176] Speth (2010), S.58f. Speth schildert ausführlich die gesellschaftspolitischen Prozesse mit den dazugehörigen bildungspolitischen Überlegungen, die den erhöhten Bedarf an Krippenplätzen generieren.
[177] Kagerer (2006), S.17.

artorten – neben den bestehenden 39 Ausbildungsorten – die Möglichkeit zur Absolvierung der ErzieherInnenausbildung geschaffen.

Während der Informationsstand zu demographischen Merkmalen wie Alter und Geschlecht von ErzieherInnen relativ gut ist, liegt kaum Datenmaterial vor, aus dem deutlich würde, welche Interessen und biographische Erfahrungen die angehenden ErzieherInnen in die Ausbildung mitbringen.[179] Allerdings ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive davon auszugehen, dass für die meisten der angehenden ErzieherInnen altersentsprechend im Allgemeinen das Thema Identität eine große Rolle spielen dürfte.[180] Diese Annahme liegt offenbar auch gängigen Lehrbüchern zugrunde, in denen den Themen Identität und Berufsrolle in der Regel eine große Bedeutung beigemessen wird.[181] Eine der wenigen vorliegenden empirischen Studien in diesem Kontext stellt eine für das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Kinder verfasste Studie von Cremers, Krabel, Höyng und Calmbach dar. Darin werden auf der Basis einer kleineren Stichprobe Zugänge zum ErzieherInnenberuf kategorisiert.[182] So gibt es den Typus der „Unüberlegten“, Menschen dieses Typus „schlittern“ ohne tiefere innere Motivation in den Beruf hinein.[183] Als weitere Typen werden die „Überzeugten“ sowie die „berufsnahen und berufsfernen QuereinsteigerInnen“ geschildert. Der Typus der Überzeugten ist dadurch gekennzeichnet, dass Personen, die ihm zuzuordnen sind, sich schon sehr frühzeitig für den Beruf der ErzieherIn entscheiden.[184] Der Typus der OuereinsteigerIn hat als Merkmal, dass die ihm zugeordneten Menschen bereits in einem anderen

---

[178] Siehe Bay. Staatsministerium für Unterricht (2011), S.6ff. Inzwischen sind weitere Schulen in der Anerkennungsphase. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in anderen Bundesländern wie Hessen und Niedersachsen.
[179] Ähnlich konstatierte dies bereits Rainer Möller in seiner Arbeit, Möller (2000), S.141.
[180] Siehe beispielsweise Schweitzer (2007), S.191.
[181] Siehe Averhoff et al. (2010), Böhm et al. (2005) und Böcher (2010).
[182] Bundesministerium (2012), S.38.
[183] Bundesministerium (2012), S.38.
[184] Bundesministerium (2012), S.38. Dieser Typus ist der Autorin auch sehr häufig in den von ihr durchgeführten narrativen Interviews begegnet. Frau Hofer ist diesem Typ zuzuordnen, siehe Anhang, M 1a und M 1b.

Berufsfeld gearbeitet haben. Für diesen Typus ist daher charakteristisch, dass die ihm zugeordneten Menschen erst nach einer umfangreichen Berufsbiographie zum ErzieherInnenberuf finden. In der ErzieherInnenausbildung wirken sich die oben geschilderten, sehr unterschiedlichen Zugänge zum Beruf in der Unterrichtspraxis so aus, dass die ErzieherInnenklassen sehr heterogen sind und dass die angehenden ErzieherInnen sehr unterschiedliche biographische Erfahrungen mitbringen, die dann auch mit einem unterschiedlichem Stand personaler Kompetenzen einhergehen.[185] Dazu, wie derartig heterogene Studierendengruppen so ausgebildet werden können, dass alle angehenden ErzieherInnen angeregt werden, ihre personalen Kompetenzen zu entwickeln, sind bisher keine empirischen Daten verfügbar.

Akademisierung der ErzieherInnenausbildung: Über die Gestaltung der ErzieherInnenausbildung wird – wie bereits erwähnt – seit vielen Jahrzehnten diskutiert.[186] Anlässe dafür waren im letzten Jahrzehnt insbesondere die durch die PISA-Studien ausgelösten Debatten über die Förderung von Kindern im Bereich der Frühpädagogik und die Diskussionen über die Vereinheitlichung von Bildungsabschlüssen im Rahmen des Bologna-Prozesses.[187] So wurden in den letzten Jahren zunehmend Forderungen laut, dass ErzieherInnen eine akademische Ausbildung erhalten sollten. Beispielsweise stellen Tietze und Viernickel in ihrer empirischen Arbeit „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog“ heraus, dass in Bezug auf die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung hohe Erwartungen in den Bereichen Erziehungskompetenz, Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Handelns an AbsolventInnen mit Hochschulabschluss gestellt werden. Trotz

[185] Siehe auch Möller (2000), S. 312, der hervorhebt, dass in der Ausbildung die unterschiedlichen Erfahrungen und Orientierungen der angehenden ErzieherInnen berücksichtigt werden sollten.
[186] Siehe Diller/Rauschenbach (2006).
[187] Siehe exemplarisch Rauschenbach (2006), S.9 oder Sloane (2012), S.183.

dieser Debatten bezüglich der Akademisierung werden die meisten ErzieherInnen nach wie vor an Fachschulen ausgebildet.

Ein Schlaglicht auf die Ausbildungslandschaft: Die Ausbildung von ErzieherInnen an Fachschulen ist über die Bundesländer hinweg sehr unterschiedlich strukturiert. Dies gilt nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern auch auf Rahmenbedingungen wie die Ausbildungsdauer.[188] Auch innerhalb der Bundesländer bestehen nochmals Unterschiede darin, wie die Ausbildung an den einzelnen Schulen strukturiert und gestaltet ist.[189] Neben Ausbildungsgängen an Fachschulen bieten inzwischen mehrere Fachhochschulen und Universitäten die Möglichkeit eines Studiums im Bereich der Frühpädagogik.[190] So wiesen König und Pasternack bereits 2008 darauf hin, dass es in Deutschland für angehende ErzieherInnen theoretisch 48 verschiedene Möglichkeiten gibt, einen staatlich anerkannten Abschluss zu erwerben.[191] Daran hat sich seit 2008 nichts Grundlegendes geändert. Vielmehr sind inzwischen noch weitere Wege hinzugekommen, da aufgrund des Rechtsanspruchs auf Kindergartenplätze politischer Druck entstanden ist, in kurzer Zeit viele neue ErzieherInnen auszubilden. So wurde beispielsweise in Bayern kürzlich die Berufsbezeichnung „Pädagogische Fachkraft für Kindertagesstätten“ neu geschaffen. Dieser Abschluss wird über eine berufsbegleitende Weiterbildung für KinderpflegerInnen erworben, bei dem die AbsolventInnen einen ErzieherInnen gleichgestellten Bildungsabschluss erwerben können – in kürzerer Ausbildungszeit, mit veränderten Prüfungsmodalitäten und mit einer Beschränkung des Arbeitsgebietes auf den Bereich der

---

[188] Eine Synopse zu Eingangsvoraussetzungen und Ausbildungsdauer der ErzieherInnenausbildung in den verschiedenen Bundesländern findet sich bei König/Pasternack (2008), S.34-39.
[189] Dies bezieht sich beispielsweise auf die historisch gewachsenen Traditionen an den Ausbildungsorten und die damit verbundenen pädagogischen Schwerpunkte, auf die zeitliche Strukturierung von Praktika und Projektwochen sowie darauf, inwieweit die Lernfeldorientierung auch im Stundenplan und in der Jahresplanung verankert ist. Siehe auch Engelhardt/Ernst (1992), S. 425.
[190] Nach Textor (2008) standen im WS 2007/2008 900 Studienplätze im Bereich Frühpädagogik/Elementarpädagogik in Deutschland zur Verfügung, die entweder als Alternative oder als Ergänzung zur Berufsausbildung „ErzieherIn“ angeboten werden. Zur Debatte um die Reform der ErzieherInnenausbildung siehe Diller/Rauschenbach, (2006) und Beher/Rauschenbach (1999).
[191] König/Pasternack (2008), S.38.

Kindertagesstätten.[192] Einen guten Überblick über die unterschiedlich strukturierte Ausbildungslandschaft in Deutschland gibt der Ländervergleich von Rolf Jansen von 2010.[193] Den Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten kommt – trotz künftig sicher steigender Bedeutung – im Vergleich zu den etablierten Ausbildungsgängen an Fachschulen derzeit noch ein Nischendasein zu. Aus diesem Grund wird im Folgenden – exemplarisch für Bayern – die nach wie vor die Ausbildungslandschaft dominierende Fachschulausbildung dargestellt.

In Bayern wurde ein Lehrplan für die ErzieherInnenausbildung entwickelt, der einerseits das Konzept der Lernfeldorientierung aus der Berufsschulpädagogik aufnimmt und andererseits die bisherige Fächerorientierung der früheren Lehrpläne in dieses Konzept integriert und somit weiterhin Anknüpfungspunkte für Diskussion in den Fachdidaktiken bietet. Dies bedeutet, dass der bayerische Lehrplan von 2003 die Orientierung an den Fächern nicht völlig über Bord wirft und damit weiterhin eine deutlich erkennbare, klar strukturierte religionspädagogische Ausbildung für ErzieherInnen vorsieht.[194]

Für die Erörterung der Frage, welche Bedeutung personalen Kompetenzen in den aktuellen Lehrplänen der ErzieherInnenausbildung zukommt, wird im Folgenden exemplarisch der bayerische Lehrplan an Fachakademien für

---

[192] Zu Weiterbildungsmöglichkeiten von KinderpflegerInnen zur Fachkraft KITA in Bayern siehe: http://www.zukunftsministerium.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/paedagogisch.php [= Bay. Staatsministerium für Arbeit (2013)].

[193] Jansen (2010).

[194] Im Rahmen des am 1.7. 2012 beschlossenen länderübergreifenden Lehrplans für ErzieherInnen (Entwurf) wird die ErzieherInnenausbildung weiterhin lernfeldorientiert gestaltet, eine Angleichung der unterschiedlichen Lehrpläne an diesen länderübergreifenden Lehrplan fand 2013/2014 statt, der bayerische Lehrplan von 2003 [bay. Staatsministerium für Unterricht (2003)] läuft 2015 aus [Deutscher Bildungsserver (2013)]. In Bezug auf den bayerischen Lernplan wurde die Struktur der Ausbildung nur in kleinen Teilbereichen verändert, die Inhalte in den Lernfeldern wurden beispielsweise im Bereich ev. Religionspädagogik in großen Teilen übernommen [siehe bay. Staatsministerium für Unterricht (2013)].

Sozialpädagogik von 2003 im ersten und zweiten Studienjahr untersucht.[195] Dabei werden zunächst in Abschnitt 2.2.1 die Auswirkungen der fachdidaktischen Diskussion um eine Handlungsorientierung in Bezug auf die Gestalt des Lehrplans dargestellt.[196] In einem Exkurs wird die Bedeutung des Kompetenzbegriffes in der pädagogischen Diskussion erläutert und in Abschnitt 2.2.2 die veränderte Bedeutung beleuchtet, die im Lehrplan von 2003 dem Aspekt der Förderung der personalen Kompetenzen zukommt.

2.2.1. Handlungsorientierung und Lernfeldkonzept im bayerischen Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik

Für die dualen Berufsausbildungen wurde am 07.11.2002 die "Rahmenvereinbarung über Fachschulen" verabschiedet, mit dem Ziel, die Ausbildungsgestaltung in Deutschland zu vereinheitlichen.[197] Die Handlungsorientierung und implizit auch das Lernfeldkonzept wurden in diesem Kontext in den Rahmenlehrplänen für die beruflichen Schulen verankert.[198] Des Weiteren gibt es einen Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2002, der eine stärkere Vernetzung der Lernorte Praxis und Schule vorschreibt.[199] Mit dem bayerischen Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik aus dem Jahre 2003 griff das bayerische Kultusministerium das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts erstmals für die bayerische ErzieherInnenausbildung auf. Daher weist dieser Lehrplan wesentliche Änderungen zu sei-

---

[195] Es handelt sich dabei um eine Inhaltsanalyse. Zu verschiedenen Formen der Analyse von Lehrplänen siehe Dieterich. Er unterscheidet in Bezug auf die Untersuchung von Lehrplänen zwischen einer Inhalts-, Prozess- und Wirkungsanalyse, Dieterich (2007), S.35ff.

[196] Siehe dazu Dieterich (2007), S.36.

[197] Kultusministerkonferenz (2002), S.6.

[198] Kultusministerkonferenz (2002), S.5f. „Die Lernbereiche und die Praxis sind aufeinander bezogen und ergänzen sich. Sie tragen gemeinsam zur Entwicklung umfassender Handlungskompetenz bei. […] Hierbei erhalten komplexe Aufgabenstellungen […] einen besonderen Stellenwert." Siehe auch Kultusministerkonferenz (2007), S.4: „Sie sind nach Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden und bilden eine umfassende Handlungskompetenz ab. Ihre wesentliche Bezugsebene sind damit berufliche Prozesse." Siehe auch Küls (2002), S.1.

[199] Kultusministerkonferenz (2002), S. 5, siehe auch Greß (2007), S.21, Beer/Langenmayr (2003), S.23 und Rauschenbach (1999). Zu den Rahmenlehrplänen der KMK für Berufsschulen siehe auch Greß (2007), S.204f, Tenberg (2006), S.24f und Greß (2007), S.205.

nem Vorläufer aus dem Jahr 1994 auf.[200] Im Lehrplan von 2003 verlieren die Grenzen zwischen den Einzelfächern auf Lehrplanebene an Bedeutung,[201] da nach diesem Lehrplan konkrete berufliche Handlungssituationen im Mittelpunkt der schulischen Ausbildung stehen.[202] Unter beruflichen Handlungssituationen sind Lehr-Lernsituationen zu verstehen, bei denen die angehenden ErzieherInnen mit praxisbezogenen Problemstellungen konfrontiert werden.[203]

Die fächerübergreifende Lernfeldarbeit im Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern (2003): Dem hier diskutierten Lehrplan zufolge soll der handlungsorientierte Unterricht fächerübergreifend durch Lernfeldarbeit umgesetzt werden.[204] Damit soll vermieden werden, dass die angehenden ErzieherInnen träges Wissen erwerben, zu dem sie später in der beruflichen Praxis keinen Bezug herstellen können.[205] Gleichzeitig werden aber die bisherigen Fächer beibehalten, zum einen aus schulorganisatorischen Gründen[206], zum anderen um eine „fachsystematische und strukturierte Herangehensweise an Wissensgebiete“ zu fördern.[207] Die Fachlehr-

---

[200] Siehe Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.3 und öfter, Bay. Staatsministerium für Unterricht (1994), S.1f und öfters.
[201] Siehe Bay. Staatsministerium für Unterricht (1994). Im curricularen Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern von 1994 wurde unterschieden zwischen allgemeinen Fächern wie Psychologie, Deutsch, Soziologie, evangelische Theologie/Religionspädagogik oder katholische Theologie/Religionspädagogik und beruflichen Fächern wie Praxis- und Methodenlehre. Eine Zusammenstellung der Kritik an der ErzieherInnenausbildung vor der Lernfeldorientierung findet sich beispielsweise bei Beer/Langenmayr (2003), S.11f.
[202] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.3.
[203] Siehe Müller/Bader (2004), S.89f, der Begriff „Handlungssituation“ wird im Lehrplan von 2003 [Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003)] nicht näher definiert.
[204] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.5. Aus schulorganisatorischen Gründen würden die Fächer weiterhin ausgewiesen.
[205] Siehe dazu beispielsweise Küls/Moh/Pohl-Menninga (2004), S.11.
[206] Eine Strukturierung der ErzieherInnenausbildung, in der Unterricht in Religion oder Religionspädagogik explizit vorkommt, findet sich in den Bundesländern Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland, Pfalz, NRW, Saarland und Schleswig-Holstein. In den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen findet sich eine lernfeldorientierte Gestaltung der Stundentafel, in der Religion nicht explizit benannt wird – für einen Überblick siehe Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (2012).
[207] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.5.

pläne sollen aufeinander abgestimmt sein und fachübergreifendes und teamorientiertes Arbeiten im Unterricht unterstützen.[208]

Grundlage des handlungsorientierten Unterrichts[209] ist die Lernfelddidaktik,[210] sie will künstlich gesetzte Grenzen zwischen den Fächern überwinden und angemessen auf die Anforderungen der beruflichen Praxis vorbereiten.[211] Lernfelder werden in Anlehnung an die beruflichen Tätigkeitsfelder entwickelt,[212] diese beruflichen Tätigkeitsfelder werden in Lernsituationen beziehungsweise beruflichen Handlungssituationen konkretisiert.[213] Lernfelder lassen sich demnach als „didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder bezeichnen. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt."[214] Die Zielformulierungen im Bereich der Lernfelder sind als Kompetenzbeschreibungen formuliert.

Struktur und inhaltliche Ausgestaltung des lernfeldorientierten Lehrplans von 2003 für Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern: Im Lehrplan von 2003 wurde der inhaltliche Beitrag der Fächer zugunsten des Konzepts des handlungsorientierten Unterrichts stark gekürzt, wie bereits am veränderten Umfang der Beiträge der Fächer deutlich wird: Der Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern von 1994[215] umfasste ca. 400 Seiten. Davon nahm die evangelische Theologie/Religionspädagogik

---

[208] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.3.
[209] Im handlungsorientierten Unterricht für angehende ErzieherInnen in Bayern liegt der Schwerpunkt auf einer Förderung der sogenannten „Handlungskompetenz", Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.4. Diese wird definiert „als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten." Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.4. Zur Problematik und zur theoretischen Verankerung des Begriffs Handlungskompetenz siehe Dilger (2007), S.91. Dilger kritisiert die inflationäre Verwendung des Begriffs Kompetenz und stellt zur Diskussion, ob es sich beim Begriff Handlungskompetenz nicht um einen Pleonasmus handelt, Dilger (2007), S.99.
[210] Siehe Tenberg (2006), S.65.
[211] Tenberg (2006), S.66.
[212] Tenberg (2006), S.66f.
[213] Bader (2004), S.28.
[214] Bader (2004), S.28.
[215] Der gemeinsame, alle Fächer umfassende Teil beträgt 10 von 400 Lehrplanseiten, siehe Bay. Staatsministerium für Unterricht (1994).

etwa 40 Seiten ein, also circa zehn Prozent.[216] Der Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern von 2003 umfasst dagegen insgesamt nur noch knapp 60 Seiten. Er ist so aufgebaut, dass im ersten, sehr knapp gehaltenen Teil allgemeine konzeptionelle Überlegungen zum handlungsorientierten Unterricht in der ErzieherInnenausbildung dargestellt werden und der jeweilige Beitrag der einzelnen Fächer zur Ausbildung erörtert wird.[217] Der daran anschließende, umfangreiche inhaltliche Teil wird anhand von sieben Lernfeldern strukturiert: (1) Werte und Werthaltungen, (2) Bildung und Bildungsprozesse, (3) Wahrnehmen, Beobachten und Erklären, (4) Methodisches Handeln, (5) Ästhetische Erfahrung, Ausdruck und Gestaltung, (6) Kommunikation und Interaktion und (7) Kooperation und Koordination.[218] Zu jedem Lernfeld werden zunächst allgemeine Ziele und dann allgemeine berufliche Aufgabenstellungen formuliert. Anschließend wird der jeweilige Beitrag der einzelnen Fächer zum jeweiligen Lernfeld erläutert.

Die Beiträge der Fächer zu den Lernfeldern sind im hier diskutierten Lehrplan oft lediglich als Stichworte und insgesamt nur in Form eines sehr groben Überblicks verfasst. Der gesamte Fachbeitrag der evangelischen Religionspädagogik/Theologie zur ErzieherInnenausbildung im Lehrplan umfasst insgesamt lediglich knapp zwei Seiten. Auf den Beitrag des Fachs evangelische Religionspädagogik zu den Lernfeldern wird in Kapitel 3 nochmals näher Bezug genommen mit dem Ziel, die handlungsorientierten Vorgaben des Gesamtlehrplans, die religionspädagogischen Vorgaben des fachdidaktischen Teils des Lehrplans und das Prinzip des biographieorientierten Unterrichts zu verzahnen.

---

[216] Siehe Bay. Staatsministerium für Unterricht (1994), das Fach wurde 2003 in evangelische Religionspädagogik/Theologie beziehungsweise katholische Religionspädagogik/Theologie umbenannt, siehe Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003).

[217] Der allgemeine Teil zum handlungsorientierten Unterricht besteht aus acht Seiten, die einzelnen Beiträge der Fächer zur Ausbildung umfassen insgesamt acht Seiten, die Beschreibungen zu den Lernfeldern ergeben zusammen 40 Seiten, zu jedem Lernfeld gibt es neben der allgemeinen Beschreibung des Lernfeldes kurze Abschnitte zu den Beiträgen der verschiedenen Fächer.

[218] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.13.

Wie aus den bisherigen Darstellungen hervorgeht, finden sich im 2003 veröffentlichten, lernfeldorientierten Lehrplan für Fachakademien nur spärliche Hinweise dazu, wie der inhaltliche Beitrag der einzelnen Fächer zur handlungsorientierten, lernfeldorientierten Ausbildung aussehen könnte. Dies bedeutet für die religionspädagogische Forschung, dass die Ausarbeitung ausführlicher Ansätze für den religionspädagogischen Beitrag zum handlungsorientierten Unterricht dringend erforderlich ist. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung von personalen Kompetenzen der ErzieherInnen. Die vorliegende Arbeit stellt daher in Kapitel 7 Perspektiven für einen derartigen Ansatz vor, der als Schwerpunkt eine Förderung der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen anstrebt.

EXKURS: Konkretisierungen zum Kompetenzbegriff

Bei der Gestaltung von Lehrplänen für deutsche Berufsschulen wird seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt auf den Kompetenzbegriff[219] zurückgegriffen.[220] Hintergrund hierfür ist das Bestreben, schulische Lernprozesse ergebnisorientiert zu gestalten, und zwar so, dass diese Ergebnisse überprüfbar und für die berufliche Praxis verwertbar sind.[221] Der Kompetenzbegriff wurde von Heinrich Roth in die pädagogische Diskussion eingeführt. Er verwendet eine weite Fassung des Begriffs und unterscheidet zwischen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.[222] Der Terminus Kompetenz steht nach Roth „insgesamt dafür, dass das rein theoretische Wissen relativiert wird und dass die Fähigkeit zum Handeln und der Bezug zur Situation als Kriterium der Aktualisierung von Wissen

[219] Zur Debatte über Kompetenzen im Rahmen der Erwachsenenbildung siehe beispielsweise den Beitrag von Brödel (2002).
[220] Küls (2002) beschreibt den Prozess der Implantierung des Lernfeldkonzeptes als Folge der KMK-Beschlüsse von 1996. Zuvor wurde in den pädagogischen Ansätzen zur ErzieherInnenausbildung eher von Qualifikationen beziehungsweise Schlüsselqualifikationen gesprochen. Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, siehe Schröder (2007), S.6. Zu religionspädagogischen Qualifikationen siehe beispielsweise Schmitthenner (1997), S.213. Zum Kompetenz- und Qualifikationsbegriff siehe Klieme (2004), S.11 und Weinert (1998, 2000 und 2001).
[221] Schröder (2007), S.6. Nach Schröder wurden bei den Konzepten zu Qualifikationen und Lernzielen aus den 1970er und 1990er Jahren externe Anforderungen an die SchülerInnen gestellt – beispielsweise Erfordernisse der Arbeitswelt. In den neueren kompetenzorientierten Konzepten dagegen würden „Output- und Schüler/innenorientierung“ im Zentrum stehen, Schröder (2007), S.6, siehe auch Schweitzer (2004a), S.237.
[222] Roth (1971), S. 180.

gelten".[223] Als zweiter Klassiker in der Kompetenzdebatte gilt der Ansatz von Franz Weinert, der den Kompetenzbegriff mit Aussagen über Wissensformen und Bildungsziele verknüpft.[224]

Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."[225] Weinert unterscheidet grob zwischen dem Erwerb von Wissen und der Kompetenz zu dessen Anwendung und betont, dass die Vermittlung von intelligentem und anwendungsbezogenem Wissen sowie der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, Lernkompetenzen, sozialen Kompetenzen und Wertorientierungen angestrebt werden sollte.[226] In der Weiterentwicklung der Kompetenzdebatte lassen sich zwei Richtungen ausmachen, die sich beide auf Weinerts Kompetenzmodell berufen:[227] Einer Richtung, die im Rahmen der *empirischen Bildungsforschung* beziehungsweise in der differentiellen Psychologie verwurzelt ist, liegt ein eher enger, pragmatisch-funktionaler, kognitiv orientierter Kompetenzbegriff zugrunde, in dem Kompetenz „als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen"[228] verstanden wird. Der Kompetenzbegriff wird nicht fächerübergreifend, sondern domänenspezifisch gefasst, mit dem Ziel der empirischen Überprüfung. Dementsprechend wird besonderer Wert auf die individuelle Messung und Erklärung von Kompetenzausprägungen gelegt.[229] Dieser enge Kompetenzbegriff entstand im Rahmen der Forschung zu Schulleistungen im Grundschul-, Hauptschul- und Gymnasialbereich, wie sie prototypisch durch die PISA-Studie repräsentiert wird.[230] Ein weiteres Beispiel für einen derartigen enggefassten Kompetenzbegriff findet sich im Lehrkräfte-Kompetenzmodell, das im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms entwickelt wurde.[231] In diesem Projekt wurde auf die Professionalität von Lehrkräften unter den Aspekten des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens mit empirischen Studien fokussiert. Professionalität zeigt sich in diesem Modell im dynamischen Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten.[232] Die biographisch-selbstreflexive Kompetenz gehört zum Professionswissen, sie beeinflusst damit den Umgang mit den eigenen Überzeugungen, den motivationalen Orientierungen und den selbstregulativen Fähigkeiten. Über alle drei Bereiche ver-

---

[223] Brödel (2002), S.44 in Bezug auf die Weiterbildung.
[224] Für die LehrerInnenkompetenz siehe das COACTIV-Projekt, das auf das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen von Lehrkräften mit empirischen Studien fokussiert, siehe beispielsweise Brunner/Kunter/Baumert et al. (2006).
[225] Weinert (2001), S.27f.
[226] Weinert (2000), S.5-11.
[227] Zur Unterscheidung dieser beiden Diskussionslinien siehe auch für die religionspädagogische Diskussion Obst/Rothgangel (2012), S.187. Diese religionspädagogische Diskussion wird in Kapitel 3 ausführlicher dargestellt.
[228] Jude/Klieme (2008), S.11.
[229] Jude/Klieme (2008), S.11.
[230] Siehe beispielsweise Klieme (2004).
[231] Zu COACTIV siehe Brunner/Kunter/Baumert et al. (2006).
[232] Siehe Brunner/Kunter/Baumert et al. (2006), S.56ff.

streut werden einzelne Aspekte benannt, die Bezug zu Selbstreflexion aufweisen. Die Selbstreflexion der Lehrkräfte wird aber nicht explizit herausgearbeitet und untersucht.

Ein zweiter Diskussionsstrang um Kompetenzen, der in der *erziehungswissenschaftlichen* Diskussion beheimatet ist und sich auf ein zumeist als berufswissenschaftlich oder berufspädagogisch bezeichnetes Kompetenzmodell bezieht,[233] knüpft weiterhin an die oben dargestellte weite Kompetenzdefinition von Roth an und umfasst neben den dargestellten kognitiven Dimensionen auch affektive und motivationale Aspekte.[234] So wird beispielsweise im Bereich der Berufsschulen zwischen Methoden-, Fach- Personal- und Sozialkompetenz unterschieden.[235] Diese Kompetenzdefinition findet sich auch in den Ausbildungsstandards im europäischen Kontext zur Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR).[236] Dazu hat in Deutschland 2006 die KMK den „Deutschen Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen" (DQR) ins Leben gerufen, „der lernergebnisorientiert und kompatibel zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems fördern soll."[237] Bezüglich der Kompetenzen wurde im Rahmen des DQR-Diskussionsprozesses eine Vier-Säulen-Matrix entwickelt, „in der zwei Kompetenzkategorien (Fachkompetenz und personale Kompetenz) sowie jeweils zwei Subkategorien („Wissen und Fertigkeiten" sowie „Sozialkompetenz" und „Selbständigkeit") unterschieden werden."[238] Diese weite, vierteilige Unterteilung des Kompetenzbegriffs scheint sich im Rahmen der ErzieherInnenausbildung durchzusetzen, da auf diese Kompetenzdefinitionen auch in neueren Lehrplanentwürfen für die ErzieherInnenausbildung zurückgegriffen wird und diese die deutschlandweite Grundlage für neu gestaltete Lehrpläne bilden.[239] Dieser Kompetenzbegriff aus den beruflichen Schulen wurde so auch für den bayerischen Lehrplan verwendet, in dem Kompetenz in Methoden-, Fach- Selbst- und Sozialkompetenz untergliedert wird.[240]

Ansätze in der Tradition des gerade dargestellten viersäuligen Kompetenzmodells beziehen sich auf verschiedene Autoren, wenn es darum geht, das verwendete Kompetenzmodell wissenschaftlich zu fundieren.[241] Häufig wird dabei ein Bezug zum Modell von Erpenbeck und Heyse hergestellt, welches diese im Forschungskontext der Erwachsenenbildung entwickelt haben.[242] Sie defi-

---

[233] Siehe Obst/Rothgangel (2012), S.187 oder Hartig (2008), S.21.
[234] Siehe Jude/Klieme (2008), S.11.
[235] Siehe beispielsweise Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003). Siehe dazu auch Ohlms (2012), die die Kompetenzmodelle von Bromme, Brunner/Kunter/Baumert und Sloane diskutiert und für die Berufsschule das viersäulige Modell des DQR favorisiert, auf das sich auch Sloane bezieht.
[236] Siehe Sloane (2012), S.165f.
[237] Siehe Deutscher Qualitätsrahmen (2013).
[238] Ferner wurden acht Niveaustufen mit Deskriptoren eingeführt, denen formale Qualifikationen der allgemeinen Bildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung zuzuordnen sind. Siehe Deutscher Qualitätsrahmen (2013) oder Sloane (2012), S.172.
[239] Siehe Deutscher Bildungsserver (2013).
[240] Siehe bay. Staatsministerium für Unterricht (2003).
[241] Siehe beispielsweise Ohlms (2012).
[242] Erpenbeck/Heyse (2007).

nieren Kompetenzen als die für selbstorganisiertes Handeln erforderlichen Dispositionen[243] und unterscheiden in diesem Zusammenhang vier Formen selbstorganisierter Handlungen, denen sie jeweils eine spezifische Kompetenz zuordnen:[244] (1) *Reflexive Handlungen,* die eine selbstorganisierte Veränderung des Selbstbildes, der Selbsteinschätzung oder des Selbstkonzepts beinhalten. Personen, die hierzu in der Lage sind, verfügen nach Erpenbeck und Heyse über *personale Kompetenzen*.[245] (2) *Aktivitätsbetonte Handlungen*, die „durch starke Willensabsichten und hohe Umsetzungsabsichten" gekennzeichnet sind und das Umsetzen von Plänen, Vorhaben und Absichten in alltägliche Handlungen unter Integration eigener Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen in den Willensantrieb umfassen. Personen, die hierzu in der Lage sind, verfügen über *aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen*.[246] (3) *geistig-instrumentelle Handlungen,* zu denen Problemlöseprozesse, Wertungsprozesse sowie Arbeitstätigkeiten gehören, welche die kreative Lösung von Problemen beinhalten. Personen, die hierzu in der Lage sind, verfügen nach Erpenbeck und Heyse über *fachlich-methodische Kompetenzen*.[247] (4) *kommunikative Handlungen* wie Gespräche und Selbstdarstellungen, welche die Auseinandersetzung und kooperative Interaktion mit anderen Menschen beinhalten. Personen, die hierzu in der Lage sind verfügen über *sozialkommunikative Kompetenzen.*[248]

Kompetenzmodelle wie das soeben dargestellte viersäulige Modell von Erpenbeck und Heyse werden von Johannes Hartig kritisiert, der anmerkt, dass eine „derartige grobe Klassifikation"[249] für die Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen problematisch sein könne, da sehr viele Überschneidungen zwischen den Kompetenzbereichen die Regel seien. Er bemängelt zudem indirekt, dass diesen Kompetenzmodellen eine umfassende theoretische und empirische Fundierung fehlt. Darüber hinaus seien so umfassende Begriffe wie soziale Kompetenz ohne genau festgelegte Inhalte nicht evaluierbar, so dass der Erfolg von Bildungsprozessen nicht feststellbar sei.[250] Sein Fazit lautet: „Je globaler angelegt ein Kompetenzkonstrukt ist, desto vielfältiger werden Ursachen für die Unterschiede sein, die man in diesem Konstrukt beobachten kann – und desto schwieriger ist es, mit diesen Kriterien die Wirkung von speziellen Bildungsmaßnahmen zu beurteilen."[251]

---

[243] Kompetenzen werden nach Erpenbeck und Heyse folgendermaßen gebildet: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert." Erpenbeck/Heyse (2007), S.163.
[244] Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.
[245] Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.
[246] Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.
[247] Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.
[248] Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.
[249] Hartig (2008), S.21. Hartig bezieht sich hier auf eine Einschätzung von Kauffeld, Frieling und Grote (2002), Soziale, personale, methodische oder fachliche: welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? In: Zeitschrift für Psychologie, 210, Heft 4, S.197-208].
[250] Siehe auch Obst/Rothgangel (2012), S.187.
[251] Hartig (2008), S.23.

Im Vergleich zum Modell von Erpenbeck und Heyse mögen eng gefasste, an Wissensformen orientierte Kompetenzmodelle wie das von Klieme[252] zuweilen den Vorteil einer klareren Definition des Kompetenzbegriffs aufweisen. Dennoch eignen sie sich nicht gut für die vorliegende Arbeit, da sie, wie bereits erläutert, im Bereich der beruflichen Arbeit, sowohl im Bereich der Wirtschaftspädagogik als auch in der Berufsschulpädagogik eindeutig randständig sind, soweit sie überhaupt rezipiert werden. Ebenfalls wenig geeignet ist das in der COACTIV-Studie verwendete Kompetenzmodell.[253] Es weist womöglich dort Vorteile auf, wo es um empirische Studien zu Kompetenzen von ErzieherInnen im Allgemeinen geht. Speziell für eine Auseinandersetzung mit biographischen Lernprozessen ist dieses Modell jedoch nicht die erste Wahl, da biographische Prozesse im Modell eine allenfalls marginale Rolle einnehmen, verteilt auf verschiedene Kompetenzbereiche.

Trotz der soeben erörterten, teilweise durchaus berechtigten Kritik am berufspädagogischen Kompetenzmodell weist es für die Zwecke der vorliegenden Arbeit deutliche Vorteile auf: Eine Stärke des Kompetenzmodells nach Erpenbeck und Heyse liegt darin, dass dem Aspekt der Reflexion darin – im Rahmen der personalen Kompetenzen – großer Raum zukommt. Vor allem aber ist aus pragmatischer Sicht bedeutsam, dass dieses Modell konzeptionell in der Berufsschulforschung, beispielsweise in der wirtschaftspädagogischen Berufschulforschung, fest verankert ist[254] und in den Lehrplänen für die ErzieherInnenausbildung über die Rezeption des Kompetenzmodells im „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) bundesweit aufgegriffen wurde.[255]

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die (Weiter-) Entwicklung von Kompetenzmodellen in der Tat ein Desiderat für die Forschung im Bereich der ErzieherInnenausbildung darstellt. Hilfreich wäre ein Modell, das eine klare Kompetenzdefinition mit einer der ErzieherInnenausbildung angemessenen Gewichtung der selbstreflexiven Kompetenz verbindet und das gleichzeitig mittelfristig Eingang in die Lehrpläne finden sollte.[256] Vor

---

[252] Siehe Jude/Klieme (2008).
[253] Brunner/Kunter/Baumert et al (2006).
[254] Siehe Ohlms (2012) oder Ertl/Sloane (2005), S.4.
[255] Siehe Deutscher Bildungsserver (2013) und Sloane (2012).
[256] In Bezug auf das biographische Lernen gibt es zwischen der ErzieherInnenausbildung und der LehrerInnenbildung, insbesondere im Grundschulbereich viele Überschneidungen, die sich insbe-

dem Hintergrund eines derartigen Kompetenzmodells könnte insbesondere empirisch überprüft werden, inwieweit speziell die biographieorientierte Fallarbeit für die ErzieherInnenausbildung hilfreich ist. In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch nicht um die Entwicklung von Kompetenzmodellen im Allgemeinen. Vielmehr wird auf einen spezifischen Kompetenzaspekt fokussiert, die selbstreflexive Kompetenz, und es werden Möglichkeiten zu ihrer Förderung durch biographieorientiertes Lernen erörtert. Für diesen Zweck ist der im Bereich der beruflichen Bildung etablierte Ansatz von Erpenbeck und Heyse trotz seiner Schwachpunkte gut geeignet. Dies gilt umso mehr, als die vorliegende Arbeit problemlos auch mit allen künftig zu entwickelnden Kompetenzmodellen in Einklang steht, in denen biographieorientiertes Lernen und Selbstreflexion hinreichend berücksichtigt sind. Daher wird dieser Ansatz in der vorliegenden Studie rezipiert. Im nächsten Kapitel wird diese Entscheidung für ein Kompetenzmodell im Rahmen der religionspädagogischen Kompetenzdiskussion nochmals überprüft.

2.2.2. Personale Kompetenzen im Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern

Im 2003 in Kraft getretenen bayerischen Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik wird berufliche Kompetenz von ErzieherInnen untergliedert in Selbst-, Methoden-, Sozial- und Fachkompetenz.[257] Der Begriff der Selbstkompetenz wird – ebenso wie der damit verbundene Begriff der Persönlichkeitsentwicklung[258] – im Lehrplan nicht näher erläutert. Für eine nähere Fassung des Begriffs der Selbstkompetenz bieten sich die bei Erpenbeck und Heyse als personale Kompetenzen bezeichneten Charakteristika an, die das Selbstbild und die Selbsteinschätzung beziehungsweise das

---

sondere in Bezug auf die Reflexion von pädagogischen Beziehungen zeigen. Hier wäre es wünschenswert, dass auf die Ergebnisse der Forschung in beiden Bereichen wechselseitig stärker als bisher Bezug genommen wird.

[257] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.7.

[258] Zur Bedeutung der Persönlichkeit der ErzieherIn siehe auch Küls (2008). Dieser hat einen Überblick über die curriculare Vielfalt in den Lehrplänen für ErzieherInnen in Deutschland erstellt und dabei Schwerpunkte auf die Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung in den jeweiligen Lehrplänen gelegt.

Selbstkonzept umfassen.[259] Der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung wird hier zunächst vorläufig gefasst als eine Erweiterung der personalen Kompetenzen, also als eine Veränderung des Selbstbildes und der Selbsteinschätzung beziehungsweise des Selbstkonzepts. Für eine nähere Definition dieses Begriffs sei bereits hier auf Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit verwiesen. Da der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung für das Thema biographisches Lernen von einiger Bedeutsamkeit ist, wird seine Verwendung im Lehrplan von 2003 im Folgenden in den Blick genommen.

Der Begriff Persönlichkeitsentwicklung wird im Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik von 2003 insgesamt 14 Mal aufgegriffen. Dies erfolgt an vielen verschiedenen Stellen in Verbindung mit Themenfeldern wie „Umgang mit biographischen Erfahrungen“[260], „Bezug zur eigenen Person herstellen“[261], „die eigene Person wahrnehmen“[262], „Einbeziehung der eigenen Lebensgeschichte“[263] oder „belastende Vorerfahrungen […] bearbeiten“[264]. An keiner dieser Stellen wird die Nennung des Begriffs jedoch mit genaueren Hinweisen verbunden, welche didaktischen Maßnahmen zu einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ergriffen werden könnten.[265] Auch im allgemeinen berufsbezogenen Teil des Lehrplans wird die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Ausbildungsauftrag genannt. Die Verknüpfung von Ausbildungsinhalten mit der „Persönlichkeit von ErzieherInnen“

---

[259] Siehe Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.
[260] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.4.
[261] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.6
[262] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.36
[263] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.18.
[264] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.7.
[265] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.4. Dort wird betont, das Lernen erstrecke sich auf vier Bereiche: (a) Aneignung von Wissen, (b) Einüben und Anwenden von Fertigkeiten, (c) Denken, Gestalten und Bewältigen berufstypischer Aufgabenstellungen und (d) Entwickeln von Wertvorstellungen. Nicht erläutert wird allerdings, inwieweit diese Aufgaben mit Persönlichkeitsentwicklung direkt verknüpft sind und wie sie umgesetzt werden können.

wird dabei im Zusammenhang mit einem sogenannten „doppelten Vermittlungsauftrag“ angemahnt.[266]

„Zwei wesentliche Aufträge hat die Ausbildung zu erfüllen: Sie muss einerseits die künftigen Erzieherinnen und Erzieher für ihr berufliches Handeln befähigen, […] aus gezielten Beobachtungen und den vermittelten Fachinhalten logisch und fachlich stimmige Aussagen und die entsprechenden Vorgehensweisen abzuleiten, andererseits dürfen Ausbildungsinhalte nicht ohne reflektierende und ggf. *verändernde Verknüpfung zur Persönlichkeit der Studierenden vermittelt werden*. […] *Die Studierenden haben die Aufgabe, eigene, vielleicht auch belastende Vorerfahrungen zu bearbeiten und mit den Inhalten der Ausbildung neue Erfahrungen zu machen* auf dem Hintergrund der Bedürfnisse und Notwendigkeiten der jungen Menschen.“[267]

Aus obigem Zitat wird deutlich, dass es zu den Zielen der bayerischen ErzieherInnenausbildung gehört, die angehenden ErzieherInnen dazu anzuregen, Ausbildungsinhalte mit relevanten biographischen Erfahrungen zu verknüpfen und somit personale – insbesondere selbstreflexive – Kompetenz zu erwerben. Diese Verknüpfung deutet sich auch im einführenden Teil des diskutierten Lehrplans an: „Lernen wird erleichtert, wenn der Zusammenhang zur Berufs- und Lebenspraxis immer wieder deutlich zu erkennen ist.“[268]

Die personalen Kompetenzen spielen auch in Verbindung mit anderen Kompetenzbereichen eine wichtige Rolle. Insbesondere der Bereich der kommunikativen Kompetenzen ist hier hervorzuheben, dies wurde in Abschnitt 2.1 bereits in der Auseinandersetzung mit der ErzieherIn-Kind-Beziehung deutlich. Im Lehrplan liegt ein Schwerpunkt auf der Förderung von sozialen Kompetenzen, wie insbesondere im Lernfeld 6 „Kommunikati-

---

[266] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.7.
[267] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.7, Hervorhebung von der Autorin
[268] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.4. Für das Lernfeld „Bildung und Bildungsprozesse“ wird als Ziel formuliert, dass angehende ErzieherInnen die eigene Bildungsbiographie reflektieren. In einem einleitenden Abschnitt zur Lernfeldorientierung steht folgende Aussage: „Bei der Entwicklung des Lehrplans wurde davon ausgegangen, dass pro Studienjahr maximal 36 Wochen Arbeitszeit zur Verfügung stehen. Davon werden etwa 60 % der Zeit für die Erarbeitung der Fachinhalte und etwa 40 % der Zeit für Vertiefung, für Übungen des Transfers in den beruflichen Alltag, für den Bezug zur eigenen Person, für Leistungsnachweise und deren Besprechung vorgesehen“; Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.4.

on und Interaktion“ deutlich wird.[269] Dort wird die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung implizit als Teil der Aufgabe verstanden, Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten. In den Erläuterungen zu diesem Lernfeld wird im Lehrplan eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Kommunikations- und Interaktionsverhalten der angehenden ErzieherInnen hervorgehoben.[270] Zu den für das Lernfeld angegebenen Ausbildungszielen gehört, dass die angehenden ErzieherInnen fähig sein sollen, ihr eigenes Kommunikationsverhalten der jeweiligen Situation und ihrer jeweiligen Persönlichkeit entsprechend zu gestalten. Sie sollen ein angemessen breites Verhaltensrepertoire für den Umgang und die Kommunikation mit verschiedenen Menschen erwerben und anwenden können. Fokussiert auf die ErzieherIn-Kind-Beziehung bedeutet dies, dass die angehenden ErzieherInnen lernen sollen, in allen Gesprächssituationen den Beziehungsaspekt zu beachten. Besonders hervorgehoben wird im Lehrplan, dass die angehenden ErzieherInnen sich bewusst werden sollen, dass sie durch ihr Kommunikationsverhalten, insbesondere durch ihre persönliche Art und Weise sich auszudrücken, den Kindern und Jugendlichen Vorbild sein können und dass sie die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch ihr Kommunikationsverhalten fördern können.[271] In Bezug auf das Fach „Sozialpädagogische Praxis“ wird hervorgehoben, dass die angehenden ErzieherInnen lernen sollen, die Art und Weise ihrer Gestaltung von Beziehung zu reflektieren und ihr Kommunikations- und Interaktionsverhaltens zu überprüfen.[272]

In Bezug auf das im Lehrplan thematisierte Soll-Verhalten der ErzieherInnen wird die Bedeutung des individuellen Kommunikations- und Interaktionsverhaltens der einzelnen ErzieherInnen hervorgehoben. Da dieses nicht zuletzt von den jeweiligen individuellen Erfahrungen geprägt ist, ergibt sich hier ein Ansatzpunkt für die Förderung der biographischen Reflexion im Un-

---

[269] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.47ff.
[270] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.47.
[271] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.47.
[272] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.51.

terricht, insbesondere in Bezug auf das Fach sozialpädagogische Praxis, aber auch in Bezug auf die anderen Fächer.[273]

Kritische Würdigung des bayerischen Lehrplans in Bezug auf den Erwerb personaler Kompetenzen: Insgesamt ist der Ansatz des 2003 in Kraft getretenen Lehrplans für Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern positiv zu beurteilen. Es erscheint sinnvoll, Lernfelder zu formulieren, die einerseits fachübergreifende Kompetenzen umfassen, und diese andererseits jeweils aus der Perspektive der Fächer in den Blick nehmen, da so die beruflichen Aufgabenstellungen und die wissenschaftliche Perspektive der Fächer verbunden werden können.[274]

Die Kompetenzorientierung des diskutierten Lehrplans ist begrüßenswert, da diese der Anwendung der Ausbildungsinhalte in der beruflichen Praxis besondere Bedeutung zuweist: Die im Lehrplan vorgenommene Unterscheidung zwischen Selbst-, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz wird jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht übernommen. Stattdessen werden in Anlehnung an Erpenbeck und Heyse die Begriffe personale Kompetenzen, aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen sowie sozial-kommunikative Kompetenzen verwendet, weil der Ansatz von Erpenbeck und Heyse den Vorteil aufweist, dass die dort verwendeten Kompetenzbegriffe – insbesondere in Bezug auf den Aspekt der Selbstreflexion – darin ausführlich definiert werden und ein Anschluss an die einschlägige fachliche Diskussion gewährleistet ist.[275] Der Fokus wird

---

[273] Hierzu ist die Entwicklung didaktischer Modelle für die ErzieherInnenausbildung sinnvoll, welche darauf ausgelegt sind, die angehenden ErzieherInnen zur Auseinandersetzung mit ihren biographischen Erfahrungen anzuregen.

[274] Greß (2007), S.230. Henn stellt für die Ausbildung der Berufsschullehrkräfte im Allgemeinen heraus, dass nicht die Lernfelddidaktik, sondern die Fachsystematik der Fächer diese Ausbildung und die Bildungslandschaft bestimme [Henn (2007), S.13]. Damit fehle den Lehrkräften eine Lehrkompetenz für die Lernfelder. Die kritischen Stimmen von Greß und Henn weisen darauf hin, dass die Beibehaltung der Fächer, wie dies in Bayern verankert wurde, kein Nachteil sein muss. Dadurch könnte es vielmehr in besonderer Weise gelingen, die ErzieherInnenausbildung einerseits stärker kompetenz- und handlungsorientiert zu gestalten, ohne sie andererseits zu stark vom eher disziplinär orientierten wissenschaftlichen Diskurs an den Universitäten abzuschneiden.

[275] Erpenbeck/Heyse (2007).

in der vorliegenden Arbeit auf die selbstreflexive Kompetenz als Teilbereich der personalen Kompetenzen gerichtet.[276]

Insgesamt wirft die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik zwei wesentliche Fragen auf: (a) die nach der theoretischen Fundierung des Ausbildungsziels Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Förderung der personalen Kompetenzen der Lernenden und (b) die nach der angemessenen didaktischen Umsetzung eines auf die Förderung der personalen Kompetenzen abzielenden, biographieorientierten Unterrichts. Die erstgenannte Frage bleibt offen, weil im Lehrplan eine Bezugnahme auf theoretische Ansätze der Persönlichkeitsentwicklung fehlt. Stattdessen werden lediglich im allgemeinen Teil Einzelaspekte wie der Ausdruck von Gefühlen, die Auseinandersetzung mit der Biographie und der Bezug zur eigenen Person als wichtige Elemente der Ausbildung benannt. Daher wird für die vorliegende Arbeit erörtert, wie Persönlichkeitsentwicklung und biographische Reflexion als Mittel dazu theoretisch fundiert werden können. Die zweite Frage bleibt offen, weil im Lehrplan nicht ausgeführt wird, wo und wie biographische Erfahrungen im handlungsorientierten Unterricht bearbeitet werden können. Hier ist zu klären, wie sich eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in einen Unterricht integrieren lässt, in dem nicht auf Biographie und Persönlichkeit der einzelnen ErzieherInnen fokussiert wird, sondern in dem berufliche Handlungssituationen im Zentrum der Ausbildung stehen.[277]

---

[276] Zur Bedeutung der Selbstreflexivität in der ErzieherInnenausbildung siehe auch den 2010 erschienenen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der KMK und JFMK (Jugend- und Familienministerkonferenz), Kultusministerkonferenz (2010). In Bezug auf die Qualifikation von PädagogInnen im Bereich Frühpädagogik wird darin betont, dass diese Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale und soziale Kompetenzen benötigen [Kultusministerkonferenz (S.7f]). Die Selbstreflexivität wird in diesem Zusammenhang als personale und soziale Kompetenz eingeordnet [Kultusministerkonferenz (2010), S.8].

[277] Ähnlich auch Küls (2009), S.6.

2.3. Fazit zur Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass selbstreflexive Kompetenz einen zentralen Aspekt der Professionalität von ErzieherInnen darstellt, der insbesondere für die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung von Bedeutung ist. ErzieherInnen benötigen die Kompetenz zur Selbstreflexion, um die Bedürfnisse der Kinder vor ihnen erfassen zu können und ihr Handeln nicht unreflektiert anhand eigener Kindheitserfahrungen auszurichten. Selbstreflexion ermöglicht es ErzieherInnen vielmehr, eigene Erfahrungen mit ihrem beruflichen Handlungswissen zu verbinden und so durch differenziertes Handeln und angemessene pädagogische Interventionen auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und ihnen Erfahrungen von Vertrauen, Geborgenheit und Lebensmut zu ermöglichen. Im folgenden Kapitel soll daher erörtert werden, welche Rolle der Selbstreflexion im pädagogischen Handeln von ErzieherInnen bislang in der religionspädagogischen Diskussion zukommt.

In Bezug auf die Rolle, die Selbstreflexionsprozesse in der derzeitigen Praxis der Erzie-herInnenausbildung spielen, ergab die exemplarische Analyse des bayerischen Lehrplans für Sozialpädagogik zur Ausbildung von ErzieherInnen folgendes Bild: Im Lehrplan findet sich zwar die feinfühlige Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung als Ausbildungsinhalt, es wird jedoch unzureichend thematisiert, wie die ErzieherInnen die für eine angemessene Beziehungsgestaltung nötige personale, insbesondere biographisch-selbstreflexive Kompetenz in der Ausbildung erlangen können. In der vorliegenden Arbeit wird daher erörtert, wie sich die Förderung dieser Kompetenz im Besonderen und der Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen religionspädagogisch und sozialwissenschaftlich verankern und in Perspektiven für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung umsetzen lässt.

3. Bestandsaufnahme II – Biographisches Lernen in der *religionspädagogischen* Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen

Im letzten Kapitel wurde – in Teil I der Bestandsaufnahme – die Bedeutung von selbstreflexiver Kompetenz und biographischem Lernen für Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen aus allgemein-pädagogischer Perspektive erörtert. Im Folgenden wird dasselbe Thema aus *religionspädagogischer Perspektive* dargestellt. Dabei wird der elementarpädagogische Bereich im Mittelpunkt stehen. Es wird – wie in Kapitel 2 – zunächst die Arbeit von ErzieherInnen erläutert, anschließend wird auf den Bereich der Ausbildung fokussiert.

3.1. Biographisch-selbstreflexives Lernen in religionspädagogischen Ansätzen zur Arbeit von ErzieherInnen

Speziell zur Rolle selbstreflexiver Kompetenz von ErzieherInnen als Voraussetzung für deren religionspädagogische Aufgaben ist wenig neuere Literatur auffindbar.[278] Zur frühpädagogischen religionspädagogischen Bildungsarbeit von ErzieherInnen im Allgemeinen ist jedoch in den letzten Jahren in verschiedenen Feldern eine Reihe von Forschungsbeiträgen erschienen.[279] Zunächst gibt es Arbeiten, die sich primär mit *Bildung und Bildungsansätzen* beschäftigen, dann gibt es Arbeiten, die auf spezielle Bereiche fokussieren: Diese beziehen sich auf den Bereich der *Kommunikation*, auf den Bereich der *Ethik*, auf den Bereich des *interreligiösen Lernens* und auf

---

[278] Für einen ersten Überblick über ältere religionspädagogische Konzepte in der Frühpädagogik siehe Möller (2000). Siehe auch Möller/Tschirch (2006), S.115-144, Hofmeier (1995), S.383-395 und Schröder (2012), S. 460.
Einen Forschungsüberblick zu neueren Konzepten der religiösen Bildung in der Frühpädagogik bieten Habringer-Hageleitner [Habringer-Hageleinter (2006), S.45-193)], Fleck [Fleck (2011), S.21 und S.107ff] und Weber [Weber (2014), S.144f].

[279] Siehe auch den Überblick von Möller (2011), an den sich die folgende Darstellung teilweise anlehnt. Eine Kategorisierung dieser Ansätze ist für die vorliegende Arbeit zweitrangig, da das Thema Selbstreflexion in allen Themenbereichen der Religionspädagogik bedeutsam ist.

den Bereich der *religionspädagogischen Beziehungsarbeit.*[280] Nach einem kurzen Überblick über diese Felder folgt eine Analyse der Bedeutung, die dem Konzept der Selbstreflexion darin jeweils zukommt. Anschließend wird anhand der Arbeiten von Frieder Harz und die EKD-Schrift „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet" ein exemplarischer Einblick in die religionspädagogische Frühpädagogik als Arbeitsfeld von ErzieherInnen gegeben.

1. Religionspädagogische Bildungsmodelle für die Frühpädagogik: In den letzten Jahren wurde in Bereich der Frühpädagogik verstärkt dazu geforscht, was religionspädagogische Bildungsarbeit kennzeichnet und wie dafür geeignete Modelle aussehen können. Exemplarisch werden hier drei Arbeiten herausgestellt. Als erstes ist die Arbeit von Silvia Habringer-Hageleitner zu Modellen religionspädagogischer Praxis zu nennen. Die Autorin verbindet den Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI), vorhandene Modelle religionspädagogischen Arbeitens, vorliegende Ergebnisse aus der frühpädagogischen Forschung und Ergebnisse aus eigenen qualitativen Interviews nach Schütze zu einem neuen religionspädagogischen Ansatz in der Frühpädagogik.[281] Zweitens ist die Arbeit von Carola Fleck relevant: Ihre Arbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie auf der Basis einer theoretischen Auseinandersetzung und aus katholischer Perspektive ein Modell religiöser Bildung für die Frühpädagogik entwirft, das sowohl religionspädagogische als auch frühpädagogische und entwicklungspsychologische Impulse aufgreift.[282] Fleck arbeitet konzeptionell und generiert Kriterien, die die Qualität religiöser Bildung kennzeichnen. Drittens ist die Arbeit von Judith Weber anzuführen, in der sich diese mit frühpädagogischen Ansätzen auseinandersetzt. In ihrer Studie untersucht sie, wie eine religionssensible Bildung im frühpädagogischen Bereich entwickelt und um-

[280] Möller (2011), S.22f.
[281] Habringer-Hageleitner (2006).
[282] Fleck (2011).

gesetzt werden kann.[283] Im empirischen Teil ihrer Arbeit analysiert sie Leitfadeninterviews mit im Elementarbereich tätigen ErzieherInnen und setzt darüber hinaus teilnehmende Beobachtungen in der Praxis ein. Allen drei soeben erwähnten religionspädagogischen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen keine zentrale Bedeutung einräumen, sondern allgemein auf die Entwicklung von Konzepten für die frühpädagogische Arbeit mit Kindern fokussieren[284].

2. Religionspädagogische Bildungsarbeit im Bereich der religiösen Kommunikation. In allen im Folgenden angeführten Ansätzen wird ErzieherInnen die Rolle zugedacht, Kinder dazu zu ermutigen, sich mit religiösen Sprach- und Deutungsmustern auseinanderzusetzen. Zentrale Handlungsbereiche der religiösen Kommunikation sind hierbei das Theologisieren mit Kindern, das gemeinsame Erfahren von Spiritualität und das Erfahren der Welt mit vielen Sinnen. Beim Theologisieren mit Kindern[285] geht es darum, die großen und kleinen Fragen von Kindern aus religionspädagogischer Perspektive aufzunehmen[286] und im gemeinsamen Gespräch mit den Kindern nach Antworten auf diese Fragen zu suchen.[287] Auf das Erfahren von Spiritualität ausgerichtete Ansätze beziehen sich vorwiegend auf das Thema Beten beziehungsweise auf Meditationen als Formen der religiösen Kommunikation.[288] Wenn Kinder aus religionspädagogischer Sicht angeregt werden sollen, mit vielen Sinnen die Welt zu erfahren, geschieht dies häufig im Rahmen von Ansätzen, die religionspädagogische Themen wie Werte oder

[283] Weber (2014).
[284] Eine weitere Gemeinsamkeit der genannten Ansätze ist, dass sie sämtlich im katholischen Bereich entstanden sind.
[285] Siehe Freudenberger-Lötz (2007), für den Elementarbereich siehe Wustrack (2009).
[286] Siehe Freudenberger-Lötz (2007), Wustrack (2009), Bederna (2009b), S.68ff.
[287] Siehe Bederna (2009b), S.68f.
[288] Siehe beispielsweise Harz (2006), S.44ff.

Schöpfung mit Angeboten verbinden, die auf das Thema Sinneswahrnehmung ausgerichtet sind.[289]

3. Religionspädagogische Bildungsarbeit im Bereich der Ethik: Religionspädagogische Ansätze aus diesem Bereich beziehen sich darauf, wie Menschen miteinander leben und welche Werte sie prägen. Dieser ethische Aspekt religiöser Bildung wurde vor allem in den Bildungsprogrammen für den Elementarbereich aufgegriffen.[290] Beispielsweise wurde in Schleswig-Holstein eine Handreichung speziell zum Thema Ethik in Kindertagesstätten veröffentlicht, in der praxisorientiert Schwerpunkte für diesen Arbeitsbereich von ErzieherInnen vorgestellt werden.[291] Ein weiteres Beispiel ist der von Christoph Scheilke und Friedrich Schweitzer veröffentlichte praxisorientierte Band „Das ist aber ungerecht“[292], in dem das Thema Gerechtigkeit im Alltag der Kindertagesstätte im Zentrum steht.

4. Religionspädagogische Bildungsarbeit zum Thema interreligiöses Lernen: In Ansätzen zu diesem Forschungsbereich wird diskutiert, mit welchen religionspädagogischen Konzepten sinnvoll mit der zunehmenden religiösen Pluralität von Kindern in Kindertagesstätten umgegangen werden kann. [293] Eine größere empirische Studie in diesem Bereich wurde von Friedrich Schweitzer und Albrecht Bieisnger durchgeführt. In ihr geht es um die Bedeutung interreligiösen Lernens in Kindertagesstätten, wofür ErzieherInnen,

---

[289] Siehe beispielsweise Birkel (2009). Für einen ersten Überblick siehe auch Biesinger/Schweitzer (2013). Der Ansatz von Friedrich Schweitzer wird in Kapitel 4 genauer dargestellt. Siehe auch die neueren Publikationen des Instituts für Religionspädagogik (IRP) der Erzdiözese Freiburg im Bereich Frühpädagogik in der Reihe: Erleben und Erfahren. Sinn, Werte und Religion in Kindertageseinrichtungen, beispielsweise: Helmchen-Menke, Heike (2015), Spielend zu Gott. Anlässe für religiöse Bildung im Freispiel in Kitas, Freiburg (herausgegeben vom Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg).

[290] Siehe Bederna (2009a), S.22ff.

[291] Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012).

[292] Scheilke/Schweitzer (2000). Ebenso wie die gerade vorgestellte Arbeit aus Schleswig-Holstein ist auch dieses Buch auf die Praxis in Kindertagesstätten ausgerichtet, die Forschungsorientierung steht nicht im Zentrum dieser Werke.

[293] Siehe Schweitzer/Edelbrock/Biesinger (2011), Hoffmann (2009).

Trägerinstitutionen, Eltern und Kinder befragt wurden.[294] Daneben liegen mehrere weitere einschlägige Werke[295] und Berichte über kleinere empirische Studien vor. Eva Hoffmann beispielsweise hat das Verständnis vom Tod und Sterben bei Kindern aus verschiedenen Religionen mit narrativen Interviews analysiert.[296] Ein weiteres Beispiel für Arbeiten in diesem Bereich ist das eher praxisorientierte Werk von Stephan Leimgruber und Carola Fleck zum interreligiösen Lernen in der Kindertagesstätte, in dem die Arbeit mit Werten auf religiösem Hintergrund im Zentrum steht.[297]

5. Religionspädagogische Bildungsarbeit als Beziehungsarbeit: Ansätze zu diesem religionspädagogischen Arbeitsbereich gehen davon aus, dass professionelles religionspädagogisches Arbeiten von ErzieherInnen zunächst dazu beitragen sollte, den Kindern das Gefühl des Erwünschtseins und Angenommenseins zu geben. Erst von diesen positiven Grunderfahrungen ausgehend ist es dann sinnvoll, dass ErzieherInnen den Kindern christliche Sprach- und Deutungshilfen für ihre Erfahrungen anbieten. Ein zentraler Vertreter dieses Ansatzes ist Friedrich Schweitzer, dessen Ansatz im Kontext der in Kapitel 4 diskutierten allgemeinen religionspädagogischen Ansätze ausführlicher dargestellt wird.[298] In diesem Kapitel wird dagegen zunächst auf diejenigen Ansätze fokussiert, die sich primär auf die Arbeit von ErzieherInnen beziehen.[299]

---

[294] Siehe Schweitzer/Biesinger/Edelbrock (2009), Biesinger/Schweitzer/Edelbrock (2011) und Schweitzer/Edelbrock/Biesinger (2011).
[295] Siehe beispielsweise Harz (2014).
[296] Hoffmann (2009).
[297] Fleck/Leimgruber (2011).
[298] Siehe auch Boschki (2003) und den Exkurs zu Boschki in Abschnitt 3.2.
[299] Ein wichtiger Vertreter derartiger genuin elementarpädagogischer Ansätze ist Frieder Harz, der seinen religionspädagogischen Ansatz auf der Grundlage der Bedeutung positiver Beziehungserfahrungen entfaltet und dessen Ansatz im übernächsten Absatz dargestellt und diskutiert wird, siehe Harz (2006). Der Beziehungsbereich spielt darüber hinaus auch in Arbeiten zur seelsorgerlichen Begleitung von Kindern eine wichtige Rolle, siehe Städtler-Mach (1998, 2004 und 2007), Mack (2007), Wermke/Koerrenz (2008). Die seelsorgerliche Begleitung von Kindern wird in Abschnitt 3.2 genauer entfaltet.

Zur Rolle des Themas Selbstreflexion in den genannten Themenbereichen: Das Thema Selbstreflexion ist für alle genannten religionspädagogischen Themenbereiche relevant: So können im Bereich der Bildung Forschungsarbeiten darauf fokussieren, was biographische Bildungsprozesse im religionspädagogischen Arbeiten kennzeichnet oder wie aus didaktischer Perspektive die Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte in die religionspädagogische Arbeit integriert werden kann. Im Bereich der Kommunikation kann beispielsweise empirisch untersucht werden, inwieweit biographische Erfahrungen von ErzieherInnen die Gestaltung und Durchführung spiritueller Angebote für Kinder beeinflussen. Im Bereich der Ethik kann erforscht werden, inwieweit Kindheitserfahrungen von ErzieherInnen deren berufsethische Werte für den Umgang mit Kindern beeinflussen. Im Bereich des interreligiösen Lernens könnte vor allem qualitativ-empirisch untersucht werden, inwieweit Menschen mit anderen Religionen ErzieherInnen in ihrer beruflichen Arbeit herausfordern. Im Bereich der Beziehungsarbeit als Aspekt der religionspädagogischen Bildungsarbeit könnte im Rahmen der Analyse qualitativer Interviews darauf fokussiert werden, inwieweit ErzieherInnen in ihrer Religiosität durch wichtige Bezugspersonen geprägt wurden. Derartige Untersuchungen mit einem religionspädagogischen Schwerpunkt auf der Selbstreflexion von ErzieherInnen sind bisher in der religionspädagogischen Forschung so gut wie nicht auffindbar, weshalb sich hier ein fruchtbares Feld für künftige empirische Forschung bietet.

Angesichts der bislang lediglich untergeordneten Rolle der selbstreflexiven Kompetenz in speziell auf die dargestellten Themenbereiche bezogenen religionspädagogischen Studien lohnt es sich, einen Blick auf die Rolle dieser Kompetenz in übergreifenden religionspädagogischen Ansätzen zur Frühpädagogik zu werfen. Für zwei breit rezipierte Ansätze dieser Art soll im Folgenden exemplarisch untersucht werden, inwieweit die Förderung der Selbstreflexion von ErzieherInnen darin thematisiert wird. Bei diesen Ansätzen handelt es sich zunächst um den Ansatz von Frieder Harz, der seit

Jahrzehnten als Klassiker im Bereich der Frühpädagogik gelten kann und der einen umfassenden Überblick über die religionspädagogische Arbeit von ErzieherInnen bietet. Daneben wurde eine EKD-Schrift zur Frühpädagogik ausgesucht, die sich als eine der wenigen auffindbaren Publikationen sowohl auf die religionspädagogische Arbeit in der Praxis als auch auf die Ebene der Ausbildung bezieht.

Der Ansatz von Frieder Harz: Frieder Harz hat einen umfassenden religionspädagogischen Entwurf für die Arbeit mit Kindern im Elementarbereich vorgelegt, der auf einen umfassenden Dialog mit den ErzieherInnen über deren religionspädagogische Arbeit abzielt und der theologische Grundlagen für diesen Dialog liefert.[300] Theologische Grundlage seines Ansatzes ist die These der vorbehaltslosen Annahme aller Menschen durch Gott.[301] Harz legt einen Schwerpunkt auf die Gottesbeziehung und hebt in seiner Beschreibung eines christlichen Gottesbildes hervor, dass Gott Menschen in Krisen begleitet. Auf anthropologischer Ebene betont Harz die Bedeutung des Glaubens und damit der Beziehung zu Gott. Diesen Glauben beschreibt er als Vertrauen, dass Gott „vorbehaltlos zu den Menschen hält und sie auch in schweren Situationen nicht im Stich lässt."[302] In der religiösen Erziehung ist es nach Harz wichtig, dass Bezugspersonen das Bedürfnis von Kindern nach Vertrauen und Anerkennung befriedigen, beispielsweise über wertschätzende Zuwendung.[303] Für ihn ist es von zentraler Bedeutung, dass ErzieherInnen Kindern das Gefühl vermitteln, angenommen und willkommen zu sein.[304] Im Mittelpunkt dieser Beziehungsarbeit stehen für ihn die Zu-

---

[300] Harz (2006), außerdem Harz (1999, 2007a, 2007b).
[301] Harz (2006), S.19.
[302] Wie bereits herausgestellt benennt Harz als klassische religionspädagogische Aufgaben das Erzählen biblischer Geschichten, Gespräche über Gott und den Glauben, Gebete, Rituale und Feste sowie Projekte zu religiösen Themen, Harz (2007b), S.63ff. 19.
[303] Harz (2006), S.18.
[304] Harz (1999), S.65 stellt die Bedeutung des Angenommenseins anhand der Konzeption eines evangelischen Kindertageshauses vor.

wendung durch die ErzieherInnen und deren Respekt für jedes einzelne Kind[305] sowie die Schaffung einer positiven Atmosphäre in der Gruppe.[306]

Zentral am Ansatz von Harz ist, dass er die Bedeutung des Themas Wertschätzung für das religionspädagogische Arbeiten von ErzieherInnen herausarbeitet. Sein Ansatz ist dennoch als Grundlage für einen biographieorientierten Unterricht in der ErzieherInnenausbildung kaum geeignet, da er weder das biographische Lernen noch die Bedeutung der Selbstreflexion explizit thematisiert und darüber hinaus nicht auf die ErzieherInnenausbildung bezogen ist. Zudem ist die Arbeit von Harz nicht primär darauf ausgerichtet, die spärliche theorieorientierte religionspädagogische Diskussion über religionspädagogische Konzepte in der ErzieherInnenausbildung im Elementarbereich weiterzuentwickeln. Stattdessen spricht er Eltern und ErzieherInnen als Zielgruppe an.[307]

Religiöse Erziehung im Elementarbereich in der EKD: Der Bereich der Frühpädagogik mit der dazugehörigen Kindertagesstättenarbeit ist für die Kirchen, wie im Folgenden am Beispiel der evangelischen Kirche aufgezeigt, ein zentrales religionspädagogisches Arbeitsfeld. Deutlich wird dies daran, dass beispielsweise im Jahr 2012 EKD-weit 17,7% der Ausgaben für den Bereich der Kindertagesstätten aufgewendet wurden, während für den größten Posten, die Ausgaben für den Pfarrdienst, mit 18,8% ein nur unwesentlich höherer Anteil ausgegeben wurde.[308] Ein weiteres Zeichen für diese

---

[305] Harz (2006), S.19 und (2007a), S.230.
[306] Siehe Ahnert (2004b) zur Unterscheidung zwischen gruppenorientiertem und kindorientiertem ErzieherInnenverhalten, Ahnert (2004b), S.268f.
[307] Diese Praxisorientierung bringt es mit sich, dass Harz theologische und religionspädagogische Begriffe manchmal nicht klar definiert. Er entwickelt ein ganz eigenständiges religionspädagogisches Vokabular für die religiöse Erziehung im Elementarbereich, das vor allem an das gängige sozialpädagogische Vokabular für Konzeptionen im Bereich der Kindertagesstätten angelehnt ist, aber oft keine klaren wissenschaftlichen Definitionen enthält. So stehen bei Harz (2006) als Leitbegriffe für religiöse Bildung „Vertrauen und Anerkennung", „Miteinander leben", „Welt erkunden" und „Fantasie und Hoffnung" im Zentrum, siehe Harz (2006), S.18ff und öfter. Was unter Vertrauen, Fantasie oder Hoffnung konkret zu verstehen ist und wie diese erkennbar sind, wird aber nicht genauer gefasst.
[308] Kirchenamt der EKD (2012), S. 38, siehe auch Schröder (2012), S.456.

Bedeutung ist, dass der Rat der EKD im letzten Jahrzehnt zwei Schriften mit Bezug zur Erziehung im Elementarbereich veröffentlicht hat: Hierbei handelt sich um eine allgemeine EKD-Schrift mit zehn Thesen zur religiösen Bildung im Elementarbereich von 2007 und eine umfassendere EKD-Erklärung von 2004 („Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet“), die sich speziell mit dem Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen befasst. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die umfangreiche Schrift von 2004, da sie die Ebene der ErzieherInnenausbildung und des bigraphieorientierten Lernens thematisiert und die religionspädagogische Arbeit im frühpädagogischen Bereich ausführlich thematisiert.

Der 2004 veröffentlichten Erklärung des EKD-Rates zu evangelischen Kindertageseinrichtungen zufolge gehört es zu deren Auftrag, das Heranwachsen von Kindern zu begleiten und zu fördern, die Familien in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zu stärken und über den Dienst an Kindern und Familien zur Sinnstiftung und zur Wertevermittlung beizutragen.[309] Es wird erörtert, was evangelische Kindertagesstätten auszeichnen sollte und wie die Ausbildung von ErzieherInnen zu gelingender Arbeit in diesen Einrichtungen beitragen kann. Die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung wird in der Erklärung nicht näher erläutert.[310] Eines wird aber in Bezug auf die Unterrichtsansätze für ErzieherInnen hervorgehoben:[311] „Die religionspädagogische Ausbildung der angehenden Erzieherinnen und Erzieher sollte ihren

---

[309] Kirchenamt der EKD (2004), S.8.

[310] In Rahmen von religionspädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten wird mit Bezug auf die Begleitung von Kindern erläutert, dass ErzieherInnen in der Kindertagesstätte eine Atmosphäre schaffen sollen, in der Kinder die Erfahrung machen können, erwünscht und anerkannt zu sein. Als weitere religionspädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten, die ErzieherInnen in der Ausbildung erlernen sollen, werden in der EKD-Schrift genannt: Kenntnisse über die religiöse Vorstellungswelt von Kindern, Ermöglichung spiritueller Erfahrungen für Kinder, Schärfung der Wahrnehmung für die religiöse Dimension kindlicher Fragen, Durchführung religionspädagogischer Angebote, die an den Fragen und der Situation der Kinder orientiert sind, Gestaltung von kindorientiertem Kontakt mit dem kirchlichen Leben, Aufnahme interreligiöser Fragen und angemessener Umgang mit den unterschiedlichen Einstellungen und Mentalitäten von Kindergarteneltern. Kirchenamt der EKD (2004), S.31f.

[311] Der EKD-Erklärung zufolge sollte sich die religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen an zwei Aspekten orientieren: einerseits an der religionspädagogischen Praxis der ErzieherInnen und andererseits an der eigenen Überzeugung und Erfahrungen der ErzieherIn, Kirchenamt der EKD (2004), S.30.

Ausgangspunkt bei der Erkundung und Bearbeitung der eigenen religiösen Sozialisation […] nehmen. In der Unterrichtspraxis bewähren sich offenkundig nur Ansätze, die von der Lebens- und Erfahrungswelt der angehenden ErzieherInnen ausgehen und die thematischen Vorgaben des Faches Religionspädagogik damit verknüpfen."[312] Damit wird die Bedeutung von Unterricht, der sich auf die Erfahrungen der ErzieherInnen bezieht, für die Ausbildung betont. In Bezug auf die berufliche Arbeit von ErzieherInnen wird die Bedeutung des Bildungsaspektes bei der Begleitung und Förderung von Kindern in evangelischen Kindertagesstätten hervorgehoben.[313] Es wird herausgestellt, dass Kinder – insbesondere in Lebenskrisen – Unterstützung für „anspruchsvolle Verarbeitungsleistungen" benötigen.[314] Hierbei sei es die Aufgabe der Erziehenden, den Kindern eine „Grundgewissheit der tragenden Nähe und Verlässlichkeit Gottes"[315] zu ermöglichen. Die Gewissheit des Glaubens könne helfen, nicht nur die bedrohlichen Aspekte einer Krise zu sehen, sondern auch Zukunft eröffnende Aspekte zu entdecken und ins eigene Leben zu integrieren.[316]

Bei einer kritischen Bewertung der EKD-Erklärung von 2004 fällt auf, dass sie zwar die Bedeutung eines sozialisationsorientierten Ansatzes für die Er-

---

[312] Kirchenamt der EKD (2004), S.30.

[313] Unter Bezug auf das „unverfügbare Geschenk der Gottesebenbildlichkeit" wird für ein „an der ganzheitlichen Entwicklung orientiertes Bildungsverständnis" plädiert, Kirchenamt der EKD (2004), S.12. In diesem Sinne wird die langfristige Bedeutung feinfühlig gestalteten pädagogischen Handelns von ErzieherInnen in evangelischen Kindertageseinrichtungen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern herausgestellt. Letztere wird als soziales Geschehen verstanden, in dem Kinder sich selbst bilden und gebildet werden. Kirchenamt der EKD (2004), S.9 und 15f. Bildung muss nach dieser Erklärung „in einem umfassenden und anspruchsvollen Sinn als Persönlichkeitsbildung begriffen werden.", Kirchenamt der EKD (2004), S.21. Diese Art von Bildung sei insbesondere in den ersten Lebensjahren relevant, da die Kinder hier ihre Weltorientierung ausbildeten. Diese Weltorientierung umfasst nach der EKD-Erklärung nicht nur die Herausbildung eines eigenen Weltbildes und Wertesystems, sondern auch die Herangehensweise an Krisen, Brüche und Übergänge in der eigenen Biographie, Kirchenamt der EKD (2004), S.19.

[314] Kirchenamt der EKD (2004), S.20.

[315] Kirchenamt der EKD (2004), S.20.

[316] Kirchenamt der EKD (2004), S.20. Gleichzeitig wird in der Erklärung betont, dass der Glaube Geschenk Gottes ist und nicht durch Aktivitäten „machbar" sei. Vom Geschenkcharakter des Glaubens ausgehend sollten die ErzieherInnen den Kindern in ihrer pädagogischen Arbeit die Möglichkeit eröffnen, einen sinnstiftenden Orientierungsrahmen zu bilden. Im Glaubenszeugnis der christlichen Gemeinde sollten Kinder dem Gott begegnen, „der Große und Kleine liebt, der Schwache stärkt und Starke in Schranken weist, weil er Gerechtigkeit und Frieden will." Kirchenamt der EKD (2004), S.9.

zieherInnenausbildung betont, der auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen beinhaltet. Konkrete Überlegungen dazu, wie die Bezugnahme auf die Lebens- und Erfahrungswelt der ErzieherInnen aussehen sollte, enthält die Erklärung jedoch nicht. In Bezug auf die religionspädagogischen Aufgaben von ErzieherInnen beschränkt sich die EKD-Erklärung nicht auf die Empfehlung, Kinder mit Glaubensinhalten bekannt zu machen, darauf bezogene Kompetenzen zu fördern und ihnen die klassischen religionspädagogischen Angebote zu vermitteln. Im Gegensatz zu einer kompetenzorientierten Engführung, die in manchen frühpädagogischen Ansätzen zu finden ist,[317] liegt in der Erklärung der EKD der Schwerpunkt auf einer umfassenden Begleitung von Kindern, die auch diakonische und soziale Aufgaben beinhaltet[318] und die Würde der Kinder und aller Menschen ins Zentrum stellt. Ausgehend von einem christlichen Menschenbild wird verdeutlicht, dass sich die religionspädagogische Arbeit der ErzieherInnen nicht zuletzt in einer wertschätzenden ErzieherIn-Kind-Beziehung zeigen sollte. Diese ermöglicht den Kindern lebensfreundliche kommunikative Grunderfahrungen, wie „Verstehen und Verstanden werden", „Bergen und Geborgensein", und „Vertrauen, Mut und Hoffnung" sowie Liebe.[319]

Insgesamt liegen die Stärken der EKD-Erklärung von 2004 darin, dass sie erstens die sozialisations- beziehungsweise biographieorientierte Ausbildung für ErzieherInnen thematisiert und zweitens die Bedeutung der ErzieherIn-Kind-Beziehung hervorhebt. So wird in der Erklärung deutlich, dass nicht nur Familien, sondern auch ErzieherInnen Kinder dabei unterstützen können, einen auch in Krisenzeiten sinnstiftenden Orientierungsrahmen zu entwickeln. Es wird allerdings nur vage angedeutet, worin der genuine Bei-

---

[317] Siehe beispielsweise Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006) (=BEP). Diese Kritik richtet sich nicht auf den sehr knappen religionspädagogischen Teil des BEP, in dem der Aspekt der ErzieherIn-Kind-Beziehung aus religionspädagogischer Perspektive thematisiert wird [Bay. Staatsministerium für Arbeit (2006), S.175ff (=BEP)], sondern auf die Gesamtkonzeption des BEP, in welcher der Kompetenzerwerb der Kinder im Zentrum steht und die nötige Unterstützung durch ErzieherInnen nur unzureichend thematisiert wird.
[318] Zur Aufgabe des diakonischen Lernens siehe beispielsweise Gohde (2006).
[319] Kirchenamt der EKD (2004), S.24.

trag der ErzieherInnen für die Entwicklung dieses Orientierungsrahmens bestehen könnte und welche Rolle personalen ErzieherInnenkompetenzen in diesem Kontext zukommt.[320]

Aus diesem ersten Einblick in religionspädagogische Darstellungen zur Arbeit von ErzieherInnen wird deutlich, dass die religionspädagogische Arbeit von ErzieherInnen auf einem christlichen Menschenbild basiert, in dem die Wertschätzung und die Anerkennung der Kinder eine zentrale Rolle spielen. Es ist die Aufgabe von ErzieherInnen, Kindern ein Umfeld zu bieten, in dem sie Vertrauen entwickeln, Geborgenheit erfahren und sich als wertvoller Mensch angenommen fühlen können, um auf dieser Grundlage die Welt zu erkunden. Ein wertschätzender Blick auf Kinder ist von zentraler Bedeutung für das professionelle Arbeiten von ErzieherInnen. Inwieweit die Herausbildung eines derartigen Blicks auch im Rahmen eines biographieorientierten Unterrichts angeregt werden kann, wird in Abschnitt 7.2.1 nochmals thematisiert. Nicht deutlich wird in den dargestellten Texten von Harz und der EKD allerdings, wie ErzieherInnen im Rahmen biographischer Lernprozesse selbstreflexive Kompetenz erwerben können. Deshalb wird im Folgenden speziell der Bereich der seelsorgerlichen Arbeit von ErzieherInnen beleuchtet, in dem die selbstreflexive Kompetenz eine zentrale Rolle spielt. Daneben werden in Abschnitt 3.3. weitere religionspädagogische Ansätze vorgestellt, die speziell für die Ausbildung von ErzieherInnen entworfen wurden, beispielsweise der gut ausgearbeitete Ansatz von Rainer Möller.

3.2. Biographisch-selbstreflexives Lernen im Rahmen der seelsorgerlichen Aufgaben von ErzieherInnen

Inwiefern ergeben sich bei der Auseinandersetzung mit biographischem Lernen von ErzieherInnen Berührungen und Überlappungen mit dem Thema des seelsorgerlichen Arbeitens von ErzieherInnen? Religionspädagogik

---

[320] Siehe Kirchenamt der EKD (2004), S.24.

ist – wie bereits erörtert – die theologische Disziplin, die Bildungsprozesse in Schule, Kirche und Gesellschaft, und damit auch biographische Lernprozesse in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung reflektiert.[321] Seelsorge lässt sich verstehen als christliche Lebensbegleitung mit dem Ziel, „Menschen im Horizont christlicher Welt- und Lebensdeutung und damit im Vertrauen auf eine letzte Geborgenheit in Gott sensitiv und kompetent zu begleiten."[322] Diese beiden theologischen Disziplinen überlappen sich dann, wenn sich Seelsorge auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen bezieht und wenn die Aufgabe von Religionspädagogik als eine umfassende und damit auch seelsorgerliche Lebensbegleitung für Kinder und Jugendliche verstanden wird. In der religionspädagogisch-seelsorgerlichen Diskussion werden zwei Zielgruppen besonders beachtet: kranke Kinder in der Klinik, die im Rahmen der Klinikseelsorge beziehungsweise Kinderseelsorge von ausgebildeten SeelsorgerInnen betreut werden[323] und Schulkinder, auf die der Fokus insbesondere in der Diskussion um Schulseelsorge gerichtet ist.[324] Eine tiefergehende religionspädagogisch-seelsorgerliche Diskussion der Begleitung von Kindern im Elementarbereich durch ErzieherInnen steht noch aus.

Grenzen der seelsorgerlichen Begleitung: Anders als SeelsorgerInnen sind ErzieherInnen nicht zuallererst und ausschließlich mit der seelsorgerlichen Begleitung von Menschen befasst.[325] Vielmehr ist für ErzieherInnen die seelsorgerliche Begleitung eine Aufgabe unter vielen im Rahmen des Erziehens, Betreuens und Bildens von Kindern. Dennoch stellt – wie bereits erläutert – die feinfühlige seelsorgerliche Begleitung von Kindern in Lebenskrisen einen Aspekt des beruflichen Handelns von ErzieherInnen dar, der

---

[321] Siehe beispielsweise Rothgangel (2003), S.3 (ohne Seitenzahl = Abschnitt 3.2).
[322] Karle (1999), S.40.
[323] Siehe beispielsweise Städtler-Mach (2004).
[324] Siehe Wermke, Michael/Koerrenz (2008), zu Konzepten der Schulseelsorge siehe beispielsweise Kramer (2007). Aus seelsorgerlicher Perspektive ist die Arbeit mit Kindern eine zielgruppenorientierte Seelsorge, die mit „religionspädagogischen Handlungen zusammenfällt", Hauschildt (2000), S.44.
[325] Siehe als Vergleich Städtler-Mach (1998), S.7ff zur Identität einer KinderseelsorgerIn.

für die betroffenen Kinder von zentraler Bedeutung ist. Zum seelsorgerlichen Arbeiten von ErzieherInnen gehört aber auch, dass die ErzieherInnen ihre Grenzen im Prozess der Begleitung der betroffenen Kinder erkennen: Sie sollten in der Lage sein zu erkennen, wenn ein Kind oder auch ein Jugendlicher eine umfangreichere therapeutische oder seelsorgerliche Begleitung benötigt, für die sie nicht geschult sind. Ein wichtiger Teil dieser Arbeit ist die Unterstützung der Betroffenen bei einer Kontaktanbahnung mit TherapeutInnen oder SeelsorgerInnen. So können sie Angehörige des Kindes auf die dementsprechende Möglichkeit einer Hilfe beziehungsweise Begleitung von außen hinweisen und die Betroffenen je nach Bedarf ermutigen, derartige Hilfsangebote auch in Anspruch zu nehmen.[326] Darüber hinaus sollten sie in der Lage sein, sich selbst bei eigenen größeren Problemen Hilfe und Unterstützung von außen zu suchen.

Seelsorge als Alltagsseelsorge: ErzieherInnen, die Kinder in Lebenskrisen begleiten,[327] handeln seelsorgerlich im Rahmen einer Alltagsseelsorge, sie sind keine ausgebildeten SeelsorgerInnen. Alltagsseelsorge – im Sinne von Eberhard Hauschildt – geht davon aus, dass alle ChristInnen im Rahmen des Priestertums aller Gläubigen seelsorgerlich tätig sein können.[328] Sie bezieht sich auf die gewöhnlichen Gesprächsanlässe, in denen im Laufe des Gesprächs ein menschenzugewandtes Christentum sichtbar wird.[329] Derartige Gespräche sind nach Karle – wie bereits erläutert – als christliche Lebensbegleitung zu verstehen und finden in der alltäglichen Arbeit von ErzieherInnen mit Kindern statt,[330] wenn ErzieherInnen in ihrer praktischen

---

[326] Zum Thema Grenzen der Arbeit einer SchulseelsorgerIn siehe Dietzsch (2013), S.247ff.
[327] Zu einer Definition von Begleitung als Aufgabe religiöser Erziehung siehe Schweitzer (2004b), S.260. Schweitzer betont, der Begriff Begleitung stelle einerseits die eigenständige Entwicklung der Kinder heraus. Andererseits zeige der Begriff, dass Kinder und Jugendliche nicht unabhängig von der Umwelt aufwachsen.
[328] Siehe Hauschildt (1999), S.10. Zu Konzepten der Seelsorge mit Kindern im Bereich der Schulseelsorge siehe Kramer (2007), S.57.
[329] Hauschildt (1999), S.16.
[330] In den narrativen Interviews mit ErzieherInnen, die die Autorin 2003 und 2004 mit 13 ErzieherInnen führte, wurde von den Interviewten im Erstkontakt der seelsorgerliche Arbeitsbereich meist zuerst nicht als ein Arbeitsfeld in ihrer beruflichen Praxis wahrgenommen. So sagten mehrere Er-

Arbeit christliche Lebensbegleitung anbieten. Diese Form der Lebensbegleitung findet insbesondere dann statt, wenn ErzieherInnen mit von Lebenskrisen betroffenen Kindern konfrontiert sind, beispielsweise wenn sie mit einem Kind reden, das die Trennung seiner Eltern erlebt oder den Tod eines nahestehenden Menschen zu verarbeiten hat. ErzieherInnen begleiten betroffene Kinder dann seelsorgerlich, wenn sie auf der Basis eines christlichen Menschenbildes auf diese Kinder und ihre Bedürfnisse eingehen, den Kindern zuhören, die Kinder ernst nehmen, und sie beispielsweise nach Bedarf trösten[331] oder ihnen Sicherheit und Geborgenheit vermitteln oder mit den Kindern neue Perspektiven in der Krise entdecken.[332] Die seelsorgerliche Arbeit von ErzieherInnen zielt darauf ab, Kinder in ihrem Leid ernst zu nehmen und mit ihnen nach gangbaren und lebenszugewandten Wegen durch die Krise zu suchen.

Der Kinderseelsorge-Ansatz von Angelika und Waldemar Pisarski: Es wurde bereits dargestellt, dass Ansätze einerseits aus dem Bereich der Schulseelsorge und andererseits aus dem Bereich der Klinikseelsorge mit Kindern vorliegen, die jeweils durch die Orte „Schule“ oder „Klinik“ geprägt sind und die nicht auf das biographieorientierte Lernen in der ErzieherInnenausbildung abzielen. Für das als Alltagsseelsorge gestaltete seelsorgerliche Arbeiten von ErzieherInnen bietet sich der von Angelika und Waldemar Pisarski gestaltete praxisorientierte Ansatz der Seelsorge mit Kindern an, der in Form einer religionspädagogischen Arbeitshilfe verfasst wurde. Der An-

---

zieherInnen, das Thema Begleitung in Lebenskrisen oder auch das Thema Umgang mit dem Tod komme in ihrer Praxis nicht vor. Erst bei einem zweiten Nachdenken fielen den ErzieherInnen dann viele Erfahrungen ein, in denen sie mit Kindern in Lebenskrisen konfrontiert waren und diese sowie die anderen Kinder in der Gruppe begleitet haben.

[331] Der Aspekt des Trostes gehört nach Ziemer zur seelsorgerlichen Arbeit. Er definiert: „Seelsorge hat etwas zu tun mit dem, was so oder so den Menschen ‘unbedingt angeht‘ […] man wird wohl erwarten dürfen, dass Seelsorge besonders dann in Aktion tritt, wenn ein Mensch aus welchen Gründen auch immer des Trostes bedarf.“ Ziemer (2004), S.1. Das Verständnis von seelsorgerlichen Kompetenzen nach Ziemer wird im Exkurs zu Ziemer und Ritschl in Kapitel 4 näher dargestellt.

[332] Meyer-Blanck (2009), S.31 stellt heraus, dass neben dem seelsorglichen Gespräch als Einzel- bzw. Gruppengespräch auch andere Formen der Zuwendung (etwa nonverbaler oder diakonischer Art) zu den Formen der Seelsorge zählen.

satz ist sowohl im Bereich der Seelsorge verankert, als auch auf die pädagogische Arbeit mit Kindern ausgerichtet.[333] Die AutorInnen stellen heraus, dass ErzieherInnen und andere Bezugspersonen lernen sollten, Kinder in ihrer Trauer zu verstehen, ihnen Resonanz auf ihre Trauerreaktionen zu geben und sie beim Ausdruck ihrer Trauer zu unterstützen.[334] Zum Verstehen der Kinder gehört es, dass die Erziehenden durch die Beobachtung der Kinder deren je individuellen Umgang mit ihrer Trauer differenziert wahrnehmen und deren darauf bezogenen Bedürfnisse angemessen erfassen können.[335] Sie heben hervor, dass die Erziehenden den Kindern so ehrlich wie möglich auf ihre Fragen antworten sollen, sie mit Wertschätzung und Respekt behandeln und mit Geduld und Zuversicht reagieren sollen.[336] Besonders wichtig ist ihnen dabei der Aspekt, dass die Erziehenden den Kindern im seelsorgerlichen Gespräch Resonanz auf ihre Trauer geben sollen.[337] Resonanz geben bedeutet nach Angelika und Waldemar Pisarski, die Bedürfnisse des trauernden Kindes ernst zu nehmen und angemessen darauf zu reagieren.[338]

Das Thema Resonanzgeben erläutern die AutorInnen mit Fallbeispielen aus der Klinikseelsorge. In einem Beispiel spielt die Seelsorgerin mit einem aggressiven Kind, sie greift dessen Wut im Spiel und in ihren Fragen an das Kind auf und gibt ihm so Resonanz auf seine Wut. Am Ende der Begegnung klettert das anfangs sehr verschlossene Kind auf den Schoß der Seelsorgerin und lacht.[339] In Bezug auf die Unterstützung der Kinder beim Ausdruck ihrer Trauer betonen die AutorInnen die Bedeutung des seelsorgerlichen Gesprächs. Als eine Form der seelsorgerlichen Begleitung stellen sie zudem Gebete mit Kindern vor, die einen Verlust erlitten haben. Sie betonen die

---

[333] Pisarski/Pisarski (2008). Siehe auch den biographischen Ansatz von Plieth (1997), die eigene Verlusterfahrungen biographisch reflektiert als Beispiele für die Tabuisierung von Verlusterfahrungen.
[334] Pisarski/Pisarski (2008), S.55. Pisarski/Pisarski legen ihren Schwerpunkt auf das Gespräch mit Kindern, deshalb wurde ihr Ansatz exemplarisch ausgewählt. Die Arbeit von Städtler-Mach (1998) stellt die Rollenreflexion einer Klinikseelsorgerin und die Zusammenarbeit der Seelsorgerin mit der Klinik ins Zentrum und ist daher nur bedingt auf die alltägliche Arbeit von ErzieherInnen übertragbar.
[335] Pisarski/Pisarski (2008), S.68.
[336] Pisarski/Pisarski (2008), S.71ff.
[337] Pisarski/Pisarski (2008), S.53ff.
[338] Beispiele für „Resonanz geben“ finden sich bei Pisarski/Pisarski (2008), S.56f und S.53f
[339] Pisarski/Pisarski (2008), S.56f.

Bedeutung der biblischen Klage und stellen heraus, dass durch das Benennen des Schmerzes und der Traurigkeit im Gebet auch neue Hoffnung und Zuversicht entstehen kann.[340]

Hervorzuheben ist im Kontext biographischen Lernens, dass Pisarski und Pisarski sehr klar die Rolle der Selbstreflexion biographischer Erfahrungen der Erziehenden herausstellen. Die AutorInnen weisen insbesondere auf die Bedeutung von Emotionen und Hoffnungen der Erziehenden hin, die in den jeweiligen biographischen Erfahrungen verankert sind. „Je offener, je versöhnter wir [mit unserer eigenen Lebensgeschichte] an dieser Stelle sind, desto besser werden wir in der Lage sein, anderen Resonanz zu geben und sie […] hilfreich zu begleiten."[341] Dieser biographische Ansatz wird von den AutorInnen in ein umfangreiches und praxisorientiertes Seelsorgekonzept integriert. Ihr Ansatz thematisiert zentrale Kompetenzen in der seelsorgerlichen Arbeit. Allerdings fehlt – entsprechend der Konzeption als praxisorientierte Arbeitshilfe – eine tiefere wissenschaftliche Auseinandersetzung beispielsweise mit dem Aspekt der Bedeutung der Biographie in der seelsorgerlichen Arbeit oder mit Modellen der Identitätsentwicklung, zudem wird die religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen nicht thematisiert.

EXKURS: Religionspädagogische Perspektiven zur Beziehungsgestaltung

Dem Bereich der Beziehungsgestaltung wird in der Religionspädagogik – in ähnlicher Weise wie allgemein in der Pädagogik – eine hohe Relevanz beigemessen.[342] Reinhold Boschki stellt beispielsweise eine beziehungsorientierte Religionsdidaktik vor und bezeichnet Beziehung als „Leitbegriff der Religionspädagogik".[343] Dieser fokussiert nicht auf den Elementarbereich, sondern hat die gesamte Religionspädagogik im Blick. Boschki will die vorhandenen Beziehungsstrukturen „auf

[340] Pisarski/Pisarski (2008), S.73.
[341] Pisarski/Pisarski (2008), S.67.
[342] Boschki (2003) stellt pädagogische und religionspädagogische Klassiker vor, die sich mit der pädagogischen Beziehung auseinandersetzen und spannt dabei den Bogen von Rousseau bis Buber, Korczak und Nohl. Im Einklang mit verschiedenen pädagogischen Ansätzen beschreibt Boschki eine gelingende pädagogische Beziehung als dadurch gekennzeichnet, dass Kinder eine positive Einstellung der ErzieherIn oder Lehrkraft gegenüber entwickeln. Diese positive Einstellung sei die Grundlage dafür, dass Kinder Vertrauen entwickeln können. Ganz im Sinne der bereits dargestellten pädagogischen Ansätze hält Boschki es für zentral, dass „ein emotional positives Verhältnis der Erziehenden" zu den Kindern und Jugendlichen besteht, Boschki (2003), S.218f.
[343] Boschki (2003). So lautet der Titel seiner Habilitationsschrift.

Seiten der Lernenden und des Lerngegenstandes aufdecken, bewusst machen“[344] und alle Beteiligten für dieses Thema sensibilisieren. Als relevante Beziehungsebenen benennt er die Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen und zu der die beteiligten Subjekte umgebenden Wirklichkeit sowie die alle Beziehungsebenen durchdringende Gottesbeziehung.[345] Er verankert seine Perspektive auf die Bedeutung von Beziehungen biblisch, indem er die zentrale Bedeutung des Beziehungsaspekts in der Schöpfungsgeschichte, in der Bundestheologie und insbesondere im Handeln Jesu herausarbeitet.[346] Boschki betont in einem früheren Werk, dass eine gelingende pädagogische Beziehung inhaltlich durch Verstehen, Vertrauen, Liebe und Achtung seitens der Erziehenden gekennzeichnet und von „grundsätzlicher Bejahung der Kinder […] durch die Erwachsenen“[347] geprägt sei. Die spezifisch religionspädagogische Perspektive Boschkis auf Beziehungen zeigt sich neben der biblischen Verankerung auch darin, dass er nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen sondern auch die Gottesbeziehung berücksichtigt, wobei er beide Beziehungsarten nicht als problemlos „machbar“ darstellt. Hierfür bezieht er sich auf elementare biblische Texte mit positiven wie negativen Beziehungserfahrungen, in denen die Beziehung zwischen Gott und den Menschen und die der Menschen untereinander beschrieben wird.[348] Diese generelle Nicht-Machbarkeit von Beziehungen und die damit grundsätzliche Gefahr des Nicht-Zustandekommens oder Scheiterns gelten Boschki zufolge auch für pädagogische Beziehungen.[349]

Boschkis beziehungsorientierte Überlegungen zur pädagogischen Arbeit sind für die gesamte religionspädagogische Arbeit von ErzieherInnen relevant, wenn man davon ausgeht, dass religionspädagogische Bildungsarbeit darauf basiert, dass Kinder die Erfahrung machen können, dass sie erwünscht und angenommen sind. Wichtig in Bezug auf die selbstreflexive Kompetenz von ErzieherInnen ist Boschkis Ansatz insbesondere dann, wenn es darum geht, dass ErzieherInnen lernen, positive und negative Beziehungserfahrungen aus ihrer Kindheit zu reflektieren, auch vor dem Hintergrund ihres beruflichen Fachwissens und in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln. Dazu gehört auch, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit sensibel für die Bedeutung von Beziehungserfahrungen sind und lernen, mit Ohnmachtserfahrungen umzugehen.[350]

Zusammenfassung und Desiderate in Bezug auf die selbstreflexive Kompetenz und das religionspädagogisch-seelsorgerliche Arbeiten: In Bezug auf die religionspädagogisch-seelsorgerliche Arbeit wurde, wie bereits in Kapitel

---

[344] Boschki (2012), S.175.
[345] Boschki (2012), S.175ff.
[346] Boschki (2012), S.177f.
[347] Boschki (2003), S.218.
[348] Boschki (2003), S.223ff.
[349] Boschki (2003), S.219 und S.259. Dieses Wissen um die Nicht-Machbarkeit von Beziehungen ist für die religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen wichtig. Als Konsequenz wird der Aspekt des Umgangs mit Ohnmachtserfahrungen in den Impulsen für den Religionsunterricht in Abschnitt 7.3.1 nochmals aufgegriffen.
[350] Auf diese Aspekte wird in Abschnitt 7.3.1 eingegangen

2 aus pädagogischer Perspektive erarbeitet, deutlich, dass der Aufbau einer tragfähigen ErzieherIn-Kind-Beziehung aus religionspädagogischer Perspektive zu den zentralen religionspädagogischen Aufgaben von ErzieherInnen gehört. ErzieherInnen handeln bei der Begleitung von Kindern in Lebenskrisen seelsorgerlich im Rahmen einer Alltagsseelsorge. Seelsorge wird in der vorliegenden Arbeit nicht verstanden als isoliertes Begleiten von Kindern in Lebenskrisen durch einzelne Seelsorgende, sondern als interdisziplinäres Geschehen, an dem verschiedene Berufsgruppen wie LehrerInnen, ÄrztInnen oder ErzieherInnen beteiligt sind.[351] In Bezug auf das seelsorgerliche Ausbildungskonzept wurde durch die Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Pisarski und Pisarski deutlich, dass die angehenden ErzieherInnen sich für die seelsorgerliche Begleitung von Kindern mit ihren eigenen Emotionen und Erfahrungen auseinandersetzen sollten, damit sie dann in der Lage sind, betroffenen Kindern Resonanz auf ihre Schmerzerfahrung zu geben und die Kinder angemessen begleiten können.

In den bisherigen Ansätzen zur Arbeit von ErzieherInnen wurde nicht deutlich, wie das Thema Förderung der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen auf einen theoretischen Rahmen bezogen werden kann, beispielsweise in Bezug auf vorliegende religionspädagogische Ansätze (siehe Kapitel 4), auf Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung (siehe Kapitel 6) oder in Bezug auf religionspädagogische Ansätze der Entwicklung von Kompetenzen (siehe Abschnitt 3.3.1). Zudem sollte der Aspekt der Förderung von selbstreflexiver Kompetenz im Rahmen von biographischen Lernprozessen durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit seelsorgerlichen beziehungsweise religionspädagogisch-seelsorgerlichen Ansätzen vertieft erörtert werden (siehe Exkurs Biographisches Lernen in theologisch-poimenischen Ansätzen von Ritschl und Ziemer).

---

[351] Mack (2007), S.8. Mack formuliert diese Position in Bezug auf die Begleitung krebskranker Kinder, dies gilt aber auch allgemein für die Begleitung von Kindern in Lebenskrisen.

3.3. Biographisch-selbstreflexives Lernen in religionspädagogischen Kompetenzmodellen und Lehrplänen

Welche Rolle spielen biographische Lernprozesse derzeit in der spezifisch religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung? Zur Diskussion dieser Frage werden – nach einer kurzen Einführung in die Kompetenzdebatte – zunächst die für die Fächer katholische und evangelische Religionspädagogik/Theologie relevanten Teile des bayerischen Lehrplans für die ErzieherInnenausbildung an Fachakademien für Sozialpädagogik von 2003 beleuchtet. Anschließend werden religionspädagogische Unterrichtsansätze für die ErzieherInnenausbildung diskutiert, die Bezüge zum biographischen Lernen und zur Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung aufweisen. Der Fokus liegt darauf, inwieweit diese geeignet sind, zur Steigerung der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen beizutragen.

3.3.1. Biographisches Lernen und religionspädagogische Kompetenzmodelle

Nachdem in Kapitel 2 bereits die Kompetenzmodelle von Weinert, Klieme, Erpenbeck und Heyse sowie das Kompetenzmodell der Berufsschulen vorgestellt wurden, geht es im Folgenden um spezifisch religionspädagogische Kompetenzmodelle. Ein bis heute zentrales Modell in diesem Bereich stammt vom katholischen Theologen *Ulrich Hemel*, der die Ausprägungen religiöser Kompetenz in fünf Dimension darstellt.[352] Er bezeichnet die Dimensionen (a) als Kompetenz zur religiösen Sensibilität, also der Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Wirklichkeit; (b) als Kompetenz im Bereich religiösen Ausdrucksverhaltens, also des Verfügens über religiöse Handlungsmöglichkeiten; (c) als Kompetenz im Bereich religiöser Inhaltlichkeit, also der kognitiven Auseinandersetzung mit religiösen Vorstellungen und Inhalten, die gegebenenfalls von deren Aneignung gefolgt ist; (d) als Kom-

[352] Hemel (1988), S.675ff. Eine ausführliche Darstellung der Kompetenzdiskussion findet sich bei Obst/Rothgangel (2012), S.185ff und bei Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009), S.347ff. Siehe auch Doedens/Fischer (2004) und Ziebertz (2008e).

petenz im Bereich religiöser Kommunikation, also der Fähigkeit der Lernenden, sich in religiöser Form auszudrücken und interagieren zu können und (e) als Kompetenz im Bereich religiös motivierter Lebensgestaltung in der Folge religiöser Identifikationsprozesse, beispielsweise im Bereich der Ethik.[353] An Hemels Modell ist insgesamt überzeugend, dass er in umfassender Weise religiöse Reflexionsprozesse und Handlungsmodelle in kompetenzorientierter Form formuliert. Das Modell ist auf den religionspädagogischen Unterricht in der ErzieherInnenausbildung anwendbar, inhaltliche theologische Aspekte und die Bedürfnisse der Lernenden werden hier aber nicht explizit thematisiert.

Ein im Vergleich zum dargestellten Ansatz von Hemel neueres und erweitertes Kompetenzmodell für den Religionsunterricht wurde 2010 auf EKD-Ebene in Bezug auf die Umsetzung von Bildungsstandards entworfen: das *Kompetenzmodell für den evangelischen Religionsunterricht*.[354] Als prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung finden sich darin – ähnlich wie bei Hemel – die Darstellungs- und Wahrnehmungsfähigkeit, die Deutungsfähigkeit, die Urteilsfähigkeit, die Dialogfähigkeit und die Gestaltungsfähigkeit. Das EKD-Modell wurde zudem gegenüber dem von Hemel erweitert, indem folgende Bezugspunkte benannt werden: (a) die Fragen und Bedürfnisse der Jugendlichen, (b) die christliche Überlieferung und Lehre, (c) andere Religionen und Kulturen und (d) religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge vor einem globalen Horizont.[355] In Bezug auf biographisches Lernen mit der dazugehörigen selbstreflexiven Kompetenz sind hier insbesondere die Wahrnehmungsfähigkeit, die Deutungsfähigkeit und die Dialogfähigkeit als zentrale Aspekte der selbstreflexiven Kompetenz im Sinne dieser Modelle zu nennen. Das so resultierende, für den Schulunterricht entworfene Kompetenzmodell ist prinzipiell auch auf die Erziehe-

[353] Hemel (1988), S.688.
[354] Kompetenzmodell RU, Kirchenamt der EKD (2010).
[355] Siehe Kirchenamt der EKD (2010), S.17.

rInnenausbildung übertragbar, wenn es darum geht, dass sich die angehenden ErzieherInnen mit religiösen Themen und Inhalten auseinandersetzen. Es ermöglicht, Lernprozesse im Religionsunterricht in einen größeren religionspädagogischen Ausbildungsrahmen mit verschiedenen Ausbildungszielen einzuordnen, sodass Einseitigkeiten vermieden werden, wie Gabriele Obst und Martin Rothgangel zu Recht betonen.[356] Allerdings wird bei einer derartigen Übertragung aus dem Schulunterricht die zentrale Aufgabe von ErzieherInnen, Kinder in religiösen Bildungsprozessen zu begleiten, nicht angemessen als zentraler Unterrichtsaspekt der ErzieherInnenausbildung berücksichtigt. Deshalb soll im Folgenden das für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen entwickelte EKD-Kompetenzmodell zur Förderung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz aus dem Jahr 2009 herangezogen werden, in dem diese pädagogische Dimension deutlicher herausgestellt wird.[357]

Im *Kompetenzmodell der EKD von 2009 für die Ausbildung von Religionslehrkräften* wird die theologisch-religionspädagogische Kompetenz in fünf Kompetenzbereiche unterteilt:[358] erstens in die religionspädagogische Reflexionskompetenz, in der es um die Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle geht sowie um die Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten; zweitens in die religionspädagogische Gestaltungskompetenz, in der es um den Erwerb der Fähigkeit geht, religionspädagogische Themen theologisch, didaktisch und pädagogisch angemessen zu erfassen und aufzubereiten; drittens in die religionspädagogische Förderkompetenz, in der es um diagnostische Fragestellungen bezüglich der Kinder und um eine Beratungs- und Beurteilungskompetenz der Leistungen der SchülerInnen geht; viertens in die religionspädagogische Entwicklungskompetenz, in der Aspekte der Schulentwicklung im Zentrum stehen und

[356] Obst/Rothgangel (2012), S.193.
[357] Kirchenamt der EKD (2009).
[358] Kirchenamt der EKD (2009), S.20f.

fünftens in die religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz, in der es vorwiegend um Kompetenzen im Bereich des interreligiösen Dialogs und der Zusammenarbeit mit anderen Fächern geht.[359] Positiv ist an diesem Modell hervorzuheben, dass die Reflexionskompetenz der Lehrkräfte in diesem Modell einen zentralen Stellenwert erhält, und dass damit auch das biographische Lernen einen zentralen Platz in diesem Modell einnimmt. Gleichzeitig wird deutlich, dass dieses Modell – insbesondere im vierten Kompetenzbereich – stark auf die Schule und den Schulunterricht zugeschnitten ist. Das Arbeitsfeld Schule weist zwar auf dem Gebiet der Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern Überschneidungen mit typischen Arbeitsfeldern von ErzieherInnen auf. Die pädagogischen Ausbildungen von ErzieherInnen und von Lehrkräften unterscheiden sich insgesamt aber deutlich: In der ErzieherInnenausbildung wird eine sozialpädagogische Grundausbildung für die Lernenden ins Zentrum gestellt, während in der Ausbildung von Lehrkräften meist die fachdidaktische Ausbildung im Zentrum steht. Darüber hinaus ist die LehrerInnenausbildung auf eine universitäre religionspädagogische Ausbildung zugeschnitten, während die ErzieherInnenausbildung darauf abzielt, dass die AbsolventInnen die Ausbildung mit der Fachhochschulreife abschließen. Es wäre wünschenswert, dass insbesondere im Bereich der sozialpädagogischen Grundausbildung beide Ausbildungsgänge enger miteinander verzahnt werden. Im Augenblick ist zu konstatieren, dass das religionspädagogische Kompetenzmodell für die Ausbildung von Lehrkräften nur beschränkt mit den Ausbildungsschwerpunkten und den dazugehörigen Kompetenzmodellen in der ErzieherInnenausbildung kompatibel ist. Insbesondere der im Bereich der Berufsschulen gesuchte Sonderweg mit einem berufsschulischen Kompetenzmodell, in dem auf die Förderung von personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen fokussiert wird, lässt eine Verzahnung der sehr unterschiedlichen Modelle nur schwer zu.

---

[359] Kirchenamt der EKD (2009), S.20f.

Es ist festzustellen, dass mittlerweile sehr viele verschiedene religionspädagogische Kompetenzmodelle vorliegen, die untereinander nicht immer kompatibel sind. Für die biographieorientierte ErzieherInnenausbildung wäre ein Kompetenzmodell wünschenswert, das der selbstreflexiven Kompetenz angemessenen Raum gibt, die oben genannten religionspädagogischen Dimensionen für den Schulunterricht mitberücksichtigt, mit dem für die berufliche Ausbildung von ErzieherInnen verwendeten Kompetenzmodell kompatibel ist und zudem noch den Anforderungen der empirischen Überprüfbarkeit genügt. Die Entwicklung eines derartigen Modells würde aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Das bereits erwähnte religionspädagogische Kompetenzmodell der EKD für den schulischen Bereich thematisiert eine große Bandbreite an religionspädagogischen Kompetenzen inklusive der Kompetenz zur Selbstreflexion, die damit einhergehenden biographischen Lernprozesse werden darin aber nicht explizit entfaltet. Im EKD-Kompetenzmodell für die Ausbildung evangelischer Religionslehrkräfte (2009) ist dies zwar der Fall – hier wird die Bedeutung der biographischen Lernprozesse gelungen herausgestellt – dies geschieht aber nicht für die Ausbildungsebene „Fachschule mit sozialpädagogisch orientiertem Berufsfeld“. Damit passt dieses EKD-LehrerInnenausbildungsmodell, das auf den Arbeitsort Schule und eine akademische theologische Ausbildung zugeschnitten ist, nicht zu den Leistungsanforderungen für die ErzieherInnenausbildung, die auf dem Niveau der Fachschule angesiedelt sind.

Insgesamt erscheint es daher – aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Studie nach selbstreflexiver Kompetenz – ratsam, für die vorliegende Arbeit mit dem Kompetenzmodell von Erpenbeck und Heyse weiterzuarbeiten. Zwar sind die Kompetenzbereiche darin ungenau formuliert und damit nur schwer empirisch überprüfbar. Dennoch weist dieses Kompetenzmodell – und damit auch das ihm stark ähnelnde Modell aus den Lehrplänen der ErzieherInnenausbildung – gegenüber den anderen Modellen die Stärke

auf, dass hier auf die selbstreflexive Kompetenz im Rahmen den personalen Kompetenzen fokussiert wird, dass das Ausbildungsfeld für die sozialpädagogische Praxis im Bereich Kinder und Jugendarbeit angemessen beachtet werden kann und dass das Ausbildungsniveau Fachschule angemessen berücksichtigt wird. Speziell in Bezug auf die religionspädagogische Kompetenz zur Förderung der selbstreflexiven Kompetenz könnten zudem Anregungen aus dem Bereich der Kindertheologie beachtet werden. So stellt Horst Rupp in Bezug auf die Frage nach Bildungsstandards in der Kindertheologie fest, dass Lernende sich – in Auseinandersetzung mit dem biblisch-christlichen Glauben – eine selbstreflexive „religiöse Kompetenz" aneignen sollen.[360] Die Kinder und Jugendlichen sollen nach Rupp lernen, ihre eigene Religiosität beziehungsweise und ihre Erfahrungen „in der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition […] zu artikulieren und (mit anderen) reflektieren zu können."[361] Diese Anregung gilt es auf den Bereich der ErzieherInnenausbildung zu übertragen.

Nach der Diskussion über die Einordnung des biographischen Lernens in religionspädagogische Kompetenzmodelle soll im Folgenden auf die konkrete Verankerung von biographischen Lernprozessen im bayerischen Lehrplan der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung eingegangen werden.

3.3.2. Die Bedeutung des biographischen Lernens speziell in den Fächern evangelische und katholische Religionspädagogik an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern

In Kapitel 2 wurde für den gesamten Lehrplan der bayerische ErzieherInnenausbildung diskutiert, welche Rolle darin dem biographischen Lernen bei der Förderung von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zukommt. Im Folgenden wird geprüft, ob im religionspädagogischen Lehrplan implizite

[360] Rupp (2006), S.92.
[361] Rupp (2006), S.92.

Bezüge zum Thema enthalten sind, aus denen sich Anknüpfungspunkte für das biographische Lernen ergeben.

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt des *Überblicksabschnitts* im bayerischen Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik für das Fach *evangelische Religionspädagogik/Theologie* auf der „religiösen Bildung". Diese werde im Fragen nach dem Sinn und Ziel des Lebens erworben.[362] Die angehenden ErzieherInnen sollen lernen, eigene Positionen zu theologischen Fragen zu finden und religionspädagogische Aufgaben im Beruf verantwortlich wahrzunehmen.[363] Im Hinblick auf den biographieorientierten Unterricht kann diese Aussage so gedeutet werden, dass die angehenden ErzieherInnen die Möglichkeit erhalten sollen, ihre Erfahrungen aus theologischer Perspektive zu reflektieren, über Sinn und Ziel ihres Lebens in Verbindung mit ihren eigenen biographischen Erfahrungen nachzudenken und die Ergebnisse der Reflexionsprozesse angemessen in berufliche Handlungskonzepte zu integrieren. Es ist positiv zu würdigen, dass die Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Sinn und Ziel des Lebens als zentraler Beitrag des Faches evangelische Religionspädagogik/Theologie in den Lehrplan an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern aufgenommen wurde.[364] Wie diese existenzielle Auseinandersetzung mit Lebensfragen mit der Lehrplanaufgabe der Persönlichkeitsentwicklung beziehungsweise dem Erwerb selbstreflexiver Kompetenz verbunden werden kann, wird im lernfeldorientierten Lehrplan von 2003 allerdings nicht verdeutlicht.[365]

---

[362] Zur Kritik an einem auf die Sinnebene reduzierten Verständnis von Religion siehe Martens/Nipkow (1986), S.177f.
[363] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.12.
[364] Siehe auch Kirchenamt der EKD (2004), S.23. Ähnlich auch Dieterich (2006), S.218 für den beruflichen Religionsunterricht im Allgemeinen.
[365] Ein Beispiel für eine Verbindung von religiöser Bildung und Persönlichkeitsentwicklung findet sich in der EKD-Schrift „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet". Dort ist religiöse Bildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung verbunden, siehe Kirchenamt der EKD (2004), S.23.

Der spezielle Beitrag des Fachs *katholische Religionspädagogik/Theologie* zur ErzieherInnenausbildung liegt laut des *Überblicksabschnitts* des Lehrplans von 2003 darin, dass die angehenden ErzieherInnen angeregt werden, „unterschiedliche Konzepte der Lebensgestaltung und -bewältigung voneinander zu unterscheiden und nach Kriterien zu bewerten, die dem katholischen Glaubensverständnis entsprechen.“[366] Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, dass die angehenden ErzieherInnen lernen, im persönlichen und beruflichen Bereich angemessen zu handeln. Ein zentraler Unterpunkt besteht darin, dass die angehenden ErzieherInnen die Kompetenz erwerben, „eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken, indem sie den Umgang mit konfessions- und religionsspezifischen Symbolen und Ritualen in Volksfrömmigkeit, Brauchtum sowie gottesdienstlichen Feiern auf elementare Weise einüben.“[367] Es ist positiv zu werten, dass der Erfahrungsbereich im katholischen Lehrplan explizit aufgegriffen wird. In welcher Weise und inwieweit jedoch biographische Lernprozesse in den Unterricht einbezogen werden sollten, wenn die Kompetenz zum Ausdruck von eigenen Gedanken und Gefühlen gefördert werden soll, wird im allgemeinen Beitrag des Fachs katholische Religionspädagogik zur ErzieherInnenausbildung nicht explizit erläutert.

Zusammenfassend wird – wie schon in Kapitel 2 angedeutet – deutlich, dass in den Überblicksabschnitten der Fächer evangelische und katholische Religionspädagogik/Theologie für die ErzieherInnenausbildung biographischen Lernprozessen im Lehrplan keine hinreichende Bedeutung beigemessen wird. Der Lehrplan der Fächer ist ebenso wie der Gesamtlehrplan handlungsorientiert gestaltet: Das berufliche Handeln der ErzieherInnen und zugehörige Handlungssituationen stehen im Vordergrund – die

---

[366] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.13. Dies bedeutet, dass im Fach katholische Religionspädagogik/Theologie deutlicher als im Fach evangelische Religionspädagogik betont wird, dass die angehenden ErzieherInnen in der Lage sein sollen, das Glaubensverständnis der eigenen Konfession auf die praktische Arbeit hin anzuwenden.

[367] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.14.

Verbindung zu Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung und zum biographischen Lernen wird in diesem Zusammenhang aber nur sehr selten und dann nur teilweise hergestellt.

Aus religionspädagogischer Perspektive ergibt sich aus dem Konzept der Handlungsorientierung zudem das Problem, dass durch eine Konzentration auf aktuelle berufliche Situationen ausschließlich diese aktuellen Aufgaben der ErzieherInnen in der Praxis die Ausbildungsinhalte bestimmen.[368] Eine solche Konzentration auf das Bestehende und beruflich Vorgegebene mag zwar in Hinblick auf den Transfer in die berufliche Praxis sinnvoll sein, sie eröffnet aber wenig Raum für Überlegungen, wie eine pädagogische und religionspädagogische Arbeit mit biographischem Bezug aussehen könnte. Die ausschließlich auf berufliche Handlungssituationen konzentrierte religionspädagogische Arbeit erschwert es auch, den angehenden ErzieherInnen die berufliche Relevanz gerade eines utopischen Potentials von Religion zu vermitteln, da diese religiösen Themen wenig direkten Bezug zu aktuellen Handlungssituationen aufweisen. So stellt Greß in Bezug auf die Handlungsorientierung in den Lernfeldern zu Recht die Gefahr einer „funktionalen Verkürzung" dar, wodurch der Bildungsauftrag von beruflichen Schulen im Allgemeinen und der Fachakademien für Sozialpädagogik im Besonderen nicht angemessen umgesetzt werde.[369] Insbesondere im Fach Religion, in dem es nicht zuletzt um Befreiungserfahrungen wie den Exodus, um die Auferstehung oder um das Reich Gottes geht, spielt aber das utopische Potential von Religion eine wichtige Rolle. Es sollte im Sinne des biographischen Lernens mit biographischen Erfahrungen der angehenden ErzieherInnen verknüpft werden, auch wenn dies im Rahmen handlungsorientierten Unterrichts nicht immer leichtfällt. Im Folgenden wird exemplarisch untersucht, ob es Anknüpfungspunkte für die Förderung des Erwerbs selbstreflexiver Kompetenz durch biographische Lernprozesse *in den Lernfeldern* als religionspädagogische Aufgabe gibt. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit dem Lernfeld „Kommunikation und Interaktion" als zentralem Lernfeld für die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung.

Das biographische Lernen in Bezug auf das Lernfeld „Kommunikation und Interaktion": Das Lernfeld „Kommunikation und Interaktion" ist für das biographische Lernen von besonderer Bedeutung, da es hier unter Anderem um die Reflexion von Kommunikationsprozessen geht, bei der auch die Reflexion der eigenen Person eine große Rolle spielt. So wird im allgemeinen, für alle Fächer geltenden Einführungsabschnitt des Lernfeldes als Ziel ge-

[368] Siehe auch Beer/Langenmayr (2003), S.49.
[369] Greß (2007), S.265.

nannt, dass die angehenden ErzieherInnen lernen sollen, ihr eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten kritisch zu reflektieren, der jeweiligen Situation anzupassen und „dabei der eigenen Persönlichkeit zu entsprechen."[370]

Im spezifischen Abschnitt für das Fach evangelische Religionspädagogik/Theologie werden die allgemeinen Ausführungen zum Lernfeld „Kommunikation und Interaktion" um religionspädagogische Stichpunkte ergänzt: "Bilder von Gott im Wandel der Biografie; Vielfalt von Glaubensvorstellungen in der Bibel; Spirituelle Formen als Ausdruck der Beziehung zu Gott; Interreligiöse Begegnung und Verständigung und Begleitung in Übergangssituationen und Grenzerfahrungen".[371] Das letzte Stichwort wird explizit durch zwei Unterpunkte erläutert: „seelsorgerliche Grundkenntnisse zur Krisenbegleitung" und „christlich-biblische Vorstellungen zu Tod und Trauer, Hoffnung und Leben."[372]

Im spezifischen Einführungsabschnitt für katholische Religionspädagogik des Lehrplans von 2003 ist die Bedeutung der Beziehungsebene sowie des Sprechens beziehungsweise des Erzählens für die religionspädagogische Arbeit deutlich herausgehoben mit den Stichworten „Sammeln und Auswerten von Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden" sowie „Sprechen von Gott in biblischen und außerbiblischen Zeugnissen angesichts von Glücksmomenten, von Scheitern, Leiden, Sterben" und „mit Gott in Beziehung treten, Möglichkeiten zur Förderung der religiösen Ausdruckskompetenz von jungen Menschen".

---

[370] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.47. Folgende berufliche Aufgabenstellungen werden im Lernfeld Kommunikation und Interaktion genannt: „Gestalten, Strukturieren und Moderieren typischer beruflicher Kommunikationsanlässe; Einsetzen verbaler und nonverbaler Ausdrucksformen; Gestalten von Beziehungen; Einüben von Gesprächsstrategien für unterschiedliche Kommunikationssituationen; Erkennen und Beseitigen von Kommunikationsstörungen; Auswählen und Einsetzen von Medien."

[371] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.49.

[372] Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.49.

Aus der exemplarischen Analyse der Beiträge der Fächer evangelische und katholische Religionspädagogik/Theologie im Hinblick auf Anknüpfungspunkte zum biographischen Lernen wird deutlich, dass es in den religionspädagogischen Lehrplanteilen keine expliziten Hinweise auf biographieorientierten Unterricht gibt. Implizite Bezüge ergeben sich jedoch zum Lernfeld „Kommunikation und Interaktion“ vor allem im katholischen Teil. Insbesondere das Feld der Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen klingt an, wenn im katholischen Teil auf die Bedeutung des Sammelns und Auswertens von Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden sowie die Notwendigkeit, religiöse Erfahrungen auszudrücken, hingewiesen wird. Eine Nähe zur biographischen Selbstreflexion ist feststellbar, da in beiden Ansätzen die Bedeutung eigener Erfahrung im Zentrum steht. Im katholischen Lehrplan steht der Ausdruck religiöser Erfahrungen im Zentrum, beim biographischen Lernen die Notwendigkeit der Selbstreflexion der Erfahrungen und die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz. Die Bedeutung der Beobachtungs- und Erfahrungsebene wird im evangelischen Teil des Lehrplans nicht explizit thematisiert. Da weder in den Lehrplanabschnitten für evangelische noch für katholische Religionspädagogik/Theologie didaktische Hinweise gegeben werden, wie biographisches Lernen mit den Themen des Lehrplans verknüpft werden kann, werden im Folgenden religionspädagogische Ansätze für die ErzieherInnenausbildung diskutiert, die zu einer Schaffung dieser Verknüpfung beitragen können.

3.3.3. Biographisches Lernen im Ansatz von Rainer Möller

Dazu, wie ErzieherInnen im Fach evangelische Religionspädagogik biographieorientiert ausgebildet werden können, liegt kaum einschlägige wissenschaftliche Literatur vor.[373] Aus der neueren religionspädagogischen Dis-

[373] Ausnahmen zur neueren ErzieherInnenausbildung im Allgemeinen bilden die Ansätze von Beer (2005) und Möller (2000). Der Ansatz von Beer ist – ähnlich wie der Ansatz von Harz – dadurch gekennzeichnet, dass er für ErzieherInnen in der Praxis entworfen wurde. Das Buch ist eher in Form eines Lehrbuches geschrieben. Beer betont, dass ErzieherInnen Kenntnis von Religion als „Sinndeutungsmuster“ für das Leben haben sollten, Beer (2005), S. 53 und S.57. Dieses Sinndeu-

kussion ist die Arbeit von Rainer Möller zur religionspädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen[374] hervorzuheben. Im Folgenden werden zwei seiner Publikationen dargestellt und kritisch im Blick auf das biographische Lernen gewürdigt: erstens seine Dissertation, in der er die historische Entwicklung der ErzieherInnenausbildung nachzeichnet und einen aktuellen religionspädagogischen Ansatz für die ErzieherInnenausbildung vorstellt, sowie zweitens sein auf den religionspädagogischen Unterricht für ErzieherInnen zugeschnittener Beitrag zum Umgang mit Sterben und Tod im „Arbeitsbuch Religionspädagogik".[375] Rainer Möller befasst sich in seiner Dissertation insbesondere mit der religionspädagogischen Ausbildung in Bezug auf die Förderung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der angehenden ErzieherInnen, die auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte umfasst.[376] In seinen Analysen zu den damals gültigen Lehrplänen kritisiert Möller, dass diese häufig an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen vorbeigingen. Er stellt einen von ihm entwickelten, an der Lebenswelt der angehenden ErzieherInnen orientierten Entwurf vor,[377] der sich am sozialpädagogischen Situationsansatz orientiert. Möller bezieht sich auf Jürgen Zimmer, der das Konzept des Situationsansatzes maßgeblich gestaltet hat und dessen Ansatz bereits in Abschnitt 2.1.1 vorgestellt wurde. Zimmer betont, dass insbesondere Situationen aus dem Alltag für die Analyse der pädagogischen Arbeit wichtig sind, wie das Ankommen der Kinder im Kindergarten, die Gestaltung des Frühstücks mit den Kindern oder die

---

tungsmuster drückt sich nach Beer in gottesdienstlichen Feiern, Ritualen und Symbolen aus, Beer (2005), S.53. Da Beer das biographische Lernen nicht eigens thematisiert und theoretische Bezüge seines Ansatzes nur sehr knapp erläutert, wird auf diesen Ansatz an dieser Stelle nur hingewiesen. 2011 wurde ein Schulbuch für Evangelische Religionspädagogik für sozialpädagogische Berufe neu veröffentlicht, siehe Henn/LaGro/Obermann (2011), das auf Grundlagen der Lernfelddidaktik aber nicht vertieft eingeht [siehe Henn/LaGro/Obermann (2011), S.6] und nur am Ende sehr knapp auf die Bedeutung biographischer Erfahrungen hinweist [Henn/LaGro/Obermann (2011), S.221].

[374] Möller (2000). Zu älteren Ansätzen der religionspädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen siehe den Überblick bei Möller (2000), S.92ff.

[375] Möller (2000), Möller/Tschirch (2006).

[376] Siehe Möller (2000), besonders S.191ff.

[377] Möller (2000), S.139 und öfter. Möller will damit die „lebensweltliche Religion der Studierenden" erheben, über diese ins Gespräch kommen und auf ihre Entstehungszusammenhänge hin reflektieren, Möller (2000), S.189.

Aushandlungsprozesse mit den Kindern zur Planung des Tages im Kindergarten.[378] Die Aufgabe von ErzieherInnen sei es, die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen sich wandelnde Lebenswelt von Kindern sowie deren Situierung darin zu erfassen. Aus deren Analyse sollen die ErzieherInnen dann die für die Kinder jeweils angemessenen pädagogischen Konsequenzen ziehen, wobei sie berücksichtigen müssten, dass die Kinder von unterschiedlicher Herkunft sind und unterschiedliche Lernerfahrungen haben.[379] Möller überträgt den Situationsansatz auf die ErzieherInnenausbildung. Er ermittelt für seinen Entwurf der religionspädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen – wie vom Situationsansatz vorgesehen – die religionspädagogisch relevanten Situationen und analysiert diese, formuliert anschließend die religionspädagogischen Konsequenzen und schlägt schließlich ausgewählte dazugehörige „Inhalte“ vor, beispielsweise in Form von relevanten Texten zum Thema,[380] die notwendige Hintergrundinformationen enthalten.[381] Exemplarisch wird dieses Vorgehen an einer Unterrichtsskizze Möllers zum Umgang mit Sterben und Tod erläutert, die dieser in seinem Arbeitsbuch vorstellt.[382]

In seinem Beitrag für das Arbeitsbuch Religionspädagogik stellt Möller – wie in seiner Dissertation – im ersten Teil zunächst eine Situationsanalyse vor, danach formuliert er Konsequenzen für den Unterricht, abschließend folgen Materialen für den Unterricht. Im ersten Teil, der Situationsanalyse, beleuchtet Möller folgende Aspekte: den gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod,

---

[378] Zimmer (1998), S.43.
[379] Zimmer (2000), S.98.
[380] Dabei handelt es sich sowohl um eigens formulierte Texte von Möller als auch um Textausschnitte aus bereits vorliegenden „Klassikern“ der Pädagogik und Religionspädagogik.
[381] Möller (2000), S.241.
[382] Siehe Möller/Tschirch (2006). Während Möller in seiner Dissertation zur religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung das Thema Umgang mit Tod und Trauer nur am Rande streift, gibt er im Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen Anregungen, wie das Thema „Umgang mit Tod und Sterben“ in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung behandelt werden kann.
Weitere Unterrichtsthemen im von Möller/Tschirch herausgegebenen Arbeitsbuch sind: Berufsrolle und religiöse Identität; Kinder verstehen lernen; ein religionspädagogisches Konzept entwickeln; Religionspädagogik im multireligiösen Kontext; Kindern aus der Bibel erzählen; Kirchenpädagogik; Stille, Meditation und Gebet; Religion in Kinderbüchern. Der Abschnitt „Umgang mit Tod und Sterben“ bildet den Abschluss des Arbeitsbuchs.

die Entwicklung von Todesvorstellungen bei Kindern, das Gespräch zwischen ErzieherInnen und Kindern über Tod und Sterben und biblisch-theologische Perspektiven auf das Thema Tod und Sterben.[383] Im zweiten Teil formuliert Möller dann als Konsequenzen für den Unterricht, es sei wichtig, dass sich die angehenden ErzieherInnen mit folgenden drei Aspekten auseinandersetzen: erstens mit ihrer eigenen Einstellung zu Tod und Sterben, zweitens mit dem Verhalten von Kindern, die einen nahen Angehörigen verloren haben und angemessenen Reaktionen von ErzieherInnen darauf und drittens schließlich mit verschiedenen Vorstellungen in biblischen Darstellungen über den Tod.[384] Zur Auseinandersetzung mit Tod und Sterben bietet Möller verschiedene Materialen an, die das Gespräch der angehenden ErzieherInnen anregen sollen. Beispielsweise hat er einen Katalog von Fragen zum Nachdenken über den eigenen biographischen Zugang der angehenden ErzieherInnen zum Tod entworfen, den diese in Einzelarbeit beantworten und in Kleingruppen auswerten sollen.[385] Zur Auseinandersetzung mit angemessenen Reaktionen von ErzieherInnen auf trauernde Kinder stellt Möller eine Fallarbeit mit einem Erfahrungsbericht aus einer Kindertagesstätte vor. Den Erfahrungsbericht dokumentiert Möller im Materialteil seines Beitrags zum Thema Umgang mit Tod und Sterben ebenso wie Äußerungen verschiedener Kinder zum Tod. Zur Auseinandersetzung mit biblischen Darstellungen über den Tod benennt er zentrale Bibelstellen, über welche die angehenden ErzieherInnen im Unterricht diskutieren können. Zu den zentralen Zielen von Möllers Unterrichtsimpulsen gehört, dass die angehenden ErzieherInnen sich mit dem Thema Tod auseinandersetzen und eigene Positionen formulieren. In diesem Kontext stellt er jedoch nicht die eigentlich naheliegende biographische Perspektive in den Vordergrund, sondern bezieht sich auf den gesellschaftlichen Umgang

[383] Möller (2006), S.245-252.
[384] Möller (2006), S.253.
[385] Möller (2006), S.253.

mit dem Tod, auf das Verhalten von Kindern und angemessene Reaktionen von ErzieherInnen bei Todesfällen sowie auf die biblische Tradition.

Möller zufolge ist eine nach seinem Ansatz gestaltete religionspädagogische ErzieherInnenausbildung geeignet, den angehenden ErzieherInnen den Erwerb einer ganzen Reihe von Kompetenzen zu ermöglichen.[386] Diese sollen über die Auseinandersetzung mit ihren religiösen Erfahrungen (a) „ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst als religiöse Erziehende“[387] gewinnen; (b) ein Bild vom Kind entwickeln, das auf Respekt und Wertschätzung durch die ErzieherInnen basiert;[388] (c) lernen, die religiöse Vorstellungswelt von Kindern zu verstehen;[389] (d) gemäß des Situationsansatzes lernen, in typischen Situationen mit Kindern zu erfassen, was daran religionspädagogisch bedeutsam ist („religionspädagogische Situationskompetenz“);[390] sowie (e) methodische Kompetenzen erwerben, insbesondere die zur Gesprächsführung.[391]

Von den durch Möller benannten Zielen seines religionspädagogischen Ansatzes weisen sowohl das reflektierte Verhältnis zu sich selbst als auch die „religionspädagogische Situationskompetenz“[392] einen Bezug zum biogra-

---

[386] Möller (2000), S.261.
[387] Möller (2000), S.261f. Über die Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Biographie, dem eigenen Glauben und dem eigenen Selbstkonzept entwickle sich religiöse Selbstreflexion als Grundlage für die religionspädagogische Arbeit mit Kindern. In der Ausbildung könne diese Selbstreflexivität gefördert werden über die Auseinandersetzung der angehenden ErzieherIn mit religiösen Erfahrungen in der Biographie – mit dem „Ziel der Selbstvergewisserung und Standpunktgewinnung“, Möller (2000), S.262. Allerdings werden diese Ziele in Bezug auf das Thema Tod und Sterben im Arbeitsbuch von Möller/Tschirch (2006 und 2012) didaktisch nur teilweise umgesetzt.
[388] Möller (2000), S.263-265, an dieser Stelle betont Möller die Auseinandersetzung mit eigenen Kindheitserfahrungen als Aufgabe der ErzieherInnenausbildung.
[389] Die „religionspädagogische Situationskompetenz“ helfe ErzieherInnen bei der Konfrontation mit Lebenskrisen, Kontingenzerfahrungen als Anregung zu Sinnfragen aufzufassen und in ihrer Schmerzhaftigkeit auszuhalten [Möller (2000), S.265f]. Daneben gehören zur hermeneutischen Kompetenz auch das Vermögen, eine religiöse Dimension in alltäglichen Erfahrungen wahrzunehmen, und das Vermögen, die Bedeutung von biblischen Texten für die gegenwärtige Lebenspraxis zu erkennen [Möller (2000), S.266].
[390] Möller (2000), S.267.
[391] Möller (2000), S.267f.
[392] Zur religionspädagogischen Situationskompetenz siehe die vorangegangene Darstellung in Abschnitt 3.1. In Bezug auf die Begleitung von Kindern in Lebenskrisen hebt Möller hervor, dass ErzieherInnen Kinder in solchen Situationen angemessen seelsorgerlich begleiten und bei der Ori-

phischen Lernen und der Entwicklung von selbstreflexiver Kompetenz auf.[393] Insgesamt überzeugt Rainer Möllers Ansatz zur religionspädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen: Er thematisiert die Bedürfnisse der Kinder und er stellt eine Verbindung zwischen sozialpädagogischen Handlungskonzepten und religionspädagogischer Ausbildung her. In Bezug auf die Person der ErzieherIn hebt er klar hervor, dass es im Rahmen der Ausbildung von ErzieherInnen von zentraler Bedeutung ist, dass diese sich mit ihrer Biographie auseinandersetzen und selbstreflexive Kompetenz erwerben. So könne vermieden werden, dass den angehenden ErzieherInnen nur träges Wissen vermittelt wird. Möller stellt heraus, dass die Lehrkräfte im Unterricht die Identitätsentwicklung der angehenden ErzieherInnen unterstützen sollten, da diese in ihrer beruflichen Arbeit klare eigene Positionen und ein reflektiertes Verhältnis zu ihrer Biographie benötigen. Sehr anschaulich geht aus Möllers Unterrichtsimpulsen hervor, dass die angehenden ErzieherInnen, wenn sie religionspädagogisch angemessen und begründet handeln wollen, auch eigene Standpunkte finden müssen.

Trotz aller Vorteile und seiner ansatzweise vorhandenen biographischen Perspektive weist der Ansatz von Möller für das Ziel der vorliegenden Arbeit in drei Punkten Ergänzungsbedarf auf: Erstens in Bezug auf die Umsetzung der biographischen Perspektive, dies betrifft insbesondere das Verständnis des Begriffs Lebensgeschichte, zweitens in Bezug auf die verwendeten theoretischen Konzepte zur Identitätsentwicklung und drittens in Bezug auf eine angemessene Berücksichtigung der ErzieherIn-Kind-Beziehung für die Begleitung von Kindern in Lebenskrisen.

Der erste bei Möller ergänzungsbedürftige Punkt betrifft die Umsetzung der biographischen Perspektive: Diese ist zwar ansatzweise vorhanden, der

---

entierung unterstützen sollten. Dies könne aber nur ansatzweise in der Ausbildung antizipiert werden, siehe Möller (2000), S.267.

[393] Möller (2000), S.267.

Ansatz des biographischen Lernens wird bei Möller jedoch noch nicht überzeugend entfaltet. Das hängt mit Möllers Verständnis des Begriffs Lebensgeschichte zusammen. Möller arbeitet mit einer sehr weit gefassten Definition des Begriffs und versteht darunter beliebige subjektive, sowohl biographisch als auch sozial verankerte Deutungsmuster.[394] Diese weite Definition ist problematisch, weil der narrative Charakter des Begriffs von Lebensgeschichte dadurch in den Hintergrund tritt. Zudem wird dadurch die Grenze zwischen Möllers Ansatz und herkömmlichen problem- oder sozialisationsorientierten religionspädagogischen Ansätzen verwischt. Die fehlende Orientierung am narrativen Charakter von Lebensgeschichte hat für die praktische Umsetzung zur Konsequenz, dass seine Unterrichtsimpulse – beispielsweise beim Thema Sterben und Tod – nicht auf die biographische Auseinandersetzung fokussieren, sondern auf die Entwicklung von Einstellungen. Möller geht es bei diesem Thema insbesondere darum, dass die angehenden ErzieherInnen ihre Standpunkte und Positionen zum Thema Tod formulieren, ein direkter Bezug zu ihren biographischen Erfahrungen wird in seinen Unterrichtsmaterialien dagegen nicht hergestellt.[395] So fehlt also in seinem didaktischen Entwurf der entscheidende Fokus auf die *Selbstreflexion* der biographischen Erfahrungen.

Der zweite bei Möllers Ansatz ergänzungsbedürftige Punkt betrifft die von ihm rezipierten Ansätze zur Identitätsentwicklung: Möllers Verständnis von Identitätsentwicklung ist dadurch geprägt, dass er Ansätze aus der religionspädagogischen, pädagogischen, soziologischen und psychologischen Diskussion rezipiert. Während er sich in den erstgenannten Disziplinen mit den Arbeiten von Baacke, Alheit, von Engelhardt, Schweitzer, Nipkow und Biehl auf vergleichsweise aktuelle Ansätze bezieht, greift er in der Psycho-

---

[394] So betont er: „*Orientierung an der Lebensgeschichte* inkludiert in diesem Sinn also die Alltags- und Lebenswelt der Studierenden und ihre strukturellen Bedingungen.“ [Möller (2000), S.191 – Hervorhebung im Original]. Eine weitergehende theoretische pädagogische Fundierung des Verständnisses von Lebensgeschichte gibt es neben einem knappen Bezug auf den Ansatz von Schweitzer nicht, siehe Schweitzer (1994), S.412f.

[395] Siehe Möller/Tschirch (2012), S. 261ff.

logie mit den entwicklungspsychologischen Ansätzen von Erikson und Piaget[396] ausschließlich auf Klassiker zurück, die mittlerweile durch eine Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten wesentlich ergänzt und modifiziert wurden. Insbesondere die Bedeutung des biographischen Erzählens für die Identitätsbildung wird in neueren psychologischen Ansätzen klarer herausgestellt als bei Erikson und Piaget.[397] Hier ist es notwendig, diese neueren Ansätze zur Kenntnis zu nehmen und kritisch zu diskutieren.

Der dritte und letzte bei Möller ergänzungsbedürftige Punkt betrifft die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung. Diesem Thema misst Möller nicht die ihm zukommende Bedeutung bei. Insbesondere in seiner Darstellung des Themas Umgang mit Tod und Sterben fehlt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Aspekt sensibles ErzieherInnenhandeln einschließlich der dazugehörigen emotionalen Unterstützung.[398] Er verfolgt zwar einen lebensweltlichen Ansatz, bezieht also die Lebenswelt der angehenden ErzieherInnen ein, erwähnt jedoch die Beziehungsebene als solche nur am Rande und stellt stattdessen die individuelle kognitive Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Tod und Sterben ins Zentrum. In seinem Beitrag zum Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen benennt er zwar im Abschnitt zum Umgang mit Sterben und Tod die Bedeutung des Gesprächs zwischen ErzieherInnen und Kind, bringt jedoch nicht hinreichend zum Ausdruck, dass eine feinfühlig gestaltete ErzieherIn-Kind-Beziehung den Kindern Geborgenheit und Sicherheit vermitteln kann. Diese Bedeutung der ErzieherIn-Kind-Beziehung bei der Begleitung von Kindern in Lebenskrisen wird im bereits diskutierten Entwurf der EKD von 2004 deutlicher herausgestellt.

---

[396] Möller (2000), S.208ff.
[397] Siehe McAdams (1996, 2001, 2006a).
[398] Siehe König (2009) und Baumrind (1995).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Rainer Möllers Ansatz die Bedürfnisse der angehenden ErzieherInnen und die Anforderungen des Berufs angemessen thematisiert und damit einen guten Ausgangspunkt für biographieorientiertes religionspädagogisches Arbeiten in der ErzieherInnenausbildung im Allgemeinen darstellt. Wenn jedoch der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz bei angehenden ErzieherInnen auf der Grundlage von Möllers Ansatz gefördert werden soll, ist es notwendig, ihn in dreierlei Hinsicht zu ergänzen:[399] Es gilt erstens, einen klar definierten, in der Forschungslandschaft verorteten Begriff von Lebensgeschichte und biographischem Lernen zu verwenden; es ist zweitens sinnvoll, vor dessen Hintergrund aktuelle Forschungsarbeiten zum biographischen Erzählen auf mögliche Implikationen für die Förderung der Identitätsbildung im Rahmen der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung hin zu untersuchen;[400] und es ist drittens ratsam, die Bedeutung der selbstreflexiven Kompetenz für die seelsorgerliche Begleitung von Kindern in Lebenskrisen stärker in der praktischen Ausbildung zu berücksichtigen. Dies geschieht in der vorliegenden Arbeit: Der Aspekt der Biographieorientierung wird in Bezug auf eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit biographischem Lernen in Religionspädagogik und Pädagogik in den Kapiteln 4 und 5 beleuchtet. Der Aspekt der Auseinandersetzung mit neueren Modellen der Identitätsentwicklung wird im Kapiteln 6 aufgegriffen. Der Aspekt der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz im Rahmen von seelsorgerlicher Arbeit wird im Exkurs „Biographisches Lernen in theologisch-poimenischen Ansätzen von Dietrich Ritschl und Jürgen Ziemer“ im folgenden Kapitel vertieft.

---

[399] Darüber hinaus ist das Kompetenzverständnis von Möller kritisch zu diskutieren: Der von Möller vielfältig verwendete Kompetenzbegriff – beispielsweise in Begriffsschöpfungen wie „religiöse Situationskompetenz“ – wird von ihm weder definiert noch vor dem Hintergrund gängiger Kompetenzmodelle diskutiert. Dies mag jedoch daran liegen, dass die Diskussion über Handlungsorientierung und Lernfeldarbeit in der ErzieherInnenausbildung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung von Möllers Dissertation gerade erst begann.

[400] Siehe beispielsweise McAdams (1989, 1996, 2001) und Keupp et al. (2006).

3.4. Desiderate für religionspädagogische Ansätze zur Ausbildung von ErzieherInnen

Es wurden verschiedene religionspädagogische Konzeptionen aus der Frühpädagogik, Pädagogik und Seelsorgelehre exemplarisch im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung von biographischen Lernprozessen untersucht. Durch die Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Frieder Harz und der EKD-Schrift „Wo Glaube wächst und Lebens sich entfaltet“ wurde deutlich, dass diese Ansätze zwar die Bedeutung der Einbeziehung von Lebenswelt und Erfahrungen angehender ErzieherInnen thematisieren, konkrete Ausführungen, wie dies in der Ausbildung erreicht werden kann, aber vermissen lassen. Ähnliches gilt für den religionspädagogisch-seelsorgerlichen Ansatz von Pisarski und Pisarski, in dem die Bedeutung der biographischen Auseinandersetzung mit eigenen Trauererfahrungen benannt wird, der aber keine Ausführungen für eine Umsetzung des biographischen Lernens im Bereich der ErzieherInnenausbildung enthält. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den genannten Ansätzen zentrale Grundlagen für die religionspädagogische Arbeit im Bereich des biographischen Lernens herausgestellt werden, in denen einerseits das Bewusstsein für die Bedeutung der Biographie der ErzieherInnen und andererseits die hermeneutische Kompetenz betont werden. In keinem der dargestellten religionspädagogischen Ansätze, die sich mit der religionspädagogischen Arbeit von ErzieherInnen beschäftigen, wird gleichzeitig auch tiefgehend auf die Ausbildung von ErzieherInnen eingegangen. In den folgenden Kapiteln soll deshalb in den theoretischen Darstellungen gleichzeitig immer der Fokus auf die Bedeutung der Ansätze für die Ausbildung von ErzieherInnen gerichtet sein.

Die vorangegangene Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Kompetenzmodellen verdeutlicht aus religionspädagogischer Perspektive, dass ErzieherInnen zum Erwerb selbstreflexiver Kompetenz lernen sollten,

ihre Religiosität „in der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition […] artikulieren und (mit anderen) reflektieren zu können.“[401] Hier bleibt zu klären, wie religionspädagogischer Unterricht und das Ziel der Förderung selbstreflexiver Kompetenz bei ErzieherInnen mit einander verbunden werden können.

In der kritischen Darstellung des exemplarisch ausgewählten religionspädagogischen bayerischen Lehrplans von 2003 für die Ausbildung von ErzieherInnen wurde deutlich, dass darin für das Fach evangelische Religionspädagogik biographische Lernprozesse nicht thematisiert werden, und dass sie auch im Lehrplan für das Fach katholische Religionspädagogik lediglich in einzelnen Stichworten Erwähnung finden. Aufgrund der besonderen Bedeutung biographischen Lernens für die religionspädagogische Ausbildung – insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung – ist es jedoch wichtig, biographieorientierte religionspädagogische Perspektiven zu entwickeln, die die Individualität der angehenden ErzieherInnen berücksichtigen, mit aktuellen, handlungsorientierten Ausbildungskonzepten der ErzieherInnenausbildung im Einklang stehen und auf die Entwicklung der selbstreflexiven Kompetenz bei ErzieherInnen abzielen. Perspektiven dafür werden in Kapitel 4 und 7 erörtert.

Einen guten Ausgangspunkt für einen Ansatz zur religionspädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen stellt die Arbeit von Rainer Möller dar. Dieser stützt sich auf den Situationsansatz und greift die Bedürfnisse der angehenden ErzieherInnen sowie die Anforderungen des Berufs der ErzieherIn im Allgemeinen angemessen auf. Möllers Ansatz ist jedoch – wie bereits erläutert – an verschiedenen Punkten ergänzungsbedürftig, Dies gilt insbesonde-

[401] Rupp (2006), S.92 (Die Klammer wurde aus dem Original übernommen). Rupp formuliert diesen Anspruch in Auseinandersetzung mit Bildungsstandards in der Kindertheologie, dieser Anspruch lässt sich aber auf das biographische Lernen übertragen, da im Rahmen der Kindertheologie immer auch biographische Lernprozesse stattfinden.

re für die Berücksichtigung des aktuellen Standes psychologischer Theorieentwicklung zur Identitätsentwicklung und ihrer Förderung.

Nachdem die Diskussion religionspädagogischer Ansätzen zur ErzieherInnenausbildung gezeigt hat, dass darin biographische Lernprozesse nicht hinreichend berücksichtigt werden, ergibt sich die Frage, inwieweit Ansätze aus anderen Bereichen, die stärker auf biographische Lernprozesse eingehen, Impulse für das biographische Lernen auch in der ErzieherInnenausbildung geben können. Hier wurden bereits in Abschnitt 3.2 seelsorgerliche Ansätze bezüglich der Anwendung für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung – mit einem Schwerpunkt auf der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz – erörtert. In den folgenden drei Kapiteln wird auf weitere Gebiete fokussiert: In Kapitel 4 wird dazu die religionspädagogische Diskussion außerhalb des Kontexts der ErzieherInnenausbildung in den Blick genommen – als Grundlage für die Auseinandersetzung mit den folgenden pädagogischen und psychologischen Theorien. In Kapitel 5 werden biographieorientierte Ansätze aus der allgemeinen Pädagogik diskutiert. In Kapitel 6 schließlich wird erörtert, inwieweit Identitätsentwicklung und biographisches Lernen miteinander verbunden sind und inwieweit Konzepte der Identitätsentwicklung dazu beitragen können, einen religionspädagogischen Ansatz des biographischen Lernens zu entwickeln.

4. Perspektive I – biographieorientierte theologisch-religionspädagogische Ansätze

Die Begriffe biographieorientierter Unterricht und biographisches Lernen implizieren eine *Auseinandersetzung mit Biographien*, wie sie sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der Pädagogik und der Praktischen Theologie zunehmend eine wichtige Rolle spielt. Seit der Neuentdeckung von Biographien als Datenquelle für die Sozialwissenschaften in den 1980er Jahren werden diese verstärkt in den Blickpunkt der Forschung genommen,[402] dies gilt insbesondere im Rahmen der sich seither entwickelnden Forschungsrichtung der Biographieforschung.[403] Biographien als subjektive Deutungen der Wirklichkeit wurden nach Fuchs-Heinritz als Forschungsgegenstand deshalb interessant, weil durch ihre Analyse die zunehmende Individualisierung und der Wandel in der Sozialstruktur in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen mitberücksichtigt werden können.[404] Ähnlich gestaltete sich der Prozess der verstärkten Auseinandersetzung mit Biographien auch in der Religionspädagogik. Dort rückte die Auseinandersetzung mit empirischer Forschung im Zug der sogenannten „empirischen Wendung“[405] – und in der Folge auch im Rahmen von subjektorientierten theologischen Forschungsprojekten – in den Fokus religionspädagogischer Forschung und

---

[402] Siehe Fuchs-Heinritz (2005), S.119f. Wichtige VertreterInnen der Biographieforschung mit narrativen Ansätzen *in der Pädagogik sind:* Marotzki (1990, 2006a/b/c), Krüger (2006a/b), Kraul/Marotzki (2002), Kraul (2006), Bittner (1994, 1996, 2005); *in der Philosophie:* Ricœur (1991, 1996, 2002); *in der Theologie, Religionspädagogik und Praktischen Theologie:* Ritschl (2008), Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2000), Nipkow (1994), Schwab (2000), Schweitzer (1994, 2007), Streib (1994); *in der Soziologie:* Schütze (1983, 1984, 2006), Keupp (2006), Fuchs-Heinritz (2005), Rosenthal (1995); *in der Psychologie:* McAdams (1989, 2001, 2002), Bruner (1997).

[403] In den Sozialwissenschaften werden Biographien bereits seit den 1980er Jahren wieder intensiv als Datenquelle genutzt, siehe Fuchs-Heinritz (2005), S.119f. Fuchs-Heinritz begründet diese Hinwendung zu Biographien als Datenquelle auch als Ergebnis des Positivismusstreites der 1960er Jahre in Deutschland, siehe Fuchs-Heinritz (2005), S.119f.

[404] Siehe Fuchs-Heinritz (2005), S.119f. Zur Geschichte der Biographieforschung siehe Fuchs-Heinritz (2005), S. 85ff, ähnlich auch Englert (1992), S.99.

[405] Siehe Wegenast (1968), S.115ff.

Lehre. Damit entwickelte sich auch neues Interesse für Biographien als Ansatzpunkt für praktisch-theologische Forschung.[406]

Zur religionspädagogischen Verankerung des Themas biographisches Lernen: Das Lernen an Biographien wurde in der Geschichte der Religionspädagogik unter drei Perspektiven immer wieder thematisiert:[407] im Rahmen der *bibeldidaktischen Diskussion,* im Zuge der *religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit Vorbildern* und in Bezug auf die Diskussion um den Aspekt der *Identitätsentwicklung* als religionspädagogischer Aufgabe. Diese drei Perspektiven überlappen einander. Die Aspekte Bibeldidaktik sowie Didaktik des Vorbildlernens in Verbindung mit biographischem Lernen werden im Folgenden beleuchtet. Anschließend folgt eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Identitätsentwicklung als religionspädagogischer Ausgabe anhand verschiedener religionspädagogischer Ansätze zum biographischen Lernen (Stoodt, Luther, Ziebertz, Schweitzer).

In der *Bibeldidaktik* standen biblische Biographien und damit auch das damit verbundene biographische Lernen seit jeher im Fokus. Hier spielte und spielt der weiter unten thematisierte Aspekt des Vorbildlernens eine wichtige Rolle.[408] Als Klassiker der bibeldidaktischen Arbeit bezüglich biblischer Erzählungen im 20. Jahrhundert sind die Studien von Baldermann[409], Steinwede[410] und Neidhart[411] hervorzuheben. Bei den letztgenannten nimmt die didaktische Auseinandersetzung mit Erzähltheorien eine zentrale Stellung ein mit dem Ziel, biblische Aussagen in narrativer Form Kindern und Erwachsenen nahe zu bringen.[412] Insbesondere bei Neidhart nimmt die an-

---

[406] Siehe beispielsweise Schibilsky/Völzke (1993), Schibilsky (1999), Berwig (2004), Dietzsch (2013).
[407] Für einen ersten Überblick über die Auseinandersetzungen mit Biographien aus religionspädagogischer Sicht siehe Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009), S.236f.
[408] Siehe Gennerich (2012).
[409] Baldermann (1996).
[410] Steinwede (1983).
[411] Siehe Neidhart (1975).
[412] Siehe zur Geschichte biblischer Erzähltheorien auch Gennerich (2012), S.228.

schauliche Schilderung von biblischen Biographien einen großen Raum ein, während Steinwede der Texttreue zum biblischen Text die höhere Priorität einräumt. Baldermann verfolgt einen Ansatz des biographischen Lernens über die Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen. Bei ihm steht die Möglichkeit im Zentrum, dass sich durch die Rezeption biblischer Erzählungen mit den in ihnen dargestellten Erfahrungen ein Dialog mit den Erfahrungen der Zuhörenden entwickelt, in dessen Verlauf bei den Zuhörenden verschiedenste Emotionen evoziert werden können.[413] Baldermanns Schwerpunkt liegt dabei auf dem biographischen Lernen mit Befreiungsgeschichten beziehungsweise mit zentralen biblischen Themen wie Auferstehung oder Gerechtigkeit.[414] Als zentrale Arbeitsformen setzt er in diesem Kontext auf Gespräche beispielsweise in der Arbeit mit Psalmen, in denen über Assoziationen „nach Erinnerungen gesucht wird, die dem entsprechen, was der Psalm meint.“[415] Hierzu verwendet er beispielsweise Wortkarten mit Psalmworten, die von den Kindern im oben genannten Sinn mit Bezug auf deren Erinnerungen kommentiert werden.

Die geschilderten bibeldidaktischen Ansätze weisen eine große Nähe zu bibliodramatischem Arbeiten auf, in denen biblische Aussagen mit biographischen Erfahrungen verknüpft werden. Dieser Ansatz wird beispielsweise von Mennen in einer empirischen Arbeit verfolgt, in der sie den Aspekt der Identitätsbildung im Bereich der Erwachsenenbildung in Bezug auf bibliodramatisches Arbeiten betont und insbesondere auf die religiösen Erfahrungen der erwachsenen Teilnehmenden fokussiert.[416] Der Aspekt des Lernens mit Biographien steht bei Mennen aber nicht im Vordergrund, sie zielt insbesondere auf seelsorgerliche Aspekte ab, die sie aus ihren empirischen Untersuchungen ableitet. Die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen im Un-

[413] Baldermann (1996), S.207.
[414] Siehe beispielsweise Baldermann (1996), S.321ff.
[415] Baldermann (1996), S.42.
[416] Mennen (2004).

terricht stellt ein zentrales Thema des biographischen Lernens dar,[417] ebenso wie weitere auf die Identifikation mit biblischen Personen abzielende didaktische Methoden.[418] Der bibeldidaktische Aspekt des biographischen Lernens wird in Kapitel 7 insbesondere unter dem Aspekt der Rezeption von biographischen Texten durch die RezipientInnen nochmals aufgegriffen und in Kapitel 8 werden im Ausblick Aspekte der Verbindung von Bibeldidaktik und biographischem Lernen skizziert.

In der *Didaktik des Vorbildlernens* standen in der Geschichte der Religionspädagogik einerseits biblische Personen und andererseits besondere Biographien wie die von Heiligen im Zentrum des Interesses. Insbesondere in der katholischen Religionspädagogik wurde in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts der Vorbild- und Leitbildcharakter der Biographien von Heiligen betont,[419] während in religionspädagogischen Standardwerken am Ende des Jahrtausends das Thema Vorbild und Leitbild nur noch am Rande thematisiert wurde.[420] In Folge der Kritik der 1960er Jahre an einem zur Bewunderung anregenden Umgang mit Vorbildern galt eine derartige religionspädagogische und pädagogische Arbeit lange Zeit als problematisch.[421] Gleichwohl zeigen aktuelle Studien, dass Jugendliche Vorbildern einen großen Stellenwert einräumen.[422] Auch in der Forschung wird das Thema Vorbilder neuerdings wieder verstärkt bearbeitet.[423] So diskutiert beispielsweise Hans Mendl Lernprozesse, die aus der Auseinandersetzung mit Heiligen resultieren können.[424] Hierzu nimmt er zunächst auf bereits seit längerem etablierte Modelle des Lernens Bezug, in denen Bewunderung und Nachahmung des Vorbilds einen zentralen Stellenwert einnehmen. Interessant

---

[417] Siehe Aldebert (2001), Mennen (2004).
[418] Siehe Karle (2009), S.121 oder Gennerich (2012).
[419] Siehe Mendl (2005), S.7ff.
[420] Mendl (2005), S.12.
[421] Mendl (2005), S.14.
[422] Siehe Mendl (2005), S.12ff, Mendl (2008), S.89; Pirner (2008), S.100.
[423] Siehe beispielsweise das Jahrbuch für Religionspädagogik Band 24, mit den Beiträgen von Pirner (2008), Mendl (2008) und weiteren AutorInnen.
[424] Mendl (2005), S.50.

sind jedoch vor allem seine Ausführungen zu Theorien des Handelns und Problemlösens, denen zufolge Lernende ihr Handeln auf der Grundlage analytischer Beobachtung bewusst regulieren. Auch wenn er den Aspekt der im Zuge biographischer Auseinandersetzungen entstehenden selbstreflexiven Kompetenz nicht explizit erwähnt, wird Mendls Ansatz durch seine Betonung der Handlungsregulation an das Konzept der Selbstregulation anschlussfähig.[425] Daher sollte Mendls Ansatz in Bezug auf die Anregung biographischer Lernprozesse in der Religionspädagogik mitbedacht werden. Aus evangelischer Perspektive wird die Rolle von Vorbildern durch Manfred Pirner im Rahmen seiner Untersuchungen zu einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik erörtert. Dabei bezieht er sich nicht nur auf Vorbilder in elektronischen Medien, sondern auch auf solche in der biblisch-christlichen Tradition.[426] Wie er betont, sind Letztere im Gegensatz zu vielen medialen Vorbildern durch eine größere Vielschichtigkeit, Ambivalenz und Komplexität charakterisiert,[427] die es insbesondere bei der Arbeit zur Förderung der selbstreflexiven Kompetenz von Lernenden zu beachten gilt. In diesem Kontext sollte der Schwerpunkt nicht auf dem vorbildlichen Handeln an sich liegen, sondern auf einem Verstehen von komplexen Lebensgeschichten mit einem freundlichen Blick auf die Brüche und Ambivalenzen der ProtagonistInnen in biographischen Erzählungen.[428] Auch wenn Pirner und Mendl zu Recht auf die besondere Bedeutung der Lebensgeschichten von biblischen beziehungsweise vorbildlich im Sinne christlicher Tradition handelnden Personen verweisen, so sind doch für die ErzieherInnenausbildung darüber hinaus auch Biographien von Angehörigen pädagogischer Berufe besonders für die Ausbildung geeignet: Hier ist die Transferleistung weniger umfangreich, die die angehenden ErzieherInnen zur Übertragung der Geschichten auf ihre eigene Lebenswelt leisten müssen, so dass mit

[425] Mendl (2005), S.52.
[426] Pirner (2008).
[427] Pirner (2008), S.109.
[428] Auf den Aspekt der Rezeption biblischer und allgemein medienbasierter Vorbilder wird in Kapitel 7 und 8 nochmals eingegangen.

höherer Wahrscheinlichkeit Selbstreflexionsprozesse angeregt werden. Im Hinblick auf die Anregung der Selbstreflexionsprozesse liegt in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, die durch biographische Lernprozesse angeregt wird. Im Folgenden daher werden für die vorliegende Studie zentrale Begriffe aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung speziell aus religionspädagogischer Perspektive beleuchtet, die in den darauffolgenden religionspädagogischen, pädagogischen und psychologischen Ansätzen eine besondere Rolle spielen.

Zentrale Begriffe zum Thema Person, Persönlichkeit und Identität unter religionspädagogischem Fokus: In Bezug auf biographische Lernprozesse sind die Begriffe Person, Persönlichkeit, Identität und Identitätsentwicklung von besonderer Bedeutung, weil biographische Lernprozesse auch zu Veränderungen in der Identität der Lernenden führen können. Dieser Aspekt wird in Kapitel 6 entfaltet.

Von den genannten Begriffen ist der Begriff „Person" in der theologischen Diskussion am deutlichsten verankert, insbesondere über die Vorstellung des Menschen als Ebenbild Gottes. Zu den etymologischen Wurzeln des Begriffs *„Person"*[429] im Lateinischen[430] und griechischen,[431] zu seiner alltäglichen[432] und juristischen Verwendung sowie zu seinem Gebrauch in der Philosophie der Moderne sei an dieser Stelle auf die einschlägige Literatur verwiesen.[433]

---

[429] Siehe beispielsweise Winfried Böhm (2005), S.489.
[430] Zu *persona* als römischem Rollenbegriff siehe Fuhrmann (1979), S.83ff.
[431] Zum griechischen Begriff *πρόσωπον,* Antlitz beziehungsweise Gesicht siehe Sturma (1999), S.994; Pannenberg (1979), S.407f; Schmid (2008).
[432] Siehe Böhm (2005), S.489; Böhm (1998), S.293.
[433] Einen umfassenden Überblick zur wissenschaftlichen Diskussion zum Begriff „Person" geben Böhm (1997), S.124ff; Soëtard (2006), S.115ff; Sciborski (2003), S.13ff und Kohlstruck (1990), S.11ff. Siehe auch Koch (2002), S.67, der die moderne Verwendung des Begriffs „Person" auf Kants praktische Philosophie zurückführt, in der die Autonomie des Menschen eine zentrale Positi-

Der Personbegriff in der Theologie: Der Personbegriff steht im Zentrum der christlichen Theologie, die den Menschen als „Person von Anfang an“ sieht, [434] dessen Existenz außerhalb seiner selbst in Gott gegründet ist.[435] Die historische Entwicklung dieses christlichen Personbegriffs stellt Wolfhart Pannenberg dar: Der Ansatz von Boethius aus dem sechsten Jahrhundert sei noch an der Person als vernünftigem Individuum orientiert.[436] Diese – auch als „substanziell“ bezeichnete –Vorstellung habe Richard von Sankt Viktor im zwölften Jahrhundert durch den relationalen, in der Trinitätslehre verankerten[437] Personbegriff abgelöst.[438] Bei Sankt Viktor werde nach Pannenberg die Personalität Christi durch seine Beziehung zum Vater bestimmt.[439] Der Sohn sei Sohn nur durch seine Beziehung zum Vater. Analog dazu folgert Pannenberg für die Anthropologie, dass der Aspekt der Beziehung[440] konstitutiv für die Identität und Besonderheit jeder Person sei.[441] Nach Pannenberg ist die besondere Würde eines Menschen darin begründet, dass er auf seinem Weg zu sich selbst auf Gott bezogen ist.[442] „Der Mensch sei erst dadurch Person, dass er Gott als Person sich gegenüber finde.“[443] Auch dass die Würde des Menschen und das menschliche Leben als unantastbar zu verstehen sind, begründet Pannenberg mit der besonderen Beziehung zwischen Gott und Mensch und der in Gen 9,6 verankerten Vorstellung der

---

on einnimmt. Zu einer Darstellung der historischen Entwicklung des Personbegriffs siehe Kreuzer (2001) und Mohr (2001).

[434] Biehl (2003), S.41.

[435] Biehl (2003), S.41, Schibilsky (2000), S.176.

[436] Zum substanziellen Personbegriff siehe Koch (2002), S.76. Koch referiert das substanzielle Personverständnis von Boethius, nach welchem die Person als vernünftiges Individuum, als *naturae rationabilis individua substantia* zu verstehen sei.

[437] Zur trinitarischen Debatte vgl. auch Joest (1989), S.312ff. Zur Unterscheidung des altkirchlichen und des modernen Verständnis des Begriffs „Person“ siehe Joest (1989), S.335f.

[438] Zur Geschichte des mittelalterlichen Personbegriffs siehe Kreuzer (2001).

[439] Pannenberg (1979), S.410. Zum substanziell geprägten Personbegriff bei Boethius siehe Sturma (1997), S.49 und Sciborski (2003), S.19ff.

[440] In der Theologie des 20. Jahrhunderts wurde diese relationale Linie des Personseins des Menschen von Martin Buber und Franz Rosenzweig oder auch Wolfhart Pannenberg hervorgehoben, Meyer-Blanck (2007), S.228.

[441] Pannenberg (1979), S.411.

[442] Pannenberg (1979), S.419.

[443] Pannenberg (1986), S.230ff.

Gottesebenbildlichkeit des Menschen.[444] Persönlichkeitsentwicklung thematisiert Pannenberg dahingehend, dass er das Personsein des Menschen als Prozess versteht: „Wir sind noch unterwegs zu uns selbst, zur Totalität unseres Daseins.“[445] Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Personbegriff bei Pannenberg von einem relationalen Verständnis geprägt und prozessorientiert konzipiert ist.[446]

In der neueren theologischen Diskussion um den Personbegriff ist insbesondere der in Abschnitt 4.3 dargestellte Ansatz von Henning Luther hervorzuheben, der die Würde und das Personsein des Anderen betont. Der Begriff der Würde wird in neueren Theologie eng mit der Gottesebenbildlichkeit beziehungsweise daraus folgend mit der Menschenwürde verbunden. Daraus wird in der Religionspädagogik der Bildungsauftrag abgeleitet, so bei Schweitzer, dessen Ansatz in Abschnitt 4.5 dargestellt wird,[447] und bei Biehl.[448] Biehl hebt im Zusammenhang der Diskussion über Bildung darüber hinaus die Unterschiede zwischen dem Personsein und der Subjektwerdung hervor. Er betont: „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er schon immer. Bildung ist also Folgephänomen des Personseins.“[449] Auf den Aspekt des Subjektseins wird weiter unten vertieft eingegangen.

In vielen theologischen Ansätzen – so auch bei Peter Biehl[450] – wird zur Bedeutung des Person-Begriffs immer wieder auf *Paul Ricœur* verwiesen, der einen narrativ fundierten Personbegriff vertritt: Er hat eine „hermeneutische Phänomenologie der Person“[451] vorgestellt, die auf der Sprache basiert, die

---

[444] Für eine umfassende Darstellung religionspädagogischer und theologischer Ansätze zum Thema Gottesebenbildlichkeit siehe Biehl (1991), S.141ff.
[445] Pannenberg (1979), S.418.
[446] Zu einer religionspädagogischen Perspektive des Personseins siehe Nipkow (1994).
[447] Siehe Schweitzer (2011a).
[448] Biehl (1991), S.141, zu Biehls Ansatz siehe auch Abschnitt 1.1.
[449] Biehl (2003), S. 40. Die Kursivschreibweise im Originaltext wurde nicht übernommen.
[450] Biehl/Nipkow (2003), S.135f.
[451] Ricœur (2002), S.18.

für ihn „die erste Bedingung des Menschseins“[452] darstellt. Als weitere Ebenen, auf denen das Phänomen Person untersucht werden kann, benennt er das Handeln, die biographische Erzählung und das ethische Leben.[453] Diese Ebenen sind in den Arbeiten Ricœurs miteinander verschränkt.[454] Im Vordergrund steht bei ihm die Ebene des Erzählens biographischer Geschichten.[455] Er verbindet diese Ebene mit der Ebene des Handelns, indem er hervorhebt, dass jemand, der erzählt, auch als Urheber von Handlungen deutlich werde.[456] In Bezug auf das Handeln im Allgemeinen spielen für Ricœur ethische Aspekte eine zentrale Rolle.[457] Für diese ethischen Aspekte rezipiert er die aristotelische Vorstellung vom guten Leben,[458] das er durch Selbstachtung,[459] Fürsorge und distributive Gerechtigkeit geprägt sieht.[460] Bei Ricœur sind also die biographische Erzählung, das verantwortliche Handeln und dazugehörige, zentrale ethische Haltungen eng mit dem Begriff der Person verbunden. Seine Gedanken haben die pädagogische Diskussion zum Begriff der Person maßgeblich beeinflusst.

Verwandt, aber nicht identisch mit dem Personbegriff sind die Begriffe Persönlichkeit, Subjekt und Identität. Der Begriff *Persönlichkeit*[461] verweist auf die Individualität eines Menschen. Er wird seit dem 19. Jahrhundert insbe-

---

[452] Ricœur (2002), S.23.
[453] Ricœur (2002), S.18.
[454] Ricœur (2002), S.18.
[455] Die narrative Identität ist nach Ricœur zwischen Handlungs- und Moraltheorie angesiedelt, Ricœur (1996), S.208.
[456] Durch das Erzählen der Geschichte entstehe dann eine narrative Identität. Zur Unterscheidung bei Ricœur zwischen einer von *idem* beziehungsweise *ipse* geprägten Identität siehe Ricœur (1996).
[457] Hier geht es insbesondere um die Frage, wozu der Mensch lebt beziehungsweise was zentrale Perspektiven im Leben eines Menschen sein können, Ricœur (1996), S.210.
[458] Ricœur (1996), S.208.
[459] Die Selbstachtung zeigt sich bei Ricœur im Sehnen nach einem guten Leben, Ricœur (2002), S.18.
[460] Ricœur (2002), S.22; Ricœur rezipiert die Vorstellung von Aristoteles bezüglich des guten Lebens [Ricœur (1996), S.207-236]. Zudem hebt er die Bedeutung der Gerechtigkeit auf kollektiver Ebene hervor und benennt als Beispiele für Gemeinschaftsformen das Volk, die Nation und die Region. Das heißt, er hat neben den zwischenmenschlichen Beziehungen auch die kollektive Ebene im Blick, hierbei spricht er von „gerechten Institutionen“, Ricœur (1996), S.236. Siehe auch Böhm (1997), S. 132.
[461] Zu historischen liberalprotestantischen Persönlichkeitsentwürfen siehe Tanner [Tanner (1992), S.96ff], der sich mit Troeltsch und postmodernen Identitätstheorien auseinandersetzt. Zur Geschichte des Begriffs Persönlichkeit siehe Eberle (2005), S.34.

sondere in der psychologischen Forschung verwendet[462] und wurde erst später in der Theologie rezipiert, beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei Friedrich Niebergall in Bezug auf die christlich religiöse Persönlichkeit.[463] Die damalige Psychologie[464] verwendete nach Lucien Sève den Begriff Persönlichkeit, um sich vom Begriff Person[465] abzugrenzen, der damals eng mit der Vorstellung einer ontologischen Einheit der Ichs verknüpft war.[466] In der heutigen psychologischen Forschung geht es beim Begriff Persönlichkeit einerseits um die Struktur grundlegender Eigenschaften und Dispositionen, die eine Person kennzeichnen. Andererseits wird betrachtet, wie die besonderen Merkmale eines Individuums in dessen Denken, Handeln und Fühlen zum Ausdruck kommen und wie diese sein Verhalten beim Interagieren mit der Umwelt beeinflussen können.[467] Zudem wird in der Persönlichkeitsforschung untersucht, welche Intentionen Individuen verfolgen und durch welche Motivationen ihr Handeln geleitet wird.[468] Aus dem Bereich der Psychologie stammt auch der Begriff der Identität, der in Kapitel 6 genauer entfaltet wird.

Der Begriff Identität: Eng verwandt mit dem Begriff der Persönlichkeit ist derjenige der Identität. Während jedoch der Begriff Persönlichkeit nicht nur die individuelle und subjektive Perspektive der Person beinhaltet, sondern ganz wesentlich auch auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen fokussiert, liegt beim Begriff Identität der Schwerpunkt stärker auf

---

[462] Sève (1990), S.651.
[463] Siehe beispielsweise Niebergall (1926). Niebergall setzt sich in diesem Werk aber stärker mit Begriffen wie Seele, Kinderseelenkunde, Gemütsleben oder Charakter auseinander. Siehe auch Niebergall (1920), S.37.
[464] In der Philosophie unterscheidet Koch angelehnt an Kant zwischen der transzendentalen, der psychologischen und der moralischen Persönlichkeit, Koch (2002), S.78.
[465] In der gegenwärtigen narrativen Psychologie wird der Personbegriff aufgegriffen, um den Menschen mit seiner Lebensgeschichte im Rahmen der psychologischen Persönlichkeitsforschung zu betrachten. Beispielsweise benennt McAdams, der einen narrativen Ansatz der Persönlichkeitspsychologie vertritt, seine Einführung in die Persönlichkeitspsychologie schlicht „*The Person*“, McAdams (2002/2009); siehe auch McAdams (2002), S.3 und S.667.
[466] Sève (1990), S.651. Sève weist darauf hin, dass Gordon Allport 50 Definitionen des Begriffs Persönlichkeit auflistet.
[467] Brunstein/Maier (2002), S.157 in Anlehnung an eine Definition von Allport.
[468] Zur Definition von Persönlichkeit siehe auch Zimbardo/Gerrig (2004), S.601 und Fraas (1993), S.85ff.

der subjektiven Perspektive. Die Identität[469] einer Person umfasst demgemäß die Gesamtheit ihrer Selbstwahrnehmungen[470] in innerpersönlichen und sozialen Zusammenhängen.[471] Wenn Menschen eine Antwort auf die Frage: „Wer bin ich?“ suchen, dann beschäftigen sie sich mit ihrer Identität. Oerter und Dreher unterscheiden drei Bedeutungen von Identität: (a) ein eher ontologisches Verständnis, in dem das Konzept eines stabilen Kerns der Person den zentralen Bestandteil der Identitätsdefinition ausmache, (b) ein funktionelles Verständnis, demzufolge sich Identität in den Handlungen einer Person zeige und (c) ein phänomenologisches Verständnis, in dem Identität vor allem als Produkt von Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis verstanden werde.[472] Der Begriff Identität selbst wurde erst von Erikson in die Psychologie eingeführt. Hier hat er Eingang auch in aktuelle Persönlichkeitsmodelle gefunden, auch in das später vorgestellte Modell von McAdams. [473] Bei McAdams trägt die Integration des Aspekts der Identität dazu bei, Unterschiede zwischen Menschen in Bezug auf ihre Selbstwahrnehmung zu analysieren. Der Aspekt der Identitätsentwicklung wird in Kapitel 6 genauer entfaltet.

Aus theologischer Perspektive betont Thorsten Waap bezüglich des Begriffs *Identität*, dass dieser in der gesellschaftlichen Diskussion die theologische Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit „beerbt“ habe:[474] Der westliche Mensch suche seine Besonderheit nicht mehr vor Gott, sondern versuche,

---

[469] Zur Geschichte des Begriffs Identität siehe McAdams (2002), S.664-666. Zum Begriff Identität siehe Oerter/Dreher, die betonen, dass der Begriff der Identität von Erikson in die Psychologie eingeführt worden sei, der Begriff Selbst gehe auf James zurück, Oerter/Dreher (2002), S.290. Siehe auch Fraas (1993), S.85f.

[470] In Bezug auf die Selbsterkenntnis ist die Wahrnehmung der Kontinuität des eigenen Selbst von besonderer Bedeutung für die eigene Identität. McAdams (2002), S.664, Mette (2001), S.847f.

[471] Siehe Ricœur (1996), S.144; McAdams (2002), S.664; Mette (2001), S.847f, Mead (1975). Gloy (1993), S.25 betont im TRE-Artikel „Identität“, dass der Gegenbegriff zu Identität Differenz ist. Beide Begriffe beschäftigten sich mit Beziehungen, als Identität mit sich und mit anderen oder als Verschiedenheit von sich und von anderen. Zu praktisch-theologischen Perspektiven auf Identität siehe auch Klessmann (1987). Eine kurze Einführung zu verschiedenen Identitätskonzepten bei Freud, Erikson, Mead, Goffmann, Habermas und Bühler findet sich bei von Engelhardt (1990), S.200-204; Wohlrab-Sahr (2006), S.91; Schweitzer (2002), S.189f und Luther (1992), S.163-165.

[472] Oerter und Dreher (2002), S.291.

[473] Siehe beispielsweise McAdams (2006a), S.405.

[474] Waap (2008), S.467.

diese in erster Linie in Form einer Selbstvergewisserung in der Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst zu gewinnen. Aufgabe der Theologie sei es, das christliche Menschenbild in aktuelle Identitätsdiskurse einzubringen, indem TheologInnen beziehungsweise ChristInnen in dieser Debatte insbesondere […] die größere „Weite und die Freiheit vor Gott“[475] beleuchten, die bei einem Selbstverständnis des Menschen als Bild Gottes entstehen kann.[476] In Bezug auf Identitätsdarstellungen wird beispielsweise von Karin Ulrich-Eschemann die Bedeutung des Erzählens hervorgehoben: „Die anthropologische Frage ‚Was ist der Mensch?‘ schließt die Frage mit ein ‚Was und wer bin ich?‘. Diese Frage kann nicht mit einer Definition beantwortet werden, vielmehr wird sie im narrativen Sinn beantwortet, indem Geschichten von Menschen erzählt werden.“[477] Bezüglich der Identitätsdiskussion ist aus theologischer Perspektive zu betonen, dass der Mensch seine Identität nicht aus sich selbst erzeugt, sondern dass er sie – wie bereits in Bezug auf das Personsein hervorgehoben – in Beziehung zu anderen und zu Gott erfährt.[478] Von diesen Ausführungen ausgehend ist es Aufgabe der Theologie, im Identitätsdiskurs darauf hinzuweisen, dass menschliche Identität immer auch einen fragmentarischen Charakter hat und in Beziehung zu anderen entwickelt wird. Dieser Aspekt wird ausführlicher in der Darstellung des Ansatzes von Henning Luther in Abschnitt 4.3 entfaltet. Das oben genannte Thema der narrativen Identitätsdarstellung wird in Abschnitt 6.4. vertieft dargestellt.

Subjekt: Der Begriff „Subjekt“[479] wird im Kontext der Biographieforschung häufig in Bezug auf das Handeln-Können gebraucht.[480] Es gibt zwei Herlei-

---

[475] Waap (2008), S.466.
[476] Waap (2008), S.465f.
[477] Ulrich-Eschemann (2007), S.96.
[478] Siehe Ulrich-Eschemann (2007), S.96 und S. 100.
[479] Eine umfassende Auseinandersetzung mit der Theorie des Subjekts findet sich bei Zima (2000). Eine Darstellung von Subjektkonzeptionen in Philosophie und Pädagogik in Bezug auf die ErzieherInnenausbildung findet sich bei Kägi (2006), S.19-55.
[480] Daneben gibt es in der Philosophie die Vorstellung des Subjekts als Selbstbewusstsein, das in transzendentalphilosophischen Traditionen verankert ist, siehe Pannenberg (1979), S.409ff und

tungen des Begriffs, der sich als *subiectum* bereits im Spätlatein findet, einerseits von *subiacere*, unten liegen, und andererseits vom lateinischen Verb *subicere*, unterwerfen.[481] In der Tradition von Kant, Hegel und Descartes wird unter Subjekt als *subjectum* erkenntnistheoretisch insbesondere das denkende und handelnde Individuum verstanden.[482] Das Verb *subjicere* wird in der Traditionslinie von Nietzsche oder Foucault mit Zerfall und Unterworfensein verknüpft.[483] In der Soziologie spricht man vom sozialen Subjekt, das in der Lage ist, zu handeln.[484] Die neuere philosophische, pädagogische und soziologische Diskussion zum Subjekt wird auch in der Theologie aufgegriffen. Der Begriff wird dort mit der Vorstellung verbunden, der Mensch als Subjekt könne bzw. solle sein Leben eigenständig, kreativ, frei[485] und seiner Persönlichkeit entsprechend gestalten.[486] In der neueren praktisch-theologischen Forschung wird der Subjekt-Begriff insbesondere bei Henning Luther rezipiert, er spricht hier auch von der Subjektwerdung der Einzelnen.[487]

Die Bedeutung des Person-, Persönlichkeits- Subjekt- und Identitätsbegriffs im Kontext der vorliegenden Arbeit: In der vorliegenden religionspädagogischen Arbeit kommt dem Begriff der Person zentrale Bedeutung zu, da mit diesem Begriff deutlicher als beispielsweise mit dem der Persönlichkeit die

---

415f zu Kant und Heidegger. In der vorliegenden Arbeit sollen aber stärker sozialwissenschaftliche Aspekte im Zentrum stehen.

[481] Siehe auch Zima (2000), S.3.

[482] Zima (2000), S.3; Bartels (1999), S.1548. Zu einer Kritik an der Absolutheit des Subjektes siehe Pannenberg (1979), S.411-415. Pannenberg erläutert, dass die Vorstellung eines absoluten Subjekts zu leerer Subjektivität führe und stellt dem einen christlich relationalen Begriff von Person gegenüber.

[483] Zima (2000), S.3.

[484] Endruweit (1989), S.710f. Endruweit bezieht den Begriff „Subjekt“ auf Individuen, Gruppen, Familien, Klassen und Gesellschaften.

[485] Zur Bedeutung der Mündigkeit für das Subjekt siehe Luther (1992), S.63. Luther stellt heraus, dass das Subjekt „dabei-sein“ muss, wenn Menschen nicht Unterwerfung und Unmündigkeit erfahren sollen.

[486] Stoltenberg (1999), S.138f; siehe auch Joest (1989), S.312; Luther (1984), S.277 und Pannenberg (1979), S.408.

[487] Siehe beispielsweise Luther (1992), S.12.

Würde und Einmaligkeit des Menschen hervorgehoben wird.[488] Der Schwerpunkt wird entsprechend der religionspädagogischen Ausrichtung der Arbeit auf die Würde des Menschen gelegt, aus der sich die Selbstachtung[489] und die Fürsorge der Umwelt gegenüber speisen. Der Mensch bezieht seine unantastbare Würde nach Pannenberg prozessorientiert aus dem Gegenüber zu Gott und findet andere Menschen als Gegenüber, die sich ebenfalls durch Würde, Einmaligkeit und Gottesbezug auszeichnen. Die jeweilige Anerkennung der Personalität sowie der Würde des Menschen und seines Gegenübers[490] ist Grundlage der religionspädagogischen Reflektionen zu biographieorientierter Fallarbeit in Kapitel 7. Mit dieser Fallarbeit soll die Herausbildung der selbstreflexiven Kompetenz der Lernenden gefördert werden.[491] Der dargelegte Personbegriff weist Überschneidungen mit dem Personbegriff bei Ricœur auf, der in der religionspädagogischen Diskussion oft aufgegriffen wird, und der den Personbegriff eng mit der biographischen Erzählung verknüpft. Damit sind das Personsein und die Fähigkeit der Reflexion der eigenen Lebensgeschichte sehr eng miteinander verbunden. Dennoch können die vor allem in der Psychologie seit Jahrzehnten etablierten Strukturmodelle der Persönlichkeit auch in der vorliegenden Arbeit nicht unbeachtet bleiben, ebenso wenig der in der Pädagogik, Psychologie und Soziologie besonders bedeutsame Begriff der Identität. In der vorliegenden Arbeit ist der Begriff der Persönlichkeit immer dann von Bedeutung, wenn auf die Unterschiede zwischen Menschen und deren Akzentuierung im Rahmen von Entwicklungsprozessen fokussiert werden soll. Der Begriff Identität wird vor allem dann verwendet, wenn der Fokus auf die Deutung des eigenen Selbst gelegt wird. Auf diesen Aspekt soll im

---

[488] Der religionspädagogische Personbegriff steht damit im Gegensatz zu einem Persönlichkeitsbegriff, wie er beispielsweise in der differentiellen Psychologie üblich ist, der vor allem auf Unterschiede zwischen Menschen fokussiert.
[489] Siehe Ricœur (2002), S.18.
[490] Siehe auch Wildfeuer (2000), S.42. Hierbei ist zwischen Person und Subjekt zu unterscheiden: das Personsein hat der Mensch von Anfang an, Subjekt wird der Mensch erst in einem Subjektbildungsprozess, siehe auch Biehl (2003), S.41.
[491] Zur religionspädagogischen Verankerung des Ansatzes von Pannenberg siehe Biehl (2003), S.36ff.

Zusammenhang mit der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz eingegangen werden, die auch in Kapitel 6 und 7 im Zentrum steht. Hierbei soll aus christlicher Perspektive die Beziehung des Menschen zu Gott beachtet werden, auf der die Identität des Menschen basiert. Dies bedeutet, dass Identität nicht als ein Produkt verstanden werden sollte, das Menschen schaffen und perfektionieren können, sondern dass Identität in Beziehung zu Gott, im Sinne Henning Luthers,[492] als fragmentarische Identität verstanden werden sollte.

4.1. Zur Auswahl der religionspädagogischen Ansätze

Die religionspädagogische Diskussion der letzten Jahre ist von einem zunehmenden Interesse an den Lernenden als Subjekten der Religionspädagogik und an deren Biographie geprägt.[493] In diesem Zusammenhang wurde auch die religionspädagogische Relevanz biographischen Lernens verstärkt diskutiert, und die Bedeutung biographischer Erfahrungen wurde in neueren religionsdidaktischen Lehrbüchern aufgegriffen.[494] So erhält das biographische Lernen in der Religionsdidaktik von Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz ebenso wie in der von Christina Kalloch, Stephan Leimgruber und Ulrich Schwab einen zentralen Status als „religionspädagogisches Prinzip“.[495] Diesen Begriff grenzen die benannten Autoren vom Begriff der religionspädagogischen Konzeption ab. Während letztere Handlungsanleitungen für die gesamte religionspädagogische Arbeit beleuchtet, beispielsweise für den Schulunterricht, beinhaltet erstere eine „regionale Handlungsanweisung“[496] für einen bestimmten Aspekt religiöser Bildung in

---

[492] Siehe die Darstellung des Ansatzes von Henning Luther in Abschnitt 4.3. Zur religionspädagogischen Arbeit im Sinne einer ideologiekritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Identität siehe auch Pirner (2002).
[493] Siehe Hilger/Leimgruber/Ziebertz (2008), Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009) oder Biehl (1987 und 1991).
[494] Siehe Hilger/Leimgruber/Ziebertz (2008) sowie Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009).
[495] Hilger/Leimgruber/Ziebertz (2008), mit dem Artikel von Ziebertz (2008f) sowie Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009), S.236f.
[496] Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009), S.26.

Unterricht und Erwachsenenbildung.[497] Diese Abgrenzung von einer allumfassenden Ausbildungskonzeption wird in der vorliegenden Arbeit übernommen: Es werden Perspektiven für eine Integration des Prinzips der Biographieorientierung in die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung erörtert, und es wird nach Wegen gesucht, wie dieses in die aktuelle Konzeption der lernfeldorientierten ErzieherInnenausbildung integriert werden kann. Im Folgenden werden zunächst religionspädagogische Ansätze darauf hin untersucht, inwieweit sie die drei für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte aufweisen, nämlich eine biographische Perspektive, eine Betonung der Bedeutung der pädagogischen Beziehung und eine Ausrichtung auf die Arbeit von ErzieherInnen. Diese drei Kriterien wurden entwickelt aus der Diskussion der letzten drei Kapitel. Die Bedeutung der Biographieorientierung ergab sich aus der zentralen Themenstellung des biographischen Lernens, der Fokus auf die pädagogische Beziehung entwickelte sich aus der Auswertung der pädagogischen und religionspädagogischen Ansätze im letzten und vorletzten Kapitel, und die Orientierung an der ErzieherInnenausbildung ergibt sich aus dem gewählten religionspädagogischem Ausbildungsort, an dem biographische Lernprozesse eine besondere Rolle spielen.

Neben dem im vorherigen Kapitel diskutierten Ansatz von Möller existieren weitere religionspädagogische Ansätze, in denen in Bezug auf das biographische Lernen die Person und Biographie der Lernenden im Zentrum stehen und die zudem – teilweise – einen seelsorgerlichen Schwerpunkt in Hinblick auf die Begleitung von Kindern und Jugendlichen aufweisen.[498] Es handelt sich dabei um den sozialisationsbegleitenden Ansatz von Dieter Stoodt, den Ansatz der fragmentarischen Identität von Henning Luther, den Ansatz des biographischen Lernens im Religionsunterricht von Hans-Georg Ziebertz und die Arbeiten von Friedrich Schweitzer zur religiösen Entwick-

[497] Siehe auch Hilger/Leimgruber/Ziebertz (2008), S.303f.
[498] Siehe beispielsweise auch Städtler-Mach (1998) oder Koerrenz, R./Wermke, M. (2008).

lung von Kindern und Jugendlichen unter biographieorientierter Perspektive. Im Folgenden werden die jeweiligen Besonderheiten der Ansätze erläutert: Der Ansatz des „sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts“ von Dieter Stoodt fokussiert auf seelsorgerliche Aspekte im Religionsunterricht und stellt die Bedürfnisse der Lernenden ins Zentrum der religionspädagogischen Arbeit. Der Ansatz der „fragmentarischen Identität“ von Henning Luther ist grundlagenorientiert und bezieht sich auf die Bedeutung von Grenzerfahrungen für die Identität unterschiedlicher Zielgruppen. Insbesondere die Themen Subjektorientierung, Identität und Menschenbild spielen darin eine zentrale Rolle. Luthers Ansatz enthält eine biographische und eine seelsorgerliche Perspektive, weist aber einen geringen Bezug zur konkreten religionspädagogischen Arbeit im Unterricht auf. Der Ansatz des „biographischen Lernens“ nach Hans-Georg Ziebertz integriert diese Lernform in den Religionsunterricht, allerdings ohne direkten Bezug auf das Thema pädagogische Beziehung oder seelsorgerliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Ziebertz hat jedoch als einer der wenigen Religionspädagogen einen konkreten Ansatz des biographischen Lernens entfaltet. Die Arbeiten von Friedrich Schweitzer zur religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beziehen sich auf das biographische Lernen in der Religionspädagogik, sein Ansatz enthält zudem eine subjektorientierte Perspektive auf die pädagogische Beziehung zu Kindern und Jugendlichen, außerdem hat Schweitzer Ausführungen speziell für die Berufsschule veröffentlicht. Keiner der genannten Ansätze fokussiert auf ErzieherInnen und deren Ausbildung.

Die Ansätze von Stoodt, Luther, Ziebertz und Schweitzer werden im Folgenden dargestellt und im Hinblick auf daraus ableitbare Schlussfolgerungen für eine biographieorientierte ErzieherInnenausbildung diskutiert. Diese Schlussfolgerungen bilden die religionspädagogische Grundlage der vorliegenden Arbeit. Da zudem in den diskutierten Ansätzen – ebenso wie in der bereits dargestellten Arbeit Möllers – die Verankerung in pädagogischen Ansätzen zum biographischen Lernen sowie in sozialwissenschaftlichen

Ansätzen zu Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung häufig entweder nicht sehr elaboriert ausfällt oder auf nicht sonderlich aktuelle Theorien bezogen ist, wird in den folgenden Kapiteln darüber hinaus ein Bezug zu aktuellen Ansätzen in diesem Bereich hergestellt.

4.2. Der „sozialisationsbegleitende Religionsunterricht" von Dieter Stoodt

Der Ansatz des „sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts" von Dieter Stoodt[499] ist hier vor allem deshalb interessant, weil er die Lernenden – in diesem Falle SchülerInnen – und deren Biographie ins Zentrum stellt. Stoodt entwickelte sein Konzept zwischen 1968 und 1994. Zu Beginn nannte er seinen Ansatz „therapeutischen Religionsunterricht",[500] ab Mitte der 1970er Jahre sprach er durchgängig von „sozialisationsbegleitendem" oder „sozialisationsbedingtem Religionsunterricht".[501] Stoodt hat in der gesamten Zeit seinen Ansatz in Bezug auf die Umsetzung im Religionsunterricht verändert und modifiziert. Diese Veränderung lässt sich in drei Phasen unterteilen, an denen sich die folgende Darstellung orientiert.

In der *ersten Phase*, Ende der sechziger bis zu Beginn der siebziger Jahre, bezeichnete Stoodt seinen Ansatz als „therapeutischen Religionsunterricht".

---

[499] Dieter Stoodt wurde 1927 geboren. Von 1955 bis 1970 war er Pfarrer in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, von 1963 bis 1970 Professor am Theologischen Seminar in Herborn. Ab 1962 war er Lehrbeauftragter, ab 1970 Professor für Praktische Theologie in Frankfurt. Ende der 60er Jahre und zu Beginn der 70er Jahre arbeitete Stoodt in Lehrplankommissionen in Hessen für den Religionsunterricht in der Gesamtschule mit. Diese Arbeit und die Beschäftigung mit (konzeptionellen) Problemen im Konfirmandenunterricht führten dazu, dass er seinen Ansatz entwickelte. 1992 wurde er emeritiert. Für biographische Angaben siehe Federlin, W.-L./Weber, E., (Hg.) (1987), Unterwegs zu einer Volkskirche, Frankfurt/Bern/New York, Paris (=Peter Lang Verlag). Festschrift für Dieter Stoodt und Stoodt, D. (Hg.) (1991), Karl-Gerhard Steck, Wolfgang Phillip, Hans-P. Schmidt, Hans-Werner Bartsch, Walter Dignath, Adolf Allwohn. Evangelische Theologie und Religionsphilosophie an der Universität Frankfurt a.M. 1945-1989, Frankfurt/M./Bern/New York/Paris (=Peter Lang) S.181.

[500] Stoodt (1973), S.216. Ab 1973 spricht Stoodt nur noch von seinem Ansatz als einem „sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht". Dieser Begriff taucht erstmals in einem Interview auf, in dem Stoodt seinen Ansatz als „sozialisationsbegleitenden RU mit seelsorgerlichem Akzent" benennt, Stoodt (1973).

[501] Gute Gesamtdarstellungen sind bei Bailer (1980), Lott (1991) und Hilger/Kropač/Leimgruber (2008) zu finden. Zur Einordnung des Ansatzes siehe auch Stoodt (1994), zum Thema Arbeit im Elementarbereich siehe Stoodt (1972b).

Diese frühe Phase war gekennzeichnet durch eine starke Betonung soziologischer und psychologischer Deutungsmuster.[502] Selbsterfahrung und Ausgleich von Defiziten in der Sozialisation der SchülerInnen bildeten das Zentrum seines Ansatzes. Stoodt verstand seine religionspädagogische Arbeit in dieser Zeit als offenes Experiment, das seine Theorie noch nicht gefunden habe.[503] In einer *zweiten Phase* der Entwicklung seines Ansatzes verankerte Stoodt den Ansatz in der religionspädagogischen Diskussion und nannte ihn nun „sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht".[504] Dies war auch die Folge von Stoodts Auseinandersetzung mit Kritik an seinem Ansatz:[505] In mehreren Artikeln bezog er sich besonders auf den Vorwurf, wonach Lehrkräfte durch seinen Ansatz überfordert würden, da sie die therapieorientierten Ziele mit ihrer gegenwärtigen religionspädagogischen Ausbildung, zumal in den Rahmenbedingungen der Schule, nicht erreichen könnten.[506] Vom Begriff „therapeutischer Religionsunterricht" distanzierte Stoodt sich im Laufe der Zeit immer deutlicher,[507] da dieser oft missverstanden worden sei und seine emanzipatorischen Ziele zu wenig verdeutliche.[508] So stellte er 1981 dar, dass seine Rede vom „therapeutischen Unterricht" eher auf den Effekt der Heilung abziele als darauf, dass der Unterrichtspro-

---

[502] Beispielsweise Stoodt (1971a), S.3. Stoodt bezieht sich in dieser Phase stark auf gruppendynamische Erkenntnisse und setzt sich mit dem (psycho-)therapeutischen Bezug seines Ansatzes auseinander.

[503] Stoodt (1971a), S.2.

[504] Stoodt (1973), S.216.

[505] Stoodt (1977), S.182, S.188; Stoodt (1981), S.307 und Stoodt (1994), S.389f.
Lämmermann schreibt, dass Stoodt sein Konzept insbesondere im Bereich des KonfirmandInnenunterrichts weitergeführt hat, da Therapie Freiwilligkeit voraussetze, Lämmermann (1991), S.147.

[506] So verfasste Stoodt in dieser Phase den Artikel „Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht". Als Kritik an seinem Ansatz greift er, leider ohne Bezug auf konkrete AutorInnen, Folgendes auf: die Schule werde überfordert, der Religionsunterricht werde ungewollt isoliert und die Vermittlung von (biblischen) Inhalten verkümmere, Stoodt (1981), S.307. Dagegen wendet Stoodt ein, schulische Rahmenbedingungen müssten verändert werden. Auf die Kritik der unzureichenden Vermittlung der (biblischen) Inhalte erwidert er, durch emotionales, soziales und situatives Lernen entstehe viel nachhaltigeres Lernen als durch die gängigen wissensorientierten Ansätze.
Als Stärken seines Ansatzes benennt er, dass sein Ansatz die gesellschaftlichen und insbesondere schulischen Herausforderungen und Erfahrungen aus dem Unterricht der damaligen Zeit aufgenommen habe und mit Verfahren aus der Gruppendynamik und einer an „Spieltheorie, Soziodrama und Psychodramen orientierten Didaktik" aufgegriffen habe, Stoodt (1981), S. 305f.

[507] Siehe Stoodt (1977), S.184. Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Begriff „Therapie" siehe Stoodt (1981), S. 308. Er thematisiert in dieser Konsolidierungsphase die Selbsterfahrung im Unterricht nicht mehr.

[508] Stoodt (1975), S.11 und S.13; Stoodt (1973), Stoodt (1977) und Stoodt (1994).

zess psychotherapeutischen Charakter aufweise.[509] Heilung könne bereits geschehen, wenn den Lernenden Hilfe und Verständnis angeboten würden. In dieser Phase versuchte Stoodt, seinen Ansatz zusammenhängend im Rahmen der gängigen religionspädagogischen und didaktischen Fragestellungen darzustellen. Als *dritte Phase* der Entwicklung von Stoodts Ansatz lässt sich die Zeit gegen Ende von Stoodts aktiver beruflicher Laufbahn bezeichnen. So stellte er in seiner 1994 veröffentlichten Abschiedsvorlesung eine modifizierte Fassung seines Ansatzes vor und skizzierte neue Perspektiven für dessen Weiterentwicklung. In dieser Publikation bezog Stoodt seinen Ansatz auf die Herausforderungen für den Religionsunterricht durch postmoderne Biographien und religiöse Vielfalt. Als Ziel des Religionsunterrichts benannte Stoodt in dieser Publikation, dass die SchülerInnen die eigenen religiösen Wurzeln kennen lernen sollen, gleichzeitig solle ihre Neugierde auf das Fremde geweckt werden.[510] Dies solle im Rahmen interreligiösen Lernens erreicht werden und den SchülerInnen einen angemessenen Umgang mit religiöser Pluralität ermöglichen.[511]

Theoretische Bezüge von Stoodts Ansatz: Stoodt verankert seinen Ansatz psychologisch, soziologisch, religionspädagogisch und seelsorgerlich. *Psychologisch* bezieht er sich auf Theorien aus Entwicklungspsychologie zur Identitätsentwicklung (Jean Piaget und Erik Erikson) und Forschung zur Gruppendynamik (Raymond Battegay).[512] Außerdem greift er auf die Psy-

---

[509] Stoodt (1981), S.308.
[510] Das Verstehen des Fremden und des Eigenen ist für Stoodt eine zentrale Kompetenz in der Postmoderne, Stoodt (1994), S.385. Dazu gehört auch, dass im Religionsunterricht das interreligiöse Lernen praktiziert werden solle, Stoodt (1994), S.383.
[511] Stoodt (1994), besonders S.383 und S.388.
[512] Stoodt (1971a), S.3, Fn.2 und 3.
Stoodt (1980), S.43-50 setzt sich mit dem Behaviorismus und der Psychoanalyse auseinander. Er bezieht sich bei der letztgenannten auf Horst Eberhard Richter [Richter, H. E. (1970), Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie, Reinbek bei Hamburg (=Rowohlt)]. Ihn interessiert hier besonders der Bezug zur Sozialisation. Siegfried Bernfeld ist für ihn in Bezug auf den therapeutischen Unterricht relevant, Stoodt (1971a und 1980), siehe Bernfeld (1967).

choanalyse (Sigmund Freud)[513] und Ansätze zur Arbeit mit Selbsterfahrungsgruppen (Philip E. Slater) zurück.[514] So formuliert er zu Beginn der siebziger Jahre die Utopie, im Unterricht „wenigstens zeitweise so etwas wie eine Selbsterfahrungsgruppe“[515] entstehen zu lassen.

Soziologisch bezieht sich Stoodt auf die „kritische Theorie“, insbesondere auf Theodor W. Adorno.[516] Dort bezieht er sich insbesondere auf das Konzept einer „neutralisierten Religion“, die dadurch gekennzeichnet sei, dass sie kaum noch über positive, konstruktive und projektive Kraft verfüge und die daher festigend auf die gesellschaftlichen Verhältnisse wirke, indem sie die Menschen ängstige und eine „Verbündete ungerechter Herrschaftsverhältnisse“ sei.[517] Stoodt führt aus, dass die positiven Impulse von Religion deshalb verloren gingen, weil sie von der Gesellschaft ihres kritischen Potentials beraubt würde.[518] Religion werde so zu einer „unbegriffenen ideologischen Hülle“.[519] Das Konzept der neutralisierten Religion ist damit für Stoodt ein Schlüssel, um die Wirkweise von Religion im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen.[520]

Aus *religionspädagogischer* Perspektive beschreibt Stoodt seinen Ansatz als Weiterführung des auf gesellschaftliche Problemstellungen bezogenen

---

[513] Zu Freud siehe Stoodt (1972a), S.200: Von Freud übernimmt Stoodt Kategorien wie das religiöse „Über-Ich“, allerdings ohne Angabe von Quellen. In einem späteren Artikel von 1977 grenzt Stoodt sich vom „psychoanalytischen Modell“ ab, insbesondere von einer Dogmatisierung des „Urvertrauens“ und bezieht sich auf Konzepte aus der Verhaltenstherapie, Stoodt (1977), S. 181.

[514] Zu Slater siehe Stoodt (1972a), S.194ff bzw. S.235. Das Buch von Slater [Slater, Philip E. (1970), Mikrokosmos. Eine Studie über Gruppendynamik, Frankfurt/M. (=Fischer)] ist für ihn der Bezugspunkt für seine Überlegungen zur Arbeit mit Selbsterfahrungsgruppen, Stoodt (1972a), S.194.

[515] Stoodt (1971a), S.7.

[516] Stoodt (1972a), S.220. Daneben setzt sich Stoodt an mehreren Stellen auch mit Jürgen Habermas und dessen Kritik an „den Reproduktionsbedingungen kultureller Überlieferung“ auseinander, Stoodt (1971a), S.4, Stoodt (1971b), S.144, Stoodt (1975), S 16f.

[517] Stoodt (1972a), S. 229.

[518] Stoodt (1972a), S.220f. Siehe auch Bailer (1980), S.62, Lott (1991), S.109.

[519] Stoodt (1972a), S.220.

[520] Stoodt (1972a), S. 220f, Stoodt bezieht sich auf Ackermann, N./Adorno, T./Bettelheim, B./Frenkel-Brunswik, E./Jahoda, M./Janowitz, M./Levinson, D. J./Newitt, R. S. (Hg.) (1969), Der autoritäre Charakter, Band 2, Studien über Autorität und Vorurteil, Amsterdam (= de Munter).

"problemorientierten Unterrichts".[521] Stoodt beschreibt dies folgendermaßen: „Auch der sozialisationsbegleitende RU bezieht sich auf die Probleme der Schüler und auf Qualifikationen, die sie erwerben sollen. Er berücksichtigt aber in stärkerem Maße die Lebensgeschichte der einzelnen Schüler und setzt darum bei längst befestigten Vorstellungen und Einstellungen ein, die er aufzuhellen und aufzuarbeiten hat."[522] Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass Stoodt bereits in den 1970er Jahren die Bedeutung der Biographie der SchülerInnen und deren individueller Deutung betont. Er sieht seinen Ansatz als „korrigierendes Element"[523], das sich gegen die mangelnde SchülerInnenorientierung als schwerwiegendes Defizit existierender lernziel- und problemorientierter Konzepte wendet.[524]

Die Grundlage für die *seelsorgerliche Einordnung* von Stoodts Ansatz bildet ein weites Seelsorgeverständnis. Stoodt selbst spricht von einem „seelsorgerlichen Akzent"[525] im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht und greift in diesem Zusammenhang auf Schleiermachers Seelsorgeverständnis zurück:[526] Wie dieser bezieht er den Begriff „Seelsorge" auf das Handeln von Menschen in kirchlichen, pfarramtlichen und theologischen Diensten. Seelsorge hat nach Stoodt zum Ziel, dass Menschen, denen sie zuteilwird, „Mut zum Sein"[527] erlangen. Als theologischen Orientierungspunkt für sei-

---

[521] „Problemorientierung als did. Grundbegriff meint die Orientierung des Lernens an Aufgaben, Themen, Konflikten unserer Lebenswelt in ihrer personalen, interpersonalen u. gesell.-pol. Dimension. Das Auswahlkriterium ist die Relevanz der Aufgaben, Themen usw. einerseits im Blick auf den gegenwärtigen Entwicklungsstand u. die -aufgaben einer Gesellschaft (empir. u. normativ), andererseits aus der Perspektive des einzelnen, der Gruppe u. der Institutionen u. ihrem Lerninteresse." [Die Abkürzungen und die Klammer im Zitat sind aus dem Original übernommen]." Aus: Kaufmann, H.B. (1973), Der problemorientierte Unterricht und sein Kontext, in: Kaufmann, H. B. (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. und andere Orte (= Diesterweg). Siehe auch Hilger/Kropač/Leimgruber (2008), S. 54f.

[522] Stoodt (1975), S.11.

[523] Stoodt (1981), S.303.

[524] Stoodt (1994), S. 388. Stoodt betont in diesem Rahmen, dass er diese Konzepte aber nicht „frontal" ablehnt.

[525] Stoodt (1994), S. 390.

[526] Stoodt (1994), S.390, Stoodt bezieht sich vermutlich auf Schleiermachers weite Fassung von Seelsorge beispielsweise in Schleiermachers kurzer Darstellung des theologischen Studiums, Schleiermacher (1998), S.309ff und S.301.

[527] Stoodt (1994), S.390, mit diesem Zitat greift Stoodt einen Buchtitel von Paul Tillich auf: siehe Tillich, P. (1953), Der Mut zum Sein, Stuttgart (=Steingrüben).

nen seelsorgerlichen Ansatz bezieht sich Stoodt auf Jesu Intention und Verhalten, welche er in der Erfahrung der Liebe Gottes verankert sieht.[528] Seelsorgerliches Handeln der Lehrkräfte ermögliche den Schülern die Erfahrung der Liebe Gottes, welche befreie, ermutige und neue Horizonte eröffne.[529]

Die Ziele sozialisationsbegleitenden Unterrichts: Stoodt stellt vier Ziele heraus, die durch auf seinem Ansatz basierendem Unterricht zu erreichen seien:[530] (1) „Hilfe zur Selbstfindung"; die SchülerInnen würden dabei unterstützt, sich selbst zu erkennen, sich selbst wahrzunehmen und selbständig zu werden, (2) „Hilfe zur Solidarisierung"; die SchülerInnen erhielten Gelegenheit, Gemeinschaft, Mitmenschlichkeit und Brüderlichkeit zu erfahren, (3) „Hilfe zu stellvertretendem Handeln"; die SchülerInnen würden dabei unterstützt, sich in der Welt zu orientierten, ihr Verhalten zu steuern und sich zu entscheiden; und (4) „Hilfe zu alternativem Denken"; es werde der Erwerb von religiösem Wissen und theologischem Denken sowie ein vertieftes Verständnis der biblisch-christlichen Tradition ermöglicht und die SchülerInnen würden in die Lage versetzt, dies gegebenenfalls auch „ideologiekritisch" zur Geltung zu bringen.[531]

Stoodts Unterrichtsziel der Hilfe zur Selbstfindung wird im Folgenden näher erörtert, da es für die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der eigenen Biographie und damit für das biographische Lernen relevant ist. Die Hilfe zur Selbstfindung sei langfristig darauf ausgerichtet, die SchülerInnen bei der Entwicklung ihres persönlichen Glaubens zu fördern. Dabei hält Stoodt es für bedeutsam, mit den SchülerInnen gleichzeitig stabilisierend und emanzipatorisch zu arbeiten.[532] Stoodt geht davon aus, dass nach seinem

---

[528] Stoodt (1975), S.24f, Stoodt (1971a), S.5.
[529] Stoodt (1975), S.24f, Stoodt (1971a), S.5.
[530] Die Zitate zu den vier Hilfen wurden von Stoodt (1975), S.24 und S.25ff übernommen.
[531] Stoodt (1975), S.24 und S.25ff.
[532] Stoodt (1973), S.218 und öfter.

Ansatz gestalteter Unterricht geeignet ist, psychische Schäden, welche im Rahmen religiöser Sozialisation bei den SchülerInnen entstanden sind, aufzudecken und zu heilen. Es ist daher Stoodts Intention, im Unterricht einen Prozess der Aufarbeitung des Phänomens der neutralisierten Religion durch die SchülerInnen in Gang zu setzen, um diesen den Zugang zur emanzipatorischen Funktion von Religion zu ermöglichen. Er will SchülerInnen fördern, ihre Individualität zu bilden und auszuformen, möchte sie zur „Selbstfindung, Selbsterkenntnis und Selbstwahrnehmung“[533] anleiten und sie dabei unterstützen, positive Ziele zu finden. Als Beispiele für derartige positive Zielsetzungen benennt er: „Stärkung des Konfliktverhaltens zu konstruktivem Nonkonformismus“ und „Klärung dessen, was wir wollen dürfen und was unter uns gelten soll, am Leitfaden der Gebote und des demonstrativen Handelns Jesu“.[534]

Am Ziel der „Hilfe zur Selbstfindung“, zeigt sich exemplarisch, dass in einem auf Stoodts Ansatz ausgerichteten Unterricht nicht die Erarbeitung von fachlichen Inhalten im Zentrum steht. Diesen weist Stoodt vor allem die Funktion zu, die SchülerInnen im Prozess der Selbstfindung zu unterstützen.[535] Auch die Anforderungen an die Lehrkräfte sind in Stoodts Ansatz andere als in herkömmlichen religionspädagogischen Ansätzen, deshalb wird diese Rolle der Lehrkräfte im Folgenden genauer erläutert.

Die Rolle der Lehrkräfte im sozialisationsbegleitenden Unterricht: In einer Schrift von 1975 weist Stoodt darauf hin, dass den Lehrkräften die Rolle zukomme, den SchülerInnen „Anregungen zur Selbstklärung und Ansätze zur Verhaltensänderung“[536] zu geben. Stoodt betont, dass ReligionslehrerInnen hierzu keine spezielle therapeutische Ausbildung benötigten. Es sei ausrei-

---

[533] Stoodt (1975), S.25.
[534] Stoodt (1972a), S. 231.
[535] Diese Unterstützung der Selbstfindung – im seelsorgerlichen Rahmen – zeigt sich, wie oben erläutert, in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und des gesellschaftlichen Engagements der SchülerInnen.
[536] Stoodt (1975), S.11.

chend, wenn im Studium und in der Ausbildung Grundkenntnisse in Gruppendynamik vermittelt würden.[537] Dies konkretisiert Stoodt in einer späteren Schrift, in der er drei Hauptaufgaben der Lehrkräfte beschreibt: (a) Seelsorge als Verständigung mit den SchülerInnen; dazu gehöre auch, dass die Lehrkraft die Kommunikation in der Klasse anregt. (b) Förderung der Mündigkeit, vor allem auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen bezogen und (c) Vermittlung hermeneutischer Grundkenntnisse.[538] Letzteres ist aus Stoodts Sicht wichtig, damit die SchülerInnen lernen, die „*eigene Lebenserfahrung* angemessen zu kommentieren".[539] Damit Lehrkräfte diese Aufgaben adäquat erfüllen können, seien intensiver Kontakt und Austausch mit KollegInnen im Rahmen selbstorganisierter Gruppen wichtig. Diese ermöglichten „Erfahrungsaustausch, kritische Kontrolle, Aufarbeitung persönlicher und sachlicher Defizite, Einübung in Beziehungsklärung, das Ertragen gruppendynamischer Strapazen, Selbstdisziplinierung, [und] gemeinsame Konstruktion von Modellen". [540]

Kritische Einordnung von Stoodts Gesamtansatz: Stoodts Gesamtwerk wurde bereits des Öfteren kritisch gewürdigt. Zu nennen wären hier die Arbeiten von Bailer, Lott, Büttner, und Lämmermann sowie die von Hilger, Kropač und Leimgruber, die einen guten Überblick über die verschiedenen kritisierten Aspekte bieten.[541] Für die vorliegende Arbeit kann daher eine Fokussierung auf folgende, für die Arbeit besonders relevante Aspekte in Bezug auf das biographische Lernen erfolgen: Eine positive Würdigung von Stoodts konzeptioneller Entscheidung, das SchülerInnenwohl statt kognitive Unterrichtsziele ins Zentrum zu stellen, eine Kritik an der mangelhaften theoreti-

---

[537] Stoodt (1973), S.216.
[538] Stoodt (1982), S.106. Diese Zielsetzungen wurden aus den von Stoodt als drei „Lernarten" bezeichneten Aufgaben abgeleitet: der Aufgabe „Verständigungslernen", der Aufgabe der Förderung der ethischen Urteilskraft und der Aufgabe der Förderung von Kompetenzen im Umgang mit der Bibel.
[539] Stoodt (1982), S.105 (Hervorhebung von der Autorin).
[540] Brockmann/Stoodt (1976), S.269.
[541] Siehe Bailer (1980), Lott (1991), Büttner (1991), Lämmermann (1991 und 1994) und Hilger/Kropač/Leimgruber (2008).

schen Verankerung von Stoodts Ansatz und eine Abwägung von Stärken und Schwächen des therapeutischen Aspekts des Ansatzes.

Positiv zu würdigen ist an Stoodts Ansatz vor allem die darin vorgenommene Verschiebung des Schwerpunkts von den im schulischen Kontext ansonsten im Vordergrund stehenden kognitiven Lehrzielen hin zur Förderung des Wohls und der eigenständigen Entwicklung der SchülerInnen, auch in Auseinandersetzung mit deren biographischen Erfahrungen. Diese aus seelsorgerlicher Intention heraus erfolgte Schwerpunktsetzung erleichtert es den Lehrkräften, die SchülerInnen dabei zu unterstützen, mit ihrer Lebensgeschichte und ihren Emotionen umgehen zu lernen und die „eigene Lebenserfahrung angemessen kommentieren zu können".[542] Damit nimmt Stoodt bereits ein zentrales Element des in der vorliegenden Arbeit diskutierten Ansatzes des biographieorientierten Unterrichts vorweg. Insgesamt bietet Stoodts Ansatz als einer der wenigen religionspädagogischen Ansätze eine klare Verbindung zwischen biographieorientiertem Unterricht und seelsorgerlichem Bereich.

Kritisch zu bewerten ist an Stoodts Ansatz erstens seine mangelhafte theoretische Verankerung und zweitens die fehlende Wahrnehmung von Grenzen biographischen Lernens: In Bezug auf den Aspekt der *theoretischen Verankerung* ist festzustellen, dass Stoodts Ansatz nicht ausreichend mit entwicklungspsychologischen Konzeptionen verbunden ist. In Bezug auf das Thema Persönlichkeits- beziehungsweise Identitätsentwicklung fällt auf, dass Stoodt sehr häufig die Begriffe „Identität" und „Individualität" benutzt. Diese verwendet er in Anlehnung an Erik Erikson vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund.[543] Sein Gebrauch dieser – und anderer –

[542] Stoodt (1982), S.105 (Hervorhebung von der Autorin), Stoodt selbst benennt dies als „hermeneutisches Lernen".
[543] Stoodt (1980), S.115f; siehe auch Stoodt (1972a), S.237 Fn.35 und Stoodt (1977), S.181.

Begriffe lässt sich jedoch insgesamt als unscharf charakterisieren.[544] Hier ist eine Konkretisierung erforderlich. In Bezug auf die theologische Basis seines Ansatzes sollen nach Stoodt die von ihm herangezogenen dogmatischen Aussagen zu Jesu Intentionen und Verhalten als Basis für die Vermittlung ethischer Leitlinien im Religionsunterricht dienen.[545] Hier ist anzufragen, ob diese „ethische Richtschnur" nicht möglicherweise auf dogmatischen Setzungen beruht, statt auf einer konkreten Auseinandersetzung mit biblischen Zeugnissen: So merkt Lämmermann kritisch an, dass bereits in den Auseinandersetzungen mit der liberalen Theologie zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts klar geworden ist, dass das Leben Jesu historisch nicht greifbar ist, da die Darstellungen in den Evangelien systematisch-theologische Konstruktionen sind. Daher sei es kritisch zu betrachten, wenn Stoodt das Konstrukt eines historischen Jesus hermeneutisch unreflektiert als Vorbild für heutiges ethisches Handeln darstelle.[546] In Bezug auf den Aspekt der *fehlenden Wahrnehmung der Grenzen biographischen Lernens*, wurde an Stoodts Ansatz die therapeutische Überfrachtung des Religionsunterrichts kritisiert.[547] So würdigen Hilger, Kropač und Leimgruber zwar an Stoodts „therapeutischem Unterricht", dass dieser die Kategorie „Schüler-

---

[544] Büttner (1991), S.139, kritisiert an Stoodts Ansatz ebenfalls die begriffliche (und methodische) Unschärfe.

[545] Stoodt weist darauf hin, dass die Ziele für den Religionsunterricht aus der Bibel und der Analyse der Situation gewonnen werden sollten, Stoodt (1975), S.11. Mit dieser Position setzt sich Büttner kritisch auseinander, Büttner (1991), S.139. Er kritisiert, dass Stoodt die Neigung habe, „Unterrichtsmedien symbolischer Natur, wie biblisches Material, primär als Interpretationsmittel individueller und besonders sozialer Konflikte zu benutzen." Insgesamt ist zu bemerken, dass Stoodt sich – insbesondere in Schriften bis 1975 – nicht intensiv mit biblischen Texten auseinandersetzt, weder in seinen Unterrichtsbeispielen noch in seinen theoretischen Überlegungen. Vgl. dazu auch Büttner (1991) besonders S.138f.

[546] Lämmermann (1991), S.150. Siehe auch Schwab, Ulrich (1982), Religionsdidaktische Grundlegung und Konkretisierung eines Unterrichtskonzeptes für die 13. Klasse/Kollegstufe, unveröffentlichtes Manuskript, S.18ff.

[547] Siehe Schweitzer (1998), S.165f und Hilger/Kropač/Leimgruber (2008), S.60ff. Schweitzer (1998) hebt zwar positiv hervor, dass Stoodt die Aufgabe der Begleitung der Jugendlichen anspricht, Schweitzer (1998), S.165f. Gegen Stoodts therapeutischen Anspruch grenzt sich Schweitzer aber ab, unter Bezug auf einen Artikel Stoodts von 1971 [Stoodt, Dieter (1971), Information und Interaktion im Religionsunterricht, in: Wegenast, K. (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Gütersloh, (= Gütersloher Verlagshaus/Gerd Mohn), S.293-310.] Das heißt, Schweitzer setzt sich an dieser Stelle nicht mit den Veränderungen von Stoodts Ansatz nach 1975 auseinander, sondern bezieht sich ausschließlich auf ein früheres Werk von Stoodt.

orientierung“ in „bisher nicht gekannter Radikalität“ verwirkliche.[548] Kritisch merken sie jedoch in Bezug auf den therapeutischen Aspekt unter anderem an, dass das bestehende Ausbildungssystem nicht über ausreichende Ressourcen für einen therapeutischen Unterricht verfüge, da die Lehrkräfte dafür neben der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung auch eine solide psychologische und sozialpädagogische Ausbildung benötigen würden.[549] Darüber hinaus fragen Hilger, Kropač und Leimgruber an, ob die SchülerInnen einen nach Stoodts Ansatz erteilten Unterricht „als wirklichen Unterricht“ akzeptieren würden, da er ein „Kontrastprogramm“ zu anderen Fächern darstelle.[550] Diese Kritik trifft auf eine Umsetzung von Stoodts Ansatz im Regelschulsystem vermutlich uneingeschränkt zu, in der ErzieherInnenausbildung sind in der Regel günstigere Ausgangspunkte für eine Umsetzung vorhanden: Von einer Akzeptanz dieses gruppendynamisch orientierten Unterrichts durch die angehenden ErzieherInnen ist auszugehen, da diese in den Fächern wie Praxis- und Methodenlehre oder Psychologie zumindest theoretische Grundkenntnisse zur Gruppendynamik erwerben. In Übungen in Fächern wie Praxis- und Methodenlehre bietet sich zudem eine person- beziehungsweise biographieorientierte Unterrichtsform an, insbesondere wenn die Arbeit an der ErzieherIn-Kind-Beziehung im Fokus steht.[551] Daher dürfte ein religionspädagogischer Unterricht, in dem die Lehrkraft gruppendynamische Prozesse und die Biographie der Lernenden mit beachtet, von den angehenden ErzieherInnen akzeptiert werden, da

---

[548] Hilger/Kropač/Leimgruber (2008), S.61.

[549] In Bezug auf die Qualifikation der Lehrkräfte in der ErzieherInnenausbildung sind psychologische und sozialpädagogische Kenntnisse bei den Lehrkräften für Religionspädagogik häufig vorhanden, da diese für die Vernetzung mit den Fächern „Psychologie“ und „Praxis und Methodenlehre mit Gesprächsführung“ zur beruflichen Förderung der angehenden ErzieherInnen in Religionspädagogik notwendig sind. Diese Grundkenntnisse erfüllen zwar die von Stoodt genannten Anforderungen, aber sie werden vermutlich nicht den von Hilger, Kropač und Leimgruber geforderten Zusatzqualifikationen entsprechen. Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte für Religionspädagogik an Fachakademien beziehungsweise Fachschulen für Sozialpädagogik über eine adäquatere Qualifikation für die Ziele eines Unterrichts im Sinne von Stoodt verfügen als Lehrkräfte an Regelschulen.

[550] Hilger/Kropač/Leimgruber (2008), S.62.

[551] Siehe beispielweise Bay. Staatsministerium für Unterricht (2003), S.6. Dort wird betont, dass ErzieherInnen in ihrer Arbeit vorwiegend mit Gruppen konfrontiert sind. Aus diesem Grund sollten die Lehrkräfte ihnen auch Kenntnisse in Gruppendynamik und Gruppenphänomenen vermitteln.

diese vermutlich auch in anderen Fächern ihrer Ausbildung mit derartigen Elementen konfrontiert werden. Aber selbst bei hinreichender Qualifikation der Lehrkräfte und hinreichender Akzeptanz durch die angehenden ErzieherInnen bleibt zweifelhaft, ob eine direkte Umsetzung des von Stoodt entwickelten Unterrichtskonzepts mit seinen therapeutisch-seelsorgerlichen Elementen wünschenswert wäre. Problematisch in Bezug auf die Didaktik eines an Seelsorge orientierten Religionsunterrichtes ist insbesondere Stoodts Kernthese, dass der Schüler Gegenstand des Religionsunterrichts sei. Dieser Forderung lässt sich im Sinne von Thomas Klie entgegenhalten, dass SchülerInnen zwar Subjekte des Religionsunterrichts sind, aber eben gerade nicht dessen Gegenstand sein sollten.[552] Unterrichtsgegenstand sollte vielmehr das zu behandelnde Thema sein.[553] Klie illustriert die mit einer Vermischung von SchülerInnenerfahrung und Unterrichtsthema einhergehende Gefahr an einem Extrembeispiel.[554] In diesem Beispiel diskutiert eine Lehrerin mit einer Schülerin vor versammelter Klasse über deren Schwangerschaft und eine mögliche Abtreibung. Hier wird die Schülerin zum Gegenstand des Unterrichts, gleichzeitig wird dadurch ihre Privatsphäre massiv verletzt. Es ist offensichtlich, dass es der betroffenen Schülerin unter diesen Bedingungen kaum möglich sein dürfte, das Thema Abtreibung aus inhaltlicher Perspektive in Bezug auf religiöse Bildung zu bearbeiten. Auch in weniger extremen Ausprägungen ermöglicht eine derartige Vermischung von biographischer Erfahrung und Unterrichtsthema es den SchülerInnen kaum mehr, eigenständig zu wählen, wie nah sie sich auf persönlicher Ebene mit einem Thema auseinandersetzen möchten, und sie erschwert die selbständige und reflexive Aneignung von Bildungsinhalten

---

[552] Stoodt (1994), S.389.
[553] Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2000), siehe dort den Abschnitt von Albert Schöll, S.39, den Fall „Elvira Abel“ von Thomas Klie, S.91-95 und die Auswertung des Falls „Elvira Abel“ S. 159f, sowie die Gesamtauswertung S.187.
[554] Thomas Klie (2000), S.159f. Dieses Extrembeispiel wurde aus einer Zusammenfassung von Klie entnommen, in der ein biographisches Interview mit einer Lehrerin dargestellt und ausgewertet wird.

durch die SchülerInnen.[555] Es ist im Unterricht im Allgemeinen und beim biographieorientierten Unterricht im Besonderen wichtig, nach Wegen zu suchen, wie einerseits eine biographieorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht werden kann und wie dies andererseits innerhalb eines Schutzraums für die angehenden ErzieherInnen geschehen kann.[556]

Aufgrund der genannten Kritikpunkte ist Stoodts Ansatz für die ErzieherInnenausbildung vermutlich nicht ohne größere Modifikationen und gezielte Weiterentwicklungen verwendbar. Dennoch liefert Stoodt wichtige Elemente für eine religionspädagogische ErzieherInnenausbildung, in der das biographische Lernen gefördert wird. Übertragbar auf die ErzieherInnenausbildung sind – bei entsprechend zurückhaltender praktischer Umsetzung – die von ihm formulierten vier Unterrichtsziele, also in seiner Diktion die „Hilfe zur Selbstfindung“, die „Hilfe zur Solidarisierung“, die „Hilfe zu stellvertretendem Handeln“ und die „Hilfe zu alternativem Denken“.[557] Insbesondere der Aspekt der Hilfe zur Selbstfindung mit dem Ziel, die SchülerInnen dabei zu unterstützen, sich selbst zu erkennen, sich selbst wahrzunehmen und selbständig zu werden ist im Sinne des biographischen Lernens von zentraler Bedeutung. Ähnliches gilt für den Aspekt der Hilfe zu alternativem Denken, wenn dieses Ziel in Form von biographieorientiertem Lernen verfolgt wird. Die Aspekte der Hilfe zur Solidarisierung und der Hilfe zu stellvertretendem Handeln sind wichtige Beiträge zu einer beziehungsorientierten Religionspädagogik.[558] Alle vier Aspekte betreffen zentrale Inhalte einer biographie- und beziehungsorientierten Bearbeitung religionspädagogischer Inhalte in der ErzieherInnenausbildung.[559] Durch einen Unterricht, der zur Reflexion

---

[555] Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2000), S.39.
[556] Zum Thema der Bedeutung von Nähe und Distanz siehe auch Kapitel 5 zur psychoanalytischen Pädagogik und Abschnitt 7.2.1 zur Arbeit mit fremden Fällen.
[557] Stoodt (1975), S.24 und S.25ff.
[558] Siehe Stoodt (1975), S.24 und S.25ff.
[559] In Stoodts Ansatz finden sich viele weitere Aspekte, die auch zentral für die ErzieherInnenausbildung sind. Diese sollen im Folgenden stichpunktartig zusammengefasst werden. Förderung der SchülerInnen durch: (a) Bezug zur Lebensgeschichte, zu den Bedürfnissen und der Individualität

eigener biographischer Erfahrungen anregt, können die angehenden ErzieherInnen lernen zu unterscheiden, was ihre eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Eindrücke sind, und was die Bedürfnisse Anderer sind.[560] Aus entwicklungspsychologischer und theologischer Perspektive ist Stoodts Ansatz – wie bereits herausgestellt – ergänzungsbedürftig.[561]

4.3. Identität als Grundlage religionspädagogisch-biographieorientierten Arbeitens nach dem Ansatz von Henning Luther

Der praktisch-theologische Ansatz von Henning Luther[562] stellt die Bedeutung der Individualität des Menschen heraus.[563] Sein in der Tradition Schleiermachers und Niebergalls verankerter Ansatz ist aus drei Gründen für die vorliegende Arbeit relevant: Weil er den Menschen als Subjekt in Beziehung zu Gott, den Menschen und der Welt versteht, weil er sich auf die Auseinandersetzung mit Lebenskrisen bezieht und wegen seines Identitätsverständnisses, in dem der fragmentarische Charakter des Menschseins betont wird. Diese drei Aspekte werden im Folgenden erläutert.[564]

Relationales Subjektverständnis im Ansatz von Henning Luther: Luther grenzt sich von der Idee des Menschen als abgeschlossenem, autonomem

---

der SchülerInnen, (b) Entwicklung der Persönlichkeit, (c) Förderung der Fähigkeit des Verstehens des Eigenen und des Fremden, (d) Seelsorge als „Mut zum Sein".

[560] Die besondere Bedeutung der Fähigkeit der Unterscheidung von Fremdem und Eigenem ist insbesondere in Stoodts Aufsatz von 1994 – wie vorne bereits in Bezug auf Stoodt dritte Phase erläutert – deutlich herausgestellt, siehe Stoodt (1994), S.385.

[561] Aus theologischer Sicht bleibt zu Stoodts Ansatz festzuhalten, dass die von ihm vorgenommene dogmatische Setzung normativer Werte vermieden werden sollte, die sich ohne differenzierte Auseinandersetzung am „Leben" Jesu orientieren. Siehe auch die Kritik von Lämmermann (1991), S.150.

[562] Henning Luther wurde 1947 in Lüneburg geboren und starb 1991 in Marburg. Er war Professor für Praktische Theologie am Fachbereich Evangelische Theologie der Philipps-Universität in Marburg. Siehe Luther (1992).

[563] Schultebraucks betont darüber hinaus, dass die Arbeiten Luthers von dem Praxis- und Handlungsbegriff Helmut Peukerts geprägt sind, Schultebraucks (2006), S.16, siehe auch Luther (1992), S.11. [Dort findet sich ein Bezug auf Peukert, H. (1984), Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften, in: Fuchs, Ottmar (Hg.) (1984), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf (=Patmos), S.64-79].

[564] Insgesamt ist Luthers Ansatz – beispielsweise im Gegensatz zu Stoodts sehr praxisorientierten Ausführungen – sehr abstrakt, deshalb wird dieser Ansatz insbesondere für die theoretische Fundierung des biographieorientierten Arbeitens aus religionspädagogischer Perspektive eingesetzt.

Subjekt ab.[565] Er betont stattdessen, dass Subjekte auf ein konkretes Gegenüber, auf einen Anderen angewiesen sind.[566] Dieser Andere sei jedoch zunächst ein Fremdling und zugleich zerbrechlich und fragil,[567] wie Luther unter Rückgriff auf Überlegungen von Emmanuel Levinas erläutert.[568] Nach Luther ist es daher wichtig, dass Menschen auch dann, wenn sie den Anderen als befremdend wahrnehmen, diesen mit Umsicht behandeln.[569] In Bezug auf das Verständnis des Subjekts bedeutet dies nach Luther: Wenn TheologInnen bei der Definition des Subjektbegriffs nicht den Aspekt der Beziehung zum Anderen beachten, besteht die Gefahr, dass sie der Selbstherrlichkeit und der latenten Gewalt eines abgeschlossenen Subjektverständnisses erliegen.[570] Für Henning Luther ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Begriffen Subjekt und Biographie theologisch des-

---

[565] Luther (1992), S.87.

[566] Luther (1992), S.81. Luther hebt in Anlehnung an Emmanuel Levinas hervor, dass die Begegnung mit dem Anderen zu einer Veränderung des Ichs führt, Luther (1992), S.74. Der „fiktive" Andere trägt nach Luther den Namen Gottes, Luther (1992), S.72. Luther stützt sich insbesondere auf folgende Werke von Levinas: Zum Ansatz von Lévinas siehe Lévinas, Emmanuel (1987), Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, München (=Alber Verlag); ders. (1989), Der Humanismus des anderen Menschen, Hamburg (=Meiner Verlag); ders. (1984), Die Zeit und der Andere, Hamburg (=Meiner Verlag); ders. (1985), Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, Freiburg/München (=Alber Verlag); ders. (1986), Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo, Graz/Wien (=Böhlau Verlag); ders. (1983), Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialpsychologie, Freiburg/München (=Alber Verlag); ders. (1988), Eigennamen. Meditationen über Sprache und Literatur, München/Wien (=Carl Hanser Verlag).

[567] Siehe Luther (1992), S. 78. „Vom Anderen her ist also ein Pluralismus möglich – und gefordert, der gerade nicht in der Gleichgültigkeit verschiedener Selbstbezüglichkeiten endet." Luther (1992), S.86. Die „Rettung des Subjekts" meint nach Luther die Rettung des Anderen, Luther (1992), S.81. Luther spielt an dieser Stelle auf die postmoderne Debatte an, in der es darum geht, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, von einem Subjekt zu sprechen. Die Debatte um die Kritik am Subjektbegriff wird aus religionspädagogischer Perspektive umfassend dargestellt bei Lämmermann (2005), S.171ff.

[568] Luther (1992), S.74ff.

[569] „Die Frage nach dem Subjekt … lässt mich besorgt sein – nicht um *meine*, sondern – um *seine* Subjektivität und Individualität." Luther (1992), S.79f. Aus dieser Ausrichtung heraus ist für Luther die Diakonie ein zentrales Anliegen von Kirche. Er betont auch in Rückgriff auf Levinas, dass Gott sich im „Anderen" zeigt [Luther (1992), S.81]. Er hebt im Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit Diakonie und Gemeinde in Anlehnung an Friedrich Niebergall hervor, dass ein einfühlendes Verständnis für den Betroffenen von großer Bedeutung sei, Luther (1984), S.212. Siehe auch Niebergall, Friedrich (1909), Das geistige und seelische Leben der Fabrikarbeiter. Eine ökonomisch-psychologische Studie, in: Nord und Süd. Eine deutsche Monatsschrift, Berlin, S.467.

[570] Luther (1992), S.81. Aus diesem Grund grenzt sich Luther beispielsweise von Gräb und Korsch und deren rechtfertigungstheologischer Begründung des Subjekts ab: Deren Subjektverständnis steht nach Luther in der Gefahr, die Selbstbehauptungs- und Selbstbewahrungstendenz im Subjektgedanken zu bestätigen, Luther (1992), S.82. Luther bezieht sich auf Gräb, W./Korsch, D. (1985), Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre, Neukirchen (=Neukirchener Verlag).

halb von großer Bedeutung, „weil die letzte Absicht aller Handlungen im Namen des Christentums den einzelnen Menschen gilt.“[571] Von diesem Verständnis christlichen Handelns ausgehend hebt er hervor, dass seine Theologie am Menschen als Subjekt der Praktischen Theologie orientiert sei.[572] Er grenzt sich damit gegen ein Subjektverständnis ab, in dem beispielsweise die PfarrerInnen oder die Kirche als Subjekte der Praktischen Theologie betrachtet werden. Luthers Ansatz orientiert sich in diakonischem Interesse an dem oder der leidenden Anderen, am Opfer.[573]

Grenzerfahrungen als Möglichkeit der Gottesbegegnung: Neben der Orientierung am Subjekt ist für Luthers Ansatz kennzeichnend, dass er sich mit der Bedeutung von Grenzerfahrungen intensiv auseinandersetzt: Er betont, dass diese im Zentrum seines praktisch-theologischen Ansatzes stehen.[574] Zu Grenzerfahrungen als Störungen des Alltags kommt es nach Luther insbesondere, wenn Menschen mit „Lebensrisiken“ wie Krankheiten, Unglücksfällen und dem eigenen Versagen sowie der eigenen Schwäche und Endlichkeit konfrontiert werden.[575] Luther unterscheidet zwischen existenziellen und sozialen Grenzerfahrungen. Sich Grenzerfahrungen zu stellen, bedeutet nach Hennig Luther demnach, sich mit der eigenen Endlichkeit und mit dem Anders-Sein von marginalisierten Gruppen wie Frauen und Homosexuellen auseinanderzusetzen[576] und das Selbstverständnis und die Normalität des Alltags in Frage zu stellen. Dadurch werde die Sinnproblematik akut, und bisher „eingespielte Plausibilitäten in der Alltagswelt“[577] würden in Frage gestellt. Luther definiert derartige Erfahrungen als „Front zur Zukunft“, als „weltübersteigende Gotteserfahrung“ und als Erfahrung aus der Alltagswelt,

---

[571] Luther (1992), S.43. Luther greift an dieser Stelle auf eine Definition von Dietrich Rössler zurück und bezieht sich vermutlich auf Rössler (1994), S.116f, S.158 und S.228.
[572] Luther (1992), S.9.
[573] Luther (1992), S.87.
[574] Luther (1992), S.48. Die Schrift „Grenze als Thema und Problem der Praktischen Theologie“ hat Luther 1984 veröffentlicht. Sie wurde in seinen Sammelband „Religion und Alltag“ 1992 nach seinem Tod nochmals abgedruckt.
[575] Luther (1992), S.49.
[576] Luther (1992), S.49 und S.52.
[577] Luther (1992), S.56f.

die Menschen das „Jenseits *im* Diesseits“ und “das Fremde *im* Vertrauten“ wahrnehmen lasse.“[578]

Vollendung der Identitätsentwicklung bei Gott: Luther wendet seine Überlegungen zur theologischen Verankerung des Subjektbegriffs und zum Begriff der Grenzerfahrung auch auf die religionspädagogische Arbeit an: Die Individualität als Ausdruck der Subjektivität des Menschen steht für Luther im Zentrum des religionspädagogischen Arbeitens.[579] Die Entwicklung hin zur Individualität sei auch als Subjektwerdung oder Identitätsentwicklung zu verstehen.[580] Luther betont, dass die Identitätsentwicklung als Suchbewegung nach dem Selbst in Beziehung zu anderen zu verstehen sei, für die kein normatives Leitbild existieren sollte.[581] Hier setzt sich Luther insbesondere kritisch mit Eriksons Identitätsverständnis auseinander, nach dem Identität insbesondere durch die „Fähigkeit“ gekennzeichnet sei, Einheitlichkeit und Kontinuität in der Biographie aufrechtzuerhalten:[582] Nach Luther definiert Erikson Identität als „Vollendung der Persönlichkeitsreife, als Festigung der Ich-Stärke.“[583] Die Identitätsentwicklung sei nach dem Ende der Adoleszenz als abgeschlossen anzusehen. Henning Luther grenzt sich gegen ein derartiges Identitätsverständnis ab, in dem die Identitätsentwicklung als ein abschließbarer Prozess mit einem klaren Ziel erscheint. In derartigen normativ geprägten Ansätzen werde Ich-Identität als erreichbar dargestellt und mit Vorstellungen von Ganzheit, Vollständigkeit sowie Kontinuität und Dauerhaftigkeit verbunden.[584] Luther stellt all dem ein fragmentarisches

---

[578] Luther (1992), S.48. Die Hervorhebungen sind aus dem Original übernommen.
[579] Luther (1992), S.80. Individualität entstehe „im nackten Antlitz des Außenseiters und Fremdlings“. Luther (1992), S.82 betont in diesem Sinn, dass Religion nicht Trost und Gewissheit vermittelt, sondern die Beziehung zum Fremden und Auseinandersetzung mit der Fremdheit. Der religiöse Mensch ist für Luther ein heimatloser Mensch.
[580] Beispielsweise Luther (1992), S.12.
[581] Luther (1992), S.164 und S.155.
[582] Luther (1992), S.164.
[583] Luther (1992), S.164. Zur Auseinandersetzung mit Eriksons Ansatz siehe auch Abschnitt 6.3.
[584] Luther (1992), S.155. In diesem Zusammenhang setzt sich Luther auch mit postmodernen Identitätskonzepten auseinander wie den Ansätzen von Welsch und Koslowski, Luther (1992), S.153f. Siehe auch Schwab (2005), S.58. Schwab hebt hervor, dass Scheitern zum menschlichen Leben

Verständnis des menschlichen Lebens und damit auch menschlicher Identität gegenüber.[585] Die Zerrissenheit und das Unfertige sind nach Luther untrennbar mit Menschsein und Identität sowie ihrer Entwicklung verbunden, wobei letztere auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Verlustgeschichte beinhalte.[586] In einer offenen Auseinandersetzung mit Lebenskrisen könne sich den betroffenen Menschen – wie bereits erläutert – eine religiöse Dimension dieser Erfahrung erschließen.[587] Mit Kierkegaard betont Luther darüber hinaus, dass der Mensch durch diese Erfahrung der „Negativität des Daseins“ auf Gott verwiesen bleibt.[588] Erst bei Gott sei eine Vollendung des Lebens und damit der Identität zu finden.

Aufgaben der Praktischen Theologie in Bezug auf Seelsorge und Religionspädagogik: Aufgabe Praktischer Theologie ist es nach Henning Luther, Menschen für brüchige Grenzen im Alltag sensibel und empfänglich zu machen, statt sich für die Stabilisierung der Normalität und die Bestätigung konventioneller Regeln einzusetzen.[589] Ziel sei es, Menschen eine veränderte Wahrnehmung im Hinblick auf „die bisher fraglos erlebte Normalität des Daseins“ zu ermöglichen.[590] Für die Arbeit im Bereich der Seelsorge bedeutet dies nach Luther, dass das Konzept der Normalität neu bewertet werden muss und nicht die Stabilisierung des Bestehenden im Zentrum stehen darf.[591] Für die Religionspädagogik bedeute die oben genannte Förderung einer veränderten Wahrnehmung, dass Menschen für Erfahrungen sensibilisiert werden sollten, welche die Sinnfrage provozieren. Die religiöse

---

gehört. Bei einer Bildung aus evangelischer Perspektive sollte keine Selbsterlösung angestrebt werden.

[585] Vgl. beispielsweise den Aufsatz „Identität und Fragment“, Luther (1992), S.160-182.

[586] Luther (1992), S.168.

[587] Luther (1984), S.290 und Luther (1992), S.53.

[588] Luther (1992), S.157-159, insbesondere S.159. Luther bezieht sich auf Kierkegaard, Søren (1982), Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken. Erster Teil. Gesammelte Werke, Gütersloh, (=Gütersloher Verlagshaus).

[589] Luther (1992), S.48.

[590] Luther (1992), S.50. An dieser Stelle betont Luther, dass es auch positive Grenzerfahrungen wie die Wahrnehmung der Schönheit der Natur gibt. Hierbei bezieht sich Luther auf Adorno, Theodor W. (1970), Ästhetische Theorie, Frankfurt/M. (=Suhrkamp).

[591] Luther (1992), S.59.

Bildung hätte damit „die Befähigung zur Transzendierung vorgegebener Lebensmuster“ zum Ziel und nicht die Förderung der Entwicklung auf ein festes Identitätsideal hin.[592]

Kritische Einordnung: Die Bewertung von Luthers Ansatz im Hinblick auf das biographische Lernen und den biographieorientierten religionspädagogischen Unterricht wird dadurch erschwert, dass Luthers Arbeiten eher grundlagenorientiert sind. Er diskutiert darin nur am Rande, wie seine Überlegungen in der religionspädagogischen Arbeit praktisch umgesetzt werden könnten. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Luther sich nicht direkt auf Stoodts praxisorientierte Konzeption des Religionsunterrichts bezieht. Dennoch ist Luthers Ansatz als praktisch-theologische Grundlage für das Thema der vorliegenden Arbeit aus drei Gründen unmittelbar relevant: Es handelt sich erstens um einen subjektorientierten biographischen Ansatz, in dem die Bedeutung der Individualität des Einzelnen und das gleichzeitige Angewiesensein des Einzelnen auf Beziehungen hervorgehoben wird.[593] Zweitens handelt es sich um einen Ansatz, der die menschliche Identitätsentwicklung nicht als Prozess der zwangsläufigen Perfektionierung der eigenen Identität versteht, sondern aus theologischer Perspektive den fragmentarischen Charakter von Identität betont, die ihre Vollendung bei Gott findet.[594] Drittens stellt Luther heraus, dass Lebenskrisen eine Herausforderung darstellen, und insbesondere dann eine wichtige Rolle für die Identitätsentwicklung spielen, wenn die Menschen in diesen Erfahrungen auch religiöse Sinndimensionen wahrnehmen können. Diese drei Punkte werden im Folgenden näher erläutert. Anschließend wird kritisch diskutiert, inwieweit Luthers Ansatz im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden kann.

---

[592] Luther (1992), S.59.
[593] Siehe auch Schwab (2005), S. 55 und S.57, der ebenfalls die Bedeutung der Beziehungsebene hervorhebt.
[594] Hierzu wird im Folgenden kritisch diskutiert, was diese Aussage für die konkrete religionspädagogische Arbeit bedeutet.

Der erste Grund, der für Luthers Ansatz als religionspädagogische Grundlage der vorliegenden Arbeit spricht, ist die mit seiner Subjektorientierung einhergehende Betonung des Angewiesenseins des Menschen auf Beziehung: Es ist eine Stärke von Luthers Ansatz, dass er die Bedürftigkeit des Menschen nach Beziehung ins Zentrum stellt. Dabei hebt er nicht die Bedeutung der Autonomie oder der Fähigkeit zum Handeln des Menschen hervor, sondern die zentrale Rolle der Beziehung zum leidenden Anderen.[595]

Der zweite Grund, der für eine Rezeption von Luthers Ansatz spricht, ist, dass er Identität als fragmentarisch versteht: Insbesondere Grenzerfahrungen zeigen nach Luther, dass menschliche Lebensgeschichten immer fragmentarischen Charakter haben. Für Luther gehört die Negativität des Daseins untrennbar zum menschlichen Leben, und die Identität eines Menschen vollendet sich eschatologisch erst bei Gott. Diese Vorstellung ist aus theologischer Perspektive insofern sehr wichtig, als hier die Beziehung zwischen Gott und Mensch thematisiert wird. Gleichzeitig benötigt aus theologischer Perspektive insbesondere Luthers Vorstellung der Negativität des Daseins ein Gegengewicht: Hier besteht die Gefahr, dass das Scheitern im Rahmen der religionspädagogisch-seelsorgerlichen Arbeit theologisch überhöht wird und damit die Negativität des Daseins die einzige seelsorgerliche Perspektive auf das Leid darstellt. Hier gilt es in der Religionspädagogik, den Ansatz von Luther in dem Sinne aufzugreifen, dass die Förderung der Identitätsentwicklung der Lernenden als ein unabgeschlossener Prozess verstanden wird, in dem sowohl fragmentarische als auch „gelungene Identitätsmomente“[596] wahrgenommen werden.

---

[595] Die Betonung der diakonischen Perspektive auf den Menschen findet sich ansatzweise auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften, beispielsweise bei Paul Ricœur, siehe Ricœur (1996), S. 208-236 und Ricœur (2002), S.18ff, wobei Ricœurs Schwerpunkt stärker auf den Themen soziale Verantwortung und Gerechtigkeit liegt.

[596] Pirner (2002), S.78.

Der dritte Grund, der für die Rezeption von Luthers Ansatz spricht, ist, dass er die Bedeutung von Grenzerfahrungen für die Identitätsentwicklung aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive herausstellt. An die Erfahrung anknüpfend, dass Leid- und Verlusterfahrungen Menschen dazu bringen können, Situationen religiös zu reflektieren,[597] betont Luther, dass diese Reflexion auch für die Entwicklung der Identität eines Menschen bedeutsam ist. Nicht die Ich-Stärke oder die Fähigkeit zu handeln, sondern eine Identität, die offen ist für Kontingenz- und für Transzendenzerfahrungen, steht nach Luther im Zentrum der Identitätsentwicklung. Dieses offene Ziel in Bezug auf die Identitätsentwicklung nach Luther ist aus theologischer Sicht ein wichtiger Beitrag zum Thema Identitätsentwicklung, weil hier nicht das menschlich Erreichbare im Zentrum steht, sondern die Offenheit für Tranzsendenzerfahrungen.

Kritisch anzumerken ist an Luthers Ansatz, dass das Identitätskonzept, das zu großen Teilen aus einer genuin theologischen beziehungsweise christologischen Perspektive entwickelt wurde, vor allem durch die Abgrenzung von klassischen psychologischen Ansätzen gekennzeichnet ist. Grundlage der vorliegenden Arbeit ist dagegen die These, dass eine theologische Perspektive und psychologische Ansätze der Identität einander nicht gegenseitig ausschließen, sondern dass durch eine differenzierte Auseinandersetzung mit neueren psychologischen Ansätzen vielmehr eine wechselseitige Bereicherung der jeweils unterschiedlichen Perspektiven möglich ist.[598] Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus die Aufgabe, genauer zu erörtern, ob und wie das Verständnis einer fragmentarischen Identität mit neueren sozialwissenschaftlichen Ansätzen der Identitätsentwicklung verbunden werden kann. Dies wird in den folgenden beiden Kapiteln 6 und 7 erörtert. Darüber hinaus ist an dieser Stelle auch zu diskutieren, ob eine Übertra-

---

[597] Luther (1984), S.290.
[598] Ein Beispiel für eine derartige kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff aus religionspädagogischer Perspektive stellt Pirner (2002) dar.

gung von Luthers Ansatz zur Identitätsentwicklung angesichts seiner primären Orientierung an der Negativität des Daseins auf die religionspädagogische Arbeit in der Praxis sinnvoll erscheint.[599] So würdigt Godwin Lämmermann zwar Luthers Entwurf und betont, dass es eine zentrale religionspädagogische Aufgabe sei, das Vergessene und Verdrängte wahrzunehmen und Einspruch zu erheben gegen Not und Leid.[600] Gleichzeitig weist er jedoch darauf hin, dass Luthers Ansatz die Gefahr berge, dass von ihm ausgehend Leid mystifiziert und positiv umgedeutet werden könnte. So stellt sich für die vorliegende Arbeit die Frage, wie Luthers grundlagenorientierter Ansatz, in dem das Scheitern und die sich daraus ergebende fragmentarische Identität eine zentrale Rolle spielen, in eine Theorie des religionspädagogischen Handelns eingefügt werden kann, in der das biographische Lernen im Zentrum steht. Da Luther in Bezug auf didaktische Fragen zur Umsetzung biographischen Lernens im Religionsunterricht fast keine Hinweise liefert, wird im Folgenden der Ansatz von Hans-Georg Ziebertz erläutert, der einerseits Luther rezipiert und andererseits einen Ansatz des biographischen Lernens vorstellt.

4.4. Biographisches Lernen in der Religionspädagogik nach Hans-Georg Ziebertz

In seinem religionspädagogischen Ansatz hat Hans-Georg Ziebertz als einer der ersten konkretisiert, wie das biographische Lernen für den Bereich der Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden kann.[601] Wichtigstes Ziel einer subjektorientierten Religionspädagogik ist demzufolge, dass Men-

---

[599] Insbesondere die Betonung bei Luther, dass bei der Seelsorge keine Stabilisierung des Bestehenden stattfinden solle, ist in Bezug auf die Begleitung von Kindern in Lebenskrisen fragwürdig. Gerade Kinder in Lebenskrisen benötigen Anerkennung, Stabilität und Geborgenheit, dies wird beispielsweise in der in Abschnitt 3.1 erörterten EKD-Schrift „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet“ deutlich herausgestellt [Kirchenamt der EKD (2004)].

[600] Lämmermann (2005), S.173.

[601] Hans-Georg Ziebertz wurde 1956 geboren, von 1995-1998 war er Professor für Praktische Theologie in Utrecht, seit 1998 hat er den Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der katholischen theologischen Fakultät der Universität Würzburg inne (siehe http://www.rp.theologie.uni-wuerzburg.de/personen/prof_hans_georg_ziebertz/, Stand: 10.10.2015).

schen lernen, ihre Lebensgeschichte in Kategorien letzter Fragen beziehungsweise vor dem Hintergrund ihres Glaubens zu reflektieren und zu deuten.[602]

Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Identitätsentwicklung: Identitätsentwicklung findet nach Ziebertz im Rahmen lebenslanger Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie statt.[603] Für die Definition von Identität greift Ziebertz auf Ansätze aus den Sozialwissenschaften zurück, unter anderem auf die von George Herbert Mead[604] und Wolfgang Kraus.[605] Ziebertz betont im Anschluss an die Theorie der narrativen Identität,[606] dass jeder Mensch Autor seiner Lebensgeschichte sei.[607] Er stellt heraus, dass es keinen einheitlichen Identitätskern gebe, Identität sei vielmehr prozessual strukturiert und entstehe im Rahmen der Erzählung des eigenen Lebens.[608] In diesem Kontext übernimmt er das – auch der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende – Verständnis von Biographie als Resultat eines Konstruktionsprozesses, in dessen Verlauf Menschen Ereignisse aus ihrem Leben herausgreifen und ihnen eine Bedeutung beziehungsweise einen Sinn zuschreiben.[609] Die so entstehenden Lebensgeschichten sind nach Ziebertz vor dem Hintergrund der pluralen Gesellschaft zu sehen, die für das Leben

---

[602] Ziebertz (2008a), S.25 und S.28. Zu Entwicklungslinien des biographischen Lernens in der Religionspädagogik siehe Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009), S.236-245.
[603] Ziebertz (2008c), S.135. Diese Auseinandersetzung bezieht sich auf die individuelle Biographie und ist gleichzeitig in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet. Ziebertz legt in diesem Zusammenhang Wert darauf, dass beim biographischen Lernen nicht nur der persönliche Lebenslauf der SchülerInnen betrachtet wird, sondern dass auch strukturelle Aspekte mit einbezogen werden. Nur bei einem Vorgehen, das die strukturelle Ebene einbeziehe, könne die Handlungsfähigkeit der SchülerInnen im sozialen Raum thematisiert werden, Ziebertz (2008f), S.352f.
[604] Bei Ziebertz (2008c), S.127ff, 159 und öfter ist die Auseinandersetzung und Rezeption von interaktionistischen Ansätzen zu finden. In Bezug auf Mead rezipiert er Mead [Mead, G. (1978), Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. (=Suhrkamp)].
[605] Ziebertz (2008c), S.127ff. Daneben setzt er sich mit dem klassischen entwicklungspsychologischen Modell der Identität von Erikson auseinander, Ziebertz (2008c), S.124ff.
[606] Ziebertz (2008c), S.129.
[607] Ziebertz (2008a), S.25.
[608] Ziebertz (2008c), S.135. Ziebertz stützt sich hierbei insbesondere auf den Ansatz des „erzählten Selbst“ von Wolfgang Kraus [Kraus, Wolfgang (2000), Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, 2. Auflage, Herbolzheim (= Centaurus Verlag)], siehe Ziebertz (2008c), S.130f. Wolfgang Kraus hat auch am Buch „Identitätskonstruktionen“ mitgearbeitet, Keupp et al. (2006), das in Abschnitt 6.4.2 erörtert wird.
[609] Ziebertz (2008f), S.350.

des Einzelnen zwar einen großen Freiheitszuwachs bringe, gleichzeitig aber verstärkt mit der Gefahr des Scheiterns verbunden sei.[610] In diesem Kontext gehöre es zu den zentralen Aufgaben der Menschen,[611] Kohärenz und Kontinuität in ihrer Identität beziehungsweise in ihrer erzählten Lebensgeschichte zu konstruieren.[612]

Theologische Perspektiven auf die Identitätsentwicklung[613]*:* Unter den von Ziebertz rezipierten theologischen Ansätzen zur Identitätsentwicklung steht der Ansatz von Henning Luther im Vordergrund.[614] Ziebertz übernimmt Luthers Überlegungen zur fragmentarischen Identität[615] und definiert Identitätsentwicklung als einen Selbstfindungsprozess der Jugendlichen, der dazu diene, im Sinne radikaler Aufklärung die selbstverschuldete Unmündigkeit zu überwinden.[616] Im Suchen nach Identität finde eine Konfrontation mit der Negativität des Daseins statt: Durch die Wahrnehmung der Widersprüche, der Endlichkeit und der Vergänglichkeit des Seins und seiner ganzen Existenz werde der Mensch auf Gott verwiesen. Die Negativität des Da-

---

[610] Ziebertz (2008f), S.351 mit Rückgriff auf Ulrich Beck (1986). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Postmoderne beschäftigt sich Ziebertz insbesondere mit Lyotard [siehe Lyotard, Jean-F. (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*, Minneapolis (=University of Minnesota Press) und Welsch (1987; beziehungsweise 4. Auflage 1993).

[611] Ziebertz (2008f), S.67ff; Ziebertz (2008b), S.86f; Ziebertz (2003), S.46.

[612] Ziebertz (2008f), S.359 und S.180. Davon ausgehend betont Ziebertz für die pädagogische Arbeit auch, dass die Ziele für die Identitätsentwicklung der SchülerInnen nicht ausschließlich auf Einheit, Ganzheit und Geschlossenheit ausgerichtet sein sollten, sondern auch Zerrissenheit, Fragmentierung und Widersprüchlichkeit zulassen sollten. Ziebertz (2008c), S.133.

[613] Ziebertz verwendet vorwiegend den Begriff der Identitätsbildung, siehe Ziebertz (2008c), S.123ff, ohne diesen genauer abzugrenzen. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb auf den Erikson verwendeten Begriff der Identitätsentwicklung zurückgegriffen. Zur Definition von Identitätsentwicklung nach Erikson siehe Abschnitt 6.3.

[614] Ziebertz betont mit Luther, dass in der Religionspädagogik zunächst der einzelne Mensch im Vordergrund stehe und von dessen Perspektive aus dann der Blick auf die Gesellschaft ausgedehnt werde. Ziebertz (2008c), S.133.
Neben Henning Luther rezipiert Ziebertz insbesondere die Arbeit von Metz (1980). In Bezug auf den Ansatz der Gotteslehre von Metz stellt Ziebertz heraus, dass in der Religionspädagogik eine Theorie benötigt werde, die das „Subjekt-Werden-Können“ thematisiere. Gott solle in der Theologie als Ausdruck der Option verstanden werden, dass alle Menschen Subjekt sein können, Ziebertz (2008f), S.355f.

[615] Ziebertz stützt sich auf den Ansatz der fragmentarischen Identität von Henning Luther. Er macht aber nicht deutlich, dass Luther Identität nicht allgemein soziokulturell fundiert, sondern sich an einer Außenseiterperspektive orientiert und die Identität in der Beziehung zum Anderen und dessen Verletzlichkeit begründet, Luther (1992), S.74ff.

[616] Ziebertz (2008c), S.133 und Luther (1992), S.151 in Auseinandersetzung mit Kants Verständnis von Aufklärung.

seins des Menschen und seine Beziehung zu Gott ist für Ziebertz der Ausgangspunkt, von dem aus er seinen Ansatz des biographischen Lernens für die Religionspädagogik entfaltet.[617]

Aus Luthers Ansatz zur Identitätsentwicklung als Suchprozess erschließen sich nach Ziebertz religionspädagogisch drei Ziele: Die SchülerInnen sollten erstens lernen, die Welt als fragliche Welt wahrzunehmen. Zweitens sollten sie lernen, die Fraglichkeit der Welt aus religiöser Perspektive zu erfassen, und drittens sollten sie lernen, die dazugehörigen Fragen, die sich aus religiöser Perspektive ergeben, mit Hilfe des Traditionsüberschusses der christlichen Überlieferung zu verstehen.[618] Bezogen auf das letzte Ziel sollten die SchülerInnen im Religionsunterricht die Möglichkeit erhalten, „christliche Signaturen" individuell in ihren persönlichen Lebenslauf zu integrieren.[619]

Biographisch-transitorisches Lernen aus pädagogischer Perspektive: In Bezug auf das biographische Lernen stellt Ziebertz die Entwicklung der Identität der SchülerInnen ins Zentrum: In Anlehnung an Peter Alheits[620] Konzept des lebenslangen Lernens in der Erwachsenenbildung betont er, dass biographisches Lernen darauf ziele, eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges der Menschen zu erreichen. Ziebertz betont, dass Heranwachsende die Kompetenz erwerben sollten, ihre Lebensgeschichte zu interpretieren und sich als Akteure ihrer Biographie zu sehen. Sie sollen dabei lernen, dass ihre Lebensgeschichte von kontextuellen Bedingungen beeinflusst wird und sollen diese Kontexte als veränderbar erfahren.[621] Diese Ziele strebt Ziebertz über von ihm als biographisch-transitorisch bezeichnete Lernprozesse an.[622] Mit dem Begriff transitorisch will Ziebertz in Anlehnung an Alheit betonen, dass Lernende sich im Lernprozess eine veränderte Sicht des eigenen Selbst und der Welt aneignen[623] und in diesem Zuge auch ihr bisheriges Wissen verändern: Das heißt, die Lernenden integrieren das neue Wissen nicht in den etablierten Rahmen ihres vorhandenen Wis-

---

[617] Siehe Ziebertz (2008c), S.133.
[618] Ziebertz (2008c), S.133f.
[619] Ziebertz (2008f), S.356.
[620] Der Ansatz von Alheit wird in Abschnitt 5.2 genauer dargestellt.
[621] Ziebertz (2008f), S.354. Zum lebenslangen Lernen siehe Alheit (2002), S.211ff.
[622] Ziebertz (2008f), S.353 und öfter.
[623] Alheit (1993), S.400.

sens, sondern sie vernetzen es mit ihrem vorhandenen Wissen so, dass ein neues Wissensgebäude entsteht, ein neues Bild von sich selbst und der Welt.[624]

Die von Ziebertz thematisierten biographischen Lernprozesse ereignen sich vor allem an dem von ihm als „Knotenpunkte des Lebens“ bezeichneten, krisenhaften Einschnitten. Als Beispiel hierfür führt er Ereignisse an, an denen Menschen Beschädigungen ihres Lebens erfahren, seien es der Verlust einer Beziehung, Sitzenbleiben, ein Schulabbruch oder eine folgenreiche Erkrankung eines Familienmitgliedes, er benennt aber auch eher positiv konnotierte Ereignisse und Übergänge wie die Firmung oder die Erlangung des Mofa-Führerscheins. Die von ihm propagierte Förderung biographischer Lernprozesse zielt darauf ab, dass bei den SchülerInnen der Erwerb einer für derartige Situationen ausreichenden, „ausbalancierten Handlungsfähigkeit“[625] gefördert wird.[626]

Das biographisch-transitorische Lernen ermöglicht SchülerInnen nach Ziebertz drei verschiedene Zugangsweisen zu biographischen Erfahrungen, die er unter einer funktionalen Perspektive erläutert: erstens eine kognitiv-aufklärerische,[627] zweitens eine affektiv-integrierende und drittens eine pragmatisch-handlungsleitende Perspektive.[628] Wenn die SchülerInnen im Rahmen biographischer Lernprozesse unter kognitiv-aufklärerischer Perspektive auf ihre Biographie blicken, können sie Ziebertz zufolge erkennen, inwiefern sie sich in Abhängigkeitsverhältnissen zu Freunden, *peer-group,* Eltern, Familie, Schule, Lehrkräften oder Kirche befinden. Wenn die Lernenden eine affektiv-integrierende Perspektive auf ihre Biographie einnehmen, ermöglicht ihnen das, ihr im Sinne der ersten Perspektive verfügbares

---

[624] Siehe auch Ziebertz (2008f), S.353f, der sich auf Alheit (1995) bezieht.
[625] Ziebertz (2008f), S.358.
[626] Ziebertz (2008f), S.358.
[627] Ziebertz (2008f), S.358f.
[628] Ziebertz (2008f), S.358f.

Wissen um Interdependenzen und die Einsicht in konkrete Abhängigkeiten zu nutzen, um sich auf emotionaler Ebene Verletzungen und Kränkungen ebenso wie Triumphe und Glücksmomente bewusst zu machen und diese zu verarbeiten.[629] Unter der affektiv-integrierenden Perspektive solle das Widerfahrene von den SchülerInnen so gedeutet werden, dass sie ihre Biographie als kontinuierlich und kohärent erfahren. Kohärenz bedeute, dass die SchülerInnen schlüssige Zusammenhänge für mehrdeutige Erfahrungen finden. Kontinuität bedeute, dass differente Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden können: die SchülerInnen sollen dabei Gefühl entwickeln, dass es sich um ihr eigenes Leben handelt. Wenn die Lernenden schließlich eine pragmatisch-handlungsleitende Perspektive einnehmen, können sie sich ausgehend von der eigenen Biographie mit neuen Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen und neue Potentiale erschließen.[630] Zusammenfassend ist nach Ziebertz die resultierende „ausbalancierte Handlungsfähigkeit" dadurch charakterisiert, dass Lernende, die darüber verfügen, in der Lage sind, Akteure ihres Lebens zu bleiben, „Potentiale des ungelebten Lebens" zu erkennen und den „Möglichkeitsüberschuss in den eigenen Handlungsspielraum" einzubeziehen".[631] Für Jugendliche bedeutet dies nach Ziebertz beispielsweise, dass sie in den Turbulenzen der Pubertät in die Lage versetzt werden, neue Wege zu finden, sich selbst anzunehmen und sich Leistungen zuzutrauen. [632]

Biographisch-transitorisches Lernen als religiöses Lernen: Zum religiösen Lernen wird biographisch-transitorisches Lernen nach Ziebertz dann, wenn die SchülerInnen lernen, ihr gelebtes Leben unter der Verheißung Gottes zu deuten.[633] Da Gott nach Ziebertz für die Freiheit der Menschen steht,[634] soll-

---

[629] Ziebertz (2008f), S.359.
[630] Ziebertz (2008f), S.359.
[631] Ziebertz (2008f), S.358.
[632] Ziebertz (2008f), S.358.
[633] Ziebertz (2008f), S.355. „Dort wo mit Hilfe des Religionsunterrichts das Leben gestützt, gefördert und auf die Zukunft hin ausgerichtet wird, nimmt der Unterricht eine diakonische Funktion wahr." Ziebertz (2008f), S.350, siehe auch Ziebertz (2008d).

te biographieorientierter Religionsunterricht „freiheitsverbürgendes Lernen [ermöglichen], das menschliche Autonomie gegen Heteronomie verteidigt.“[635] Diese Freiheit solle für die SchülerInnen im Religionsunterricht zumindest partiell erfahrbar werden. Im Hinblick auf die Ziele religiösen Lernens betont Ziebertz, dass diese subjektorientiert formuliert werden sollten.[636] Als ein wünschenswertes Ergebnis religiösen Lernens führt er an, dass SchülerInnen auf das Angenommensein durch Gott vertrauen und andere annehmen können.[637]

Die christliche Überlieferung weist für Ziebertz ein „Anregungspotenzial“[638] auf, das eine stimulierende, kritisierende und korrigierende Wirkung für biographische Lernprozesse in Problemsituationen entfalten könne:[639] „Religiöses Lernen kann aufzeigen, wie glaubende Menschen diese Probleme bewältigt haben.“[640] Biblische Personen zeigten dabei nicht nur gelingende, „glatte“ Modelle der Lebensführung. An den Biographien von Personen wie Petrus, Paulus, Judas und Thomas wird nach Ziebertz deutlich, dass auch der „Umbau“ des Lebens und Zweifel eine wichtige Rolle in deren Biogra-

---

[634] Ziebertz (2008f), S.356. Ziebertz bezieht sich hier auf Metz (1980).
[635] Ziebertz (2008f), S.356.
[636] Ziebertz betont, ebenso wie Hilger, dass religiöse Lernprozesse subjektorientiert erfolgen sollten. Theologisch begründen sie diese Orientierung am Subjekt – ähnlich wie Biehl – mit der Gottesebenbildlichkeit des Menschen [siehe Kapitel 1 und 4]. Jeder Mensch sei grundsätzlich von Gott angenommen, was bedeute, dass ihm Würde zuteilwerde und er die Möglichkeit habe, Person beziehungsweise Subjekt sein zu können [Hilger/Ziebertz (2008a), S.156]. Das Potential zum Subjekt-Sein sei demnach aufgrund der göttlichen Gnade im Menschen angelegt [Hilger/Ziebertz (2008a), S.157 und 167]. Dieses Potential könnten Menschen entfalten, indem sie Subjekte werden. Dies bedeutet für die Religionspädagogik nach Hilger/Ziebertz: Bei der Subjektwerdung geht es darum, die Annahme durch Gott zu erfassen und „einzuholen“ [Hilger/Ziebertz (2008a), S.167]. Hilger/Ziebertz verstehen unter diesem „Einholen“ Folgendes: „Religionsdidaktisch wird davon ausgegangen, dass die unbedingte Annahme durch Gott eine ‚irdische’ Seite hat, die nicht einfach gegeben ist […], sondern die auf Lernen und Entwicklung beruht.“ [Hilger/Ziebertz (2008a), S.167]. Hierzu dienten religiöse Lernprozesse, in denen Menschen religiöse Bildung – verstanden als Selbstbildung – erwerben.
[637] Ziebertz (2008c), S.135. Konkrete Unterrichtsplanungen, wie sie beispielsweise Stoodt vorgestellt hat, sind zu Ziebertz’ Konzept der Identitätsentwicklung bisher allerdings nicht auffindbar.
[638] Ziebertz (2008f), S.353. Im Alten Testament gehe es vor allem um die Gerechtigkeit und im Neuen Testament um die Liebe zu Gott, zum Nächsten und zu sich selbst.
[639] Ziebertz (2008f), S.359. Ziebertz (2008f), S.355 bezieht sich mit den Begriffen „stimulieren“, „kritisieren“ und „korrigieren“ auf einen Ansatz von Auer, Alfons (1984), Autonome Moral und christlicher Glaube, 2. Auflage, Düsseldorf (=Patmos).
[640] Ziebertz (2008c), S.134.

phien gespielt haben. Die Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen könne die SchülerInnen „anstiften, die eigene Erzählung zu beginnen."[641] Der Religionsunterricht soll nach Ziebertz den SchülerInnen ermöglichen, aus dem christlichen Glauben Lebenszuversicht zu erschließen und diese mit ihrem Lebenslauf zu verbinden.[642]

Funktion der Lehrkräfte im Religionsunterricht:[643] Die Funktion der Lehrkräfte sieht Ziebertz darin, SchülerInnen so zu begleiten, dass es diesen gelingt, ihre jeweiligen Erfahrungen in ihre Lebensgeschichte zu integrieren.[644] Die Lehrkräfte sollen dabei in einem konstruktivistischen Sinne religiöse Lernprozesse ermöglichen,[645] damit die SchülerInnen ihre Religiosität entwickeln. Sie sollen ihre Wahrnehmung dafür schärfen, wie SchülerInnen mit religiösen Fragen umgehen und ihr Weltbild konstruieren, und sie sollen lernen, diese Konstruktionen ihrer SchülerInnen zu deuten, um diese in ihren biographischen Sinnfindungsprozessen angemessen begleiten zu können.[646] Hierzu benötigen die Lehrkräfte nach Ziebertz personale Kompetenzen.[647] Zu diesen zählt er die „allgemeine Kommunikationsfähigkeit" und die „spirituelle Kompetenz".[648] Unter ersterer versteht Ziebertz das Vermögen, Selbst- und Fremdwahrnehmung einzuüben, die eigene Rolle und das eigene Verhalten zu reflektieren und eine wertschätzende Grundhaltung den SchülerInnen gegenüber einzunehmen. Unter „spiritueller Kompetenz" ver-

---

[641] Ziebertz (2008c), S.135.
[642] Ziebertz (2008f), S.350.
[643] Ziebertz hat sich intensiv mit der Ausbildung von ReligionslehrerInnen beschäftigt: Siehe beispielsweise Ziebertz/Heil/Mendl/Simon (2005) und Ziebertz (2008e), S.186.
[644] Ziebertz (2008a), S.25. Um die Identitätsentwicklung ihrer SchülerInnen zu fördern, sollten die Lehrkräfte ihre SchülerInnen daher dazu ermuntern und sie dahingehend fördern, dass sie die Autorenschaft für das „Schreiben" ihrer eigenen Lebensgeschichte übernehmen und bewusst ausgestalten, Ziebertz (2008c), S.132.
[645] Zum konstruktivistischen Ansatz bei Ziebertz, siehe Hilger/Ziebertz (2008b), S.97ff.
[646] Hilger/Ziebertz (2008a), S.159.
[647] Ziebertz (2008e), S.199. Ziebertz (2008e), S.181ff geht davon aus, dass die Lehrkräfte für den Religionsunterricht über pädagogisch-didaktische, theologisch-religionspädagogische und personale Kompetenzen verfügen sollten. Im Folgenden werden jedoch nur diejenigen Aufgaben der Lehrkräfte ausführlicher erörtert, die sich auch auf die Kompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf das biographische Lernen von ErzieherInnen beziehen.
[648] Ziebertz (2008e), S.200.

steht Ziebertz in Anlehnung an Martin Schreiner,[649] dass die Lehrkräfte ihr Leben und ihren Glauben mit dem eigenen Lebensvollzug verbinden und das Leben vom Glauben her deuten können.[650]

Die Lehrkräfte sollen die SchülerInnen beim religiösen Lernen dazu ermutigen, AutorInnen der eigenen Biographie zu werden. Dies ist nach Ziebertz ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur religiösen Mündigkeit.[651] Den religionspädagogischen Aspekt können die Lehrkräfte dadurch in biographieorientierten Unterricht einbringen, dass sie solche Inhalte wählen und solche Themen darbieten, bei denen die SchülerInnen Religion als Ressource für biographische Lernprozesse erfahren können.[652] Ziebertz betont, dass Lehrkräfte die Aufgabe haben, AnwältInnen für das Subjektwerden der SchülerInnen zu sein.[653] Dies bedeute beispielsweise für die konkrete Unterrichtspraxis, dass Lehrkräfte nach symmetrischer Kommunikation mit den SchülerInnen streben und Metakommunikation zulassen sollten.[654] Zudem haben Lehrkräfte nach Ziebertz die Aufgabe, den SchülerInnen Prozesse der Sinnfindung und Identitätsentwicklung zu ermöglichen.[655] Ziebertz bezeichnet dies als „Hilfe zur Identitätsbildung durch Narration".[656] Die Lehrkräfte könnten den SchülerInnen helfen, in der „Vielzahl der ‚Selbste' ein ‚religiöses Selbst' zu entdecken und letzteres in Beziehung zu den anderen ‚Selbsten' zu setzen".[657] Darüber hinaus könnten die Lehrkräfte die SchülerInnen dabei unterstützen, die Welt in ihrer Fraglichkeit zusammenhängend zu deuten. Diese zusammenhängende Deutung könne beispielsweise entstehen, wenn die SchülerInnen durch Anregung der Lehrkräfte erkennen, dass in der Bibel existenzielle Fragen thematisiert werden, die sich auch den SchülerInnen selbst aktuell im Rahmen ihres Lebens stellen.[658] Die Bibel biete einen „Erzählüberschuss", wie Menschen in der Geschichte diese existenziellen Fragen mit Gott in Verbindung gebracht haben und wie sie mit Lebenskrisen umgegangen sind.[659] Deshalb sollten die Lehrkräfte nach Ziebertz Kinder und Jugendliche mit den biblischen Geschichten und den darin behandelten

---

[649] Ziebertz bezieht sich auf Schreiner (1999), S.198ff. In diesem Aufsatz stellt Schreiner ReligionslehrerInnen in mehreren Rollen dar: als Wahrnehmende, die Gottes Spuren im Alltag suchen; als Erzählende, die für Gegenwart und Zukunft bedeutsame Gegenerfahrungen, befreiende Geschichten und Erinnerungen weitergeben können; und als Seelsorgende, welche die Erfahrung der Heilung, des Trostes, des Ratgebens, der Ermutigung, der Fürsorge und der Ermahnung vermitteln.
[650] Ziebertz (2008e), S.200.
[651] Ziebertz (2008c), S.135. Religiöse Bildung könne nach Ziebertz zwar keine Lösungen im Einzelfall liefern, aber Perspektiven vermitteln, wie SchülerInnen ihr Leben wahrnehmen können.
[652] Ziebertz (2008f), S.356 in Rückgriff auf Metz (1980).
[653] Ziebertz (2008f), S.356. Diese Forderung formuliert Ziebertz in Rückgriff auf Aussagen von Johann Baptist Metz zur Subjektwerdung, Metz (1980).
[654] Ziebertz (2008f), S.357.
[655] Ziebertz (2008c), S.132.
[656] Ziebertz (2008c), S.132.
[657] Ziebertz (2008f), S.132. Die Theorie des „religiösen Selbst" führt Ziebertz an dieser Stelle nicht vertieft aus. Zur neueren theologischen Diskussion über Identität siehe beispielsweise Pannenberg (2007) und sozialpsychologische beziehungsweise entwicklungspsychologische Ansätze zur narrativen Identität nach Keupp und McAdams in Abschnitt 6.4.2 und 6.4.3 in der vorliegenden Arbeit.
[658] Ziebertz (2008c), S.134f und Ziebertz (2008f), S. 359f.
[659] Ziebertz (2008c), S.134f und Ziebertz (2008f), S. 359f.

existentiellen Fragen bekannt machen und sie dazu anregen, sich mit diesen existenziellen Fragen auseinanderzusetzen.[660]

Kritische Einordnung: Bei einer Bewertung von Ziebertz' Ansatz im Hinblick auf die Ziele der vorliegenden Arbeit fällt zunächst positiv auf, dass darin sozialwissenschaftliche und theologische Vorstellungen zu Identität integriert sind und in Bezug zum religiösen Lernen gesetzt werden. Ziebertz greift dazu auf aktuelle interaktionistische und narrative Ansätze zum Thema Identität sowie zum biographischen Lernen aus den Sozialwissenschaften und der Pädagogik zurück und fügt diese in seinen konstruktivistischen, religionspädagogischen Ansatz ein. Der so resultierende Ansatz ist einer der ersten, in dem versucht wird, biographische Lernprozesse von SchülerInnen in einer religionsdidaktischen Theorie der Identitätsentwicklung zu thematisieren und ihnen einen angemessenen Stellenwert im religionspädagogischen Unterricht einzuräumen. Interessant ist auch Ziebertz' Sichtweise, der zufolge biographisches Lernen insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Lebenskrisen stattfindet. Damit greift er implizit Luthers Überlegungen zur Grenze als Ort der Praktischen Theologie auf[661] und konkretisiert dies anhand der Rolle von Grenzerfahrungen für den Religionsunterricht. Er führt Luthers Ansatz weiter aus, indem er als Ziel hervorhebt, dass Menschen im Zuge biographischer Lernprozesse ihre in Gott verankerte Autonomie entdecken. Damit gelingt es Ziebertz, den bei Luther hervorgehobenen Freiheitsgedanken für die Identitätsentwicklung aufzugreifen und fortzuentwickeln. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von „Hilfe zur Identitätsbildung durch Narration".[662] Darüber hinaus stellt er ebenso wie Luther heraus, dass es zentral für die Identitätsentwicklung sei, dass Menschen offen sind für Transzendenzerfahrungen. Ziebertz betont anders als Luther,

---

[660] Ziebertz (2008f), S.355. Die Lehrkraft sollte in diesem Zusammenhang die christliche Tradition „als »Anwalt« des verletzbaren individuellen Lebens" aktualisieren. Ziebertz bezieht sich mit der Aussage, dass die christliche Tradition als Anwalt des verletzen Lebens aktualisiert werden kann, auf Henning Luther. Ob der entsprechende Textabschnitt bei Luther (1992), S.13 in Ziebertz' Sinne zu deuten ist, müsste an einem anderen Ort erörtert werden.
[661] Siehe Luther (1992), S.45-60.
[662] Ziebertz (2008c), S.132.

dass die SchülerInnen lernen sollten, unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zu handeln und ihre Ich-Stärke zu entwickeln. [663] Eine weitere Stärke von Ziebertz Ansatz ist, dass er aufzeigt, welches Potential biblische Erzählungen für die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und die Förderung biographischer Lernprozesse mit dem Ziel der Identitätsentwicklung aufweisen.

Kritisch anzumerken ist zu Ziebertz' Ansatz, dass er kaum konkrete Aussagen dazu beinhaltet, wie die darin formulierten Ziele in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden könnten. So ist auch nicht klar, ob Lehrkräfte im Rahmen von biographischen Lernprozessen eher mit den eigenen Erfahrungen der SchülerInnen arbeiten sollten oder sie auf fremde Texte zurückgreifen sollten, wobei im Sinne des von ihm herausgestellten biblischen Arbeitens eher von zweiterem auszugehen ist. Für eine Anwendung des Ansatzes von Ziebertz auf die Ausbildung von ErzieherInnen ist es erschwerend, dass die Bedeutung der pädagogischen Beziehung und des seelsorgerlichen Arbeitens bei Ziebertz nur implizit thematisiert werden. Unbeschadet dieser Kritik stellen einige Aspekte von Ziebertz' Ansatz einen guten Ausgangspunkt für das Vorhaben dar, biographisches Lernen in der ErzieherInnenausbildung systematisch zu fördern. Insbesondere für die konkrete Umsetzung der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz bietet er mit der Unterscheidung zwischen affektiv-integrierenden, kognitiven und auf das Handeln bezogenen Funktionen des biographischen Lernens eine Möglichkeit, Lernprozesse auf bestimmte Bereiche hin zu fokussieren. In Bezug auf die in der vorliegenden Arbeit verfolgte Fragestellung muss der Ansatz von Ziebertz für

---

[663] Der Ansatz von Henning Luther wird allerdings eher in Stichworten wie der „fragmentarischen Identität" und der Fraglichkeit der Welt aufgegriffen. Inwieweit Ziebertz' Ziel der Handlungsfähigkeit mit Luthers Anliegen, die fragmentarische Existenz von Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen, zu vereinbaren sind, muss offenbleiben. Insbesondere Ziebertz' Vorstellung der Entwicklung von Ich-Stärke ist vermutlich mit Luthers Vorstellung von Menschen in seiner Angewiesenheit auf Beziehungen nur mit großer Mühe zu verbinden: Luther grenzt sich explizit von Menschenbildern ab, in denen eine Selbstbehauptungs- und Selbstbewahrungstendenz des Subjekts zu entdecken ist und damit die Angewiesenheit des Menschen auf andere aus seiner Sicht nicht ausreichend anerkannt und gewürdigt wird, siehe Luther (1992), S.82.

die Umsetzung in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung konkretisiert werden. Hierbei sollte stärker auf das spätere Arbeiten der angehenden ErzieherInnen in Beziehungen mit Kindern fokussiert werden. Dieser Aspekt der Beziehungsarbeit nimmt beim im Folgenden diskutierten religionspädagogischen Ansatz von Friedrich Schweitzer eine zentrale Rolle ein.

4.5. Begleitung von Kindern und Jugendlichen als religionspädagogische Aufgabe in den Arbeiten von Friedrich Schweitzer

Friedrich Schweitzer[664] hat eine Reihe vielzitierter Werke zur Entwicklung des Glaubens von Kindern und Jugendlichen,[665] zur Elementarpädagogik[666] und zur religiösen Bildung Erwachsener veröffentlicht.[667] Anders als Stoodt und Ziebertz, die primär auf den Religionsunterricht fokussieren, geht Schweitzer in seinem Werk auf die gesamte Bandbreite religionspädagogischen Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen ein.[668] Gleichzeitig gibt er auch konkretere Impulse für die didaktische Umsetzung seiner theoretischen Überlegungen als beispielsweise Henning Luther.

Schweitzers Werk ist aus vier Gründen für die vorliegende Arbeit relevant: Es ist erstens bedeutsam, da Schweitzer intensiv zur Biographie und religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geforscht hat. Zweitens ist

---

[664] Friedrich Schweitzer wurde 1954 geboren. Von 1992 bis 1995 war er Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Universität Mainz, seit 1995 hat er die Professur für Religionspädagogik an der Universität Tübingen inne (siehe http://www.ev-theologie.uni-tuebingen.de/lehrstuehle-und-institute/praktische-theologie/praktische-theologie-ii/mitarbeiter/schweitzer-friedrich-prof-dr.html, Stand 10.10.2015). Seinem Lehrstuhl ist das evangelische Institut für beruflichen Religionsunterricht angeschlossen (siehe www.eibor.de, Stand 10.10.2015).

[665] Siehe Schweitzer (1998) und Schweitzer (2007).

[666] Siehe beispielsweise Biesinger/Edelbrock/Schweitzer (2011).

[667] Lück/Schweitzer (1999). In Bezug auf die Erwachsenenbildung betonen die Autoren die Bedeutung der biographischen Auseinandersetzung für die Lernprozesse. Sie stellen heraus, dass zu dieser Auseinandersetzung auch die Beschäftigung mit Verlusterfahrungen gehört, siehe Lück/Schweitzer (1999), S.18f.

[668] Ein Beispiel hierfür ist die „Einführung in die Religionspädagogik“, Schweitzer (2006).

es von Interesse, weil Schweitzer die Begleitung von Kindern und Jugendlichen als zentrale religionspädagogische Aufgabe in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt. Drittens ist es in Bezug auf die Anwendung biographieorientierter Ansätze in der LehrerInnenausbildung bedeutsam, da Schweitzer die Bedeutung der biographischen Reflexivität als theologisch-religionspädagogische Schlüsselkompetenz betont. Und viertens ist insbesondere eine religionsdidaktische Arbeit Schweitzers für die vorliegende Arbeit relevant, in der er sich mit dem Religionsunterricht in der Berufsschule befasst hat, an der auch die Ausbildung von ErzieherInnen nach wie vor stattfindet.

Theoretische Grundlagen des Ansatzes: Im Zentrum von Schweitzers Arbeit steht die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schweitzer definiert religiöse Entwicklung als „lebensgeschichtliche Veränderung von Vorstellungen und Gefühlen sowie personalen Beziehungen, soweit sie mit dem verbunden sind, was jeweils als religiös verstanden wird."[669] Zu dieser Entwicklung gehört nach Schweitzer auch das „religiöse Verstehen".[670] Schweitzer zählt hierzu die Art und Weise, „wie Menschen zu verschiedenen Zeiten ihres Lebens mit Glaubensaussagen und religiösen Inhalten umgehen."[671] Die Kenntnis des religiösen Verstehens hilft in der Religionspädagogik, die menschliche Entwicklung zu erfassen und den Menschen eine angemessene Lebensbegleitung anbieten zu können. In seinem Buch zu Lebensgeschichte und Religion greift Schweitzer psychologische Ansätze zur Entwicklung auf, insbesondere Eriksons psychosoziale Entwicklungstheorie und Fowlers religiöse Entwicklungstheorie.[672] Ausgehend von diesen Ansätzen betont er, dass die altersbezogenen Veränderungen von Kindern und Jugendlichen im religiösen Bereich einem Entwicklungsprozess unter-

[669] Schweitzer (2007), S.174.
[670] Schweitzer (1994), S.405.
[671] Schweitzer (1994), S.405.
[672] Siehe beispielsweise Schweitzer (2007). Eriksons Ansatz wird in Abschnitt 6.4 dargestellt. Eriksons Identitätsbegriff wird von Schweitzer mit großer Vorsicht rezipiert, Schweitzer verweist auf die sozialwissenschaftliche Kritik an einem geschlossenen Identitätsbegriff, siehe Schweitzer (2007), S.98.

liegen, der durch die Kinder und Jugendlichen in weiten Teilen selbst konstruiert und durch die Umwelt mitbestimmt wird.[673] Schweitzer stellt gleichzeitig heraus, dass es keine Entwicklung hin zum Glauben gibt, sondern dass sich der in der Regel bereits bei Kindern und Jugendlichen vorhandene Glaube in der Lebensgeschichte entwickelt und verändert.[674] In diesem Rahmen unterscheidet er zwischen einem selbstgeschaffenen und damit konstruierten und einem von Gott geschenkten Sinn, die beide die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen prägen.[675] Er betont an dieser Stelle, dass der Glaube nicht herstellbar, sondern ein Geschenk sei[676] und setzt sich kritisch mit der Vorstellung von höheren und niedrigeren religiösen Entwicklungsstufen auseinander. Schweitzer stellt heraus, dass eine derartige hierarchische Stufenvorstellung zwar innerhalb der Erkenntnistheorie und der Moralphilosophie Zustimmung finde, aus theologischer beziehungsweise religionspädagogischer Perspektive jedoch mit Vorsicht zu betrachten sei.[677] Dies begründet er damit, dass im theologischen Sinn das Kindsein eine vollwertige Form des Menschseins darstellt und das Kindsein nicht als Vorform des Erwachsenseins abgewertet werden darf.[678] Deshalb solle für die religiöse Erziehung immer eine Wertschätzung des Eigenrechts des Kindes in seinem jeweiligen Entwicklungsstand im Blick bleiben sowie die erzieherische Unterstützung des Kindes bei der Erlangung religiöser Mündigkeit.[679]

In seinem 2003 publizierten Buch „Postmoderner Lebenszyklus und Religion“[680] setzt sich Schweitzer mit postmodernen Überlegungen, beispielswei-

---

[673] Siehe beispielsweise Schweitzer (2007), S.160ff. Schweitzer bezieht sich hier insbesondere auf kognitiv-strukturelle Theorien wie die von Fowler. Siehe auch Schweitzer (2007), S.169 zum Aspekt der aktiven Rolle von Kindern und Jugendlichen in ihrem Sozialisationsprozess.
[674] Schweitzer (2007), S.243.
[675] Schweitzer (2007), S.243.
[676] Schweitzer (2007), S.242.
[677] Schweitzer (2007), S. 163.
[678] Schweitzer (2007), S.164.
[679] Schweitzer (2007), S.164.
[680] Schweitzer (2003). Schweitzer setzt sich dort auch mit den klassischen Ansätzen wie Erikson und Fowler auseinander. Er rezipiert die feministische Kritik an Erikson von Gilligan (1984) nach

se von Keupp und Gergen, zum pluralen Selbst auseinander, denen zufolge Menschen in der Postmoderne verschiedene Identitäten haben, und dadurch über kein Zentrum mehr verfügen, in das ihre verschiedenen Rollen integriert werden könnten.[681] Schweitzer hebt an diesen Theorien als positiv hervor, dass sie die plurale Wirklichkeit angemessen wiedergeben, in der das Leben durch Wahlmöglichkeiten geprägt sei. Bereits in der Moderne sei es nach Schweitzer nur sehr wenigen Menschen möglich gewesen, sämtliche Ideale der Moderne wie Autonomie, Rationalität, finanzielle Unabhängigkeit und beruflichen Erfolg zu erreichen.[682] Deshalb sei die Ideologiekritik der Postmoderne an diesen normativen Vorstellungen treffend und hilfreich.[683] Insbesondere seien durch das hergebrachte Ideal des Lebenszyklus die Lebensmöglichkeiten der Menschen stark eingeschränkt beziehungsweise „unterdrückt" worden.[684] Kritisch setzt sich Schweitzer mit der Individualisierung in der Postmoderne auseinander. Die Entwicklung hin zu Individualisierung hat nach Schweitzer den bereits bestehenden Graben zwischen individueller Religion des Einzelnen und Kirche tiefer werden lassen.[685] Für den Bereich der Religion bedeute die postmoderne Veränderung, dass Jugendliche mit religiösen Traditionen selektiv umgingen und sich vor allem für ihren persönlichen Glauben interessierten.[686] Schweitzer betont in Abgrenzung zu postmodernen Theorien der Identität, dass es wichtig sei, ein Minimum an Kohärenz und Kontinuität der Identität aufrechtzuerhalten.[687] Er plädiert für neue christliche Leitbilder in der Postmoderne. Diese sollten jenseits der Ideologie von Rationalismus und Fortschritt liegen,

---

der Eriksons Vorstellung eines autonomen unabhängigen Selbst (im Erwachsenenalter) das Bedürfnis der Menschen nach Beziehung und Verbundenheit nicht angemessen berücksichtigt, Schweitzer (2003), S.69ff, insbesondere S.72f, ähnlich auch Schweitzer (2007), S.194.

[681] Schweitzer (2003), S.72 und S.74, siehe auch Schweitzer (2002), S.192.

[682] Schweitzer (2003), S.193.

[683] Schweitzer (2003), S.195.

[684] Schweitzer (2003), S.195.

[685] Schweitzer (2003), S.127.

[686] Schweitzer (2003), S.75f. Zu den empirischen Belegen siehe Schweitzer (1998).

[687] Schweitzer (2002), S.192.

jenseits des Individualismus als isolierter Autonomie und jenseits der bloßen Privatheit individualisierter Religion.[688]

Philosophisch bezieht Schweitzer sich primär auf Paul Ricœur und dessen Ansatz einer „zweiten Naivität".[689] Eine zweite Naivität können erwachsene Menschen Ricœur zufolge erlangen, wenn sie nicht nur das kritische Denken der Adoleszenz und des Erwachsenenalters weiterführen, sondern zusätzlich die Glaubensvorstellungen aus der Kindheit rekonstruieren beziehungsweise sich neu aneignen.[690] Mit diesem Ansatz begründe die Rationalität zwar weiterhin die moderne Wissenschaft und Technologie, aber sie sei nicht die Norm, anhand derer der Lebenszyklus beurteilt werde. Damit finde die Religiosität einen angemessenen Platz im Erwachsenenalter.[691]

Theologisch steht Schweitzers Ansatz in der Traditionslinie der lutherischen Rechtfertigungslehre, die den Glauben als Geschenk Gottes und nicht als Leistung Gott gegenüber versteht.[692] Ebenso wie Ziebertz rezipiert auch Schweitzer den praktisch-theologischen Ansatz Henning Luthers und betont, dass Menschen ein fragmentarisches Selbst hätten und auf Beziehungen angewiesen seien.[693] Angesichts der postmodernen Pluralisierung religiöser Vorstellungen plädiert Schweitzer in seinem Buch „Postmoderner Lebenszyklus und Religion" für ein Prinzip der Offenheit, das auf der Pneumatologie basiert. Nach Schweitzer befreie Gottes Geist Menschen „aus dem beengenden Zwang, einer eng definierten Identität entsprechen zu müs-

---

[688] Schweitzer (2003), S.129.
[689] Schweitzer (2003), S.130. Siehe Ricœur (1974), S.155 und S.163. An dieser Stelle erläutert Ricœur seinen hermeneutischen Ansatz. Zur Entstehungsgeschichte des Begriffs der zweiten Naivität siehe auch Negel (2006).
[690] Schweitzer (2003), S.131. Nach Schweitzer werden die Grenzen des Rationalismus durch die zweite Naivität transzendiert.
[691] Schweitzer (2003), S.131.
[692] Siehe beispielsweise Schweitzer (2003), S.88, Schweitzer (2002), S.193 und öfter. Als weitere theologische Tradition bezieht sich Schweitzer auf das lutherische Verständnis von Gesetz und Evangelium, Schweitzer (2007), S.243.
[693] Schweitzer (2003), S.89f.

sen.“[694] Die auf eine derartige Befreiung abzielende religionspädagogische Begleitung der Kinder und Jugendlichen durch PädagogInnen bei ihrer Identitätsentwicklung greift Schweitzer an verschiedenen Stellen auf; dies wird im Folgenden dargestellt.

Aufgaben und Ziele der religiösen Erziehung: Schweitzer stellt als Grundanliegen religiöser Erziehung heraus, dass die Kinder und Jugendlichen für religiöse Fragen offenbleiben und ihr Interesse an Religion aufrechterhalten.[695] Die Begleitung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen steht im Zentrum des Ansatzes. Ziel religiöser Erziehung ist es nach Schweitzer, Kinder und Jugendliche so zu unterstützen, dass sie lernen, religiöse Sinnkonstruktionen theologisch angemessen aufzunehmen und zu verarbeiten.[696] In seinem Buch „Die Suche nach eigenem Glauben“ formuliert Schweitzer es als religionspädagogische Doppelaufgabe, die Jugendlichen zu begleiten und in der Pluralität zu bilden.[697] In Bezug auf die individuelle Begleitung von Jugendlichen konkretisiert Schweitzer die Aufgabe folgendermaßen: (a) Die Jugendlichen sollten im Blick auf religiöse und weltanschauliche Angebote urteilsfähig werden. (b) Sie sollten eine kritische Subjektivität und Religiosität jenseits des Kinderglaubens entwickeln und (c) sie sollten zum Subjekt-Werden „aufgefordert“ werden.[698] In Bezug auf die religiöse Bildung in Pluralität betont Schweitzer, dass Kinder und Jugendliche eine religiöse Bildung erwerben sollten, durch die sie herausgefordert, unterstützt und bestärkt werden.[699]

---

[694] Schweitzer (2003), S.90. Schweitzer bezieht sich hier auf die Theologie Michael Welkers [siehe Welker, M. (1992), Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag)]. Die „Offenheit des Geistes… [solle] auf den christlichen Glauben bezogen“ werden“ [Schweitzer (2003), S.90]. An dieser Stelle grenzt sich Schweitzer aber auch von einer unbegrenzten Offenheit ab, indem er betont, dass diese prinzipiengeleitet sein sollte, beispielsweise durch das Prinzip der Liebe und des Mitleidens.
[695] Schweitzer (2007), S.259.
[696] Schweitzer (2007), S.259.
[697] Schweitzer (1998), S.178.
[698] Schweitzer (1998), S.163.
[699] Siehe auch Schweitzer (1998), S.178.

Angelehnt an Karl Ernst Nipkow unterstreicht Schweitzer die Bedeutung einer Begleitung durch ReligionspädagogInnen, die die Jugendlichen als Subjekte anerkennen.[700] Diese Begleitung solle eine Hilfe für den Lebensweg sein, die nicht auf den Religionsunterricht beschränkt sei. Im Unterricht solle die Lehrkraft die lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Zusammenhänge der Kinder und Jugendlichen aufgreifen, so dass die Schule zu einem Lebensraum für Kinder und Jugendliche werden kann.[701] Dazu solle sich die Lehrkraft im Unterricht auf den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen einstellen und zugleich die Jugendlichen herausfordern, diesen Entwicklungsstand zu überschreiten.[702] Diesen Ansatz bezeichnet Schweitzer als Elementarisierung und als entwicklungsorientierte Didaktik. Die Elementarisierung ist für Schweitzer derart zentral, dass ein Thema aus seiner Sicht erst dann seine Berechtigung erhält, wenn es grundlegende Bedeutung auch für die Kinder und Jugendlichen gewinnt.[703]

Unter den Aufgaben des Religionsunterrichtes in der Berufsschule steht nach Schweitzer die ethische Bildung an erste Stelle.[704] Diese solle auf die gesellschaftlichen und betrieblichen Erfordernisse und die individuelle Persönlichkeit bezogen sein. Ziele seien die ethische Selbständigkeit und die kritische Urteilsfähigkeit. Schweitzer fordert darüber hinaus eine deutliche Beachtung von anthropologischen Fragen sowie von Sinnfragen durch die Lehrkräfte, die in Katalogen von Schlüsselproblemen für den Unterricht oft nicht vorkämen.[705] Diese Sinnfragen, die meist im Zusammenhang mit individuellen Erfahrungen entstehen, sind nach Schweitzer aus entwicklungs-

---

[700] Schweitzer (1998), S.166, Schweitzer greift bezüglich des Aspekts der Lebensbegleitung als religionspädagogische Aufgabe auf Karl Ernst Nipkow (1982), Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3, Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh (= Gütersloher Verlagshaus Mohn), S.46 zurück.
[701] Schweitzer (1998), S.165. Schweitzer stellt die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt und grenzt sich gleichzeitig – wie bereits dargestellt – gegen einen therapeutischen Anspruch ab. Schweitzer (1998), S.166.
[702] Schweitzer (1998), S.171.
[703] Schweitzer (1998), S.172.
[704] Schweitzer (1997), S.152.
[705] Schweitzer (1997), S.153. Schweitzer bezieht sich hier auf Klafkis Katalog von Schlüsselproblemen: Klafki (1996), S.21 und S.56 ff.

psychologischer Perspektive für die Jugendlichen relevant, da Klärungsprozesse im Blick auf Religion, Kirche und Sinnfragen in der Regel erst in einer Zeit stattfinden, in der die Jugendlichen berufliche Schulen besuchen.[706] Ziel eines Religionsunterrichtes in der Berufsschule solle sein, dass die Auszubildenden ein kritisches, ethisches und religiöses Bewusstsein von Verantwortung entwickeln – im Spannungsfeld von Wirtschaft, Gesellschaft, Kirche, Theologie und Pädagogik.[707] Inwiefern dieser ethische Schwerpunkt der Entwicklung des Bewusstseins, der auch die biographieorientierte Auseinandersetzung mit Sinnfragen beinhaltet, in Bezug auf die Berufsausbildung von ErzieherInnen relevant ist, wird am Ende der Darstellung in Bezug auf die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein durch angehende ErzieherInnen konkretisiert.

Aufgaben der LehrerInnen im Religionsunterricht: Schweitzer betont, dass die Jugendlichen durch den Religionsunterricht und durch Einzelpersonen wie FreundInnen, MentorInnen und SeelsorgerInnen, in ihrer Entwicklung begleitet werden sollten.[708] Für Lehrkräfte im Bereich der Religionspädagogik bedeutet dies beispielsweise, dass es zu ihren Aufgaben gehört, Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg zwischen Kinderglauben und „der erhofften zweiten Naivität jeweils die erforderliche Unterstützung“[709] zu geben. Als Ziel des religionspädagogischen Arbeitens benennt Schweitzer „religiöse Mündigkeit“.[710] Der Unterstützung und Begleitung als Aufgabe von ReligionspädagogInnen kommt in seinem Ansatz entscheidende Bedeutung zu. Mit dem Religionsunterricht als Spezialfall der religionspädagogischen Arbeit hat sich Schweitzer erst in neueren Veröffentlichungen intensiver

---

[706] Schweitzer (1997), S.152. Da die ErzieherInnenausbildung, wie bereits erwähnt, dem beruflichen Unterricht zuzuordnen ist, betreffen Schweitzers Aussagen die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit.
[707] Schweitzer (1997), S.154. Zum Ziel der religiösen Mündigkeit siehe auch Schweitzer (1994), S.409.
[708] Siehe beispielsweise Schweitzer (1998), S.218.
[709] Schweitzer (1994), S.408.
[710] Schweitzer (1994), S.409. Mit dem Begriff religiöse Mündigkeit bezieht sich Schweitzer auf Schleiermacher.

auseinandergesetzt. So finden sich in seinem Lehrbuch zur Religionspädagogik Überlegungen zu Rolle, Person und Kompetenzen der Lehrkraft,[711] wobei er hier die Hauptaufgabe der Religionspädagogik darin sieht, analytische und konstruktive Leitbilder für religionspädagogische Berufe zu entwickeln.[712] In Auseinandersetzung mit neueren Ansätzen der Lehrkräfteforschung[713] betont Schweitzer, dass Lehrkräfte ihre Person oder Persönlichkeit möglichst realistisch wahrnehmen sollten, da dies eine Voraussetzung dafür sei, dass sie eine reflektierte Professionalität entwickeln können. Die Lehrkräfte sollten sich insbesondere mit ihrer Biographie auseinandersetzen, um die eigenen Grenzen und Verletzbarkeiten zu reflektieren und die eigenen Chancen und Fähigkeiten zu nutzen.[714] Dazu gehöre, dass die Lehrkräfte eigene Erlebnisse mit Religion im biographischen Zusammenhang wahrnehmen können und nach einem reflektierten Zusammenhang zwischen biographisch erlebter Religion und dem Unterricht suchen.[715] In Bezug auf die Kompetenz von Lehrkräften[716] betont Schweitzer damit die Bedeutung von Reflexivität als theologisch-religionspädagogische Schlüsselkompetenz.[717]

Kritische Einordnung: Im Rahmen einer Bewertung von Schweitzers Ansatz im Hinblick auf die Ziele der vorliegenden Arbeit fällt zunächst auf, dass er im Grundsatz psychologische Konzeptionen von Entwicklung in einen Ge-

---

[711] Schweitzer (2006), S.185ff.
[712] Schweitzer (2006), S.187f.
[713] Schweitzer (2006), S.189. Schweitzer bezieht sich vor allem auf eine Arbeit von Terhart, Ewald (2001), Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim/München (= Juventa).
[714] Schweitzer (2006), S.189.
[715] Schweitzer (2006), S.190. Schweitzer greift hierbei zurück auf die Studien von Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2000) „Religion bei ReligionslehrerInnen".
[716] Schweitzer (2006), S.192-194. Schweitzer stellt unter anderem das Kompetenzmodell der KMK von 2005 und die Empfehlungen der gemischten Kommission der EKD von 1997 zur Reform des Theologiestudiums vor.
[717] Schweitzer (2006), S.194. Schweitzer bezieht sich hier insbesondere auf die Arbeit von Heil, S./Ziebertz, H.-G. (2005), Religionspädagogisch professioneller Habitus, in: Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H./Simon, W. (Hg.) Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster (=LIT-Verlag), S.41-95.

samtentwurf für religiöse Erziehung integriert.[718] Sein Ansatz bietet deshalb für die vorliegende Arbeit – ähnlich wie der von Ziebertz – eine erste Orientierung, wie religionspädagogische Ziele mit neueren psychologischen Konzeptionen verbunden werden können. Eriksons Konzept der Identitätsentwicklung verbindet Schweitzer beispielsweise mit dem religionspädagogischen Ziel der religiösen Mündigkeit einschließlich der Verabschiedung vom Kinderglauben. In Bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hebt er in diesem Zusammenhang die Bedeutung des religiösen Verstehens hervor. Eine weitere Stärke von Schweitzers Arbeit liegt in ihrem subjektorientierten Ansatz, damit wird die Bedeutung des biographischen Kontexts für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gewürdigt. In Bezug auf die Aufnahme sozialwissenschaftlicher Theorien ist die Arbeit von Schweitzer allerdings trotz der Rezeption postmoderner Ansätze wie dem von Keupp oder Gergen ergänzungsbedürftig: So geht Schweitzer auf wichtige neuere biographieorientierte theoretische Arbeiten wie den in der sozialwissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre häufig rezipierten Entwurf von McAdams nicht ein.[719]

Schweitzers auf die LehrerInnenausbildung ausgerichteter Ansatz weist im Wesentlichen vier Aspekte auf, die ihn auch für die ErzieherInnenausbildung relevant erscheinen lassen, nämlich erstens Ziele im Bereich der Identitätsentwicklung, zweitens das religionspädagogische Ziel der Begleitung von Kindern und Jugendlichen, drittens das Ziel der Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins als Aufgabe in der Berufsschule und viertens die Bedeutung selbstreflexiver Kompetenz.

---

[718] Schweitzer rezipiert nicht nur klassische, sondern auch postmoderne psychologische Konzeptionen. Damit erweist sich sein Ansatz prinzipiell als anschlussfähig an sozialwissenschaftliche Ansätze.

[719] Diese neuere sozialwissenschaftliche Diskussion in Bezug auf Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung wird in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 6 genauer erläutert.

Zum ersten Punkt, der Bedeutung der Förderung von Identitätsentwicklung in der ErzieherInnenausbildung, sind diejenigen Ziele Schweitzers wichtig, die an der Identitätsentwicklung von Jugendlichen orientiert sind. Hier handelt es sich beispielsweise um das Ziel, die Jugendlichen dabei zu begleiten, ihre eigene Position finden und formulieren zu können und so Subjekt zu werden. Für angehende ErzieherInnen ist dieses Ziel der Förderung der Identitätsentwicklung – neben den allgemeinen religionspädagogischen Gründen wie dem Recht auf die eigene Entwicklung – auch für die berufliche Arbeit wichtig, da sie lernen müssen, eigenverantwortlich ihren jeweiligen pädagogischen Ansatz zu entwickeln und vor Dritten wie den Eltern der Kinder zu vertreten. Dazu sind für die ErzieherInnen neben fachlichen Kenntnissen auch Kenntnisse über die eigene Person wichtig, beispielsweise über die eigenen Stärken und Schwächen, damit sie eigene Positionen wie solche zur religiösen Erziehung der Kinder klar formulieren können. Allerdings wird in Schweitzers Ansatz nicht deutlich, wie diese Ziele im Bereich der Identitätsentwicklung im konkreten Unterricht umzusetzen sind.

Zum zweiten Punkt, der Begleitung von Kindern und Jugendlichen als religionspädagogischem Ziel, bleibt Folgendes festzuhalten: Schweitzers Ansatz, in dem er die Bedeutung von religiöser Bildung in Pluralität betont, ist für die vorliegende Arbeit insofern bedeutsam, als er die Aufgabe der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit religionspädagogischen Zielen wie der religiösen Mündigkeit oder der Förderung der individuellen Entwicklung verbindet und den Aspekt der Begleitung ins Zentrum religionspädagogischen Arbeitens stellt.[720] Insgesamt lässt sich sein Ansatz damit gut in die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung integrieren.

Zum dritten Punkt, der Entwicklung des Bewusstseins von Sinnzusammenhängen und Verantwortung als Ziel in der ErzieherInnenausbildung, stellt

[720] Siehe beispielsweise Schweitzer (1998), S.178.

Schweitzer in seinem Artikel zum Religionsunterricht in der Berufsschule die Bedeutung der Aufgabe heraus, die Auszubildenden bei der Entwicklung eines kritischen, ethischen und religiösen Bewusstseins von Verantwortung zu unterstützen. Dieses Bewusstsein hat für die Arbeit von ErzieherInnen einen zentralen Stellenwert. Für die Ausbildung von ErzieherInnen bedeutet dies, dass die ErzieherInnen lernen sollen, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren, subjektorientiert die Bedürfnisse von Kindern wahrzunehmen und die Kinder angemessen in ihrer Entwicklung zu fördern. Gleichzeitig sollen sie ihre Arbeit in den größeren Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung einordnen können.

Hinsichtlich des vierten Punkts, der selbstreflexiven Kompetenz, ist Schweitzers Ansatz ebenfalls auf die ErzieherInnenausbildung übertragbar, auch wenn es – wie bereits in Abschnitt 3.3.1 dargestellt – Differenzen zwischen der LehrerInnen- und der ErzieherInnenausbildung gibt. Schweitzer stellt für die LehrerInnenbildung heraus, dass die Lehrkräfte eine Professionalität entwickeln sollen. Diese sei dadurch gekennzeichnet, dass die LehrerInnen in der Lage sind, sich mit ihrer Biographie auseinanderzusetzen, sowohl die eigenen Grenzen und Verletzbarkeiten als auch die eigenen Chancen und Fähigkeiten zu reflektieren sowie ihre Biographie in Hinblick auf religiöse Erfahrungen zu durchdenken und mit religionspädagogischen Inhalten zu verbinden. Diese personalen Kompetenzen im Bereich der LehrerInnenausbildung gelten insofern auch für ErzieherInnen, als diese sich ebenso selbstreflexiv damit auseinandersetzen müssen, wo ihre Verletzlichkeiten sind und wo ihre Stärken liegen. Ebenso ist das angestrebte Ziel einer Verbindung von biographischer Reflexion mit religionspädagogischen Inhalten für die vorliegende Arbeit relevant.[721]

[721] Insbesondere dieser letztgenannte Punkt ist auch und gerade für die Lehrkräfte im religionspädagogischen Unterricht für ErzieherInnen bedeutsam.

Bei allen vier genannten Ansatzpunkten zur Übertragung von Schweitzers Arbeit auf die ErzieherInnenausbildung und die zugehörige Fortbildung der Lehrkräfte besteht jedoch Bedarf nach Konkretisierung. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Frage, wie das Ziel der Förderung der Identitätsentwicklung und des kritischen Bewusstseins in der ErzieherInnenausbildung religionsdidaktisch im Unterricht umgesetzt werden kann.[722] Insgesamt lässt sich damit das Fazit ziehen, dass die religionspädagogischen Überlegungen von Schweitzer zwar eine gute Grundlage für religionspädagogisches biographieorientiertes Arbeiten bilden, dass es jedoch gilt, sie auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit – die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen im Religionspädagogikunterricht – zuzuspitzen. Insbesondere bleibt herauszuarbeiten, wie die von Schweitzer eher theoretisch formulierten religionspädagogischen Ziele konkret in der Ausbildung umsetzbar sind.

EXKURS: Biographisches Lernen in theologisch-poimenischen Ansätzen von Dietrich Ritschl und Jürgen Ziemer

Dietrich Ritschl und Jürgen Ziemer thematisieren in ihren Ansätzen speziell den Aspekt des Erwerbs der selbstreflexiven Kompetenz durch biographisches Lernen mit einem Fokus auf den Bereich der Psychotherapie beziehungsweise Seelsorge und können daher Anregungen für die Ausbildung von ErzieherInnen liefern. [723]

---

[722] Hier könnten Ziebertz' Anregungen zur Arbeit mit biblischen Biographien ein Ansatzpunkt für die praktische Arbeit sein.

[723] Zu unterschiedlichen Ansätzen der Seelsorge siehe beispielsweise Nicol (1990) sowie Engemann (2009) mit Beiträgen von unterschiedlichen AutorInnen zu psychotherapeutischen, tiefenpsychologischen, personzentrierten, gestaltseelsorgerlichen, gruppendynamischen und systemischen Ansätzen, die im Bereich der Seelsorge rezipiert werden. Aus biographieorientierter Perspektive sind hier die Ansätze von Winkler (1997), Drechsler (2002) und Schibilsky (1999) zu nennen, die zwar die Bedeutung der Biographie in der seelsorgerlichen Arbeit herausheben, nicht aber auf die Biographie der SeelsorgerInnen fokussieren.
Winkler verbindet Seelsorge mit dem psychoanalytischen Ansatz der Begleitung in Konflikten [Winkler (1997), S.356]: SeelsorgerInnen begleiten ihr Gegenüber beim Aufarbeiten verdrängter Erinnerungen und damit vergangener Lebenskrisen und unterstützen es beim Auflösen aktueller und vergangener Konflikte. Drechsel vertritt einen lebensgeschichtlichen Seelsorgeansatz, für ihn hat Seelsorge „das Ziel, dass das Gegenüber in der Seelsorge seine alten Lebensgeschichten so neu erzählen kann, dass sie ihm zu 'Geschichten zum Leben' werden." [Drechsel (2002), S.15]. Schibilsky geht von der Bedeutung des Erzählens für das biographische Gespräch aus. Er betont, dass Menschen im Kontakt mit dem Seelsorger dazu angeregt werden sollen, den roten Faden in ihrer Lebensgeschichte neu zu suchen [Schibilsky (1999)].

Ritschls Story-Konzept: Ritschl erläutert das Arbeiten mit Biographien im Bereich der Psychotherapie als einen Anwendungsbereich seines Story-Konzepts.[724] Ritschls therapeutischer Ansatz basiert auf seinen systematisch-theologischen Arbeiten, in denen er die Logik und Funktionsweisen von biblischen *stories* analysiert, beispielsweise in Bezug auf Dogmen. Unter *stories* versteht Ritschl mündliche oder verschriftlichte „Erzählungen von Begebenheiten“[725], die einzelne sowie Gruppen betreffen. Ritschl betont, dass Menschen *stories* gestalten, indem sie sie nacherzählen und verändern. So bilden sie aus den Geschichten Summierungen und verwenden diese für verschiedene narrativ-deskriptive oder auch präskriptive Zwecke.[726] Summierungen sind das Ergebnis von Auswahlprozessen aus Erlebtem. Sie entstehen im Verlauf des Erinnerungsprozesses, fassen Ereignisse zusammen und akzentuieren diese.[727] Insbesondere hat Ritschl sich mit einer bestimmten Form von Summierungen befasst, den sogenannten Koagulationen. In diesen werden *stories* so verdichtet, dass die daraus entwickelten Lehren als zeitlos gültig erscheinen.[728] Als Beispiel benennt Ritschl die Schöpfungserzählungen in Gen 1ff, die zu einer Schöpfungslehre koaguliert wurden. Im Bereich der seelsorgerlichen Anwendung dieser Theorie befasst sich Ritschl mit den Lebensgeschichten von Menschen und erläutert, dass er sich in seiner psychotherapeutischen Praxis insbesondere mit den Metastories seiner KlientInnen beschäftigt hat.[729] Er betont, dass die Darstellung der *story* die Identität eines Menschen prägt: *„Everything in my life depends on »what I make of my story«, both of the story I can tell of myself and the story others tell of me and my group.“*[730] Ritschl geht davon aus, dass Menschen bei der Darstellung ihrer *stories* aus der Fülle ihrer Erlebnisse eine Auswahl treffen.[731] Ein Gefüge von Einzelstories ergibt dann die Lebensgeschichte einer Person. Diese ist aber als Ganzes unerzählbar und wird nur über die Auswahl von Einzelstories sichtbar. Ritschl geht davon aus, dass bei gesunden Menschen die erinnerten Einzelstories in Harmonie und Balance zueinander stehen. Bei psychisch gestörten oder kranken Menschen dagegen befinden sich Ritschl zufolge diese einzelnen *stories* „in Disharmonie und Leiden verursachender Diachronizität.“[732] Wenn Ritschl mit diesen Menschen therapeutisch arbeitet, verfolgt er das Ziel, diesen zu ermöglichen, Einzelstories befreit von belastender Diachronizität zu erzählen.[733] Die Menschen sollen ihre eigenen Summierungen entschlüsseln können und lernen, mit den Summierungen zu leben, die ihr Leben bereits beschädigt haben. Sie sollen offen sein für Anlässe, die sie anregen, vergessene *stories* wiederzuentdecken. [734]

---

[724] Siehe beispielsweise Ritschl (2004).
[725] Ritsch (2004), S.54.
[726] Ritschl (2008), S.83.
[727] Ritschl/Jones (1976), S.25f, Ritschl (2008), S.83. Siehe auch Webern (2000), S.222.
[728] Ritschl (2008), S.146.
[729] Ritschl (2008), S.148.
[730] Ritschl (2008), S.105, siehe auch S.148. Dort betont Ritschl, dass Menschen die Summe ihrer *stories* sind.
[731] Ritschl (2008), S.97.
[732] Ritschl (2008), S.148.
[733] Ritschl (2008), S.57.
[734] Siehe auch Ritschl (2008), S.58.

Der Ansatz von Ritschl stellt die Deutung von Biographien der GesprächspartnerInnen durch SeelsorgerInnen in den Mittelpunkt, der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz der SeelsorgerInnen steht aber nicht im Vordergrund. Ritschls Story-Theorie ist dennoch hilfreich zum Verstehen von Lebensgeschichten, und für die vorliegende Arbeit deshalb interessant, weil sie sich aus systematisch-theologischer Perspektive mit dem Aufbau von Geschichten im Allgemeinen befasst. An diese Überlegungen wird in Kapitel 7 im Rahmen der Fallarbeit angeknüpft.

Jürgen Ziemers Ansatz für die seelsorgerliche Ausbildung: Anders als Ritschl stellt Jürgen Ziemer in seinem Ansatz für die seelsorgerliche Ausbildung die Biographie der SeelsorgerInnen ins Zentrum.[735] Sein Ansatz bezieht sich vor allem auf die pastorale Arbeit von PfarrerInnen und die seelsorgerliche Arbeit von GemeindepädagogInnen und SozialarbeiterInnen. Manche Aspekte daraus lassen sich jedoch auch auf die ErzieherInnenausbildung übertragen, insbesondere seine Überlegungen zur Gesprächsführung und zur biographischen Arbeit, weshalb das Konzept im Folgenden ausführlicher dargestellt wird.[736] Ziemer stellt sein Seelsorgeverständnis folgendermaßen dar: „Seelsorge hat etwas zu tun mit dem, was so oder so den Menschen 'unbedingt angeht' […] man wird wohl erwarten dürfen, dass Seelsorge besonders dann in Aktion tritt, wenn ein Mensch aus welchen Gründen auch immer des Trostes bedarf."[737] Dieses Seelsorgeverständnis ist auch für die ErzieherInnenausbildung relevant, da auch ErzieherInnen mit Menschen zu tun haben, die Trost benötigen, und die ErzieherInnen für diese Arbeit ausgebildet werden müssen. Wie bereits dargestellt sind ErzieherInnen seelsorgerlich in der Regel vor allem in der Alltagskommunikation in Form von Alltagsseelsorge tätig: Beispielsweise wenn sie sich mit einem Kind unterhalten und über den Verlust der geliebten Oma reden.[738] Diese seelsorgerliche Arbeit[739] sollte vor allem dadurch gekennzeichnet sein, dass die jeweilige ErzieherIn die Bedürfnisse des Kindes achtet, es ernst nimmt, tröstet und wertschätzt.[740]

Ziemer hebt die Bedeutung des seelsorgerlichen Gesprächs hervor und benennt in Anlehnung an Carl Rogers vier Aspekte „seelsorgerlicher Verhaltensweisen", die in diesem Kontext relevant sei-

---

[735] Ziemer (2004).
[736] Ziemer (2004), S.15. Ziemer betont in Bezug auf ein reformatorisches Seelsorgeverständnis: „Wichtigste Aufgabe der Seelsorge ist es, Menschen in ihren religiösen und sozialen Ängsten und Ungewissheiten zu trösten." Ziemer (2004), S.6.
[737] Ziemer (2004), S.1.
[738] Sehr häufig kommen in der Praxis von ErzieherInnen auch seelsorgerliche Gespräche über den Tod eines Haustieres vor. Haustiere sind für Kinder oft sehr wichtige Vertraute und deren Verlust ist für Kinder oft dementsprechend schmerzhaft.
[739] Ziemer (2004), S.2 „Seelsorge mag wie ein Alltagsgespräch erscheinen oder therapeutische Züge tragen. Entscheidend und unterscheidend ist, dass bei der Seelsorge der Glaube stets im Spiel ist – und zwar zunächst der Glaube des Seelsorgers, der Seelsorgerin, sodann im Hintergrund der Glaube der Gemeinde, der die Arbeit der Seelsorge trägt, und schließlich der potentielle Glaube des Gesprächspartners."
[740] Die Diskussion über die Unterscheidung zwischen einer beratungs- und psychoanalytisch orientierten Seelsorge und einer Alltagsseelsorge wird bei Drechsel dargestellt - siehe Drechsel (2007), S.128.

en.[741] Der erste Aspekt betrifft die Person der SeelsorgerIn: Ziemer schreibt hier, dass kompetente SeelsorgerInnen sich selbst beziehungsweise ihre Biographie wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen können.[742] Der zweite Aspekt nimmt auf die Kommunikation Bezug: Gelingende Kommunikation zeichnet sich nach Ziemer dadurch aus, dass die SeelsorgerInnen eine vertrauensvolle Beziehung zum Gegenüber herstellen können.[743] Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Hermeneutik: Hermeneutisch kompetente SeelsorgerInnen sind nach Ziemer dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in fremde Menschen hineinversetzen können.[744] Der vierte Aspekt schließlich hat Spiritualität zum Thema:[745] Ziemer führt aus, dass gute SeelsorgerInnen in einer seelsorgerlichen Begegnung eine „religiöse Dimension spürbar" werden lassen können.[746] Die genannten Aspekte sind auch für die Arbeit von ErzieherInnen relevant: Diese sollten für eine feinfühlig gestaltete pädagogische Arbeit mit den Kindern erstens ihre eigene Biographie reflektieren, sie sollten zweitens über gelingende Kommunikation vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern herstellen, sie sollten sich drittens – auch unter Einbeziehung hermeneutischer Techniken – in die Kinder und ihre Erziehungsberechtigten hineinversetzen können und sie sollten viertens die „religiöse Dimension" in der Begegnung mit Kindern wahrnehmen beziehungsweise spürbar werden lassen.[747] Grundlage für eine derartige religionspädagogisch wirksame Beziehungsgestaltung ist nach Ziemer die Wertschätzung: „Seelsorge beginnt mit der Wertschätzung meines Gegenübers als meines Mitmenschen, als Partner und Geschöpf Gottes. Das Leiden vieler Menschen beruht darauf, dass sie sich nicht wirklich akzeptiert fühlen und dass sie sich oft auch selber nicht annehmen können. Es geht – dem Rechtfertigungsglauben gemäß – um die bedingungslose Annahme des Menschen."[748]

Ziemers Ansatz zur seelsorgerlichen Begleitung ist für die vorliegende Arbeit vor allem deshalb von Interesse, weil darin Person und Biographie der SeelsorgerInnen besondere Bedeutung zu-

---

[741] Ziemer (2004), S.12.
[742] Ziemer (2004), S.16.
[743] In diesem Zusammenhang betont Ziemer die folgenden seelsorgerlichen Verhaltensweisen für das seelsorgerliche Gespräch [Ziemer (2004), S.12f]. (a) Verstehendes Verhalten: dies beinhaltet, dass sich die SeelsorgerInnen in ihr Gegenüber einfühlen können [Ziemer (2004), S.12f]; (b) annehmendes Verhalten: darunter versteht Ziemer eine seelsorgerliche Haltung, mit der SeelsorgerInnen ihr Gegenüber als Mitmenschen, Partner und Geschöpf Gottes wertschätzen können; (c) ermutigendes Verhalten: dazu gehört, dass die SeelsorgerInnen die Ressourcen des Gegenübers wahrnehmen und aktivieren können; hier geht es beispielsweise darum, verschüttete Fähigkeiten des Gegenübers zu erkennen und es zu ermutigen, diese zum Umgang mit der Krise einzusetzen; und (d) authentisches Verhalten, worunter Ziemer versteht, dass die SeelsorgerInnen im seelsorgerlichen Gespräch ehrlich sind und beispielsweise Freundlichkeit nicht lediglich vortäuschen, Ziemer (2004), S.13.
[744] Ziemer versteht unter hermeneutischer Kompetenz, dass die SeelsorgerIn sich in ihre GesprächspartnerIn und deren Lebenswelt hineinversetzen kann und sie verstehen kann.
[745] Ziemer (2004), S.16f.
[746] Ziemer (2004), S.17.
[747] In neueren religionspädagogischen Ansätzen wird dies als religionssensible Arbeit bezeichnet, siehe beispielsweise Bederna (2009a), S.22 und Gabriel (2009), S.203.
[748] Ziemer (2004).

kommt.[749] Um kompetent arbeiten zu können sollten sich SeelsorgerInnen in Anlehnung an Ziemer mit Fragen auseinandersetzen wie: „Wer bin ich? Worauf vertraue ich? Was macht mir Angst?“ und „Wie gehe ich mit krisenhaftem Erleben um?“[750] Aus Ziemers Sicht ist dabei weniger die inhaltliche Ausgestaltung der Antwort relevant als vielmehr die Bereitschaft der SeelsorgerInnen, sich auf derartige Fragestellungen einzulassen, bei denen es um Identität und Biographie der SeelsorgerInnen geht.[751] Ziemer bezeichnet die im Rahmen dieses Prozesses zu erwerbende Kompetenz als „Personkompetenz“.[752] Dieser Aspekt ist auch für ErzieherInnen von zentraler Bedeutung: Auch ErzieherInnen sollten sich mit den von Ziemer genannten Fragen nach der eigenen Identität auseinandersetzen, damit sie die Kompetenzen erwerben, die erforderlich sind, um Kinder in Lebenskrisen gut begleiten zu können, ihnen Vertrauen ermöglichen und ein Gefühl der Geborgenheit vermitteln zu können.[753] Letzteres gelingt ErzieherInnen dann gut, wenn sie einerseits – wie oben geschildert – eine feinfühlig gestaltete ErzieherIn-Kind-Beziehung entwickeln können. Andererseits ist für die Vermittlung von Vertrauen und Geborgenheit darüber hinaus zentral, dass sich ErzieherInnen mit ihrer Identität und Biographie beziehungsweise den gerade genannten Fragen auseinandersetzen und offen sind für die Fragen der Kinder.[754]

Insgesamt verweisen die Ansätze von Ritschl und Ziemer auf die Relevanz der Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten. Diese Auseinandersetzung fördert die von Erpenbeck und Heyse als „personal“ bezeichneten Kompetenzen[755], die in beiden Ansätzen durchgängig entweder explizit thematisiert werden oder zumindest implizit durchscheinen. Insbesondere die von Ziemer genannten seelsorgerlichen Verhaltensweisen bieten Anregungen für die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz und damit für das biographische Lernen.

4.6. Schlussfolgerungen für die Förderung biographischer Lernprozesse aus religionspädagogischer Perspektive

In diesem Kapitel wurde bereits zu Beginn verdeutlicht, dass biographisches Lernen für die religionspädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung ist, sei es, wenn Biographien beziehungsweise das Thema Identität und deren

---

[749] Zur Person der SeelsorgerIn siehe auch Schneider-Harpprecht (2009), S.106ff.
[750] Ziemer (2004), S.16.
[751] Ziemer (2004), S.16f. Gleichzeitig sollten sie auch offen sein für die Fragestellungen anderer.
[752] Ziemer spricht auch von kommunikativer, hermeneutischer und spiritueller Kompetenz, Ziemer (2004).
[753] Siehe Kirchenamt der EKD (2004), S.24.
[754] Durch diese biographische Auseinandersetzung können ErzieherInnen lernen, ihr eigenes Erleben klarer zu reflektieren und offen zu sein für die Fragen anderer. Über diese Reflexion können sie lernen, ihre eigenen Konflikte vom Erleben des betroffenen Kindes getrennt zu sehen, um dann deutlich die Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen zu können, siehe Hinderer/Kroth (2005), S.18. Kinder, deren Bedürfnisse von Erwachsenen wahrgenommen werden, fühlen sich verstanden und damit auch geborgen und sicher.
[755] Erpenbeck/Heyse (2007), S.159.

Entwicklung in den Blick kommen, sei es unter bibeldidaktischen Aspekten, oder sei es unter ethischen Aspekten mit einem Schwerpunkt auf der Reflexion von Handlungsoptionen. Für die vorliegende Arbeit richtete sich der Fokus auf den Aspekt der Identitätsentwicklung. Es wurde deutlich, dass sich im Rahmen einer differenzierten biographischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte oft auch die Vorstellung von der eigenen Identität verändert. Aus der vorangegangenen Diskussion religionspädagogischer Ansätze ergeben sich die nachfolgend ausgeführten Thesen und Desiderate im Hinblick auf Perspektiven für die biographieorientierte religionspädagogische ErzieherInnenausbildung.

These 1: *Bildungsorientierte Religionspädagogik sollte die Förderung biographischen Lernens mit in den Blick nehmen. Dieses biographische Lernen sollte religiöses Verstehen beinhalten und die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingtheit der eigenen Biographie im Kontext einer pluralen Welt umfassen.*[756]

Die Lernenden sollten im Rahmen des religionspädagogischen Unterrichts die Möglichkeit erhalten, biographisch zu lernen. Dies umfasst insbesondere, dass sie sich mit existenziellen Fragen zur eigenen Identität auseinandersetzen und Anregungen erhalten, die eigene Identität unter religiöser Perspektive zu betrachten. Die Betrachtung der eigenen Identität und der eigenen Lebensfragen sowie die religiöse Perspektive sind in diesem Zusammenhang als eng miteinander verschränkt zu verstehen. Die Lernenden sollten Impulse erhalten, die sie inspirieren, „religiöses Verstehen“[757] zu entwickeln.[758] Dies umfasst im biographieorientierten Unterricht, ausgehend von Schweitzers weiter Definition dieses Verstehens, dass die Lernenden

---

[756] Schweitzer (1998), S.178. Schweitzer benennt hier biographische Begleitung und Bildung in Pluralität als zentrale Aufgaben des Religionsunterrichtes.
[757] Schweitzer (2007), S.174.
[758] Schweitzer (1994), S.405. Schweitzer zählt zum religiösen Verstehen, wie bereits erläutert, die Art und Weise, „wie Menschen zu verschiedenen Zeiten ihres Lebens mit Glaubensaussagen und religiösen Inhalten umgehen.“ [Schweitzer (1994), S.405].

einerseits religionspädagogische Impulse zu explizit religiösen Fragen in Lebensgeschichten erhalten, die sie herausfordern, Religiosität jenseits des Kinderglaubens zu entwickeln.[759] Andererseits sollten sie – im Zusammenhang mit der Förderung der Fähigkeit zur Deutung von Lebensgeschichten – aus religionspädagogischer Perspektive auch angeregt werden, sich mit existenziellen Fragen auseinanderzusetzen, deren religiöser Bezug eher implizit ist.[760] Darüber hinaus sollten sie auch beim biographischen Lernen inspiriert werden, die Bedeutung der Gesellschaft im Kontext einer pluralen Welt für ihre Lebensgeschichte wahrzunehmen und für sich selbst angemessene Umgangsweisen mit der Pluralität zu entwickeln.

These 2: *Religionspädagogische Ansätze zur Förderung biographischen Lernens bei Lehrkräften und ErzieherInnen sollten auf die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz fokussieren*: In Auseinandersetzung mit den seelsorgerlichen Ansätzen in den Kapitel 3 und 4, insbesondere mit den Ansätzen von Ziemer und Pisarski/Pisarski, wurde deutlich, dass selbstreflexive Kompetenz für Menschen in der pädagogisch-seelsorgerlichen Arbeit von zentraler Bedeutung ist. In der Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Kompetenzmodellen und in Zusammenhang der Erörterung des Ansatzes von Schweitzer wurde klar, dass die Förderung der Selbstreflexivität für Lehrkräfte und damit auch für ErzieherInnen eine zentrale religionspädagogische Aufgabe darstellt. So betont Schweitzer zu Recht, dass Lehrkräfte und damit auch ErzieherInnen sich mit ihrer Biographie auseinandersetzen sollten, um die eigenen Grenzen und Verletzbarkeiten zu reflektieren und die eigenen Chancen und Fähigkeiten zu nutzen.[761] Hier sollen im folgenden Kapitel Modelle des biographischen Lernens gesucht werden, die auf den Aspekt der Selbstreflexivität in der pädagogischen Arbeit fokussieren und damit letztlich auch der Förderung der Identitätsentwicklung dienen.

---

[759] Schweitzer (1998), S.163.
[760] Siehe auch Schweitzer (1998), S.178 und Schweitzer (2007), S.262.
[761] Schweitzer (2006), S.189.

These 3: *Religionspädagogische Identitätsarbeit basiert auf der Vorstellung der menschlichen Identität als einem fragmentarischen Konstrukt und sollte das Bezogensein des Menschen auf Gott ins Zentrum stellen.* Die Förderung von Identitätsentwicklung aus religionspädagogischer Perspektive sollte nicht auf die Selbstoptimierung nur auf sich bezogener Individuen fokussieren[762]. Sie sollte vielmehr im Einklang mit dem christlichen Rechtfertigungsverständnis[763] das Angenommensein durch Gott ins Zentrum stellen und so den Zwang zur Selbstoptimierung reduzieren. Darüber hinaus sollten angehende ErzieherInnen Anregung erhalten, das eigene Dasein als fragmentarisch wahrzunehmen und von religiösen Sinnkonstruktionen ausgehend ihr Selbstbild kritisch zu hinterfragen. Dies ermöglicht den Studierenden eine ausgewogenere Sicht auf etwaige Erlebnisse eines Scheiterns, dessen Gründe nach Henning Luther nicht vor allem individuell sind, sondern dessen gesellschaftliche Ursachen stets mitbedacht werden sollten. Insgesamt kann eine derartige theologische Perspektive den Studierenden einen freundlichen Blick auf die eigene Lebensgeschichte sowie auf fremde Biographien eröffnen, der darin fundiert ist, dass der Mensch Geschöpf Gottes ist und in dessen Liebe geborgen lebt.

These 4: *Die Förderung von Identitätsentwicklung als religionspädagogische Aufgabe sollte beziehungsorientiert gestaltet werden.* Wenn in religionspädagogischer biographischer Arbeit der Aspekt der Rechtfertigung und damit des Angenommenseins von Gott im Zentrum steht, dann ergeben sich daraus Konsequenzen, die die Perspektive auf die anderen betreffen: Dies bedeutet, dass die biographische Auseinandersetzung mit der eigenen Identität so gestaltet werden sollte, dass das Bewusstsein für das Angewiesensein auf andere – auf Gott und andere Menschen – geschärft wird. Die-

---

[762] Vgl. Luther (1992).

[763] Schweitzer (2006), S.72. Schweitzer bezieht sich hierbei auf eine Arbeit von Schneider-Flume, G. (1985), Die Identität des Sünders. Eine Auseinandersetzung theologischer Anthropologie mit dem Konzept der psychosozialen Identität Erik H. Eriksons, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht). Siehe auch Nipkow (1988), S.281, der betont, dass die Menschen nicht die AutorInnen ihrer Lebensgeschichte sind, sondern Gott.

ser Fokus auf die Bedeutung des anderen bei der Identitätsarbeit gilt insbesondere für die Ausbildung von ErzieherInnen, da diese in einem Beruf arbeiten werden, im dem die Gestaltung von Beziehungen im Zentrum steht. Religionspädagogische Ansätze zur Biographiearbeit sollten daher so angelegt sein, dass in der praktischen Arbeit die Bedeutung von Beziehungen und Gemeinschaft für die Identität nicht aus dem Blick gerät und Wert auf das kooperative Miteinander der Lernenden gelegt wird.[764]

These 5: *Religionspädagogische Ansätze zum biographischem Lernen sollten die Grenzen der Lernenden berücksichtigen und respektieren:* Zu einem professionell gestalteten biographieorientierten Unterricht gehört, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, als potentiell betroffene Personen angemessene Distanz zum Unterrichtsthema zu wahren. Es gilt – insbesondere bei existentiellen Fragen – eine Vermischung von Subjekt und Unterrichtsthema zu vermeiden. Anders als von Stoodt postuliert, sollten also die SchülerInnen gerade nicht Gegenstand des Unterrichts sein.[765] Dies gilt es auch bei der folgenden Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen des biographischen Lernens zu thematisieren.

---

[764] Siehe beispielsweise Pirner (2001), S.163 zur Bedeutung der Inklusion in der Religionspädagogik.

[765] Stoodts Ansatz ist in den frühen Schriften nicht umfassend als subjektorientiert zu verstehen. Letzteres heißt, dass alle Beteiligten, Lehrkräfte und SchülerInnen als Subjekte des Unterrichts wahrgenommen werden. Stoodt hebt aber lediglich die Schülerorientierung hervor. Trotz der gerade genannten Einschränkung ist Stoodt als Vorreiter beziehungsweise Wegbereiter eines subjektorientierten Religionsunterrichts zu verstehen, siehe auch Hilger/Kropač/Leimgruber (2008), S.62 und Rothgangel/Hilger (2001).

5. Perspektive II – Pädagogische Ansätze mit biographischem Bezug

Wie eine biographieorientierte Ausbildung von ErzieherInnen konzipiert sein sollte, ist eine Frage, zu der bisher – auch in der pädagogischen Literatur – kaum wissenschaftliche Arbeiten vorliegen.[766] Immerhin aber wird in der pädagogischen Forschung seit den 1980er Jahren ganz allgemein die Bedeutung biographischer Erfahrungen für die pädagogische Arbeit verstärkt thematisiert. So wird im Rahmen der Transferforschung die Bedeutung der Verknüpfung zwischen biographischen Erfahrungen der Lernenden und dem zu erlernenden Fachwissen betont.[767] Gleichzeitig wird insbesondere aus theoretischer Perspektive diskutiert, inwiefern Konzepte des biographischen Lernens eine Brücke zur Integration von biographieorientierten Ansätzen in die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion darstellen könnten.[768] Bezogen auf die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wird in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung von Selbstreflexion herausgestellt.[769] So plädieren Johannes Bastian und Werner Helsper dafür, Lehrkräfte dazu anzuregen, dass sie „zum eigenen Erfahrungswissen in ein reflektiertes Verhältnis […] treten."[770] In der Folge dieser Diskurse finden biographieorientierte Methoden mittlerweile vereinzelt Eingang in praxisorien-

---

[766] Eine Auswertung biographieorientierter Ansätze in der Erwachsenenbildung findet sich bei Alheit (1993), S.354ff.
[767] Siehe beispielsweise Weinert (2000), S.1-5 oder Neuß (2009), S.50-53.
[768] Siehe beispielsweise Ecarius (2006), S.92, Marotzki (2002), S.53ff, Schulze (2002) und Baacke/Schulze (1993).
[769] Einen Überblick über die Geschichte des biographischen Lernens im 20. Jahrhundert gibt Neuß (2009), S.77-110. Die Geschichte des Lernens von der Antike bis in die Neuzeit aus biographischer Perspektive wird bei Ecarius (2006), S.92 skizziert. Ecarius (2006), S.92ff bietet zudem einen guten Überblick über die Verbindung von lerntheoretischen und biographieorientierten Ansätzen.
[770] Siehe auch Bastian/Helsper (2000), S.182. Für die ErzieherInnenausbildung siehe Beer/Langenmayr (2003), S.47, die allerdings wenig Bezug zur pädagogischen Theoriediskussion herstellen.

tierte pädagogische Ansätze der Erwachsenenbildung und der LehrerInnenbildung.[771]

Im Folgenden werden auf der einen Seite *Ansätze aus dem Bereich der therapeutisch-pädagogischen Arbeit* dargestellt, welche – wie exemplarisch an der psychoanalytischen Pädagogik dargestellt – Konzepte des Unbewussten in die Pädagogik einzubeziehen versuchen, und auf der anderen Seite werden *Ansätze des biographischen Lernens* erörtert, die bewussten biographischen Konstruktionsprozessen einen zentralen Stellenwert im Rahmen von Lernprozessen im Unterricht zuweisen. Der *theoretische Hintergrund* und die *praktische Umsetzung* dieser Ansätze werden im Folgenden – beginnend mit der psychoanalytischen Pädagogik – dargestellt und kritisch unter der Fragestellung diskutiert, inwieweit sie Impulse für den biographieorientierten Unterricht mit Schwerpunkt auf der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz liefern.

5.1. Ansätze aus der psychoanalytischen Pädagogik

In der vorliegenden Arbeit werden Perspektiven für einen biographieorientierten Unterricht entwickelt, in dem biographische Lernprozesse im Mittelpunkt stehen. Zu den traditionsreichsten und am besten etablierten pädagogischen Richtungen mit biographieorientierter Prägung gehört die psychoanalytische Pädagogik, die im Folgenden in den Blick genommen wird. Daneben gibt es noch weitere psychoanalytisch-orientierte Richtungen wie themenzentrierte Interaktion (TZI)[772] oder Gestaltpädagogik,[773] in denen biographischen Lernprozessen ebenfalls eine wichtige Rolle zukommt, die aber für die vorliegende Arbeit weniger relevant sind: Die TZI ist in der praktischen Arbeit stark gruppendynamisch und am symbolischen Arbeiten orien-

[771] Siehe beispielsweise Neuß (2009), Rogal (2003), Gudjons et al. (1994), Ruhe (2003), Buschmeyer (1990).
[772] Vgl. Reiser (2006).
[773] Für einen ersten Überblick siehe Scharer (2002), Prengel (1983) und Petzold/Brown (1997).

tiert.[774] Damit ist sie weniger geeignet für die in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnden Perspektiven für einen Unterricht, in dem es nicht primär um das Initiieren von Gruppenprozessen geht, sondern in denen die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz der Lernenden im Vordergrund steht. Die Theorie der Gestaltpädagogik dagegen fokussiert auf das Individuum. Hier ist allerdings zu konstatieren, dass in der psychoanalytischen Pädagogik die wissenschaftliche Auseinandersetzung und die dazugehörige wissenschaftliche Verortung des Ansatzes wesentlich fundierter und in größerem Umfang stattfindet als in der gestaltpädagogischen Diskussion. Aus den erörterten Gründen wird daher die psychoanalytische Pädagogik exemplarisch für therapie- und biographieorientierte Ansätze vorgestellt.

5.1.1. Grundzüge und zentrale Ansätze der psychoanalytischen Pädagogik

Im Zentrum der psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit stehen Prozesse des psychoanalytischen Verstehens.[775] Einer zentralen Annahme der psychoanalytischen Pädagogik zufolge ist das Verständnis der eigenen Kindheitserfahrungen nicht nur für die Empathie von PädagogInnen von Bedeutung, sondern auch für die darauf aufbauende Gestaltung ihrer Interaktionen, die diese nach den Mustern früherer Beziehungserfahrungen zu inszenieren geneigt sind.[776]

---

[774] Siehe Reiser (2006), insbesondere S.24ff. Dort erläutert Reiser Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen TZI und Psychoanalyse.

[775] Was das Verstehen in der psychoanalytischen Pädagogik auszeichnet, hat Hans-Georg Trescher deutlich herausgearbeitet. Trescher greift als Basis seiner Lehre vom psychoanalytisch-pädagogischen Verstehen auf die Arbeit von Lorenzer zurück [Lorenzer (1973), S.89-148] und unterscheidet zwischen drei Verstehensebenen: erstens dem logischen Verstehen, das sich durch Evidenz auszeichnet, zweitens dem psychologischen Verstehen, welches die Persönlichkeitsstruktur des Gegenübers zum Gegenstand hat und drittens dem szenischen Verstehen, welches sich auf die gesamte Situation bezieht [Trescher (1992), S.139].

[776] Leber (1985), S.155. Der Zusammenhang zwischen Erfahrungen in der Kindheit und Auswirkungen auf die Arbeit als Lehrer wird beispielsweise in einer Einzelfallstudie von Kiel (2006) herausgearbeitet, der ein narratives Interview qualitativ auswertet.

Grundlage der psychoanalytischen Pädagogik ist die bis heute einflussreiche psychoanalytische Entwicklungs-lehre von Sigmund Freud.[777] Dieser schrieb bereits 1913: „Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht verstehen.“[778] ForscherInnen in der Tradition Freuds gehen davon aus, dass die Persönlichkeit von dynamischen inneren Kräften geprägt wird und dass individuelle Erfahrungen, insbesondere die Phase der frühen Kindheit, für die Heranbildung dieser Dynamik eine zentrale Rolle spielen.[779] In Freuds Ansatz steht die Vorstellung im Vordergrund, dass jedes Verhalten motiviert ist, auch wenn diese Motivationen oft auf unbewusster Ebene zu finden sind.[780] Um das Verhalten von Menschen zu verstehen, rekonstruierte Freud die unbewussten Motive[781] der von ihm untersuchten Personen und deren Entwicklung aus Erzählungen.[782] Freuds psychosoziale Entwicklungslehre gründet in seinen Studien über die Sexualität.[783] Zentrale Kräfte der menschlichen Entwicklung[784] sind nach Freud die Triebe Libido und Thanatos.[785] Während die mit Thanatos verbundene Aggressionsthematik eher am Rande seiner Forschung steht, hat er lange und intensiv zur Bedeutung der Libido geforscht. Freud nimmt an, dass die Libido als lustbetonte, sexuelle Energiequelle[786] sowohl das bewusste als auch das unbewusste seelische Leben prägt[787] und zentral ist für die Entwicklung der Persönlichkeit.[788] In seinem Strukturmodell der psychischen Instanzen ist die Libido beim so genannten „Es“ angesiedelt, welches Freud zufolge zusammen mit Ich und Über-Ich zu den drei Instanzen gehört, durch welche die Persönlichkeit strukturiert ist.[789] Das Es sei durch die Libido bestimmt, die dem Lustprinzip fol-

---

[777] Freuds Ansatz wurde breit rezipiert und mehrfach kritisch diskutiert. Deshalb kann hier die Beschränkung auf eine knappe Zusammenfassung erfolgen. Näheres findet sich in der Originalliteratur oder beispielsweise bei Greenson (1981), Klußmann (1988), Mertens (1996) und Muck (2001).
[778] Freud (1948), S.419. Die Erstausgabe wurde 1913 publiziert.
[779] Krampen (2002), S.684f; Zimbardo/Gerrig (2004), S.711. Auch Erikson hat seinen Ansatz im Rahmen der Psychoanalyse entwickelt. So betont Erikson (1973), S.8f, dass seine Studien im Rahmen der psychoanalytischen Theorie und seiner klinisch-therapeutischen Praxis entstanden sind.
[780] Zimbardo/Gerrig (2004), S.622.
[781] Zur Problematik der Rekonstruktion aus Erzählungen siehe Asendorpf (2005), S.23.
[782] Eine wichtige Untersuchung hierbei war die Studie Freuds über den kleinen Hans [Freud (1924b), S.127-265], Freud wertete Aufzeichnungen des Vaters über das Verhalten des Kindes aus, siehe beispielsweise Tyson/Tyson (1990), S.8.
[783] Freud (1924a), S.107 geht von einer angeborenen „Sexualtätigkeit“ aus, die sich bereits nach der Geburt äußere und sich dann in verschiedenen Stadien entwickle. Zu neuerer Forschung zur Entwicklung siehe Tyson/Tyson (1990), S.9f.
[784] Tyson/Tyson (1990), S.41f.
[785] Tyson/Tyson (1990), S.15f (Thanatos ist als Todestrieb übersetzbar). Zur Bedeutung der sexuellen Entwicklung siehe auch Klußmann (1988), S.3.
[786] Zur Libidotheorie siehe Freud (1924a), S.106ff. Die Triebtheorie war über Jahrzehnte dominant in der psychoanalytischen Entwicklungslehre und wurde erst durch die Arbeit von Anna Freud und Heinz Hartmann hin zur Bedeutung der Ich-Funktionen erweitert, Tyson/Tyson (1990), S.41f.
Blatt und Levy verbinden die Libidotheorie mit der Bindungstheorie und der Vorstellung von Selbstwirksamkeit, Blatt/Levy (2003), S.109ff. Zu aktuellen psychoanalytischen Ansätzen der Entwicklung siehe beispielsweise Fonagy/Target (2006).
[787] Tyson/Tyson (1990), S.41ff, Klußmann (1988), S.3. Tyson/Tyson (1990), S.15f.
[788] Tyson/Tyson (1990), S.41.
[789] Klußmann (1988), S.4; Mönks/Knoers (1996), S.18 und Krampen/Greve (2008), S.662.

ge, das Über-Ich durch gelernte Normen, die Moral und das Gewissen.[790] Das Ich handle nach dem Realitätsprinzip und versuche bei Konflikten zwischen Es und Über-Ich zu schlichten und Kompromisse zu schließen.[791] Persönlichkeitsunterschiede zwischen Menschen führt Freud auf individuelle Unterschiede im Umgang mit den inneren Kräften zurück. Die Persönlichkeit entfalte sich Freud zufolge in Phasen,[792] beginnend bereits beim Säugling. Orale,[793] anale[794] und phallische[795] Phase im Säuglings- und Kleinkindalter werden gefolgt von einer Latenzphase im sechsten bis zehnten Lebensjahr bis hin zur genitalen Phase in der Pubertät.[796] Psychische Störungen führt Freud auf starke psychische Belastungen während der Libidoentwicklung zurück, wobei er das Entstehen unterschiedlicher Störungen mit dem Eintreten von Belastungen in unterschiedlichen Lebensphasen in einen Zusammenhang bringt.[797] Wenn ein Kind in der oralen Phase im ersten Lebensjahr beispielsweise einen Krankenhausaufenthalt erlebe, von der Mutter getrennt sei, sich hilflos fühle und wenig Trost erfahre, dann könne dies zu einer sogenannten Fixierung in dieser Phase führen, die mit depressiven Störungen im Erwachsenenalter einher gehen könne.[798] Persönlichkeitsentwicklungsprozesse lassen sich Freud zufolge auch beim Erwachsenen noch durch das Bewusstmachen unbewusster Prozesse in der psychoanalytischen Beziehung induzieren. Die besondere Bedeutung des psychoanalytischen Ansatzes nach Sigmund Freud liegt darin, dass er die

---

[790] Krampen/Greve (2008), S.662, siehe auch Klußmann (1988), S.3-17.

[791] Zimbardo/Gerrig (2004), S.617. Ziel der therapeutischen Arbeit nach Freud ist es, dass der Mensch weder durch die Triebe noch durch die Werte und Normen des Über-Ichs gesteuert werde, sondern „selbst reflektiere und entscheide, wie und nach welchen Gesichtspunkten er im psychodynamischen Kräftefeld von Es, Über-Ich und Ich sein Leben gestalte." Eberle (2005), S.34.

[792] Hierbei betonen Tyson/Tyson (1990), S.19, dass sich Entwicklung beziehungsweise Progression in jeweils individuellen Mustern oder in überlappenden Stadien zeigt. Jedes Stadium habe seine einzigartige Organisation mit gewissen dominanten Charakteristiken.

[793] Eine Übersicht über die verschiedenen Stadien und deren Kennzeichen findet sich bei Zimbardo/Gerrig (2004), S.616.

[794] Nach Zimbardo/Gerrig (2004), S.616.

[795] In der phallischen Phase entwickelt sich Freud zufolge dann der sogenannte Ödipuskomplex, das heißt beim Jungen das sexuelle Interesse an der Mutter und die Angst vor Kastration durch den Vater. Beim Mädchen entwickelt sich nach der klassischen Freud'schen Lehre der sogenannte „Penisneid", Klußmann (1988), S.14. Kritische Überlegungen zum Penisneid und der Problematik, diesen auf Mädchen anzuwenden, finden sich bei Benjamin (1998), S.91ff und McAdams (2002), S.152ff und S.185.

[796] Freud (1924a), S.72-75; Krampen (2002), S.686; Klußmann (1988), S.5-17.

[797] Zimbardo/Gerrig (2004), S.616; Krampen/Greve (2008), S.663. Wenn eine Phase gestört verläuft, dann könne auch die darauffolgende nicht adäquat bewältigt werden, Klußmann (1988), S.5.

[798] Zu Praxisbeispielen für die Anwendung der Freud'schen Theorie siehe beispielsweise Jaeggi (1995), S.104ff.
Durch das Bewusstmachen der inneren Konflikte im Rahmen einer therapeutischen Beziehung sei es möglich, Neurosen der AnalysandInnen aufzulösen, Freud (1955), S.16f; Asendorpf (2005), S.23. Die therapeutische Beziehung solle durch eine gemeinsame Suche nach einem Verständnis für die Konflikte geprägt sein. Das soeben geschilderte Instanzenmodell, die Triebtheorie, die Lehre von den Entwicklungsphasen der Libido und die Lehre von der therapeutischen Beziehung mit Übertragung und Gegenübertragung stellen die theoretische Grundlage dar, auf der die AnalytikerIn psychische Störungen der PatientInnen erfasst und versteht. Zur Lehre von Übertragung und Gegenübertragung, in der die Vorstellung von Abwehr und Verdrängung zentral ist, siehe beispielsweise Fonagy/Target (2006), S.21f und S.417f. Die Bedeutung der Lehre von der Abwehr wird selbst in der akademischen Psychologie herausgestellt, die sonst dem psychoanalytischen Persönlichkeitskonzept gegenüber sehr kritisch ist, siehe beispielsweise Asendorpf (2005), S.24ff. Für einen Gesamtüberblick über die psychoanalytische Therapie siehe Mertens (1996).

Basis für die Psychoanalyse als Therapieschule darstellt.[799] Die daraus resultierenden Erkenntnisse werden nach wie vor in vielen anderen Disziplinen aufgegriffen.

Das Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung im psychoanalytischen Ansatz wird oft kritisch beurteilt. So kritisiert Krampen, dass die Generalisierungen der Psychoanalyse, insbesondere die Phasenlehre, empirisch nicht abgesichert seien.[800] Hinzu komme, dass der psychoanalytische Ansatz der Libidoentwicklung einer empirischen Prüfung kaum zugänglich sei,[801] weshalb die psychoanalytische Entwicklungslehre nur schwer für wissenschaftliche Forschung einsetzbar sei.[802] Insbesondere die Phasenlehre habe sich jedoch auch empirisch als unhaltbar erwiesen.[803] Sie wird daher selbst in neueren psychoanalytischen Strömungen nicht weiter verfolgt.[804] Asendorpf kritisiert die Methodik der Psychoanalyse an drei Punkten:[805] Erstens sei die Methodik aufgrund ihrer suggestiven Wirkung auf Patient und Therapeut in Gefahr, selbsterfüllende Prophezeiungen zu produzieren; zweitens beruhe die psychoanalytische Theorie in Bezug auf die Persönlichkeitserklärung auf Erinnerungen Erwachsener und sei wegen der bekannten Erinnerungsfehler inakzeptabel und drittens seien die empirischen Daten der Psychoanalyse vermutlich verzerrt, da sie weitgehend auf neurotische Patienten beschränkt seien.[806] Gleichzeitig stellt auch Asendorpf die grundsätzliche Bedeutung einzelner von Freud entwickelter Konzepte wie dem der unbewussten Motive, der Abwehrmechanismen und der frühen Objektbeziehungen heraus. Auch die Betonung der Entwicklung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls sowie des Bildes wichtiger Bezugspersonen und enger Beziehungen in der aktuellen psychoanalytischen Theorie beurteilt er als positiv.[807] An diese Aspekte knüpft auch die im Folgenden geschilderte psychoanalytische Pädagogik an.

Die psychoanalytische Zuschreibung besonderer Bedeutung zu frühen Beziehungserfahrungen auch in der psychoanalytischen Pädagogik[808] schlägt sich in einem bekannten Zitat des psychoanalytischen Pädagogen Siegfried

---

[799] Als aktuelles Beispiel der psychoanalytischen Behandlungslehre siehe Mertens (1996), zu psychoanalytisch geprägten Psychotherapien siehe beispielsweise den von Melanie Klein beeinflussten Ansatz von Salzberger-Wittenberg (2002) oder Jaeggi (1995).
[800] Krampen (2002), S.687. Als besser empirisch überprüfbar stellt Krampen das Modell von Marcia dar. Dieses nimmt Abstand von einer altersgebundenen Phasenlehre zugunsten einer inhaltlich-thematischen Entwicklungspsychologie. Dazu wurden auch Methoden zur empirischen Überprüfung entwickelt, wie das Identity-Status-Interview, siehe Krampen/Greve (2008), S.666f.
[801] Meist stehen bei psychoanalytischen Ansätzen nicht die Überprüfbarkeit des Vorgehens und die Messung von Veränderung im Zentrum. Eine Ausnahme bildet beispielsweise die Arbeit des bindungstheoretisch forschenden Psychoanalytikers Peter Fonagy (2003), der seine theoretischen Annahmen empirisch überprüft und hierfür eigene Methoden entwickelt beziehungsweise auf die Methoden der Bindungstheorie zurückgreift.
[802] Ähnlich auch Asendorpf (2005), S.22.
[803] Asendorpf (2005), S.22 sowie S.22-27.
[804] Asendorpf (2005), S.21.
[805] Asendorpf (2005), S.23.
[806] Asendorpf (2005), S.23.
[807] Asendorpf (2005), S.21.
[808] Zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik siehe Datler (1995), Fatke/Scarbarth (1995).

Bernfeld von 1925 nieder: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders als jenes so zu behandeln wie er dieses erlebte.“[809] Dieses Zitat sollte aber nicht in dem Sinne deterministisch verstanden werden, dass PädagogInnen gezwungen sind, eigene Erfahrungen zu wiederholen: Vielmehr legen die VertreterInnen psychoanalytischer Pädagogik Wert auf die Feststellung, dass Erziehende – nicht zuletzt mit den von diesem Ansatz bereitgestellten Mitteln – lernen können, eigene Erfahrungen zu verstehen und das eigene Verhalten zu verändern. Deshalb sei es wichtig, dass ErzieherInnen eigene Verhaltensmuster und Lebenserfahrungen reflektieren, um Kinder in der pädagogischen Arbeit begleiten zu können.[810]

Wenn eine analytisch-reflektierende Aufarbeitung früherer Beziehungserfahrungen durch angehende PädagogInnen nicht erfolgt, können sich daraus Aloys Leber zufolge die folgenden vier Gefahren ergeben:[811] Erstens könne es zur bereits erwähnten Wiederholung kommen, bei der PädagogInnen Kindern das antun, was ihnen selbst angetan wurde. Zweitens sei es möglich, dass sie versuchen, die Rolle einer Mutter oder eines Vaters in der Form zu übernehmen, wie es ihrem eigenen Wunschbild entsprochen hat, um zu versuchen dem Kind das zu geben, was sie selbst als Kind nicht erhalten haben. Dieser hohe Anspruch könne sehr schnell in Überforderung enden. Drittens bestehe als Gefahr, dass sie die Rolle des „charismatischen Erziehers“ übernehmen und sich an die Stelle des Ich-Ideals der von ihnen zu Erziehenden setzen. So geben sie sich selbst als großartig und lassen die zu Erziehenden an der eigenen Größe teilhaben. Dies ist gefährlich, weil so die zu Erziehenden wenig Raum für eigene Bedürfnisse erhalten. Vier-

[809] Bernfeld (1967), S.141.
[810] Im Bereich der frühen psychoanalytischen Pädagogik ist neben Bernfeld auch die Arbeit von Nelly Wolffheim zu nennen, die als Erste in den 1920er Jahren Kindergartenpädagogik und psychoanalytische Pädagogik verband, siehe „Psychoanalyse und Kindergarten“, Nelly Wolffheim (1966), S.103-154. Über ihr Leben und ihre Pädagogik wurden in den letzten Jahren mehrere Bücher publiziert. Kerl-Wienecke (2000), S.11ff beschreibt den Forschungsstand über Nelly Wolffheims Leben und Werk.
[811] Leber (1985), S.155f.

tens könne es schließlich sein, dass die Lehrkräfte sich formal auf Methodik und Didaktik zurückziehen, um sich emotional vom Geschehen zu distanzieren und im Umgang mit den zu Erziehenden keine Szenen zu erleben, die sie selbst als Kind als beschämend, überwältigend, schmerzhaft oder gefährlich empfunden haben.

Die Theorie von Übertragung und Gegenübertragung: Als zentraler Inhalt psychoanalytischer Pädagogik, der Lehrende dazu anregen kann, die Dynamik in pädagogischen Prozessen besser zu verstehen, dient insbesondere die Theorie von Übertragung und Gegenübertragung. Sie basiert auf der Vorstellung, dass Menschen Gefühle, die sie einer Person gegenüber erlebt haben, auf eine andere Person übertragen.[812] In der klinischen Psychoanalyse werden diese Gefühle auf die Analytikerin oder den Analytiker übertragen. Hauptmerkmal von Übertragung ist, dass Gefühle einer Person gegenüber entstehen, die zu dieser Person gar nicht passen und die sich in Wirklichkeit auf eine andere Person beziehen. Die Unangemessenheit der Reaktion ist ein wichtiges Kennzeichen der Übertragung.[813] „Übertragung ist eine Wiederholung, eine Neuauflage einer alten Beziehung. Sie ist ein Anachronismus, ein Irrtum in der Zeit.“[814] Übertragungsreaktionen sind mit Regression gekoppelt und basieren auf Verschiebungen, „auf Ersetzung des früheren Objekts durch einen Stellvertreter im Hier und Jetzt.“[815] Übertragungen sind gängige Anteile alltäglicher Interaktion.[816] Greenson unterscheidet in seinem Methodenbuch zur Psychoanalyse zwischen einer positiven Übertragung und einer negativen. Die positive Übertragung wird oft von Liebe, Vertrauen und Zuneigung begleitet[817], die negative von Hass, Wut oder Ab-

---

[812] Eggert-Schmid Noerr definiert folgendermaßen: Mit dem Begriff Übertragung bezeichnet die Psychoanalyse die Neigung, Erlebnisstrukturen der Kindheit im Erwachsenenalter zu wiederholen. Unter Gegenübertragung wird in der Regel die emotionale „Antwort“ auf diese Übertragungsneigung verstanden.“ Eggert-Schmid Noerr (1994), S.58, Fn. 2.
[813] Siehe Greenson (1981), S.174.
[814] Greenson (1981), S.163, siehe auch Trescher (1992), S.75.
[815] Trescher (1992), S.76.
[816] Trescher (1992), S.76.
[817] Greenson (1981), S.236.

neigung.[818] Insbesondere die positive Übertragung kann sich sehr förderlich auf Lernprozesse auswirken.[819] Sie kann beispielsweise dann stattfinden, wenn eine Schülerin eine vertrauensvolle, positive Beziehung zu ihrer Mutter hat und einer ihr unbekannten Lehrerin begegnet, auf die sie dann ähnliche Erwartungen projiziert wie auf die Mutter, so dass sie der Lehrerin mit einem ähnlichen Vertrauen begegnet wie ihrer Mutter. Die Gegenübertragung ist eine Antwort auf das vorangegangene Übertragungsgeschehen beim Gegenüber. Das heißt, Gegenübertragung entsteht bei PsychoanalytikerInnen als Reaktion auf das durch eine Übertragung beeinflusste Verhalten von AnalysandInnen.[820] Im genannten Beispiel könnte die Lehrerin dann besonders freundlich auf das Vertrauen der Schülerin reagieren. Mit positiven Übertragungen setzt sich die vorliegende Literatur nur am Rand auseinander, da es bei Prozessen psychoanalytischer Reflexion insbesondere um das Verstehen von Konflikten geht, die nach Ansicht von PsychoanalytikerInnen zum großen Teil von unangemessenen Reaktionen im Rahmen von negativen Übertragungen gekennzeichnet sind.

Anwendung der Theorie von Übertragung und Gegenübertragung in der pädagogischen Arbeit: Die soeben geschilderte Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung wird in der psychoanalytischen Pädagogik für das Verstehen von pädagogischen Situationen verwendet. Insbesondere negative Übertragungen bei den zu Erziehenden gehen nach dieser Theorie mit einer Wahrnehmungsverzerrung einher, die dazu führt, dass sie PädagogInnen so erleben, als ob diese beispielsweise unzuverlässige Eltern, verführende Väter, kontrollierende Mütter oder rivalisierende Geschwister wären.[821] Deshalb stehen insbesondere diese Übertragungen im Fokus psychoanaly-

---

[818] Greenson (1981), S.244.
[819] Die Übertragung ist damit auch ein Beziehungsangebot.
[820] In der Geschichte der Psychoanalyse wurde erst in den fünfziger Jahren die positive Bedeutung der Gegenübertragung für die psychoanalytische Beziehung untersucht und offen anerkannt, Trescher (1992), S.123. Siehe auch Lorenzer (1973), S.208. Zur Gegenübertragung in der psychoanalytischen Pädagogik siehe Hirblinger (1990), Eggert-Schmid Noerr (1994), S. 58; Datler (1995), S.189f; Trescher (2001), S.173ff.
[821] Trescher (2001), S.174.

tisch orientierter Supervisionsprozesse, in denen es um das Verstehen von schwierigen pädagogischen Situationen geht. Negative Übertragungen lösen – nach der Theorie der psychoanalytischen Pädagogik – bei PädagogInnen im Rahmen von Gegenübertragungsprozessen ein emotionales Erleben aus, welches dem der Eltern, Väter, Mütter oder Geschwister der zu Erziehenden entspricht. Bei fehlender Selbstreflexion könne der Gegenübertragungsprozess eine unreflektiert eintretende Antwort auf das Rollenangebot des Gegenübers auslösen.

Als Beispiel für einen Übertragungsprozess lässt sich eine von Trescher geschilderte Heimszene anführen, in der ein Kind einen Pädagogen auf unterschiedliche Weise provoziert, um ihn unbewusst in die Rolle des schlagenden und bestrafenden Vaters zu drängen. Kennzeichnend für solche Inszenierungen ist, dass sie immer wieder auftreten. Die psychoanalytische Pädagogik nimmt an, dass PägagogInnen dann, wenn sie sich eine derartige Übertragungsdynamik bewusst machen und im Kontext der psychoanalytisch-pädagogischen Theorie von Übertragung und Gegenübertragung interpretieren, der Gegenübertragung als Falle entgehen können, und es ihnen gelingen kann, sie stattdessen als Ressource für neue Wege des Umgangs mit konflikthaften Situationen zu nutzen. Ziel hierbei ist es, dem Kind zu ermöglichen, den Kreislauf der Wiederholung und der stetigen Neuinszenierung konflikthafter Erfahrungen zu durchbrechen.[822] Wie bereits dargestellt, gibt es auch positive Übertragungen, hier ist aber die Wahrnehmungsverzerrung vermutlich meist nicht so deutlich erkennbar, zudem dürften sich vermutlich aus positiven Erfahrungen nur selten Konflikte ergeben, die dann in Supervisionssitzungen analysiert werden, so dass das Phänomen der positiven Übertragung nur selten in der Literatur diskutiert wird.

Durch einen psychoanalytischen Blickwinkel auf Probleme erhalten die Lehrkräfte beispielsweise in einem Supervisionsprozess Zugang zu einer unbewussten Ebene in der Beziehung zu ihren SchülerInnen. Die Lehrkräfte können so beispielsweise lernen, eine eigene, problematische Einstellung einem Kind gegenüber als Gegenübertragungsreaktion zu verstehen. Dieses Verstehen kann den Lehrkräften helfen, auf Gegenübertragungs-

[822] Die Gegenübertragungsreaktion kann im Rahmen der pädagogischen Arbeit dazu genutzt werden, Beziehungsstrukturen und die Gefühlswelt des Gegenübers zu verstehen und sollte von den PädagogInnen deshalb nicht am Kind ausagiert werden. Vielmehr sollten die PädagogInnen diese Impulse selbstreflexiv bearbeiten und alternative Verhaltensweisen entwickeln.

angebote nicht mehr unreflektiert einzugehen, sondern die Not des Kindes zu erfassen und nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu suchen.

Die gleichschwebende Aufmerksamkeit als psychoanalytische Haltung von PädagogInnen ist ein weiteres wichtiges Element für das Verstehen der jeweiligen pädagogischen Situation. Kennzeichen dieser Haltung ist es, dass die PädagogInnen das Geschehen aus verschiedenen Blickwinkeln einfühlsam wahrnehmen, beispielsweise aus der Perspektive der beteiligten Kinder, der Gruppe, der Institution und ihrer eigenen Perspektive.[823] Diese Haltung kann PädagogInnen dabei helfen, nicht in das unbewusste Ausagieren von Impulsen aus der Gegenübertragung zu verfallen, sondern ihr Verhalten bewusst zu reflektieren: Um psychoanalytisch zu verstehen, sollten die PädagogInnen das Geschehen im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung betrachten.[824] Sie müssen Abstand haben, um eigene Gefühlsregungen wahrzunehmen, sie zu reflektieren und sich einzufühlen und doch abzugrenzen. Mit der dargestellten gleichschwebenden Aufmerksamkeit eng verbunden ist sogenannte „Abstinenz". Abstinenz bedeutet, dass die angebotenen Rollen nicht unbewusst oder bewusst ausagiert werden, sondern in freundlich zugewandter Distanz wahrgenommen werden. Diese sollte in der Pädagogik und Psychoanalyse nicht mit emotionaler Kälte verwechselt werden. Die Abstinenz dient dazu, dass die Kinder nicht missbraucht werden, beispielsweise weil PädagogInnen eigene narzisstische Neigungen ausleben oder unverarbeitete eigene Erfahrungen reinszenieren. Die PädagogInnen sollten sich durchaus als Objekte für Verführungen, Rollenzuschreibungen usw. zur Verfügung stellen.[825] Diese angebotenen Rollen sollten dann jedoch von der PädagogIn in der aktuellen Beziehung reflektiert be- und verarbeitet werden.[826]

Was Abstinenz statt unbewusstem Ausagieren bedeutet, kann am Beispiel eines Lehrers nachvollzogen werden, der mit der Leistungsverweigerung eines Schülers konfrontiert ist. Hier könnte Abstinenz bedeuten, dass der Lehrer zunächst versucht, den Schüler und sein Bedürfnis nach Autonomie zu verstehen und dann gemeinsam mit ihm nach Zielen sucht, die dieser erreichen möchte. Es würde bedeuten, dass der Lehrer nicht die Leistungsanforderung an den Schüler ins Zentrum

---

[823] Siehe Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989), S.25, Hirblinger (1990), S.10. Die psychoanalytischen PädagogInnen sind damit einerseits Teil der jeweiligen Gruppe und in Beziehung zur Gruppe und andererseits analysieren sie die Gruppe und die Institution, Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989), S.26.
[824] Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989), S.27.
[825] Trescher (2001), S.181f.
[826] Für Trescher liegt die Grenze bezüglich der Übernahme von Übertragungsangeboten da, wo KlientInnen Schaden erleiden könnten oder die PädagogIn nicht mehr arbeitsfähig ist, Trescher (2001), S.182.

stellt, sondern die pädagogische Beziehung zu ihm. Es könnte auch heißen, dass er gemeinsam mit dem Jungen nach dessen Stärken sucht.[827]

Zentrale Ansätze: In der psychoanalytischen Pädagogik geht es meist um die Reflexion von Praxisprozessen.[828] Drei Ansätze heben sich aber durch eine verstärkte Reflexion theoretischer Inhalte aus diesem stark praxisorientierten Raster hervor: der Ansatz von Georg Trescher, der als Klassiker psychoanalytisch-pädagogischer Lehre bezeichnet werden kann, der Ansatz von Heiner Hirblinger, der psychoanalytisches Verstehen und Schulpädagogik verbindet und der Ansatz von Günther Bittner, der eine Verbindung zwischen psychoanalytischen Sichtweisen und Allgemeiner Pädagogik herstellt. Allen drei Ansätze ist gemeinsam, dass sie auf zentrale Inhalte psychoanalytischer Pädagogik wie das bereits dargestellte Postulat von Übertragung und Gegenübertragung zurückgreifen.

In den Schriften von *Georg Trescher* wird das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik und damit auch das Selbstverständnis psychoanalytischer Pädagogik umfassend thematisiert.[829] Hierbei vertritt Trescher die These, dass die psychoanalytische Pädagogik erkenntnistheoretisch und methodisch in der Psychoanalyse verankert ist[830] und in den „pädagogischen Praxisfeldern“ angewendet wird.[831] Im Fokus seines Interesses steht dabei die Gestaltung der pädagogischen Beziehung.[832] Hier legt Trescher insbesondere Wert darauf, dass diese immer auch auf einem Arbeitsbündnis zwischen der PädagogIn und dem Lernenden gründet, wobei die Päda-

---

[827] Hierbei muss allerdings das Realitätsprinzip beachtet werden. Reiser (2006), S.24 schildert eine Fallvignette, in der die Bedeutung des „Einmassierens des Realitätsprinzips“ sehr gut erläutert wird.
[828] Für grundlegende Werke zur neueren psychoanalytischen Pädagogik siehe die Sammelbände von Bittner/Ertle (1985) und Muck (2001). Gute Einzeldarstellungen sind bei Datler (1995), Trescher (1985, 1987, 1992), Trescher/Finger-Trescher (1992), Leber (1985), Bittner (1989) und Hirblinger (1999, 2001) zu finden. Zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik siehe Datler (1995) und Fatke/Scarbarth (1995).
[829] Trescher (1992), S.8f.
[830] Trescher (2001), S.171.
[831] Trescher (1992), S.144.
[832] Siehe beispielsweise Trescher (1992), S.172.

gogIn die Aufgabe hat, in und an der gemeinsamen Beziehung zu arbeiten.[833] Für diese Arbeit betont Trescher die Bedeutung von Methoden des psychoanalytischen Verstehens, die für alle Ansätze aus der psychoanalytischen Pädagogik typisch sind und weiter unten dargestellt werden, sowie von Maßnahmen wie *holding* und *containment*, die auf den Schutz und die Stärkung der Lernenden abzielen.

„Holding" als wichtiges Element der psychoanalytisch-pädagogischen Beziehung: Beim *holding* sowie dem anschließend dargestellten *containment*[834] handelt es sich um zentrale Komponenten in Bezug auf das Handeln der PädagogInnen in psychoanalytisch-pädagogischen Beziehungen. Ziel dieser psychoanalytisch-fundierten Interventionen ist es, dass Kinder in der Beziehung zur ErzieherIn Vertrauen entfalten können. Damit sich eine vertrauensvolle psychoanalytisch-pädagogische Beziehung entfalten kann, ist es wichtig, dass Kinder erfahren, dass sie von ihren Bezugspersonen „gehalten" und verstanden werden. Der Begriff *holding* bezieht sich ursprünglich auf die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Kind, insbesondere auf physischen und psychischen Schutz und Unterstützung durch die Eltern.[835] So trägt zumeist die Mutter als Hauptbezugsperson das Kind und vermittelt ihm dadurch Schutz, Geborgenheit, Zärtlichkeit und Trost. Sie gibt ihm einen Halt, „der sein physisches und psychisches Überleben sichert und für die Entfaltung seiner Entwicklungspotentiale existenziell notwendig ist."[836] Diese haltende Funktion soll in der psychoanalytischen Pädagogik auch von den PädagogInnen übernommen und durch die Einrichtung unterstützt werden: Dies erfordert eine entsprechende Gestaltung der Strukturen in der Einrichtung.[837] Diese können gemeinsam mit pädagogischen Impulsen der PädagogInnen bewirken, dass Kinder neue Verhaltensweisen entwickeln lernen, die für sie nützlich sind, um gut in ihrer Umwelt zu Recht zu kommen. Fehlen ein derartiges haltendes Verhalten und die solches Verhalten unterstützenden Strukturen in einer Einrichtung, kann dies dazu führen, dass Kinder retraumatisiert

---

[833] Siehe Trescher (2001), S.184f. PädagogInnen und SchülerInnen haben nach Trescher ein Arbeitsbündnis, in dem sie in bestimmten äußeren Rahmenbedingungen und Strukturen gemeinsam arbeiten. Hier liegt eine Analogie zur Redekur, in der KlientInnen und TherapeutInnen ein derartiges Bündnis mit ähnlich klaren Bedingungen und Strukturen haben. Wenn die KlientInnen im Bereich der psychoanalytischen Pädagogik sich mit den Arbeitszielen der Institution identifizieren, dann benennt Trescher dies als ein Entwicklungsbündnis oder echtes Arbeitsbündnis, Trescher (2001), S.184.

[834] *Containment* bezieht sich auf die Fähigkeit von Bezugspersonen, die Gefühle von Kindern positiv zu verstärken oder zu verändern, wenn diese für die Kinder schwer erträglich sind, siehe Fonagy (2003), S.97f.

[835] Trescher/Finger-Trescher (1992), S.94, die sich hier auf Winnicott beziehen.

[836] Trescher/Finger-Trescher (1992), S.94.

[837] Trescher/Finger-Trescher (1992), S.111 zählen zu den haltenden Funktionen einer Einrichtung Folgendes: ein angemessener Personalschlüssel, eine supervisorische Begleitung der Arbeit, Gestaltungsfreiräume und ein Akzeptieren von Grenzen pädagogischer Belastbarkeit und Machbarkeit.

werden.[838] Trescher benennt hier als Negativbeispiel eine Einrichtung, die über eine mangelhafte Organisation der Strukturen beim Essen aggressives Verhalten von Kindern begünstigt. Die Kinder einer Schulklasse dieser Einrichtung haben im Speisesaal keinen Platz, sie müssen vor der Tür mit einer anderen Klasse warten und beginnen, sich beim Warten auf das Essen zu „bekriegen". Gute haltende Strukturen würden in der geschilderten Situation so aussehen, dass die Essenszeit und die Platzverhältnisse im Speisesaal gut organisiert sind, damit möglichst wenig Aggressionen und Verletzungen entstehen können.[839] Auf die Aspekte des Schutzes und der Stärkung der Lernenden wird in Kapitel 7 nochmals vertieft eingegangen.

Containment als Voraussetzung für feinfühlig gestaltete pädagogische Beziehungen: Eine Bezugsperson sollte dazu in der Lage sein, die Gefühle von Kindern positiv zu verstärken, aber auch sie zu verändern, wenn sie für die Kinder schwer erträglich sind. Dies betont der psychoanalytisch und bindungstheoretisch forschende Peter Fonagy.[840] Diese Fähigkeit wird in der Psychoanalyse als *containment* bezeichnet, wobei diese Theorie auf Wilfried Bion zurückgeht.[841] Wenn das Kind in einer Situation unerträgliche Affekte hat, beispielsweise starke Furcht oder großen Ärger empfindet, kann eine spiegelnde Bezugsperson dieses Gefühl in sich aufnehmen und in die Spiegelung Signale mischen, die dem Kind zeigen, dass sie die Gefühle „halten", das heißt unter Kontrolle halten und regulieren kann.[842] Die Mutter[843] als Hauptbezugsperson sollte über die Fähigkeit verfügen, Affekte und Empfindungen – wie Wut oder Angst – des Kindes in sich aufzubewahren und sich als Container für diese Emotionen zur Verfügung zu stellen. Sie sollte beispielsweise die Angst eines Kindes wahrnehmen und ihm zeigen, dass die Angst aushaltbar ist. Dies bedeutet, dass die Bezugsperson die Furcht des Kindes zunächst mimisch spiegelt und dann über ihre Stimmlage Beruhigung signalisiert.[844] So kann das Kind wahrnehmen, dass das für es selbst schwer erträgliche Gefühl für die Bezugsperson tragbar ist, wodurch es ihm im Laufe der Zeit erleichtert wird, dieses Gefühl auch selbst aufzunehmen und zu tragen. Dies bedeutet, dass sich die Mutter zur Verfügung stellt, um die „noch nicht bewussten und (noch) nicht integrierbaren Affekte und Empfindungen des Kindes eine Zeitlang in sich zu tragen und sie stellvertretend auszuhal-

---

[838] Trescher bezeichnet dies als das Prinzip der „Optimalstrukturierung", Trescher (2001), S.185f. Dieses Prinzip besagt, dass Einrichtungen vermeiden sollten, Kinder und Jugendliche durch verletzende Arbeitsstrukturen zu retraumatisieren. In den Einrichtungen sollten eine haltende Umgebung und Schutz für die zu Betreuenden zur Verfügung gestellt werden.
[839] Trescher (2001), S.189.
[840] Fonagy (2003).
[841] Dornes (2004b), S 76 und S.55 und Datler (2003), S.97-102. Datler stellt sehr gut die Weiterentwicklung des Konzeptes durch Fonagy heraus, siehe auch Fonagy (2003), S.175 und öfter.
[842] Fonagy (2003), S.98. Fonagy bezieht sich hier auf Melanie Klein und den Containmentbegriff von Bion. Zur Bedeutung des Spiegelns siehe auch Dornes (2004a), S175-226. Daneben betont Fonagy, dass es wichtig sei, dass Eltern sich schon vor der Geburt in das Kind einfühlen können. Fonagy benennt diese Fähigkeit „mentalisieren". Vgl. Dornes (2004b), S.53f und Fonagy (2003), S.175-180.
[843] Diese Aussage trifft nicht nur auf Mütter, sondern auch auf Väter beziehungsweise andere sehr enge Bezugspersonen von kleinen Kindern zu.
[844] Datler (2003), S.101.

ten.“[845] Dies schützt das Kind vor einer Überflutung durch seine eigenen Affekte und gibt dem Kind „ein Gefühl von Kontinuität seiner Existenz in Beziehung zu seiner Umwelt“.[846] In Bezug auf die Arbeit von ErzieherInnen bedeutet dies, dass die ErzieherInnen für eine feinfühlige Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung über die Fähigkeit verfügen sollten, Gefühle der Kinder in sich zu tragen und sie stellvertretend auszuhalten.

Der Ansatz von *Heiner Hirblinger* ist durch das Postulat gekennzeichnet, dass die Lehrkräfte selbst Forschende werden sollten, die sich mit den „dynamisch-unbewussten Prozessen in zwischenmenschlichen Beziehungen“[847] befassen. Sie sollten Forschende und Erkennende im Umgang mit ihrem eigenen Unbewussten und der eigenen psychischen Abwehr werden,[848] damit letztere ihre pädagogischen Interventionen nicht unbewusst beeinflussen. So ist es Ziel von Hirblinger, dass die Lehrkräfte über die Introspektion mit Hilfe der psychoanalytischen Methode lernen, zwischen ihrer Bildungs-, Qualifikations- und Selektionsfunktion „(dem gesellschaftlichen Auftrag der Lehrerrolle) und ihren eigenen Gegenübertragungen (ihrer biographisch bedingten Disposition) zu unterscheiden.“[849] Während sich psychoanalytisch-pädagogische Ansätze – wie der von Trescher – zumeist auf die Analyse von supervisorischen Prozessen im Bereich der heilpädagogischen Arbeit beziehen, setzt sich Hirblinger als einer der wenigen psychoanalytischen PädagogInnen kritisch mit den Möglichkeiten der Anwendung psychoanalytischer Pädagogik im Schulbetrieb auseinander. Hirblinger betont im Kontext der Arbeit in der Schule, dass es nicht der Auftrag von PädagogInnen sei, Kinder zu heilen, sondern pädagogische sinnvolle Entscheidungen zu treffen.[850]

---

[845] Trescher/Finger-Trescher (1992), S.94.
[846] Trescher/Finger-Trescher (1992), S.94. In der pädagogischen Arbeit bedeutet dies, dass PädagogInnen in der Lage sein sollten, derartige Emotionen von Kindern zu spüren und „in sich aufzubewahren“. Im Laufe der Zeit sollte nach Wegen gesucht werden, dass die Kinder diese unerträglichen Emotionen wie Angst oder Wut selbst aushalten und mit ihnen umgehen lernen.
[847] Hirblinger (2001), S.8 und 10.
[848] Hirblinger (2001), S.10.
[849] Hirblinger (2001), S.10.
[850] Hirblinger (2001), S.10.

Im Ansatz von *Günther Bittner* schließlich[851] werden Verbindungen zwischen psychoanalytischem Verstehen und erziehungswissenschaftlicher Theorie aufgezeigt. Er stellt insbesondere in seinem Buch „Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen“ eine Verbindung von phänomenologisch fundierten Überlegungen zum Thema Verstehen und psychoanalytischen Themen in der pädagogischen Arbeit vor. Bittner sieht die Aufgabe psychoanalytischer Pädagogik in zwei Bereichen: Einerseits diene sie der Erziehungskritik aus psychoanalytischer Sicht und andererseits könne sie in der praktischen Anwendung der Psychoanalyse dem Ziel der Neurosenprophylaxe dienen.[852] Unter Erziehungskritik ist dabei beispielsweise zu verstehen, dass die pädagogische Praxis auf der Grundlage der psychoanalytischen Erkenntnisse zur Entstehung von Neurosen beleuchtet wird.[853] Die zweitgenannte Anwendung schätzt Bittner insbesondere dann als problematisch ein, wenn diese psychoanalytischen Verfahren als Techniken in einem „Setting“ wie der Pädagogik angewendet werden.[854] Hier grenzt Bittner sich insbesondere von Trescher ab. Bittner bezeichnet Treschers Vorgehen als deduktiv und hebt hervor, dass dieser Grundlagen und Techniken der psychoanalytischen Pädagogik unmittelbar aus der Psychoanalyse ableite.[855] Nach Bittner sind „psychoanalytische Aussagen stets und notwendigerweise subjektiv, sie sind der Niederschlag der je individuellen Lebenserfahrung, des ganz persönlichen Ringens mit dem Unbewußten.“[856] Er grenzt sich mit dieser Aussage davon ab, dass die Psychoanalyse in der Pädagogik auf bestimmte Dogmen und Techniken reduziert und festgelegt wird.[857] Bittner betont: „Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft ist der Diskurs der betroffenen Subjekte über die Dunkelstellen pädagogischer Interaktion.“[858]

---

[851] Bittner (1996).
[852] Bittner (1996), S.246.
[853] Siehe auch Bittner (1996), S.246ff.
[854] Bittner (1996), S.250.
[855] Bittner (1996), S.250.
[856] Bittner (1996), S.252.
[857] Bittner (1996), S.252.
[858] Bittner (1996), S.254.

Bittner tritt dafür ein, dass Erziehung und Therapie klar getrennt werden.[859] Der Ansatz der Trennung zwischen Erziehung und Therapie wird weiter unten genauer vorgestellt. Eine konkrete Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens ist bei Bittner nicht zu finden, vielmehr verwendet er Elemente des psychoanalytischen Verstehens, um psychische Prozesse in pädagogischen Fallbeispielen beziehungsweise Gruppenprozessen zu analysieren.[860] Nach der Darstellung zentraler Inhalte und wichtiger psychoanalytisch-pädagogischer Ansätze folgt jetzt ein eigener Abschnitt über die Umsetzung psychoanalytischer Methoden in der Praxis, da gerade dieser Aspekt der Umsetzung selbstreflexiver Ausbildungskonzepte in Unterrichtsprozesse zentral für die vorliegende Arbeit ist.

5.1.2. Umsetzung der psychoanalytischen Pädagogik in biographischen Lernprozessen in Schule und Ausbildung

Inwiefern lassen sich Ideen der Psychoanalyse in der pädagogischen Praxis anwenden?[861] Einen ersten Ansatzpunkt zur Beantwortung dieser Frage bieten Dokumentationen von Supervisionsprozessen für Erwachsene im Bildungsbereich.[862] Dabei geht es aber naturgemäß nicht um eine Anwendung der psychoanalytischen Pädagogik in Unterrichtsprozessen, sondern in der Supervision. Einen zweiten Ansatzpunkt bieten Methodenbücher zur Biographiearbeit. Beispielsweise stellt die Studie von Herbert Gudjons und KollegInnen[863] die Umsetzung von Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung ins Zentrum und legt den Fokus auf die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte. In diesen Methodenbüchern steht aber nicht die biographieorientierte Ausbildung im Bereich der Pädagogik im Mittelpunkt, sondern es geht allgemein um methodische Anregungen für die Explora-

---

[859] Bittner (1996), S.120f.
[860] Bittners Arbeit wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs kritisch diskutiert, siehe beispielsweise Lippitz (2001), S.144.
[861] Neben der hier erörterten praktischen Anwendung in der pädagogischen Praxis kann die Psychoanalyse auch im Rahmen einer allgemeinen Erziehungskritik Anwendung finden, vgl. Bittner (1996), S.246.
[862] Siehe beispielsweise Datler (2006); Salzberger-Wittmann et al. (1997); Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989).
[863] Gudjons et al. (1994). Zu einer kritischen Beurteilung des Werkes von Gudjons und KollegInnen siehe Neuß (2009), S.99f, der moniert, dass dieser Ansatz in Bezug auf die praktische Herangehensweise diffus und widersprüchlich sei.

tion der Lebensgeschichte von SeminarteilnehmerInnen im Rahmen der Erwachsenenbildung.[864] Einen dritten Ansatzpunkt bieten Darstellungen der Umsetzung psychoanalytisch-orientierter Ansätze in der LehrerInnenausbildung.[865] Da im Bereich der Ausbildung von – oft noch jugendlichen – ErzieherInnen keine Konzeptionen auffindbar sind, die didaktische Perspektiven aus der psychoanalytischen Pädagogik ableiten,[866] wird wegen der Nähe der LehrerInnenausbildung zur ErzieherInnenausbildung der dritte Zugang genauer erörtert. Vor einer Erörterung eines derartigen Werkes soll aber zunächst – ausgehend von entsprechenden Darstellungen der psychoanalytischen Pädagogik – die Problematik der Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens thematisiert werden.

Zur Problematik der Umsetzung psychoanalytischer Methoden im pädagogischen Bereich: Eine Umsetzung psychoanalytischer Methoden im Unterricht wird von psychoanalytischen PädagogInnen aus mehreren Gründen als schwierig angesehen: Erstens stehe nach Hirblinger der dyadischen Situation in der Therapie die Gruppensituation in der Pädagogik als Ausgangspunkt gegenüber. Dies ist problematisch, da die zumeist auf die Gruppe bezogenen Beziehungsprobleme, mit denen LehrerInnen und ErzieherInnen in ihrer Arbeit konfrontiert werden, und die in ihnen wirksamen unbewussten Konflikte sich nicht in Analogie zur „Couch-Sessel-Reflexion“ der psychoanalytischen Kur bearbeiten lassen.[867] Zweitens gehe es für PsychoanalytikerInnen vor allem um das Verstehen der AnalysandInnen, in der pädagogischen Arbeit dagegen stünden insbesondere Handlungsperspektiven für Lehrkräfte im Mittelpunkt. Hier betont Hirblinger, dass das psychoanalytische Verstehen allein

---

[864] Siehe auch Ruhe (2003). Zur Problematik der direkten Arbeit an der eigenen Lebensgeschichte siehe exemplarisch die Auseinandersetzung mit der Konzeption von Brück in diesem Abschnitt.
[865] Siehe beispielsweise Brück (1986a und 1986b).
[866] Die größte Nähe zu diesem Anwendungsfeld weist noch ein Buch auf, in dem psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Supervisionsprozesse bei fertig ausgebildeten ErzieherInnen beschrieben werden. Siehe Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989).
[867] Hirblinger (1999), S.185. Hier sei es Aufgabe von psychoanalytischen PädagogInnen, eine angemessene Theorie für die Arbeit mit Gruppen zu entwickeln, siehe beispielsweise Finger-Trescher (2001).

noch nicht zu einer „hinreichenden Handlungsperspektive“ führe.[868] Trescher weist zu Recht darauf hin, dass PädagogInnen für die Arbeit mit Gruppen eine andere pädagogische Haltung bräuchten als die passive, nicht wertende und wohlwollende Haltung von AnalytikerInnen. Wie Trescher erörtert, kann diese psychoanalytische Haltung sogar negative Auswirkungen haben. Sie könne im Rahmen der Schule dazu führen, dass Lehrkräfte keine aktive Verantwortung für den Erziehungsverlauf übernähmen.[869] Der dritte Aspekt, das aktive Setzen von Grenzen als zentraler Aufgabe in der pädagogischen Arbeit, kommt ebenso in einer Psychoanalyse nur am Rande vor. Das Setzen von Grenzen und die Lenkung der Lernenden ist jedoch ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Unterricht. Dieses steht aber nach Trescher nicht im Zentrum von psychoanalytisch-pädagogischem Arbeiten, dessen zentrale Komponente das Verstehen sei.[870] Dies bedeutet, dass im Bereich der Theorieentwicklung in Bezug auf die Gruppensituation und die Konzepte für Lehrkräfte noch Handlungsbedarf für psychoanalytische PädagogInnen besteht.[871]

Eine umfassende *psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung oder eine Eigentherapie* ist für das pädagogische Arbeiten nicht zwingend erforderlich und auch verglichen mit dem Aufwand nicht als nützlich für die pädagogische Arbeit anzusehen. Die frühen PädagogInnen mit psychoanalytischer Ausbildung forderten, dass Menschen, die Kinder erziehen, sich selbst einer Psychoanalyse unterziehen und dadurch die Arbeit an der psychoanalytischen Beziehung erfahren sollten,[872] sie forderten also die sogenannte Eigenanalyse für Erziehende. Dies wird inzwischen kaum noch so propagiert, und zwar nicht primär deshalb, weil die Eigenanalyse sehr zeitaufwändig, teuer und anstrengend ist, sondern wegen der bereits erörterten Kritik an der fehlenden pädagogischen Perspektive in der Psychoanalyse.

Ansätze der praktischen Umsetzung psychoanalytischer Pädagogik im Hochschulbereich: Trotz der gerade geschilderten Probleme in der Umset-

---

[868] Hirblinger (1999), S.185; so auch Trescher (1992), S.27.
[869] Trescher (1992), S.27; siehe auch Reiser (2006), S.24.
[870] Siehe auch Tausch und Tausch (1970), S.173f. Dort ist das Prinzip der Lenkung ein wesentliches Merkmal des LehrerInnenverhaltens.
[871] Siehe dazu Ansätze aus der TZI wie Reiser (2006) oder Stollberg (1977).
[872] Trescher (1992), S.24.

zung liegen insbesondere für den Bereich der Ausbildung von Lehramtsstudierenden Ansätze vor, die den psychoanalytischen Ansatz für die Ausbildung nutzbar machen wollen. In diesem Kontext sind die umfassenden, konzeptionell pädagogischen Überlegungen im Werk von Günther Bittner zu nennen, die allerdings so gut wie keine didaktischen Bezüge aufweisen.[873] Außerdem existieren knappe Aufsätze von Annette Vogt und Margit Datler aus dem Bereich der Hochschuldidaktik. Der Schwerpunkt dieser beiden Ansätze liegt auf der praktischen Umsetzung biographischen Lernens in der Lehramtsausbildung an der Hochschule. Datler setzt sich mit der Bedeutung von emotionalen Beziehungsfaktoren zwischen Lehrkraft und SchülerInnen auseinander und dokumentiert dazu eine Übung aus dem Bereich der GrundschullehrerInnenausbildung. Es handelt sich dabei um einen pädagogischen Ansatz, in dem Gefühle im Zentrum stehen.[874] Vogt stellt einen Ansatz der Entwicklungsberatung für Erwachsene vor,[875] den sie im Übergangsbereich zwischen Pädagogik und Psychotherapie verankert, und skizziert insbesondere die Reaktionen der Studierenden auf das biographieorientierte Seminarangebot.[876] Schließlich ist in diesem Zusammenhang der Ansatz von Horst Brück zu nennen, der im Gegensatz zu Bittner, Vogt und Datler in seinen Büchern sehr ausführlich nicht nur sein Konzept der Ausbildung angehender Lehrkräfte darstellt, sondern auch seine eigene praktische Arbeit mit diesem Konzept dokumentiert und reflektiert.

Der Ansatz von Horst Brück kann zu den Pionierarbeiten in der psychoanalytischen Pädagogik und Gruppendynamik an Hochschulen gerechnet werden. Brück stellt die Angst von Lehrkräften und die Bedeutung von Selbsterfahrung und Selbstreflexion ins Zentrum seines pädagogischen Ausbil-

---

[873] Siehe beispielsweise auch Bittner (1996).
[874] Datler (2006), zur Pädagogik der Gefühle siehe auch Salzberger-Wittenberg et al. (1997).
[875] Vogt (1996a).
[876] Vogt (1996b).

dungskonzeptes.[877] Er setzt sich mit dem Umgang mit Emotionen und mit der sogenannten verbleibenden Kindlichkeit auseinander und ermutigt PädagogInnen zur Selbstreflexion und zu einem achtsamen Umgang mit sich selbst und den Kindern und Jugendlichen.[878] Seine gruppendynamischen Seminare an der Hochschule schildert er vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorie mit einem Schwerpunkt auf der Selbsterfahrung.[879] Sein Ansatz ist insbesondere in Bezug auf die Bedeutung der biographischen Selbstreflexion prinzipiell begrüßenswert, zugleich ist er jedoch geradezu paradigmatisch für die Gefahren, die mit einer Übertragung des psychoanalytischen Ansatzes auf die Ausbildung in pädagogischen Berufen einhergehen. Diese aus der Auseinandersetzung mit Brück erarbeiteten Schwierigkeiten werden im Folgenden erläutert: Dies sind erstens die Gefahr der fehlenden Distanz, zweitens die Gefahr der fehlenden supervisorischen Begleitung beim Arbeiten mit psychoanalytisch-pädagogischem Hintergrund und drittens die Gefahr des fehlenden Schutzes für die Lernenden.

Die *Gefahr der fehlenden Distanz* zeigt sich im Rahmen von Brücks Darstellung seiner eigenen Erfahrungen bei der Umsetzung seines theoretischen Entwurfes im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen zur Lehrkräfteausbildung, die er als gruppendynamische Seminare mit Schwerpunkt Selbsterfahrung vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorie gestaltet hat. In der Darstellung von Brücks praktischer Arbeit in Seminaren ist nicht erkennbar, dass es ihm gelungen ist, die von ihm in der theoretischen Grundlegung thematisierte Bedeutung von Nähe und Distanz sowie von Abstinenz in der auf seinem Konzept basierenden praktischen

[877] Brücks Bücher waren vor allem in den 1970er und 1980er Jahren sehr populär und haben eine große Breitenwirkung entfaltet: Bei der Internetsuchmaschine „Google“ erzielt „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ [Brück (1986a)] - häufig in Verbindung mit Lehrerfortbildung genannt - über 20000 Treffer (Stand 11.2.2014). Nach der Ersterscheinung 1978 wurde das Buch 1986 ein zweites Mal aufgelegt.
[878] Siehe Brück (1986a und 1986b).
[879] Siehe Brück (1986a und 1986b).

Arbeit in Seminaren und Einzelgesprächen mit Studierenden hinreichend zu beachten.

Die Gefahr der fehlenden supervisorischen Begleitung beim pädagogischen Arbeiten: In Brücks Arbeiten ist nicht erkennbar, inwieweit er selbst supervisorische Begleitung für seine Arbeit in Anspruch genommen hat. Für Personen, die Selbsterfahrungsprozesse in Gruppen begleiten, gehört es aber zum professionellen Arbeiten, nicht nur selbst eine therapeutische oder supervisorische Ausbildung absolviert zu haben, sondern auch selbst Supervision in Anspruch zu nehmen. In diesen supervisorischen Prozessen sollte dann darauf geachtet werden, dass LeiterInnen von Gruppen eigene Impulse nicht ausagieren, sondern reflektieren.[880]

Die Gefahr des fehlenden Schutzes für die Lernenden bei Selbsterfahrungsprozessen: Brücks Darstellung lässt Zweifel daran aufkommen, dass er den Schutz der StudentInnen in Selbsterfahrungsprozessen hinreichend gewährleistet hat.[881] So sollte aus heutiger Perspektive die Leitung der Gruppen darauf achten, dass er oder sie als sichere Bezugsperson für die Gruppe agiert. Ein derartiges Rollenverständnis ist bei Brück nicht erkennbar. Dies ist in anderen Ansätzen der psychoanalytischen Pädagogik, beispielsweise im Ansatz von Trescher, besser gelöst. Dort wird auf eine haltende und schützende Umgebung Wert gelegt, die dazu beiträgt, dass die

---

[880] Zu Form und Inhalt des Buches: Brück kommentiert aus der Perspektive eines „alter ego“ seine wissenschaftliche Darstellung, in dem er vor allem seinen eigenen biographischen Zugang zu pädagogischen Problemen reflektiert [Brück (1986b)].

[881] So diskutiert Brück in seinem Buch „Seminar der Gefühle“, dass im Kontext eines seiner Seminare ein Gruppenteilnehmer einen Suizidversuch unternahm und eine andere Teilnehmerin sich einige Monate nach dem Kurs selbst tötete [Brück (1986b), S. 267ff]. Brück analysiert und reflektiert dies zwar im Nachhinein mit den GruppenteilnehmerInnen in Einzelgesprächen, die Möglichkeit von Änderungen im Gruppensetting durch den Gruppenleiter diskutiert er aber nicht als Perspektive.

Gruppenmitglieder Vertrauen entwickeln können und möglichst nicht retraumatisiert werden.[882]

Brücks fehlendes Eingehen auf die genannten Gefahren ist vermutlich aus der damaligen Zeit und ihrer Experimentierfreudigkeit heraus zu verstehen. Problematisch an der Umsetzung des psychoanalytisch-selbsterfahrungsorientierten Ansatzes durch Brück ist, dass er dem Bedürfnis der angehenden LehrerInnen nach Schutz und einer gehaltenen Umgebung nicht angemessen gerecht wird und dass er generell das Bedürfnis von Studierenden, sich in Lernprozessen distanzieren zu können, in seinem Ansatz nicht thematisiert.[883] Dies kann daran liegen, dass die Orte des stärker therapeutisch orientierten Arbeitens im Rahmen der psychoanalytischen Pädagogik und des am Lernen orientierten Arbeitens bei ihm nicht unterschieden werden.

Der Ansatz der getrennten Orte von Therapie und Ausbildung nach Günther Bittner: Der an der Psychoanalyse orientierte Pädagoge Günther Bittner fordert insbesondere für den schulischen beziehungsweise pädagogischen Bereich eine Trennung von Therapie und Ausbildung ein. Bereits in den achtziger Jahren betonte Bittner,[884] dass Selbsterfahrungsanteile nicht Teil der universitären Ausbildung sein sollten, weil sonst die Gefahr des verdeckten „Therapeutismus“ drohe.[885] Spätestens 1996 grenzt er sich von seinem in den siebziger Jahren entwickelten Konzept ab, therapeutischen Unterricht gestalten zu wollen.[886] Nach Bittner unterscheiden sich therapeu-

---

[882] Dies ist insbesondere beim Umgang mit dem Thema „Selbstmord“ wichtig [vgl. Trescher (2001), S.185f, zum Arbeiten, bei dem Retraumatisierung vermieden wird]. Für SupervisorInnen ist es eine verbindliche ethische Anforderung, dass sie verantwortungsvoll mit Macht umgehen und Abhängigkeiten beachten. So weist beispielsweise die Deutsche Gesellschaft für Supervision in ihren „ethischen Leitlinien“ darauf hin, dass Distanz und verantwortungsvoller Umgang mit Macht und Abhängigkeit zu angemessenem supervisorischem Handeln gehört [Deutsche Gesellschaft für Supervision (2003), S.6].

[883] Zur professionellen Distanz siehe auch Margit Datler (2006), S.191. Datler betont, dass das Ringen um Distanz nicht mit emotionaler Kälte verwechselt werden sollte, sondern eine Distanz aus dem Beziehungsgeschehen bedeutet.

[884] Bittner (1996), S.120.

[885] So wird Bittner in einem Diskussionsbeitrag von Göppel/Fröhlich/Uhl (1985), S.182 zitiert.

[886] Bittner (1996), S.120.

tisches Arbeiten und Lehren insbesondere durch den Ort, an dem die jeweilige Tätigkeit erfolgt. Er betont, dass das therapeutische Arbeiten und die Lehre an unterschiedlichen sozialen Orten stattfinden, an denen man unterschiedliche Rollen einnimmt: „Interventionen, die ins Sinngefüge von Familie, Schule oder anderen pädagogischen Institutionen passen, nenne ich erzieherische; Interventionen, die ins Sinngefüge des ärztlichen (oder psychologischen) Sprechzimmers passen, nenne ich therapeutische.“[887] Mit der Trennung von Therapie und Lehre will er sich von der Idee abgrenzen, die Schule in einen Therapieraum umzufunktionieren. LehrerInnen sollten die Rollenvorgaben in der Schule einhalten und dort pädagogisch handeln.[888] Das therapeutische Arbeiten habe seinen Raum in der Therapie oder in Balintgruppen mit dem Ziel, pathologische Beziehungsmuster zu lösen und Menschen besser zu verstehen.[889]

Bittners Ansatz reduziert *das Problem der unerbetenen Deutungen*. Diese stellen neben der bereits erörterten fehlenden Professionalität im Umgang mit psychoanalytischen Gruppensettings einen weiteren Kunstfehler dar, der sich im Zusammenhang des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens von PädagogInnen ergeben kann: Dem Deuten und Verstehen von pädagogischen Situationen kommt im Rahmen psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit eine wichtige Rolle zu. Problematisch werden diese Deutungen jedoch dann, wenn sie im Kontext der pädagogischen Arbeit unaufgefordert von PädagogInnen in den Gruppenprozess eingebracht werden. [890] Das Problem der unerbetenen Deutungen erläutert Helmut Reiser an verschiedenen typischen Sätzen aus dem pädagogischen Alltag mit Kleinkindern: „Du bist jetzt so erregt, weil deine Mutter heute nicht gekommen ist; ich bin da.“ und „Du bleibst jetzt auf dem Baum sitzen, weil du dich mir gegenüber schämst, deinen Fehler einzugestehen.“[891] Reiser bezeichnet solche Deutungen als „eine Verletzung des Respekts.“[892] Bei solchen Szenen entsteht – nach Reiser – das Gefühl ertappt zu werden.[893] Die Erziehenden nähmen den Kindern die Möglichkeit, ihre eigenen Gefühle selbst wahrzunehmen und die Kinder würden nicht unterstützt, die Situationen selbst zu deuten.[894] Diese Ge-

---

[887] Bittner (1996), S.123.
[888] Bittner (1996), S.124.
[889] Bittner (1996), S.124.
[890] Diese Problematik gilt für alle therapeutisch-orientierten unerbetenen Deutungen, sie ist nicht auf die Deutung aus psychoanalytischer Perspektive beschränkt.
[891] Reiser (2006), S.20.
[892] Reiser (2006), S.20.
[893] Reiser (2006), S.25f.
[894] Eine weitere Gefahr bei solchen unerwünschten Deutungen besteht darin, dass die PädagogIn die Aufgabe einer angemessenen Gestaltung der ErzieherIn-Kind Beziehung aus dem Blick ver-

fahr der Beschämung ist auch in einem von Günther Bittners Praxisbeispielen zum sogenannten pädagogischen Zwischenspiel zu erkennen.[895] Reiser tritt dafür ein, mit symbolischen Handlungen und einer thematischen Aufgabe zu arbeiten, statt sich in unerbetenen Deutungen zu verlieren. Hier könnte aber auch die von Bittner geforderte Trennung des Ortes der Pädagogik und der Therapie zur Klärung der Situation und zum angemessenen Umgang mit den Lernenden beitragen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die dargestellten Ansätze psychoanalytischer Pädagogik vor allem auf die Förderung der Selbstreflexivität der PädagogInnen ausgerichtet sind und dazu beitragen sollen, dass Lehrkräfte pädagogische Beziehungen besser verstehen können sowie damit sie in der Folge aus diesem Wissen heraus angemessen pädagogisch handeln können. Durch die deutliche Orientierung an pädagogischen Konflikten besteht allerdings die Gefahr, dass die Ressourcen der Lernenden in biographischen Lernprozessen nicht ausreichend in den Blick kommen, deshalb werden im Folgenden die stärker ressourcenorientierten Ansätze aus dem Bereich des biographischen Lernens dargestellt. Diese werden dann in Abschnitt 5.3 gemeinsam mit den bereits dargestellten Ansätzen der psychoanalytischen Pädagogik in Bezug auf die Eignung zur Förderung biographischer Lernprozesse in der ErzieherInnenausbildung diskutiert.

5.2. Ansätze des biographischen Lernens in der LehrerInnenausbildung

Während psychoanalytisch-pädagogische Ansätze vor allem im Kontext von therapeutisch orientieren Diskursen verankert sind, entstanden die im Folgenden erörterten Ansätze des biographischen Lernens im Kontext von pädagogischen Diskursen, insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung[896] oder der LehrerInnenbildung.[897] Diesen Ansätzen ist die Annahme gemeinsam, dass Lernprozesse grundsätzlich von der Lebensgeschichte

---

liert. Für die Arbeit einer ErzieherIn würde das heißen, dass sie das Kind nicht als Gegenüber wahrnimmt, sondern dass sie es dominiert und beschämt mit ihren Deutungen.

[895] Siehe Bittner (1996), S.255, bei dem sich Bittner mit der Hundeangst seines Sohnes auseinandersetzt, siehe auch Reiser (2006), S.19f.

[896] Alheit (1990), Alheit/Dausien (2006), Buschmeyer (1990), Gudjons et al. (1994).

[897] Neuß (2009), Merkelbach/Schön (2006).

der Lernenden beeinflusst werden.[898] Damit stellen sie die Biographieorientierung ins Zentrum der pädagogischen Praxis. Die Ansätze gehen davon aus, dass die individuellen Erfahrungen von Lernenden deren Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Bezug auf ein Unterrichtsthema prägen und deshalb systematisch in den Unterricht einbezogen werden sollten.[899] Während der biographische Bezug eine Gemeinsamkeit von Ansätzen zum biographischen Lernen und solchen zur psychoanalytischen Pädagogik darstellt, besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass Ansätze zum biographischen Lernen bewusste Konstruktionsleistungen der Lernenden in den Vordergrund stellen, die in übliche Unterrichtssettings integrierbar sind, während psychoanalytische Ansätze stärker auf unbewusste Prozesse fokussieren und auf die Reflexion von Unterrichtsprozessen durch die Lehrkraft ausgerichtet sind.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung wurde bislang weniger auf Möglichkeiten zur Förderung von Prozessen des biographischen Lernens in der konkreten pädagogischen Arbeit fokussiert, sondern eher grundlagenorientiert untersucht, welche Lernprozesse Individuen in ihrer Biographie beschreiben. Eine für diese Form der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung programmatische Schrift stellt der 1979 erstmals veröffentlichte Band „Aus Geschichten lernen“ von Baacke und Schulze dar.[900] Dort wurden erziehungswissenschaftliche Fragen zur Biographie auch mit Methoden der qualitativen Sozialforschung bearbeitet.[901] Davon ausgehend werden auch in neueren Arbeiten aus der biographieorientierten Grundlagenforschung

---

[898] Pädagogische Pionierarbeiten zum biographischen Lernen sind die Publikationen von Jürgen Henningsen und Werner Loch: Henningsen betont, dass Unglück bildet, Henningsen (1981), S.89ff. Er präsentiert einige Beschreibungen von Menschen, die in ihrer Kindheit Lebenskrisen erlebt haben und erläutert deren Deutung dieser Erfahrung, beispielsweise die Scharlacherkrankung des vierjährigen Henry Adams. Henningsen stellt heraus, dass das Leiden geeignet sei, „in das Ganze des individuellen Seins integriert zu werden“ und Bestandteil von Bildung werden kann, Henningsen (1981), S.94. Kennzeichnend für Lochs Ansatz ist, dass er an phänomenologische Ansätze anknüpft, um Lebenslauf und Erziehung zu verbinden, Loch (1979). Siehe auch Marotzki (2002), S.54 und Neuß (2009), S.92ff zur Geschichte des biographischen Lernens im Lehramtsstudium.
Seitdem diese beiden Pionierarbeiten veröffentlicht wurden, gibt es in der pädagogischen Diskussion ein großes Interesse an einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die Lernen und Biographie miteinander verknüpft, siehe auch Ecarius (2006), S.92, Marotzki (2002), S.53ff, Schulze (2002), Baacke/Schulze (1993).

[899] Justen (2005), S.41, Buschmeyer (1990), S.19, Neuß (2009), S.367ff.

[900] Baacke/Schulze (1993).

[901] Schulze (1993a), S.31ff.

oft qualitative Forschungsmethoden wie narrative Interviews eingesetzt.[902] In diesen Studien werden die Prozesse biographieorientierten Lernens insbesondere in Auseinandersetzung mit Fallgeschichten genauer erforscht. Im Zentrum dieser Forschungsrichtung steht die TeilnehmerInnen- und AdressatInnenforschung in Bezug auf Lernprozesse.[903] Die Biographieforschung stützt sich hierbei insbesondere auf Konzepte der qualitativen Sozialforschung, die auf Ansätzen aus der Chicagoer Schule und des symbolischen Interaktionismus basieren.[904] Viele dieser empirischen biographieorientierten Studien sind dadurch gekennzeichnet, dass die AutorInnen die Subjektorientierung als zentrale wissenschaftliche Perspektive hervorheben.[905]

Begrifflichkeiten zur Biographieorientierung in Ansätzen zum biographischen Lernen: Der Bereich des biographischen Lernens ist durch eine Vielfalt von Begrifflichkeiten bei verwandter theoretischer Grundhaltung gekennzeichnet. Ein dominierender theoretischer Entwurf hat sich in diesem Bereich bislang nicht herauskristallisiert. Einer der ersten auf den schulischen Kontext zugeschnittenen Ansätze stammt von Theodor Schulze. Ähnlich wie zuvor Buschmeyer in seinem auf die Erwachsenenbildung ausgerichteten Ansatz[906] verwendet Schulze den Begriff des biographischen Lernens und subsumiert darunter alle Lernprozesse, die „wesentlich zur Organisation und Ausgestaltung einer individuellen Biographie im wirklichen Leben beitragen."[907] Schulze unterscheidet dabei zwischen ergebnisorientierten, geplanten und prozessorientierten, lebensgeschichtlichen Arten des Lernens.[908] Letztere sind dadurch gekennzeichnet, dass Menschen Zusammenhänge zwischen ihren biographischen Erfahrungen herstellen und diesen Sinn verleihen.[909] Auch Peter Alheit setzt sich mit Effekten der Bio-

---

[902] Ecarius (2006), S.96.
[903] Für einen ersten Überblick siehe die Arbeit von Heide von Felden (2008) und Neuß (2009), S.85. Siehe dazu beispielsweise auch Marotzki (1990), Egger (1995), Alheit/Dausien (2006), Marotzki (2002), S.53 und Ecarius (2006), S.96.
[904] Siehe auch Rosenthal (2005).
[905] Siehe Marotzki (1990) und Egger (1995).
[906] Buschmeyer versteht unter biographischem Lernen „die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte" welche eine produktive Verarbeitung des eigenen Lebens zum Ziel habe und zu einer bewussten Aneignung der biographischen Erfahrungen beitrage [Buschmeyer (1990), S.18]. Ähnlich auch Maaßen (1996), S.24. Siehe beispielsweise auch Vogt (1996a), S.38.
[907] Schulze (2005), S.44.
[908] Schulze (1993b), S.201f.
[909] Schulze (1993b), S. 216f und S.211. Jutta Ecarius sieht im lebensgeschichtlichen Lernen eine besondere Form des Lernens, welche nicht auf eine Lernsituation ausgerichtet sei, sondern sich

graphie auf Lernprozesse auseinander, verwendet jedoch den Begriff der biographischen Arbeit. Darunter versteht er einen Ansatz zur Arbeit an der Biographie als Selbstbildungsprozess,[910] mit dem er ähnliche Ziele verfolgt wie Hans-Georg Ziebertz in seinem aufgrund der speziellen religionspädagogischen Perspektive bereits in Kapitel 4 vorgestellten Ansatz.[911] Sielert und KollegInnen stellen in ihrem pädagogischen Trainingsprogramm zwei Stränge biographischen Lernens heraus: einerseits kann über biographisches Lernen die Selbstreflexion der Lernenden gefördert werden, andererseits können sich die Lernenden mit Fremdbiographien auseinandersetzen.[912] Norbert Neuß verwendet den Begriff des biographisch bedeutsamen Lernens, seine Studie basiert auf kurzen Lerngeschichten von Lehramtsstudierenden. Er betont, dass biographische Erfahrungen der Lehramtsstudierenden in der universitären Ausbildung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien verbunden werden sollten.[913] Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Angela Bolland, die biographisches Lernen und forschendes Lernen in der Ausbildung von angehenden LehrerInnen verbindet.[914] Sie hat eine empirische Arbeit zu Lerngeschichten von Lehramtsstudierenden verfasst, in der der biographische Lernweg zweier exemplarischer Studierender analysiert wird, die das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung

---

„auf die Gesamtheit des erfahrenen Lebens und des biographischen Selbstkonzepts“ beziehe [Ecarius (2006), S.103f].

[910] Alheit (2003), S.13. Alheit erläutert auch den Begriff des „autobiographischen Lernens“ [Alheit (1990), S.41]. Ziel des autobiographischen Lernens ist die Rekonstruktion der Biographie [Alheit (1990), S.41f]. Alheit und von Felden betonen die Bedeutung des impliziten Lernens, das dazu beitragen kann, dass Menschen sich einen biographischen Wissensvorrat anlegen [Alheit/von Felden (2009), S.10].

[911] Ziebertz definiert biographisches Lernen in Rückgriff auf Alheit als transitorisches Lernen, bei dem sowohl das Subjekt als auch die Strukturen der Lebenswelt im Mittelpunkt des Interesses stehen [Ziebertz (2008f), S.353]. Die SchülerInnen sollen beim biographischen Lernen wechselseitige Bezüge und Übergänge zwischen Subjekt und Lebenswelt reflektieren.

[912] Sielert/Jaeneke/Lamp/Selle (2009), S.111.

[913] Neuß (2009), S.311. Neuß betont einerseits, dass das biographische Wissen der Lehramtsstudierenden durch die Konfrontation mit empirischem und theoretischem Wissen verändert wird, so dass biographisch bestimmte Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster relativiert werden können. Andererseits könne biographisches Wissen den Lehramtsstudierenden ermöglichen, Bedeutsamkeit, Konkretion und Sinnkonstruktionen zu erfassen und in übergeordnete Zusammenhänge einzuordnen.

[914] Bolland (2011).

besucht haben. Als empirisches Material dienen dabei – ähnlich wie bei Neuß – auch von den angehenden LehrerInnen verfasste Lerngeschichten.

Trotz der unterschiedlichen Begrifflichkeiten ist den erwähnten biographieorientierten Ansätzen gemeinsam, dass sie sich auf die Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer eigenen Lebensgeschichte – und damit auch mit ihrem Selbstbild[915] – beziehen.[916] In der vorliegenden Arbeit wird für Unterricht,[917] der dies ermöglicht, einheitlich der Oberbegriff *biographieorientierter Unterricht* verwendet, da er die Verbindung zwischen Biographie und der Förderung von Lernprozessen bereits durch die Benennung verdeutlicht. Gegen den von Schulze geprägten Begriff des „lebensgeschichtlichen Lernens“ spricht, dass dieser eine Trennung von prozessorientiertem, lebensgeschichtlichem Lernen und ergebnisorientiertem, geplantem Lernen beinhaltet.[918] Diese Differenzierung ist für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen nicht gewinnbringend, da Prozess- und Zielorientierung im Unterricht nur schwer zu trennen sind.[919] Eine Verwendung des Begriffs „biographische Arbeit“ im Bereich der Pädagogik – wie beispielsweise bei Alheit – ist prinzipiell möglich. Dieser Ausdruck kann jedoch irreführende Assoziationen auslösen, weil er eng mit der therapeutischen Arbeit[920] verbunden ist, weniger dagegen mit Lernprozessen in der Ausbildung. Die von Sielert und KollegInnen für den Einsatz biographischen Lernens im Unterricht vorge-

---

[915] Die Begriffe Selbstbild und Selbstkonzept werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, und es wird darunter das „mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ verstanden [Zimbardo/Gerrig (2004), S.633].

[916] Neuß stellt heraus, dass sich die meisten biographieorientierten Ansätze wie der Ansatz von Alheit auf Ulrich Becks These von der Risikogesellschaft beziehen [Beck, U. (1986)] und die zentrale These Becks aufnehmen, dass Menschen in der Risikogesellschaft Verantwortung für ihr Leben übernehmen müssen [Neuß (2009), S.87f und S.109]. Aus dieser These schließen PädagogInnen wie Alheit oder Ziebertz, dass Menschen die Kompetenz benötigen, ihre Biographie selbst zu gestalten.

[917] Mit dem Begriff Unterricht wird verdeutlicht, dass es sich um strukturierte Bemühungen von Lehrkräften handelt, die den Lernerfolg der Lernenden ermöglichen sollen.

[918] Siehe auch Neuß, der sich kritisch gegen die von Schulze vorgenommene Trennung zwischen schulischem und biographischem Lernen wendet [Neuß (2009), S.18].

[919] Siehe auch Neuß (2009), S.18.

[920] Siehe beispielsweise Vogt (1996a). Zur Problematik des therapeutischen Arbeitens in Unterrichtsprozessen siehe Abschnitt 5.1.2, insbesondere zur Trennung von Therapie und Pädagogik bei Bittner.

schlagene Thematisierung sowohl der Förderung der Selbstreflexion als auch der Auseinandersetzung mit Fremdbiographien ist prinzipiell als positiv zu bewerten. Allerdings ist die analytische Trennung dieser beiden untrennbar ineinander verwobenen Aspekte schwer nachvollziehbar: Gerade bei der Auseinandersetzung mit Fremdbiographien wird oft indirekt auch die Selbstreflexion angeregt. Denkbar wäre auch die Übernahme des von Neuß verwendeten Begriffs des „biographisch bedeutsamen Lernens“ gewesen, der eng mit den von ihm im Rahmen der Ausbildung von Lehramtsstudierenden untersuchten schriftlichen Lerngeschichten verbunden ist. In der vorliegenden Arbeit wird dennoch dem Begriff des biographischen Lernens der Vorzug gegeben, weil dieser in der Religionspädagogik bereits eingeführt ist.[921] Ähnliches gilt auch für das „forschende und biographische Lernen“ bei Bolland. Auch dieses Modell ist prinzipiell zu befürworten, gleichzeitig wird der bereits eingeführte religionspädagogische Begriff des biographischen Lernens vorgezogen, der beispielsweise bei Ziebertz bereits mit religionspädagogischen Inhalten verknüpft ist. Unter biographischem Lernen werden in der vorliegenden Arbeit – wie eingangs bereits dargelegt – durch biographieorientierten Unterricht ausgelöste Lernprozesse verstanden, die über die Herstellung von Verknüpfungen von Unterrichtsthema und biographischen Erfahrungen zum Erwerb von selbstreflexiver Kompetenz[922] führen und damit einhergehend flexibles, feinfühliges Handeln in der pädagogischen Praxis ermöglichen.

[921] Siehe beispielsweise die Verwendung des Begriffs in den religionspädagogischen Lehrbüchern von Hilger/Leimgruber/Ziebertz (2008) sowie Kalloch/Leimgruber/Schwab (2009).
[922] Selbstreflexive Kompetenz bezeichnet, wie in Kapitel 1 definiert, die Fähigkeit und das Können, Einflüsse eigener biographischer Erfahrungen auf das berufliche Handeln zu analysieren und ermöglicht, in beruflichen Situationen mit Bezug zu derartigen Erfahrungen flexibel zu handeln statt mit durch eigene biographische Erfahrungen geprägten Automatismen zu reagieren.

5.2.1. Biographisches Lernen und Identitätsentwicklung

Biographische Lernprozesse werden häufig als positiv für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung[923] angesehen, der – wie in den Kapiteln 2 bis 4 aus religionspädagogischer und pädagogischer Perspektive erörtert – eine zentrale Bedeutung für die ErzieherInnenausbildung zukommt. Unter Identitätsentwicklung wird dabei, wie bereits erläutert, die selbstreflexive biographische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte verstanden. In Bezug auf das biographische Lernen existieren mittlerweile mehrere Konzepte, die vor allem auf die praktische Arbeit bezogen sind. Im Bereich der pädagogischen Theorie sind es insbesondere die Ansätze von Ecarius, Neuß und Alheit, die Grundlagen biographischen Lernens aufzeigen.[924]

Der biographische Ansatz von Jutta Ecarius als Ansatz lebensgeschichtlichen Lernens: Jutta Ecarius spricht von lebensgeschichtlichem Lernen, wenn sie sich mit Identitätsentwicklung und Lernen auseinandersetzt und betont, dass diese Art des Lernens sich „auf die Gesamtheit des erfahrenen Lebens“[925] beziehe und „auf die Ausbildung und Aufrechterhaltung der persönlichen Identität gerichtet“ sei.[926] Ecarius bezieht sich hierbei insbesondere auf die Herausbildung der Identität durch das Erzählen der Lebensgeschichte, welches dazu beitrage, dass die Erzählenden Sinnbezüge zwischen ihren Erfahrungen herstellen:[927] In diesem Prozess des Erzählens werde deutlich, wie das Selbst „geworden ist, was es erfahren hat, welche Orientierungen ausgebildet wurden und wie andere am Prozess der Entste-

---

[923] Identitätsentwicklung ist vorläufig als ein Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen, der sich auf die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst beziehungsweise der eigenen Biographie bezieht, siehe auch Kapitel 6. Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff des Lernens unter biographischer Perspektive siehe Bolland (2011), die sich insbesondere auf die Arbeiten Deweys stützt.

[924] Für einen ersten Überblick über verschiedene Ansätze des biographischen Lernens – ohne Fokus auf den Aspekt der Identitätsentwicklung – siehe auch Neuß (2009), S.86-110.

[925] Ecarius (2006), S.103f.

[926] Ecarius (2006), S.98: „Lebensgeschichten als Lerngeschichten sind in einen identitätskonstituierenden Zusammenhang eingebettet.“

[927] Autobiographien sind als Lerngeschichten zu verstehen: siehe beispielsweise Ecarius (2006), S.96f mit Verweis auf Henningsen (1981), S.94.

hung des Selbstbildes beteiligt waren.“[928] Wenn ein Mensch eine Erzählung über das von ihm erfahrene Leben konstruiert, ermöglicht er nach Ecarius auch Rückschlüsse darüber, welche biographischen Lernprozesse für die Herstellung beziehungsweise Aufrechterhaltung der Identität wesentlich waren.[929]

In Bezug auf die Ausführungen von Ecarius bleibt positiv hervorzuheben, dass sie die Bedeutung des biographischen Erzählens hervorhebt. Eine Grenze ihres Ansatzes besteht darin, dass nur angedeutet wird, welche Zusammenhänge zwischen Identitätsentwicklung und biographischem Lernen bestehen: So betont Ecarius zwar,[930] dass biographisches Lernen zur Identitätsentwicklung beitrage, indem es Menschen helfe, ihre biographischen Erfahrungen zu reflektieren und in einen Sinnzusammenhang einzuordnen.[931] Eine wissenschaftliche Fundierung von zentralen Begriffen wie Identität, Lerngeschichte und biographisches Lernen wird von Ecarius angeboten, wobei diese sich auf Grundlagen bezieht, die aus den Bereichen der Biographieforschung, der soziologischen Forschung – insbesondere der im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus – und der pädagogischen Forschung – insbesondere im Rahmen der Lerntheorie – stammen.[932] Verbindungen beispielsweise zu psychologischen Ansätzen der Identitätsentwicklung werden jedoch nicht aufgezeigt.

Der biographische Ansatz von Norbert Neuß als Ansatz des biographisch bedeutsamen Lernens: Neuß stellt heraus, dass die biographische Selbstreflexion eine der wesentlichen Kompetenzen von Lehrkräften darstellt und benennt als Gefahr, dass LehrerInnen, die keine biographische Selbstreflexion betreiben, Ansichten, Handlungsmuster und Deutungen „ungebrochen

---

[928] Ecarius (2006), S.103f. Ecarius hebt hervor: „Erzählstruktur und biographische Lernprozesse sind ineinander verwoben.“ Ecarius (2006), S.104.
[929] Ecarius (2006), S.104.
[930] Ecarius (2006), ähnlich auch Alheit (2003).
[931] Ecarius (2006), S.103f.
[932] Ecarius (2006), S.97.

als »Tatsachen« und »Wahrheiten«“ betrachten.“[933] Das biographische Lernen trägt laut Neuß zur Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte bei. In Bezug auf die Identität betont er, dass diese durch die Reflexion wichtiger Modelle, zwischenmenschlicher Beziehungen und Copingstrategien beim Umgang mit Identitätskrisen ausgebaut und verändert wird.[934] Der Schwerpunkt von Neuß‘ Arbeit liegt darin, dass er empirisch untersucht, auf welche Weise angehende Lehrkräfte mit Lerngeschichten eigene Lernprozesse reflektieren. Er unterscheidet im empirischen Teil seiner Arbeit verschiedene Themen, die angehende LehrerInnen in ihren Lerngeschichten thematisieren: Er stellt dar, dass Lerngeschichten (a) als Forschungsinstrument zur Evaluation von Lernprozessen, (b) als Lerngegenstand zur Reflexion eigener Erfahrungen und (c) als didaktischer Gegenstand verwendet werden können. Beim letzten Punkt geht es um die Reflexion des didaktischen Einsatzes von Lerngeschichten im Rahmen der Hochschulausbildung.[935]

Positiv an Neuß‘ Ansatz ist herauszustellen, dass er eine umfassende Reflexion seines hochschuldidaktischen Ansatzes der Arbeit mit Lerngeschichten vorstellt und insbesondere die Bedeutung der selbstreflexiven Kompetenz bei der Arbeit von Lehrkräften betont. Im Zentrum seines Forschungsinteresses steht allerdings nicht der Aspekt der Identitätsentwicklung, sondern die Bedeutung von Lerngeschichten für die LehrerInnenbildung.

Der biographische Ansatz von Peter Alheit als Ansatz des lebenslangen Lernens: Der in der Erwachsenenbildung verankerte Ansatz von Peter Alheit basiert auf der Einsicht, dass Menschen lebenslang lernen. Er geht konzeptionell vom Ziel der Handlungsfreiheit als der Ausschöpfung der „Potentialität unseres ‚ungelebten Lebens’“ aus und hat damit alle Lernenden

---

[933] Neuß (2009), S.367.
[934] Neuß (2009), S.367. Neuß bezieht sich hier auf die Arbeit von Schratz, Michael (1993), Lerngeschichten als Lebensgeschichten? Sondierungsversuche aus österreichischer Sicht, in: Siebert, H./Griese, H./Czerniawska, O. (Hg.), Lernprojekte Erwachsener, Hohengehren (= Schneider), S.92-140.
[935] Neuß (2009), S.367ff.

im Blick.[936] Alheit verknüpft Identitätsentwicklung und biographisches Lernen und betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Krisen und Brüchen. „Wenn Identität gerade auch mit Rücksicht auf biographische Brüche immer neu hergestellt werden muss, dann ist sie das Resultat 'biographischer Arbeit', eine Art 'Selbstbildungsprozess', der zunehmend den Individuen spätmoderner Gesellschaften zugemutet wird und auferlegt wird."[937] Alheit hebt überzeugend hervor, dass diese Art der Selbstbildung in der veränderten Moderne eine notwendige Qualifikation auf einem Arbeitsmarkt darstellt, der Menschen dazu zwingt, beruflich flexibel zu sein.[938] Die Menschen müssten in der veränderten Moderne in der Lage sein, ihre Entscheidungen vor dem Hintergrund ihrer Biographie zu reflektieren und diese Entscheidungen auf der Handlungsebene umzusetzen. Die Lernenden sollten nach Alheit durch die biographische Reflektion als Teil der Identitätsentwicklung auch Handlungsfreiheit gewinnen.[939] Als pädagogisches Ziel der Identitätsarbeit stellt er damit die Erweiterung der Handlungsfähigkeit ins Zentrum, die nach Alheit dadurch erreicht wird, dass die Lernenden die Möglichkeiten des „ungelebten Lebens" wahrnehmen[940] und die Welt als veränderbar erleben.

An Alheits Arbeit ist positiv hervorzuheben, dass er die Charakteristika biographischer Lernprozesse gelungen an Einzelfällen illustriert.[941] Eine Auseinandersetzung mit der Entstehung und Entwicklung von Identität wird aber auch von Alheit nur angedeutet, zudem fehlen Anregungen, wie biographieorientierte Unterrichtsprozesse konkret gestaltet werden können. Aus der

---

[936] Alheit (2003), S.21.
[937] Alheit (2003), S.13.
[938] Siehe auch Alheit/Dausien (2006), S.437. Im Diskussionsteil geht Alheit auf aktuelle gesellschaftspolitische Fragen ein, die sich in der „Informationsgesellschaft" stellten und die von Individualisierung, Deinstitutionalisierung und Flexibilisierung geprägt seien [Alheit (2002), S.229]. Zur veränderten Berufswelt von ErzieherInnen siehe Rauschenbach (2006) oder Haug-Zapp (2000). Insbesondere Letzterer hebt die Bedeutung eines flexiblen Umgangs mit einem veränderten Arbeitsmarkt für ErzieherInnen hervor. So müssten ErzieherInnen lernen, die eigene Berufsbiographie selbständig zu organisieren.
[939] Alheit (2003), S.21.
[940] Alheit (2003), S.21.
[941] Siehe beispielsweise die Studie zu Gisela, Alheit/Dausien (2006), S.445ff.

Perspektive beruflicher Bildung überzeugt Alheit, indem er als Ziel biographischen Lernens die Handlungsfreiheit benennt[942] und dies darauf zurückführt, dass Menschen in der heutigen Gesellschaft flexibel sein müssten, ihre Lebensentscheidungen immer neu begründen müssten und ihre Ressourcen und Qualitäten kennen sollten. Diese Beschreibung der beruflichen Welt und ihrer Anforderungen trifft auf die Lebenswelt sehr vieler Lernender zu. Die Hervorhebung von Handlungsfreiheit als pädagogischem Ziel biographieorientierter Ausbildung impliziert für die pädagogische Arbeit im Bereich Identitätsentwicklung, dass biographisches Lernen nicht um seiner selbst willen stattfindet, sondern der Entwicklung der Ressourcen der Subjekte der pädagogischen Arbeit dient.[943] Die Stärke eines derartigen subjekt- und biographieorientierten[944] Ansatzes kann darin liegen, dass es bei der Arbeit mit diesem – anders als in der Konzeption der vorher vorgestellten psychoanalytischen Pädagogik – nicht primär um eine heilende Aufdeckung und Bearbeitung psychischer Probleme geht, sondern darum, dass die Lernenden eigene biographische Ressourcen erkennen und diese im Leben und insbesondere in der beruflichen Arbeit einsetzen können.[945]

5.2.2. Umsetzung biographischen Lernens in Ausbildungsprozessen

Das biographische Lernen wurde von verschiedenen AutorInnen auf die Ausbildung von LehrerInnen bezogen. So benennt Schulze bereits in den 1990er Jahren als Ziel, dass angehende LehrerInnen lernen sollen, sich mit der Bedeutung ihrer Biographie für ihre spätere Arbeit auseinanderzuset-

---

[942] Alheit (2003), S.21. Alheits Ansatz vermeidet die Gefahr, dass Lernende passiv in einer Opferrolle verharren [siehe beispielsweise Merkelbach/Schön (2006)] und stellt die Handlungsspielräume der Einzelnen ins Zentrum. Hier ist auch der religionspädagogische Ansatz von Ziebertz (siehe Kapitel 4) weiterführend, der herausstellt, dass SchülerInnen lernen sollen, eigene Handlungsspielräume auszuloten und angemessene Handlungsmuster zu suchen, ähnlich auch der Ansatz von Keupp in Abschnitt 6.4.2.

[943] Alheit (2003), S.21, ähnlich auch Ziebertz (2008f), S.353f. Alheit spricht in diesem Zusammenhang von Handlungsfreiheit als der Wahrnehmung der „Potentialität unseres ‚ungelebten Lebens'" [Alheit (2003), S.21]. Siehe dazu auch die Arbeit von Neuß, der verschiedene Ansätze zu biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung vorstellt [Neuß (2009), S.86ff].

[944] Zum Aspekt der Subjektorientierung in der pädagogischen Biographieforschung siehe Marotzki (1990), S.224; S.233 und S.354. Ähnlich auch Egger (1995), S.44.

[945] Siehe Justen (2005), S.42, S.53.

zen.[946] Eine derartige Aufarbeitung sei speziell für angehende Lehrkräfte und ErzieherInnen wichtig, da sie – wie bereits mehrfach erläutert – förderlich für einen angemessenen Umgang mit Kindern und deren Problemen sei: Durch die bewusste biographische Auseinandersetzung könnten sich die PädagogInnen besser in die Kinder einfühlen und seien nicht so leicht versucht, ihre eigenen Überzeugungen unreflektiert auf die Kinder zu übertragen. Aus diesem Grund plädiert Schulze für eine biographieorientierte LehrerInnenausbildung. Schulzes Überlegungen treffen auch auf die Ausbildung von ErzieherInnen zu, da auch diese ihre Empathiefähigkeit stärken und ihre Wahrnehmungsfähigkeit für die Bedürfnisse der Kinder fördern sollten.

In der internationalen Forschung wird die Bedeutung des Vorbildlernens für eine praxisorientierte LehrerInnenbildung diskutiert, die auch das biographieorientierte Lernen einschließt: In diesem Rahmen sei auf Studien verwiesen, die sich mit der Bedeutung des Erfahrungslernens durch Beobachtung beschäftigen, und in denen der Schwerpunkt auf der Bedeutung des Wissens und der Vorerfahrung in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften liegt. Hier sind insbesondere Arbeiten zu nennen, die sich mit der Dan Lortie zugeschriebenen Aussage „teachers teach the way they were taught“ aus den 1970er Jahren auseinandersetzen.[947] Lortie hat die Bedeutung des durch Beobachtung erworbenen Erfahrungswissens für die Unterrichtsgestaltung angehender LehrerInnen betont und darauf hingewiesen, dass dieses Wissen in die LehrerInnenausbildung im Sinne eines „apprenticeship of observation“ einbezogen werden sollte.[948] Neuere Studien aus dem Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften und der Mathematik stellen allerdings heraus, dass Lorties damalige Erkenntnisse stark generalisiert formuliert

[946] Schulze (1992), S.290.
[947] Siehe beispielsweise die Arbeit von Mewborn/Tyminski (2006).
[948] Lortie (1975).

sind und nicht auf konkreten Studien basieren.[949] So vertreten Oleson und Hora die These, dass Unterrichtsentscheidungen auf Faktoren wie „goals, beliefs, perception of constraints and affordances in the environment“ basieren und nicht so stark wie von Lortie vorgeschlagen als auf eigene Vorerfahrungen reduziert dargestellt werden können.[950] Mewborn und Tyminski betonen, dass insbesondere eine Reflexion von Erfahrungen aus dem Schulkontext der Kindheit, in der gängige pädagogische Muster in Frage gestellt werden, geeignet ist, eingefahrenes und durch Beobachtungslernen erworbenes naturwüchsiges Erfahrungswissen zu durchbrechen. Diese Reflexion prägender Erfahrungen ermöglicht es den angehenden Lehrkräften, herausgehobene pädagogische Erfahrungen mit Lehrkräften in ihre theoriebasierte pädagogische Fachkompetenz zu integrieren.[951] Diese angelsächsische Forschungsrichtung weist Anknüpfungspunkte an das biographische Lernen auf. Sie ist aber ausschließlich auf die didaktische Ausbildung von Lehrkräften fokussiert, weshalb vor allem die Form und Qualität der Unterrichtsgestaltung im Mittelpunkt steht und nicht auf die Selbstreflexionsebene fokussiert wird. Hier gilt es, für die ErzieherInnenausbildung eigene biographieorientierte Konzepte zu entwerfen, die die genannten Forschungsstränge aufgreifen, und zugleich die Reflexion der gesamten Biographie einschließen. Zur Entwicklung eines derartigen Ansatzes wird im Folgenden zunächst der praxisorientierte Ansatz von Merkelbach und Schön exemplarisch für die Ansätze der Lehrerbildung diskutiert.[952] Am Ende folgen dann Hinweise auf Methodenbücher im Rahmen des biographischen Lernens.

Möglichkeiten für eine biographieorientierte Lehrkräfteausbildung nach Merkelbach und Schön: Wie bereits zu Beginn von Kapitel 5 herausgestellt wurde, ist die Anregung biographischer Lernprozesse in der Ausbildung von

---

[949] Mesborn/Tyminski (2006), S.30, ähnlich auch Oleson/Hora (2014), S.30.
[950] Oleson/Hora (2014), S.30.
[951] Mewborn/Tyminski (2006), S.33.
[952] An dieser Stelle sei auch nochmals auf den Ansatz von Neuß hingewiesen, der auf der Analyse von Lerngeschichten basiert und dessen theoretische Verankerung und didaktische Umsetzung bereits dargestellt wurde.

kaum zu überschätzender Bedeutung für Professionalität und berufliches Handeln angehender Lehrkräfte und ErzieherInnen. Gerade im pädagogischen Bereich besteht die Gefahr, dass die PädagogInnen stärker durch unreflektierte biographische Erfahrung geprägt bleiben als durch im Rahmen der Ausbildung vermittelte Konzepte.[953] Während die bislang skizzierten, theoretisch fundierten biographieorientierten Ansätze keine ausgearbeiteten didaktischen Überlegungen enthalten, sind die hier vorgestellten Ansätze für die Durchführung von biographischem Lernens zwar praxisorientiert[954] aber kaum theoretisch fundiert.[955] Einen derartigen praxisorientierten, auf die Ausbildung von angehenden Lehrkräften ausgerichteten Ansatz stellen Merkelbach und Schön vor. Sie fordern, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung Gelegenheit erhalten sollten, selbstreflexive Kompetenz zu erwerben.[956] In Bezug auf biographieorientierte Hochschulseminare mit Fallbeispielen betonen Merkelbach und Schön: „Der Blick auf die fremde Biographie öffnet immer zugleich einen Blick auf die eigene Biographie.“[957] Sie stellen heraus, dass die Studierenden „aus Geschichten lernen“ könnten[958], indem sie sich im pädagogischen Seminar biographiebezogen mit KommilitonInnen austauschen. Durch diesen Austausch erhielten die Studierenden die Möglichkeit, sich die Besonderheiten ihrer eigenen Erfahrungen im pädagogischen Bereich zu verdeutlichen und sie vor dem

---

[953] Merkelbach/Schön (2006), S.161.
[954] Siehe auch Ruhe (2003) und Gudjons et al. (1994).
[955] Siehe beispielsweise die Arbeit von Rogal (2003). Eine Ausnahme bildet die theorieorientierte, empirische Arbeit von Neuß (2006), der Hochschulforschung mit biographieorientiertem Lernen als Selbstreflexion, Berufsreflexion und Themenreflexion verbindet. Der Schwerpunkt bei Neuß liegt auf der Auswertung und Einordnung seiner empirischen Untersuchung. Sein pädagogisches Thema ist die Anwendung des biographisch bedeutsamen Lernens mit Lerngeschichten, damit sich Lehramtsstudierende erziehungswissenschaftliche Theorie biographieorientiert aneignen können. Merkelbach/Schön (2006) dagegen beziehen sich auf stärker alltagsverankerte Themen wie Umgang mit Geld, sie geben wesentlich mehr Hinweise auf die konkrete Umsetzung biographieorientierten Unterrichts.
[956] Merkelbach/Schön (2006), S.157. Zur Biographie der PädagogInnen im Lernprozess siehe auch Buschmeyer (1990), S.102.
[957] Merkelbach/Schön (2006), S.161.
[958] Merkelbach/Schön (2006), S.160, die sich auf das Buch „Aus Geschichten lernen“ von Baacke/Schulze (1993) beziehen.

Hintergrund der Erfahrungen ihrer KommilitonInnen einzuordnen.[959] Merkelbach und Schön bezeichnen es als Ziel derartiger biographieorientierter Ausbildungsbestandteile, dass Studierende lernen, sich nicht nur als „Opfer" der eigenen Biographie zu begreifen, sondern auch als deren „Täter".[960] Während sie bei ersterem betonen, dass es erforderlich sei, „sich in der eigenen Gewordenheit selbst zu erkennen und zu akzeptieren",[961] soll ihnen letzteres helfen, mehr Verantwortung für die eigenen Entscheidungen zu übernehmen. Merkelbach und Schön formulieren als ein Ergebnis der mit dieser Auseinandersetzung einhergehenden biographischen Lernprozesse, dass die Lernenden manche biographisch erworbene „Selbstverständlichkeit" zugunsten neuer „Verhaltensmuster" aufgeben. Unklar bleibt im Rahmen der sehr knapp gehaltenen Ausführungen, was genau mit diesen Verhaltensmustern gemeint ist.[962]

Bei einer kritischen Würdigung der Impulse für die konkrete Umsetzung biographieorientierter Ausbildungskonzepte bei Merkelbach und Schön wird deutlich, dass die AutorInnen das Ziel verfolgen, es Studierenden zu ermöglichen, eigene Erfahrungen zu reflektieren und dadurch zu lernen, Verantwortung für das eigene Leben zu entwickeln, Handlungsspielräume auszuloten und eigene Grenzen zu erkennen.[963] Positiv am Ansatz von Merkelbach und Schön ist, dass sie die Ebene der pädagogischen Beziehung aufgreifen, allerdings abgesehen von einem einzelnen, eher allgemeinen

---

[959] Merkelbach/Schön (2006), S.160.

[960] Die Problematik des Begriffspaares „Täter und Opfer" wird weiter unten in der kritischen Würdigung thematisiert. Als Ziele biographischen Lernens in der Lehramtsausbildung erwähnen Merkelbach und Schön Folgendes: „Sich als eigene Person kennen lernen und ein Bewusstsein für die eigenen Stärken und Schwächen, für die eigenen Ressourcen und Grenzen entwickeln und sich bewusst als Lernender und in Entwicklung Befindlicher verstehen" [Merkelbach/Schön (2006), S.161].

[961] Merkelbach/Schön (2006), S.161.

[962] In Bezug auf die Veränderung der Verhaltensmuster müsste in einem ersten Schritt zunächst darauf geachtet werden, dass den Studierenden die eigenen kognitiven Strukturen deutlich werden. Durch diese Verdeutlichung erhalten sie dann die Möglichkeit, neue kognitive Strukturen aufzubauen und die eigenen Verhaltensmuster zu ändern.

[963] Merkelbach/Schön (2006), S.161f. Sie betonen, dass die Studierenden lernen sollen, „Verantwortung für das eigene Leben wahrzunehmen, die eigene Biographie zu leben und zu gestalten" [Merkelbach/Schön (2006), S.161] sowie eigene Grenzen zu erkennen, eigene Handlungsspielräume auszuloten und die eigene Rolle wahrnehmen [Merkelbach/Schön (2006), S.162].

Hinweis auf den Ansatz von Carl Rogers ohne nennenswerten theoretischen Bezug.[964] Auch ansonsten ist dieser Ansatz kaum theoretisch untermauert, insbesondere in Bezug auf die Unterscheidung in „Täter“ und „Opfer“ der eigenen Biographie. Zwar werden bei diesem Ansatz sowohl die *gestaltende Rolle* im eigenen Leben als auch *das zu Erleidende* angesprochen, aber eine derartige dualistische Aufteilung kann tendenziell dazu führen, dass sich die Studierenden auf die Opferrolle konzentrieren und damit in einer reduzierten Wahrnehmung der Wirklichkeit bestärkt werden. Hier wäre es wichtig, dass die Studierenden im Sinne von Alheit angeregt werden, ihre Biographie nicht in einem eher eindimensionalen Täter-Opfer-Schema wahrzunehmen, sondern dass sie in der Ausbildung gefördert werden, Wahrnehmungs- und Handlungsalternativen zu finden, die jenseits eines Schwarz-Weiß-Schemas liegen.[965]

5.3. Die Bedeutung von pädagogischen Ansätzen mit biographischem Bezug für die ErzieherInnenausbildung

Im Rahmen der religionspädagogischen Ausbildung sollten angehende ErzieherInnen die Möglichkeit erhalten, selbstreflexive Kompetenz zu erwerben. Dies kann über biographische Lernprozesse geschehen, die es ihnen ermöglichen, ihre Erlebnisse zu deuten und ihnen Sinn in Bezug auf ihre Gesamtbiographie zu verleihen sowie gegebenenfalls eigene, auch professionelle Handlungsmuster zu verändern und alternative Verhaltensformen zu entwickeln. Dies ist eine wichtige Voraussetzung in Bezug auf religionspädagogisch-seelsorgerliche Aufgaben von ErzieherInnen, weil die eigenen Erfahrungen der ErzieherInnen auch deren Umgang mit Kindern und deren Bezugspersonen prägen, wie bereits in der Darstellung von Siegfried Bernfelds Ansatz zur Konfrontation mit dem Kind in mir und dem Kind vor mir in

---

[964] Merkelbach/Schön (2006), S.158. Zur pädagogischen Beziehung siehe Merkelbach/Schön (2006): S.165 mit Schwerpunkt auf Kommunikationsprozessen sowie S.171 zu Respekt und Sensibilität in der pädagogischen Beziehung zum Kind.

[965] Dies könnte sich zum Beispiel darin zeigen, dass sie sich mit KollegInnen vernetzen, sich Unterstützung seitens des Trägers suchen oder Supervision nutzen.

der pädagogischen Arbeit deutlich wurde.[966] Insbesondere in Stresssituationen besteht – wie eingangs bereits erwähnt – die Gefahr, dass PädagogInnen unreflektiert auf naturwüchsiges Erfahrungswissen und auf angeeignete Handlungsmuster zurückgreifen, die sie bereits in der Kindheit erworben haben, und keine Verbindung zwischen der aktuellen pädagogischen Situation und dem in der Ausbildung erworbenen Fachwissen herstellen können.

In Bezug auf die Bedeutung *psychoanalytisch-pädagogischer Ansätze* für die ErzieherInnenausbildung ist herauszustellen, dass sich die ihnen zugrundeliegende psychoanalytische Theorie und die daraus abgeleiteten, psychoanalytisch-pädagogischen Methoden und Ansätze des biographischen Lernens sinnvoll ergänzen können. Insbesondere können sie dazu beitragen, angehenden ErzieherInnen die Bedeutung unbewusster Konflikte zu verdeutlichen und diese auch als latente, unbewusste Strukturen und Handlungsmuster zu identifizieren, die eigene und fremde Lebensgeschichten prägen. Hier ist der Ansatz von Bittner hervorzuheben, der die Aufgabe der psychoanalytischen Pädagogik darin sieht, sich mit „Dunkelstellen pädagogischer Interventionen“[967] auseinanderzusetzen.

Wenn die Forderung psychoanalytischer PädagogInnen umgesetzt wird, Erziehende dazu anzuhalten, nach dem (unbewussten) Sinn von Situationen zu suchen, kann dies Erziehenden helfen, sich selbst und andere Menschen besser zu verstehen. Wenn angehende ErzieherInnen zu einem solchen Verstehen in der Lage sind, kann dies dazu beitragen, dass sie positive pädagogische Beziehungen zu Kindern aufbauen, die von einem Verstehen der Situation der Kinder als Gegenüber geprägt sind. Insbesondere beim Erfassen von schwierigen Situationen in der pädagogischen Praxis, zum Beispiel im Umgang mit aggressiven Kindern, kann dieses psycho-

---

[966] Dabei sollten auch die Erfahrungen der angehenden ErzieherInnen mit Kindern in Einrichtungen im Unterricht mit aufgenommen werden, die diese in den Praktikumsphasen gemacht haben.
[967] Siehe Bittner (1996), S.253f.

analytische Verstehen dazu beitragen, dass ErzieherInnen verworrene Beziehungsdynamiken verstehen lernen. Es trägt dazu bei, dass sie konfliktreiche pädagogische Situationen in Supervisionsprozessen aus mehreren Perspektiven besser erfassen.[968] Gleichzeitig sind die meisten Ansätze der psychoanalytischen Pädagogik nicht darauf ausgerichtet, in eine biographieorientierte Konzeption für Ausbildungsprozesse eingebunden zu werden. Vielmehr geht es darum, Konflikte in der pädagogischen Praxis – meist im Rahmen von supervisorischen Prozessen – zu verstehen.

Die Ansätze der psychoanalytischen Pädagogik, beispielsweise der von Trescher, sind eingebettet in die umfangreiche psychoanalytische Theorie zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung – mit entsprechenden Haltungen für die Praxis, die beispielsweise das *holding* oder das *containment* umfassen. Aus der Perspektive eines christlichen Menschenbildes sind die psychoanalytischen Methoden des Verstehens, in denen Lernende und Lehrende auf wertschätzende Weise wahrgenommen werden, vereinbar mit einem Menschenbild, in dem die Würde und Einzigartigkeit des Menschen im Zentrum stehen. Aus einer beziehungsorientierten Perspektive geht es darum, sowohl die Not der PädagogIn als auch die Not des Kindes zu verstehen. Problematisch am psychoanalytischen Ansatz sind die Vorstellung des Wiederholungszwanges und die Fokussierung auf Konflikte, statt beispielsweise auf Ressourcen. Auf der Theorieebene sind damit Ansätze der psychoanalytischen Pädagogik, wie der von Bernfeld, Trescher oder auch der von Bittner,[969] weniger an Ressourcen der Lernenden orientiert als an der Aufarbeitung von Defiziten, die auf der Ebene des Unbewussten veran-

---

[968] Hierbei sollten ErzieherInnen auch die von Bittner betonte Bedeutung des Fremden und Unverstandenen beachten. Dieses Perspektive auf das Fremde dient in Konfliktsituationen – beispielsweise mit aggressiven Kindern – dazu, eigene Impulse, die in der eigenen Erfahrung gründen, nicht auszuagieren und Fremdes nicht zu vereinnahmen, siehe Bittner (1992), S.23 und Bittner (2005), S.31f.

[969] Siehe Bittner (1996), S.246. Hier geht es ausschließlich um die Umsetzung der psychoanalytischen Pädagogik bei Bittner, der pädagogische Ansatz von Bittner basiert auf einer Beziehungs- und Dialogorientierung und ist in der Phänomenologie und der Dialogphilosophie verankert, siehe Bittner (1996).

kert werden. Hierbei ist zu betonen, dass sich diese Kritik an die theoretische Verankerung der psychoanalytischen Pädagogik – mit einem Fokus auf der Bearbeitung von Problemen im Rahmen des Modells des Unbewussten und dem damit verbundenen Wiederholungszwang – richtet, in dem eine therapeutische Arbeit an den unbewussten Prozessen der KlientInnen nötig ist, damit pathologische Verhaltensmuster aufgelöst werden können. In Darstellungen von Supervisionsprozessen zeigt sich aber auch, dass psychoanalytische PädagogInnen in der Praxis ressourcenorientiert arbeiten, insbesondere die Impulse zum *holding* sind in diese Richtung zu deuten.[970]

In Bezug auf den Einsatz psychoanalytischer Methoden sind insbesondere die geschilderten pädagogischen Haltungen wie die gleichschwebende Aufmerksamkeit wichtig für eine biographieorientierte Arbeit, da sie eine kritische Distanz zum Handeln und damit eine Reflexion der pädagogischen Arbeit der PädagogIn ermöglichen. Zu vermeiden ist eine direkte Umsetzung therapeutischer Methoden im Unterricht im Sinne von Brück, insbesondere in Bezug auf sensible Themen wie den Umgang mit Lebenskrisen.[971] Durch die Darstellung der pädagogischen Praxis bei Brück wird deutlich, dass die mangelhafte pädagogische Umsetzung psychoanalytischer Prinzipien *gerade für die Lernenden* auch Gefahren birgt. Diese zeigen sich beispielsweise dadurch, dass die Konstruktion der Identität der Lernenden durch die Auseinandersetzung mit den angesprochenen biographischen Themen destabilisiert werden kann und die Lernenden zugleich bei der Bearbeitung dieser Identitätsthemen überfordert werden, wenn nicht

---

[970] Siehe beispielsweise die Darstellungen der praktischen Arbeit bei Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989).

[971] Derartige Themen sollten in einem therapeutischen Setting bearbeitet werden. Jenseits des Unterrichts – in einem anderen Setting - können therapeutische Selbsterfahrungsprozesse initiiert werden, in denen die Lernenden direkt an ihrer eigenen Identitätsentwicklung und Biographie arbeiten [siehe auch Bittner (1996), S.122ff zur Trennung von Erziehung, Therapie und Seelsorge]. Für Bildungsprozesse benötigen die Betroffenen insbesondere bei Themen im Bereich der Lebenskrisen Distanz und Schutz vor Verletzung, der im normalen Unterricht nicht gewährleistet werden kann.

gewährleistet ist, dass sie in einem Rahmen arbeiten, bei dem der Schutz der Lernenden im Zentrum steht. Im Unterricht sollte vielmehr darauf geachtet werden, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, sich vom Unterrichtsgegenstand zu distanzieren. Sie sollten allenfalls auf freiwilliger Basis die Möglichkeit haben, ihre biographischen Erfahrungen zum Unterrichtsgegenstand in einem pädagogischen Setting einzubringen, das ihnen ausreichenden Schutz vor Verletzungen bietet.[972] Zum Schutz vor unangemessener therapeutischer Arbeit im Unterricht kann auch die von Bittner vorgeschlagene klare Trennung von Orten der Ausbildung und Orten der Therapie beitragen.[973]

In der ErzieherInnenausbildung ebenso wie in der LehrerInnenausbildung können die geschilderten psychoanalytisch-pädagogischen Methoden, Techniken und Haltungen eine Bereicherung als theoretischer Unterrichtsstoff darstellen. Die Grundidee, der zufolge unbewusste Handlungsmuster, die in der Kindheit erworben wurden, das pädagogische Handeln von PädagogInnen prägen, ist nach wie vor relevant.

In Bezug auf eine Integration *erziehungswissenschaftlicher Ansätze des biographischen Lernens* in die ErzieherInnenausbildung ist festzuhalten, dass diese ein erhebliches Potential zur Förderung des Erwerbs personaler Kompetenzen aufweisen. Im Gegensatz zu dem latenten Zugang zu Biographien im Rahmen der psychoanalytischen Pädagogik steht bei den Ansätzen des biographischen Lernens die Auseinandersetzung mit manifesten Seiten in Biographien im Zentrum, das heißt es geht um die Analyse von konkreten biographischen Erfahrungen. Besonders wichtig ist, dass in derartigen Ansätzen – wie in dem von Alheit – deutlich die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz über ressourcenorientiertes biographisches Lernen im Mittelpunkt steht. In Bezug auf den Aspekt der Identitätsentwick-

---

[972] Siehe zum Aspekt des Schutzes der Lernenden auch Abschnitt 7.2.1
[973] Siehe Bittner (1996), S.123.

lung ist an Alheits Ansatz als Schwerpunkt herauszustellen, dass sich die Lernenden beim biographischen Lernen mit der persönlichen Bedeutung beziehungsweise dem subjektiven Sinn ihrer Erlebnisse auseinandersetzen sollten. Hier wird also die Bedeutung der selbstreflexiven Kompetenz mit der Herstellung von Sinnzusammenhängen und der Identitätsentwicklung verbunden. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Identität, wie sie sich in den religionspädagogischen Ansätzen von Luther, Ziebertz und Schweitzer findet, klingt in den benannten pädagogischen Ansätzen allerdings nur bei Alheit an, und auch dort lediglich ansatzweise. Dies bedeutet, dass in Bezug auf die Identitätsentwicklung weitere Konzepte außerhalb der Pädagogik zur Fundierung dieser Aufgabe erörtert werden müssen, und dass der von Luther thematisierte Aspekt der fragmentarischen Existenz nochmals aufgegriffen werden sollte. Der Aspekt der Identitätsentwicklung wird als Schwerpunkt insbesondere in Kapitel 6 behandelt. In Kapitel 7 wird es darum gehen, ausführlicher zu diskutieren, wie im Rahmen eines didaktischen Entwurfs eine Verbindung zwischen biographischem Lernen und Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungsansätzen aus religionspädagogischer Perspektive geschaffen werden kann.

Insgesamt weisen die Ansätze zum biographischen Lernen das Potential auf, die religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen zu bereichern, und zwar umso stärker, je stärker die dabei angestrebten Kompetenzen einen reflektierten Umgang mit eigenen biographischen Erfahrungen erfordern. So ist am Ansatz von Alheit hervorzuheben, dass er diesen auf eine plurale Welt hin entwirft und in dem Zusammenhang betont, dass Lernende selbstreflexive Kompetenz in Bezug auf die Orientierung in einem veränderten Arbeitsmarkt erwerben sollten. Der Fokus seiner Ausführungen liegt aber auf der Erwachsenenbildung im Allgemeinen, die Ausbildung selbstreflexiver Kompetenz für Menschen in pädagogischen Berufen steht dagegen nicht im Zentrum seines Interesses. Hier muss ein Ansatz entwickelt werden, der auf ein pädagogisches Praxisfeld fokussiert und die bereits in Kapi-

tel 2 und 3 thematisierte Bedeutung biographischer Lernprozesse für die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung aufgreift. Dieser Aspekt wird in der dargestellten Literatur[974] insbesondere bei Schulze thematisiert.[975] Er hebt aus pädagogischer Perspektive zu Recht hervor, dass die Auseinandersetzung mit den biographischen Erfahrungen es den Lehrkräften ermöglicht, die Kinder und deren Verhalten besser zu verstehen. Bei Merkelbach und Schön klingt die Bedeutung der Gestaltung der pädagogischen Beziehung mit an, da sie auf die Bedeutung von Kommunikationsprozessen in der pädagogischen Arbeit verweisen.[976] Dieser Aspekt wird jedoch bei den Autorinnen nicht vertieft untersucht.[977] Hier ist es notwendig, weitere Überlegungen zur Umsetzung biographischen Lernens mit einem Fokus auf den Aspekt der pädagogischen Arbeit beziehungsweise der Gestaltung von Beziehungen anzustellen. Diese Auseinandersetzung ist ebenfalls in Kapitel 7 zu finden.

In den erörterten Ansätzen zu biographischen Lernprozessen wurde an keiner Stelle konkret angesprochen, in welchen Formen sich Selbstreflexionsprozesse der Lernenden zeigen. Bei Neuß wird zwar darauf fokussiert, dass Lerngeschichten als Lerngegenstand eine Möglichkeit bieten, eigene Erfahrungen zu reflektieren.[978] Auf eine Verbindung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und biographischen Lernen weist er aber nur am Rande hin: So verbindet er mit dem Begriff Persönlichkeitsentwicklung insbesondere Iden-

---

[974] Siehe auch Datler (2006) und Vogt (1996a und b).
[975] Schulze (1992), S.290. Schulze stellt an dieser Stelle verschiedene Ziele biographischer Auseinandersetzung bei verschiedenen PädagogInnen vor: (a) die kritische Aufarbeitung einzelner Biographien unter pädagogischer Perspektive [Rutschky, K. (1983), Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 29, Heft 4, S.499-517], (b) die biographische Auseinandersetzung zur Prävention in Bezug auf Lebenskrisen [Filipp, S.-H. (1995b) und weitere Werke der Autorin], (c) die Notwendigkeit der Entwicklung einer biographischen Kompetenz [Alheit (1990) und weitere Werke des Autors] und (d) die gerade dargestellte biographische Auseinandersetzung insbesondere in der Ausbildung von Lehramtstudierenden [Prange, K. (1987), Lebensgeschichte und biographische Reflexion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33 Jg. Heft 3, S.345-362].
[976] Siehe Merkelbach/Schön (2006), S.165 und S.171.
[977] Aus pädagogischer Perspektive wird dieser Aspekt am deutlichsten in den bereits erörterten psychoanalytisch-pädagogischen Ansätzen thematisiert.
[978] Siehe Neuß (2009), S.367ff.

titätsthemen wie Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Selbsterfahrung, Selbstverstrauen, Motivation und Umgang mit Emotionen.[979] In welcher Form sich diese Selbstreflexionsprozesse zeigen, thematisiert er aber nur am Rande, indem er in der Darstellung des Ansatzes von Gudjons und KollegInnen[980] herausstellt, dass Menschen sich durch die Selbstreflexion auf die Suche nach der Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte machen.[981] Daher wird in Kapitel 6 nochmals erörtert werden, wodurch Selbstreflexionsprozesse in Bezug auf die Identitätsentwicklung gekennzeichnet sind und in welcher Form sie sich zeigen.

[979] Siehe Neuß (2009), S. 235ff.
[980] Siehe Gudjons et al. (1994) sowie die vorangegangene Darstellung dieses Ansatzes.
[981] Siehe Neuß (2009), S.99ff.

6. Perspektive III – Psychologische Theorien zu Persönlichkeit und Identität sowie Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung

Der Erwerb personaler Kompetenzen ist wesentliches Ziel einer lernfeldorientierten ErzieherInnenausbildung, die dadurch – wie bereits in Kapitel 2 erörtert – zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der einschlägigen Lehrpläne beiträgt. Dies kann vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 und 5 dargestellten biographieorientierten Ansätze geschehen. Allerdings bieten weder die Lehrpläne, in denen der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung häufig theoretisch unreflektiert Verwendung findet, noch die in den Kapiteln 4 und 5 diskutierten Ansätze[982] ein ausgewogenes, aktuelles Bild des Diskussionsstandes in der Persönlichkeits- und Identitätsforschung.[983] Daher werden im Folgenden Ansätze aus diesem Themenfeld diskutiert, die von besonderer Relevanz für das Feld der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sind. Dies geschieht jeweils vor dem Hintergrund der Fragestellung, welches Verständnis der genannten Begriffe den diskutierten Ansätzen zugrunde liegt, und was aus diesem Verständnis für die biographieorientierte Förderung personaler Kompetenzen von ErzieherInnen im Rahmen der religionspädagogischen Ausbildung folgt. In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, welche Rolle der Erzählung und Deutung der individuellen Lebensgeschichte in den jeweiligen Theorien zukommt.[984]

---

[982] Positive Ausnahmen bilden hier die Ansätze von Alheit, Schweitzer und Ziebertz. Für einen ersten Überblick über das Thema Identitätsentwicklung und ErzieherInnenausbildung siehe Kägi (2006), S.222ff, oder Gruschka (1985), S.42-71.

[983] Bay. Staatsministerium für Unterricht (1994 und 2003).

[984] Für die pädagogische Arbeit im Allgemeinen ist ein Fokus auf die gesellschaftliche Ebene wichtig, in deren Rahmen Erziehung, Bildung und Betreuung stattfinden. In Bezug auf das seelsorgerliche Thema Begleitung von Kindern in Lebenskrisen sollte der Fokus aber vor allem auf die relationale und individuelle Ebene gerichtet werden, da hier der ErzieherIn-Kind-Beziehung eine noch größere Bedeutung zukommt als in der normalen pädagogischen Arbeit.

Der Begriff *Persönlichkeitsentwicklung* findet dann Verwendung, wenn es gilt, dauerhafte Änderungen des Erlebens und Verhaltens und zugrundeliegender Dispositionen sowie die damit einhergehenden individuellen Konstruktionsleistungen zu charakterisieren.[985] Die Änderungen können im intraindividuellen und interindividuellem Vergleich deutlich werden.[986] Das heißt, sie können als Vergleich einer Person mit sich selbst im zeitlichen Verlauf lokalisiert werden oder als Unterschied im Verlauf derartiger Entwicklungsprozesse im Vergleich mit anderen.[987] Der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung[988] erstreckt sich über das gesamte Leben eines Menschen[989] und ist geprägt durch die Spannung zwischen kurz- und mittelfristiger Stabilität beziehungsweise Kontinuität und langfristiger Variabilität.[990] Persönlichkeitsentwicklungsprozesse[991] sind Ergebnis einer Interaktion aus Erbanlagen und kulturellen sowie gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Sie ereignen sich nicht zuletzt in Konfrontation des Einzelnen mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben.[992] Ein derartiges Verständnis von Per-

---

[985] Zum Begriff der Identitätsentwicklung nach Erikson siehe Abschnitt 6.3. In Bezug auf das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung muss beachtet werden, dass allen Menschen im Rahmen dieser Entwicklung gewisse Grenzen gesetzt sind, sei es denn, dass das soziale Umfeld wenig Möglichkeiten zur Veränderung lässt, sei es denn, dass die kognitiven oder genetischen Anlagen begrenzend wirken.

[986] Krampen (2002), S.675. Persönlichkeitsentwicklung bezieht sich stärker auf die Eigenschaften eines Individuums. Identitätsentwicklung richtet den Fokus stärker auf das Selbst und die Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeitsstruktur, siehe Oerter/Dreher (2002), S.291.

[987] Gruber, Prenzel und Schiefele unterscheiden in Bezug auf Entwicklung zwischen einer individuellen, einer universellen und einer differenziellen Sichtweise. Letztere hat den Fokus auf interindividuelle Veränderungsverläufe [Gruber/Prenzel/Schiefele (2001), S.101].

[988] Eine Deutung des Begriffs Entwicklung aus religionspädagogischer Perspektive findet sich bei Moran [Moran (1988), S.166]. Laut Moran impliziert der Begriff Entwicklung, dass eine Veränderung vom Guten zum Besseren oder vom Schlechten zum weniger Schlechten standfindet. Die Vorstellung von Entwicklung sei die Alternative der modernen Welt zu den theologischen Vorstellungen von Prädestination, Vorsehung und Himmelreich. Zudem beinhalte der Begriff Entwicklung die Vorstellung von einem offenen Ende [Moran (1988), S.170].

[989] Krampen (2002), S.675.

[990] Siehe Asendorpf (2002), S.48. In den gängigen *Trait-Ansätzen* wird von einer kurz- und mittelfristigen Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale ausgegangen; siehe die Darstellung weiter unten.

[991] Persönlichkeitsentwicklungsprozesse sind nach den Ergebnissen der Fallstudien von White durch die folgenden fünf Merkmale gekennzeichnet [White (1975), S.336-370]: die Stabilisierung der Ich-Identität, die Befreiung der persönlichen Beziehungen von Zerrbildern zur Erlangung von Autonomie, die Vertiefung von Interessen, die Humanisierung von Werten und die Ausweitung des Engagements für andere (=*englisch: expansion of care*). Diese Definition wurde von McAdams als Beispiel für eine „gesunde“ Persönlichkeitsentwicklung rezipiert [McAdams (2002), S.695].

[992] Siehe Gruber/Prenzel/Schiefele (2001), S.101; hierbei muss auch der Zusammenhang der einzelnen Faktoren untereinander beachtet werden. Zur Problematik von Ansätzen, die Entwicklung

sönlichkeitsentwicklung steht im Einklang mit der Annahme, dass „Personen kraft ihrer Persönlichkeit Wirkungen ihrer Gene und Umwelten verändern“[993] könnten.

6.1. Struktur- versus prozessorientierte Theorien der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung

In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Modelle der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick darauf bewertet, welche Rolle sie subjektiven Konstruktionsleistungen und der individuellen Lebensgeschichte zubilligen.

Psychologische Ansätze zu Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung[994] lassen sich in strukturorientierte und prozessorientierte Ansätze unterteilen. Die *strukturorientierten Trait-Ansätze*[995] betonen die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen, die *prozessorientierten Ansätze zur Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung* heben die Bedeutung des Entwicklungsprozesses sowie die Variabilität und die Entwicklungsmöglichkeit des Einzelnen hervor.[996] Im Folgenden wird exemplarisch anhand jeweils eines verbreiteten Ansatzes[997] erörtert, welche Perspektiven das jeweils zugrundeliegende Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung für die vorliegende Arbeit eröffnet. Hierbei wird besonders beachtet, ob individuelle biographische Erfahrungen und personale und soziale Kompetenzen in den Konzepten fokussiert werden.

---

rein genetisch oder rein bezogen auf die Bedeutung von Umwelteinflüsse untersuchen, siehe Asendorpf (2005), S.331ff und S.344ff sowie Zimbardo/Gerrig (2004), S.442.

[993] Siehe Asendorpf (2005), S.344, so auch Bandura (1979), S.189f.

[994] Übersichten über verschiedene Konzeptionen der Persönlichkeitstheorie und Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf die ErzieherInnenausbildung finden sich bei Kägi (2006), S.89f und S.97ff.

[995] Siehe beispielsweise McCrae/Costa (1997).

[996] Siehe auch Krampen (2002), S.679.

[997] Krampen (2002), S.684.

Da bei der *Gattung der strukturorientierten Trait-Ansätze* die Entwicklungsdynamik wenig beachtet wird, beschränkt sich deren Diskussion auf den besonders weit verbreiteten Ansatz der *Big Five*. Der Schwerpunkt liegt dann auf den *prozessorientierten Ansätzen*, welche die Dynamik der Entwicklung von Persönlichkeit weit stärker in den Vordergrund stellen. Hier liegt der Schwerpunkt auf den im pädagogischen Bereich verbreiteten psychodynamischen Ansätzen. Der Ansatz von Freud, der ebenfalls in diese Kategorie eingeordnet wird, wurde bereits in Kapitel 5 im Rahmen der psychoanalytischen Pädagogik erörtert. Dabei ist deutlich geworden, dass dieser Ansatz vor allem auf Konflikte fokussiert. Daher wird im Folgenden mit dem Ansatz von Rogers ein ressourcen- und prozessorientierter, entwicklungspsychologischer Ansatz dargestellt.[998] Als weiterer prozessorientierter Ansatz wird in Abschnitt 6.1.2 das Modell der kritischen Lebensereignisse vorgestellt – vertreten durch den Ansatz von Sigrun-Heide Filipp.[999] Diese Darstellung wird insbesondere auf die Bedeutung von Lebenskrisen für die Persönlichkeitsentwicklung fokussieren. Ziel der Erörterung ist es, daraus Perspektiven für das biographische Lernen im Hinblick auf den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung zu erarbeiten.

6.1.1. Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung – Die Modelle von Costa & McCrae und Rogers

Das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa und McCrae: Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit gehört aktuell sicherlich zu den meistdiskutierten strukturorientierten Persönlichkeitsmodellen. Es wurde maßgeblich von Paul Costa und Robert McCrae entwickelt.[1000] Im Rahmen dieses Modells werden Persönlichkeitsunterschiede durch Unterschiede in der Ausprägung fünf faktorenanalytisch ermittelter Dimensionen, den sogenannten *Big Five,* be-

---

[998] Siehe auch die Darstellung des Ansatzes von Erikson in Abschnitt 6.3.
[999] Dies entspricht weitgehend der Gliederung der prozessorientierten Ansätze durch Krampen (2002), S.684.
[1000] McCrae/Costa (1997).

schrieben.[1001] Dabei handelt es sich um Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus¸ Extraversion und Offenheit für Erfahrungen.[1002] Zu dem Modell liegt mittlerweile eine Vielzahl von empirischen Studien vor.[1003] In aktuellen Meta-Analysen wird der Schluss gezogen, dass die fünf Basisfaktoren der Persönlichkeit geeignet sind, Persönlichkeitsunterschiede über die gesamte Lebensspanne hinweg zutreffend zu beschreiben und zu erklären.[1004] In Studien zur Persönlichkeitsentwicklung, die auf dem Ansatz der *Big Five* basieren, wird Persönlichkeit daher über verschiedene Messzeitpunkte hinweg in identischer oder ähnlicher Weise erhoben und es wird lediglich untersucht, ob sich die jeweiligen Ausprägungen der Werte auf den fünf Faktoren über die Zeit hinweg verändert haben.[1005]

Kritische Einordnung: Die Konzeption der *Big Five* basiert darauf, individuelle Unterschiede in Persönlichkeitseigenschaften auf wenige, breite Dimensionen zu reduzieren. Persönlichkeitsentwicklung wird primär als Veränderung der quantitativen Ausprägung in diesen Dimensionen untersucht. Die Stärke des *Fünf-Faktoren-Modells* und verwandter strukturorientierter Ansätze liegt darin, dass sie eine ökonomische Möglichkeit bieten, um Persönlichkeitsunterschiede im Rahmen quantitativer Untersuchungen mit großen Stichproben zu erheben.

[1001] Zimbardo/Gerrig (2004), S.604.
[1002] Zur Diskussion weiterer ergänzender Faktoren siehe beispielsweise Laux (2000), S.244.
[1003] Laux stellt heraus, dass die Eigenschaftskonzeptionen insbesondere in der deutschsprachigen Persönlichkeitspsychologie dominieren, während im US-amerikanischen Raum Ansätze mit einer Prozessorientierung stärkere Berücksichtigung finden [Laux (2000), S.243].
[1004] McCrae (1989), S.243 betont die Beständigkeit dieser Basisfaktoren über die Zeit, ebenso Zimbardo/Gerrig (2004), S.604.
[1005] Zur Veränderbarkeit der Werte der Faktoren innerhalb der Big-Five siehe auch Krampen (2002), S.680-684, der betont, dass die Ergebnisse zur Stabilität der Werte vor allem über Querschnittsstudien ermittelt wurden.
Caspi (1998) setzt sich mit der Frage auseinander, wie Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf untersucht werden kann. Er gibt einen Überblick über Studien zu Kontinuitäten und Veränderungen der über die *Big Five* operationalisierten Persönlichkeitseigenschaften.
Zum Aspekt der schwer überprüfbaren Veränderbarkeit von Persönlichkeitsentwicklung – im Rahmen von Hochschulforschung bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden – siehe auch Spoun/Wunderlich (2005).

Allerdings ist der Erklärungswert der Untersuchungen, die mit dem Modell der *Big Five* arbeiten, im Hinblick auf soziale, psychologische und biologische Phänomene im Lebenslauf dadurch eingeschränkt, dass es sich um fünf ursprünglich weitgehend theoriefreie, faktorenanalytisch entstandene Konstrukte handelt,[1006] und dass die Merkmalsausprägungen auf diesen relativ breiten Dimensionen ab der Adoleszenz als weitgehend stabil angesehen werden können.[1007] Hinzu kommt, dass sich der *Big-Five*-Ansatz nur schwer für Untersuchungen verwenden lässt, in denen die Person als Grundeinheit im Mittelpunkt steht.[1008] So merkt Lothar Laux an, dass im Fünf-Faktoren-Modell die Individualität einer Person nicht im Vordergrund steht,[1009] sondern sich nur ansatzweise in der jeweiligen spezifischen Kombination von Ausprägungen auf den Dimensionen widerspiegelt.[1010] Auch individuelle, subjektive Deutungen persönlicher Erfahrungen mit Lebenskrisen lassen sich über standardisierte Fragebögen, wie sie im Kontext der *Big Five* üblich sind, kaum angemessen erfassen.

Für die vorliegende Studie, in der es um die Herausbildung der Persönlichkeit im Rahmen individueller Biographien geht, sind die *Big Five* als theoretischer Hintergrund wenig ergiebig, da die gesamte Biographie und die Entwicklung eines Individuums bei diesem Modell nicht im Fokus stehen. Stattdessen sollen Ansätze herangezogen werden, die die individuelle Entwicklung von Motivationen, Interessen, Einstellungen und Kompetenzen ins Zentrum ihrer Untersuchungen stellen.[1011] Hier mögen sich in Zukunft auch in Bezug auf die *Big Five* andere Möglichkeiten ergeben, wenn Forderungen wie die von Avshalom Caspi umgesetzt werden, die *Trait*-Theorie in eine

---

[1006] Zu einer kritischen Bewertung des Modells siehe auch Asendorpf (2005), S.149, der moniert, dass das Faktorenmodell infolge der Reduktion der untersuchten Eigenschaften vor allem Oberflächeneigenschaften beschreibt. Die fehlende theoretische Fundierung des Modells wird bei Zimbardo/Gerrig (2004), S.607 und S.609ff und Asendorpf (2005), S.151 kritisiert.

[1007] Zimbardo/Gerrig (2004), S.611. Darüber hinaus betont Thorne, dass beispielsweise der *Trait* „Extraversion" die variierenden Motive auf der Beziehungsebene nicht erfasst. Zu den letztgenannten gehören beispielsweise das Motiv der Kontrolle über Beziehungen oder das Bedürfnis nach Intimität [Thorne (2000), S.46].

[1008] Laux (2000), S.245.

[1009] Siehe auch die Darstellung von McAdams' Modell der Persönlichkeitsforschung, das in Abschnitt 6.4.3 der vorliegenden Arbeit dargestellt wird. McAdams ordnet *Trait*-Ansätze und Studien zu Lebensgeschichten in ein Modell der Persönlichkeitsforschung ein, vgl. McAdams (2001), S.111 und McAdams (2002), S.42f.

[1010] Zur Bedeutung der *Big Five* in der ErzieherInnenausbildung siehe Kägi (2006), S.97.

[1011] Preckel und Frey untersuchen, ob Persönlichkeitsentwicklung in der Ausbildung an der Universität stattfindet. In einer an den *Big Five* orientierten Studie stellen sie fest, dass angesichts der hohen Komplexität der Einflüsse auf Persönlichkeitsentwicklung nicht klar sei, ob die Entwicklung auf die Hochschule oder auf andere Faktoren zurückzuführen sei [Preckel/Frey (2005), S.78]. Sie betonen, die Ausbildung an der Universität verändere vermutlich nicht die prägenden Persönlichkeitszüge, aber sie sei in der Lage, verschiedene Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen zu beeinflussen [Preckel/Frey (2005), S.80].

Prozesstheorie einzubetten, um der Komplexität menschlicher Entwicklung besser gerecht zu werden.[1012] Einen wichtigen Schritt in diese Richtung stellen mehrschichtige Ansätze wie der weiter unten dargestellte von McAdams dar. Derzeit liegt ein potentieller Nutzen von Modellen wie den *Big Five* für die ErzieherInnenausbildung ähnlich wie bei der psychoanalytischen Theorie vor allem darin, dass sie Lernende dazu veranlassen können, sich mit Strukturen von Persönlichkeit zu beschäftigen und dass sie diese damit auch dazu anregen können, im Rahmen einer derartigen Auseinandersetzung eigene Persönlichkeitsstrukturen zu analysieren.

Das Modell der Persönlichkeitsentwicklung nach Carl Rogers: Die Theorie von *Carl Rogers*[1013] gehört zu den humanistischen Theorien,[1014] in denen die positiven Kräfte und das Wachstumspotential im Menschen im Vordergrund stehen.[1015] Aufgrund ihrer breiten Rezeption in verschiedenen Forschungs- und Praxisfeldern und der deutlichen Differenz zum psychoanalytischen Ansatz, der bereits in Kapitel 5 erörtert wurde, wird sie an dieser Stelle exemplarisch als prozessorientierter Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung vorgestellt. Rogers Theorie wird daraufhin untersucht, ob sich aus

---

[1012] Caspi (1998), S.322f.

[1013] Eine ausführliche Erläuterung des Lebenslaufes von Rogers und seiner Lehre findet sich bei Hinz/Behr (2002).

[1014] Der lateinische Begriff „humanitas“ verweist auf Menschlichkeit und Menschenfreundlichkeit; der Humanismus als philosophische Bewegung strebt nach menschenwürdiger Daseinsgestaltung, Förster (1990), S.560.

[1015] Zimbardo/Gerrig (2004), S.622. Die humanistische Psychologie in den USA hat sich nach Quitmann ihrem Selbstverständnis zufolge als dritte Kraft neben dem Behaviorismus und der Psychoanalyse entwickelt, Quitmann (1996), S.3. Quitmann benennt als bekannte und einflussreiche VertreterInnen der humanistischen Psychologie nach dem zweiten Weltkrieg beispielsweise Ruth Cohn und Fritz Perls sowie Kurt Goldstein, Charlotte Bühler, Erich Fromm und Abraham Maslow [siehe Quitmann (1996), S.3]. Sowohl Cohn als auch Perls absolvierten langjährige psychoanalytische Ausbildungen. Cohn beschreibt ihre Erfahrungen während ihrer Psychoanalyse zwischen 1933 und 1939 in der Schweiz in dem Buch “Gelebte Geschichte der Psychotherapie“ [siehe Cohn/Farau (1995), S.214f]. Zur Auseinandersetzung Cohns’ mit der Psychoanalyse siehe Cohn (1994). Blankertz und Doubrawa betonen, dass Perls 1925 eine Psychoanalyse bei Karen Horney sowie Ende der 1920er Jahre bei Clara Happel und später bei Eugen Harnick begann [Blankertz/Doubrawa (2005), S.201f]. Zu Grundlagen der Gestalttherapie, die maßgeblich von Perls mitgestaltet wurden, siehe Perls/Hefferline/Goodman (1995) und Perls (1995). Die psychoanalytischen Ausbildungen von Cohn und Pearl sind als prägend anzusehen, auch wenn sich beide von der Analyse abgrenzen. Rogers dagegen hatte keine psychoanalytische Ausbildung. Er entwickelte seine Therapieform zu Beginn im Rahmen der Sozialarbeit und ist damit am wenigsten von der bereits dargestellten Psychoanalyse geprägt [Rogers (1983, 1986, 1987].

dem Ansatz Impulse für das Thema Persönlichkeitsentwicklung und biographisches Lernen ergeben.[1016] Rogers entwickelte seinen Ansatz, der das Konzept der unbedingten positiven Wertschätzung ins Zentrum stellt, zunächst im Rahmen der Psychotherapie. Er stellt heraus, dass sich die Persönlichkeit der KlientIn in der „hilfreichen"[1017] therapeutischen Beziehung durch die Akzeptanz der Person der KlientIn durch die TherapeutIn entwickle.[1018] Förderlich sei die therapeutische Beziehung insbesondere dann, wenn diese durch Ehrlichkeit beziehungsweise Authentizität geprägt sei.[1019] Die TherapeutIn hat nach Rogers im Persönlichkeitsentwicklungsprozess der KlientIn die Rolle der WeggefährtIn.[1020] Später weitete Rogers diesen Ansatz dann auch auf die Erziehung von Kindern und auf soziale beziehungsweise politische Fragen beispielsweise im Bereich der Friedenserziehung aus.[1021] Schmid stellt heraus, dass in der personzentrierten Therapie, die auf dem Ansatz von Rogers gründet, anders als in der Psychoanalyse, die therapeutische Beziehung selbst als zentrales Heilmittel betrachtet wird,[1022] und zwar unabhängig von einer etwaigen Überlagerung mit Prozessen der Übertragung und Gegenübertragung zwischen AnalytikerIn und AnalysandIn als Vorbedingung für die Heilung.[1023] Die hilfreiche Beziehung nach Rogers ist geprägt durch das Vertrauen in die positiven Fähigkeiten und das Wachstumspotential des Menschen.[1024] Dies zeigt sich auch darin, dass die KlientInnen Eigenverantwortung für den therapeutischen Prozess

---

[1016] Der humanistische Ansatz wurde beispielsweise im Lehrplan für bayerische ErzieherInnen von 1994 im Fach Psychologie aufgenommen als Erklärungsansatz für menschliches Verhalten neben dem lerntheoretischen Ansatz, dem kognitiven Ansatz und dem tiefenpsychologischen Ansatz [Bay. Staatsministerium für Unterricht (1994), S.28].
[1017] Rogers (1983), S.47.
[1018] Rogers (1983), S.48.
[1019] Schmid (2008), Rogers (1983), S.47f.
[1020] Rogers (1983), S.48.
[1021] Zimbardo/Gerrig (2004), S.623.
[1022] Rogers stellt in seinem Buch „Der neue Mensch" heraus, dass er die Benennung seines Ansatzes vom „klientenzentrierten Ansatz" zum „personorientierten Ansatz" verändert hat, um zu verdeutlichen, dass seine Theorie nicht nur im therapeutischen Rahmen anwendbar sei, siehe Rogers (1987), S.11. Später wird sein Ansatz auch personzentrierter Ansatz genannt, siehe Schmid (2008).
[1023] Schmid (2008).
[1024] Rogers (1983), S.47f; Schmid (2008).

und ihr Leben übernehmen sollen.[1025] Rogers bezeichnet sein therapeutisches Ziel etwas verschwommen als „Selbstfindung“ beziehungsweise „Selbstwerdung“ des Menschen in einem wachstumsfördernden Klima.[1026] Unter Selbstwerdung versteht er, dass seine KlientInnen ihre „Masken“ ablegen[1027] um das eigene Selbst zu entdecken.[1028] Unter wachstumsförderlichen Bedingungen könne der Mensch in einer therapeutischen Beziehung Selbstexploration betreiben, also das eigene Selbst entdecken, und sinnvolle Formen der Selbstbestimmung entfalten.[1029] Diese Selbstexploration werde in der therapeutischen Beziehung unterstützt, indem die TherapeutIn ihren KlientInnen mit unbedingter positiver Wertschätzung, Wärme und Verständnis begegne.[1030] Die KlientInnen sollen nach Rogers lernen, ihre eigenen Emotionen wahrzunehmen und Vertrauen zum eigenen Organismus zu entwickeln,[1031] das heißt Vertrauen in die eigenen Kräfte herausbilden. So könnten sie ihre positiven Fähigkeiten entfalten, die bereits vorher in der Anlage vorhanden seien.[1032] Das Entwicklungspotential in einem Menschen bezeichnet Rogers als „zielgerichtete Tendenz“ (*directional tendency)*, die auf Entwicklung hin anlegt sei und auf Wachstum und Reifung abziele.[1033] Der Erfolg der Therapie zeigt sich nach Rogers im Wohlbefinden der jeweiligen Person.[1034]

Kritische Einordnung: Die Stärke des personzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers liegt darin, dass er die Bedeutung positiver Kräfte betont. Die Förde-

---

[1025] Bei Freud hingegen würden stärker die Kräfte des Es sowie die Normen und Wertvorstellungen des Über-Ichs fokussiert, als Ziel solle der Realitätssinn des Ichs gestärkt werden, siehe Eberle (2005).
[1026] Siehe beispielsweise Rogers (1983), S. 114; Rogers (1987), S.66ff.
[1027] Siehe die etymologischen Erläuterungen zum Begriff Person nach Schmid (2008) mit der Unterscheidung zwischen Darsteller und Maske.
[1028] Rogers (1983), S.115f.
[1029] Rogers (1983), S.116.
[1030] Rogers (1983), S.121.
[1031] Rogers (1983), S.124.
[1032] Rogers (1986), S.268.
[1033] Rogers (1986), S.267. Diese Kraft zielt nach Rogers auch auf Verstärkung durch Reproduktion und auf Selbstregulierung.
[1034] Rogers (1983), S.255. Zur Evaluation seiner Therapien siehe beispielsweise Rogers (1983), S.240ff. Rogers öffnete die Psychotherapie für die moderne empirische Forschung und veröffentlichte als Erster den Wortlaut einer durchgeführten Psychotherapie.

rung stärkender Beziehungen und die Wertschätzung der Mitmenschen spielen eine zentrale Rolle, der Suche nach eigenen Ressourcen kommt große Bedeutung zu.[1035] So ist der Ansatz aus religionspädagogischer Perspektive beispielsweise deshalb interessant, weil er dazu anregt, sich mit der positiven Entwicklung des Glaubens auseinanderzusetzen.[1036] Insgesamt hat die personzentrierte Therapie nach Rogers damit ein viel optimistischeres Bild von den Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen als die Psychoanalyse, die auf die Deutung unbewusster, teils destruktiver Kräfte und auf innere Konflikte zwischen Es und Über-Ich im Menschen fokussiert.[1037] Dieser Aspekt des Ansatzes von Rogers bringt positive Impulse für die ErzieherInnenausbildung.

Gleichzeitig ist Rogers‘ Ich-zentrierte Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung als kontinuierlichem Wachstum aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive auch kritisch zu sehen. Schwierigkeiten mit dem Ansatz von Rogers ergeben sich insbesondere dann, wenn es um Brüche und Erlebnisse des Scheiterns geht, die aus christlicher Perspektive ebenso wie das Glückserleben und der Erfolg zur Lebensgeschichte von Menschen gehören. Da Lebenskrisen bei Rogers nur als Durchgangsstadien hin zu tieferer Reife zu verstehen sind, besteht die Gefahr, dass bei einer derartigen Auffassung Schmerz und Trauer verleugnet werden. So könnte bei einer Verwendung der Vorstellungen von Rogers ein Menschenbild entstehen, bei dem die prinzipielle Unvollkommenheit, Sündhaftigkeit und Erlösungsbedüftigkeit des Menschen ausgeblendet wird.[1038] In diesem Sinne grenzt sich Henning Luther von der einseitigen Vorstellung der Ich-Entwicklung als Fortschritts- und Reifungsprozess ab, weil hier die Verlust-

---

[1035] In der Pädagogik wird bezüglich des Ansatzes von Rogers häufig der Aspekt der wertschätzenden Haltung Kindern und sich selbst gegenüber rezipiert, die eine wichtige Grundlage für die pädagogische und religionspädagogische Arbeit von ErzieherInnen darstellt.
[1036] Siehe beispielsweise die qualitative Studie zu Typen des Glaubens [Trabandt (2010)].
[1037] Siehe auch McAdams (2002), S.184.
[1038] Siehe Pirner (2008), S.105 zu verklärenden Idealisierungen in der Auseinandersetzung mit Mediengestalten.

geschichte unterschlagen werde, die auch zum Leben gehöre.[1039] Mit der theologischen Vorstellung einer fragmentarischen Existenz des Menschen sind Rogers' Konzepte von Wachstum und Reife daher nur schwer vereinbar.[1040] Eine Verwendung seines Ansatzes birgt insofern die Gefahr, dass einerseits Entwicklungen pathologisiert werden, die nicht unmittelbar mit einer Steigerung des Wohlbefindens einhergehen und dass andererseits ein Modell der Selbsterlösung präsentiert wird, in dem die Gesundung eines Menschen allein mit dessen eigener Fähigkeit verbunden wird, sich positiv zu verändern. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass bei Rogers' Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung nicht die biographische Auseinandersetzung im Vordergrund steht, sondern die aktuelle, individuelle Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn.[1041] Eine Übertragung dieser Perspektive auf die biographieorientierte ErzieherInnenausbildung könnte ähnliche Probleme im Bereich der Vermischung von Therapie und Ausbildung mit sich bringen, wie sie im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik bereits diskutiert wurden. All die genannten Aspekte, Selbsterlösungsproblematik, Fixierung auf positive Entwicklungen und Vermischung von Therapie und Unterricht, erschweren es, Rogers Ansatz konstruktiv für die biographieorientierte ErzieherInnenausbildung nutzbar zu machen.

6.1.2. Das Modell der kritischen Lebensereignisse

Das *Modell der kritischen Lebensereignisse* bezieht sich im Unterschied zu den bisher dargestellten Modellen speziell auf den Umgang mit Lebenskrisen und beinhaltet damit eine Verbindung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und dem Thema Umgang mit Lebenskrisen.

[1039] Siehe beispielsweise Luther (1992). S.160-182, besonders S.168. Siehe auch Scherzberg (1992), S.50, S.116 und S.190. Zur Bedeutung des Vorwurfs des Pelagianismus siehe besonders Scherzberg (1992), S.190f.

[1040] Siehe Luther (1992). Zu einer Kritik an Ansätzen, die auf Einheit und Ganzheit abzielen, siehe beispielsweise Welsch (1988), S.1-39.

[1041] Schließlich wird an Rogers' Ansatz kritisiert, dass die zentralen Konzepte, insbesondere der Begriff der „Selbstwerdung" beziehungsweise „Selbstverwirklichung" nicht klar definiert seien, siehe Zimbardo/Gerrig (2004), S.624.

Die begriffliche Wurzel des Wortes „kritisch“ beinhaltet den Begriff der Krise. Das Wort „Krise“ lässt sich auf das griechische Substantiv *κρίσις* zurückführen.[1042] Es bedeutet einerseits „Trennung“ und „Scheidung“ und andererseits auch „Entscheidung“ oder „Beurteilung“.[1043] Der Begriff Krise bezieht sich im Rahmen des Modells der kritischen Lebensereignisse insbesondere auf Wendepunkte in Biographien,[1044] die konflikthafte Situationen im Leben eines Einzelnen bezeichnen.[1045]

Die Beurteilung eines Wendepunktes und die daraus folgenden Handlungsmuster sind im *Modell der kritischen Lebensereignisse* von zentraler Bedeutung.[1046] In darauf bezogenen Studien geht es darum zu erforschen, wie Menschen ihre alltäglichen Lebenserfahrungen subjektiv wahrnehmen und verarbeiten. Das Modell der kritischen Lebensereignisse entstand aus dem entwicklungspsychologischen Konzept der Entwicklungsaufgaben[1047] und dem medizinisch-epidemiologischen Forschungsansatz der Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren in der Ätiologie von Störungen.[1048] Zudem wird in Studien zu kritischen Lebensereignissen häufig auf Ergebnisse der Stressforschung zurückgegriffen,[1049] darüber hinaus spielt auch die Persönlichkeitsforschung eine wichtige Rolle.

Im deutschen Sprachraum zählt Sigrun-Heide Filipp zu den bedeutendsten ForscherInnen auf dem Gebiet der kritischen Lebensereignisse. Ausgehend von Erkenntnissen der Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung hat

---

[1042] Zu einer ausführlichen Beschreibung von Kennzeichen einer Krise siehe Winter (2005), S.60f; Schnurr (1990), S.61; Stollberg (2007), S.76, Filipp/Aymanns (2010), S.13f. In der Medizin bezeichnet der Begriff der Krise die Phase einer Krankheit, die kurz vor der Wendung zum Besseren oder Schlechteren auftritt, beispielsweise kurz vor dem Höhepunkt eines Fiebers; siehe beispielsweise Schnurr (1990), S.61 und Stollberg (2007), S.77. Seit dem 17. Jahrhundert wird der Begriff auch auf gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Vorgänge angewendet. Schnurr (1990), S.61.

[1043] Siehe Stollberg (2007), S.76; Schenker (2000), S.17; Winter (2005), S.60.

[1044] Zur Bedeutung der Krise in der therapeutischen und pädagogischen Arbeit siehe Oevermann (1996), S.75ff.

[1045] Stollberg (2007), S.77, Filipp/Aymanns (2010), S.16.

[1046] Siehe beispielsweise Filipp (1995a), S.24.

[1047] Krampen/Greve (2008), S.670. Schumacher/Reschke (1994), S.42f, sehen das Modell der kritischen Lebensaufgaben in der Bewältigungsforschung verankert. Zum Modell der Entwicklungsaufgaben siehe auch den Klassiker Havighurst (1953).

[1048] Krampen (2002), S.694. Zur Darstellung der Forschung zu Risikofaktoren siehe Hurrelmann (1994), S.124ff. Hurrelmann beschreibt an dieser Stelle insbesondere die medizinischen Erklärungsansätze zum Modell der Risikofaktoren.

[1049] Lazarus (1995), S.200. Zur weiteren Einordnung und Verortung des Modells der kritischen Lebensereignisse siehe auch Filipp (1995a), S.3f.

sie sich im Rahmen quantitativ-empirischer Studien[1050] sowie im Rahmen von Überblicksartikeln[1051] mit diesem Thema auseinandergesetzt.[1052] Ihre Forschung geht auf die neuere Stressforschung nach Lazarus zurück, der die Bedeutung von Kognitionen bei der Verarbeitung von Stresserfahrungen herausstellt.[1053] Filipp untersucht die Wahrnehmung der Ereignisse und die Rolle der Bedeutungszuweisung für das physische und psychische Wohlergehen der Betroffenen[1054] und analysiert diese Prozesse in Abhängigkeit von Personenmerkmalen.[1055]

Ein kritisches Lebensereignis ist Sigrun-Heide Filipp zufolge durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die im subjektiven Erleben der betroffenen Person begründet liegen: Die entsprechende Erfahrung weist eine intensive affektive Tönung auf, sie stellt sich bereits während ihres Eintretens für die betroffene Person als Zäsur im Geschehensablauf dar,[1056] und sie wird auch retrospektiv als Einschnitt und Übergang im Lebenslauf wahrgenommen.[1057] Über diese von Filipp als „Minimalkonsens“ bezeichnete Definition hinaus findet sich in der entwicklungspsychologischen Forschung eine weitere Differenzierung kritischer Lebensereignisse. Darin werden normative, auf das Lebensalter bezogene Lebensereignisse (*age-graded critical life events*), beispielsweise der Schulanfang,[1058] von nicht-normativen Lebensereignissen abgegrenzt (*non-normative critical life events*).[1059] Nicht-normative Lebensereignisse betreffen Menschen individuell und können in jeder Lebensphase auftreten. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie eine Person mit Anforderungen konfrontieren, welche die Verhaltenspoten-

---

[1050] Braukmann/Ahammer/Angleitner/Filipp/Olbrich (1983).
[1051] Filipp (1995a, 1995b), Filipp/Ferring (2002), Braukmann/Filipp (1995).
[1052] Filipp (1995a, 1995b), Braukmann/Filipp (1995), Filipp/Ferring (2002).
[1053] Siehe Lazarus (1995).
[1054] Filipp (1995b), S.297.
[1055] Filipp (1995a), S.16.
[1056] Filipp (1995b), S.293.
[1057] Filipp (1995b), S.293.
[1058] Filipp (1995b), S.303 und Krampen/Greve (2008), S.670 stellen heraus, dass normative Lebensereignisse relativ gut vorhersehbar sind und häufig in der jeweiligen Altersgruppe auftreten.
[1059] Krampen/Greve (2008), S.670; Hultsch/Cornelius (1995), S.76.

tiale der Person überfordern, beispielsweise der Tod einer nahestehenden Person, eine schwerwiegende Erkrankung oder ein Lotteriegewinn. Schließlich werden im Rahmen der genannten Differenzierung noch sogenannte „historische“ kritische Lebensereignisse angeführt (*history-graded critical life events*), bei denen sehr viele zu einem bestimmten Zeitpunkt lebende Menschen aller Altersstufen mit einem historischen Ereignis konfrontiert werden, beispielsweise mit einem Krieg.[1060] Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die normativen und die nicht normativen Lebensereignisse bedeutsam, da diese auch im Alltag von Kindergartenkindern häufig auftreten – beispielsweise als normatives kritisches Lebensereignis in Form des bevorstehenden Übertritts der „Vorschulkinder“ vom Kindergarten in die Schule oder als nicht normatives kritisches Lebensereignis in Form eines Trauerfalls in der Familie eines Kindes.

Copingstrategien bei kritischen Lebensereignissen: Die Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen wird häufig mit dem englischen Begriff „*coping*“ bezeichnet, der – falls er nicht unübersetzt bleibt – meist als „Bewältigung“[1061] ins Deutsche übertragen wird.[1062] Copingstrategien wurden zunächst primär in der Stressforschung untersucht, werden aber inzwischen auch in der Forschung zu kritischen Lebensereignissen analysiert.[1063] Als Copingstrategien werden Verhaltensweisen bezeichnet, die Menschen entwickeln, wenn sie mit äußeren oder inneren Anforderungen umgehen müssen, die sie als bedrohlich oder die eigenen Kräfte übersteigend wahrnehmen.[1064] Der Stressforscher Richard Lazarus stellt heraus, dass der empfundene Stress nicht das Ergebnis quasi „automatisch“ durch Triebzu-

---

[1060] Krampen/Greve (2008), S.670.
[1061] Der Begriff *Bewältigung* ist insbesondere dann problematisch, wenn damit die Vorstellung verbunden wird, dass die Auseinandersetzung mit dem kritischen Ereignis endgültig abgeschlossen werden kann beziehungsweise soll. Zur weiteren Diskussion, insbesondere zur Problematik der Vergangenheits*bewältigung,* siehe Fischer/Lorenz (2007), S. 9f, Bar On (1993), S.282ff, Mitscherlich (1987), S.14ff.
[1062] Ein Literaturüberblick über die Bewältigungsforschung findet sich bei Schumacher/Reschke (1994).
[1063] Krampen (2002), S.697 benennt hier exemplarisch die Arbeit von Filipp.
[1064] Definition nach Zimbardo/Gerrig (2004), S.574.

stände ausgelöster negativer Emotionen sei, sondern das Resultat eines durch Kognitionen vermittelten Bewertungsprozesses.[1065] Dabei unterscheiden Lazarus und Folkman zwischen problemorientiertem und emotionsorientiertem Coping.[1066] Beim problemorientierten Coping geht es darum, den Stressor mit problemlösenden Aktivitäten zu verändern, beispielsweise indem man ein Problem aktiv angeht; beim emotionsorientierten Coping geht es darum, dass man Aktivitäten entfaltet, mit denen man sich besser fühlt, auch ohne dass der Stressor verändert wird, indem man beispielsweise die eigenen Gefühle und Gedanken dem Stressor gegenüber verändert. Braukmann und Filipp stellen heraus, dass Situationen, die als bedrohlich oder belastend erlebt wurden, in Folge einer Neubewertung von Ereignissen verändert gesehen werden. Die von kritischen Lebensereignissen Betroffenen erlangen so personale Kontrolle über die Situation, obwohl sich objektiv nichts verändert hat.[1067] Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie beziehungsweise die narrative Verarbeitung von Lebenskrisen gehört damit eher zum emotionsorientierten Coping, in dem es um eine veränderte Perspektive auf ein kritisches Lebensereignis geht.

Das Modell der kritischen Lebensereignisse und die Persönlichkeitsentwicklung: Braukmann, Ahammer, Angleitner, Filipp und Olbrich stellen heraus, dass kritische Lebensereignisse auch Entwicklungsanreize und Herausforderungen für die Betroffenen darstellen[1068] und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können.[1069] Filipp unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen deskriptiven Fallstudien zu individuellen Lebensläufen und quantitativ angelegten entwicklungspsychologischen Studien.[1070] In diesen Kon-

---

[1065] Lazarus (1995), S.201, so auch S.205. Er betont die Bedeutung von Wahrnehmungen und Bewertungen in Bezug auf Stress.
[1066] Lazarus/Folkman (1987), S.150-153.
[1067] Braukmann/Filipp (1995), S.240.
[1068] Braukmann/Ahammer/Angleitner/Filipp/Olbrich (1983), S.90. Diese Studie bezieht sich auf die Rekonstruktion der bisherigen Lebensgeschichte über Lebensereignisse.
[1069] Siehe beispielsweise auch Montada (1995), S.284. Montada betont die Bedeutung von Vorerfahrungen. Zu persönlichem Wachstum siehe Park et al. (1996), S.73ff.
[1070] Filipp (1995b), S.303f.

zepten zur Veränderung beziehungsweise zum Wandel der Person-Umwelt-Beziehung durch kritische Lebensereignisse steht nach Filipp der Umgang mit der Stressbelastung im Vordergrund. Als Maßstab für eine effiziente Auseinandersetzung mit der Stressbelastung werden Gesundheit und Wohlbefinden herangezogen.[1071]

Wenn negative Folgen von Stressbelastung vermieden oder gemindert werden sollen, ist es wichtig, präventive Maßnahmen zu ergreifen. In Auseinandersetzung mit dem Konzept der primären Prävention stellen Danish und D'Augelli ein eigenes Konzept vor, in dem sie die Bedeutung der präventiven Vorbereitung auf kritische Lebensereignisse betonen.[1072] Die Förderung der Kompetenzen zur Bewältigung von Lebensereignissen spiele eine wichtige Rolle: Die Kompetenzen, die den Betroffenen beim Umgang mit vergangenen Lebensereignissen geholfen haben, könnten auch in gegenwärtigen und zukünftigen kritischen Situationen bedeutsam sein.[1073] Deshalb sollen Menschen lernen, Ähnlichkeiten zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Ereignissen zu erkennen.[1074] Dann könnten sie möglicherweise bei einer künftigen Konfrontation mit einem kritischen Lebensereignis schneller auf bereits früher verwendete erfolgreiche Copingstrategien beziehungsweise Kompetenzen zurückgreifen. Als zentrale Kompetenzen bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse benennen Danish und D'Augelli das Treffen von Entscheidungen und das Eingehen von Risiken. Außerdem sollen Menschen präventiv für den Umgang mit kritischen Lebensereignissen lernen, ihr soziales Stützsystem auszubauen.[1075]

Kritische Einordnung: Persönlichkeitsentwicklung ist im Ansatz der kritischen Lebensereignisse als persönliches Wachstum zu verstehen, das sich

---

[1071] Filipp (1995b), S.306 siehe dazu auch McAdams (2002), S.695.
[1072] Danish/D'Augelli (1995).
[1073] Danish/D'Augelli (1995), S.167.
[1074] Danish/D'Augelli (1995), S.167.
[1075] Danish/D'Augelli (1995), S.167.

aus der Bewältigung persönlicher Krisen ergibt. In diesen entwickeln die betroffenen Personen neue Kompetenzen beziehungsweise Ressourcen, die Ihnen im Umgang mit kritischen Lebensereignissen helfen – beispielsweise bei der Neuinterpretation von Erlebnissen.[1076] Bei Filipp wird dies als Lernen aus den Erfahrungen beim Bewältigen des kritischen Lebensereignisses bezeichnet.[1077] Die Stärke des Modells der kritischen Lebensereignisse liegt darin, dass es erklärt, wie Menschen mit Stresssituationen umgehen und wie Person, Situation und Kontext bei der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen interagieren können. Allerdings kritisieren Vertreter des biographischen Lernens zu Recht die isolierte Analyse von Lebensereignissen. So ist Schulze in seiner kritischen Aussage beizupflichten, dass Lebensereignisse noch keine Biographie ergeben.[1078] Ebenso ist Alheit zuzustimmen, wenn er betont, dass das Lernen von Individuen nicht einfach den Mustern gesellschaftlich vorgegebener Anforderungsstrukturen folgt und in Termini wie „Copingstrategie“, „Bewältigung“ oder „Verarbeitungsmuster“ nur unzureichend erfasst wird.[1079] Insbesondere bei quantitativen Studien zum Thema Umgang mit Lebenskrisen im Rahmen des Modells der kritischen Lebensereignisse, die allein an hohen Zufriedenheitswerten bei Prädiktoren wie Gesundheit und Wohlbefinden orientiert Untersuchungen durchführen, besteht aus religionspädagogischer Perspektive die Gefahr, dass in diesen die fragmentarischen Aspekte des Lebens zu wenig Berücksichtigung finden und übergangen oder funktionalisiert werden.[1080] Auf diese Gefahr wurde bereits in Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Rogers im vorherigen Abschnitt hingewiesen. Um dieses Problem zu berücksichtigen und eine einseitige Fokussierung auf den Wachstumsaspekt zu vermeiden, sollten Ansätze aufgegriffen werden, in denen die Bedeutung des Indivi-

[1076] Siehe auch Park et al. (1996), S.73.
[1077] Filipp (1995b), S.317.
[1078] Schulze (1992), S.283.
[1079] Alheit (2003), S.11.
[1080] Der Begriff Funktionalisieren bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schmerz- und Verlusterfahrungen in Lebenskrisen allein unter der Funktion – Persönlichkeitswachstum zu erzeugen – gesehen werden und keine eigene Bedeutung mehr haben.

duums und die Würde der Person stärker beachtet werden.[1081] Wie bereits erwähnt wurde, spielt aber die Einmaligkeit der Person im Ansatz der kritischen Lebensereignisse keine zentrale Rolle. Vielmehr geht es, beispielsweise in Studien zu Effekten derartiger Ereignisse auf die Persönlichkeitsentwicklung, darum zu vergleichen, inwieweit von kritischen Lebensereignissen Betroffene Kompetenzen entfalten, die Menschen in einer Vergleichsgruppe ohne die Konfrontation mit einem kritischen Lebensereignis nicht entfalten.[1082] Eine derartige empirische nomothetische Forschung ist prinzipiell wichtig, damit genauer erklärt werden kann, wie Menschen mit kritischen Lebensereignissen umgehen. So gibt das Modell der kritischen Lebensereignisse Anregungen, empirisch zu untersuchen, inwieweit beispielsweise die Themen kritische Lebensereignisse und religiöse Entwicklung miteinander verbunden werden können.[1083] Bei einer Arbeit mit empirischen Ergebnissen aus dem Modell der kritischen Lebensereignisse bieten diese – ähnlich wie die Theorie der Psychoanalyse – Anregungen für eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Erträgen der Forschung im Rahmen dieses Modells.

Für eine subjektorientierte Religionspädagogik ist die Einmaligkeit eines Menschen Grundlage religionspädagogischer Arbeit. Der individuelle Mensch in seiner Beziehung zu Gott, zu den Mitmenschen und zur Umwelt steht im Mittelpunkt. Ansätze, die lediglich auf die Untersuchung der Effizienz von Copingstrategien abzielen, sind nicht ausreichend, um diese Beziehungsebene angemessen und umfassend zu beschreiben.[1084] Die Auseinandersetzung mit diesen Modellen ergibt für die vorliegende Arbeit, dass für den biographieorientierten Unterricht nicht primär handlungsorientierte Trainingsprogramme für die „Bewältigung“ von Lebenskrisen entwickelt

---

[1081] Siehe beispielsweise Stoodt (1994), Pannenberg (1979) und Waap (2008). Letzter hebt insbesondere die Bedeutung der Rechtfertigung und der daraus resultierenden Freiheit in Gott hervor [Waap (2008), S.514].
[1082] Filipp (1995b), S.304.
[1083] Siehe beispielsweise die Arbeit von Winter (2005).
[1084] Siehe beispielsweise Pargament et al. (1988), der einen funktionalen Religionsansatz vertritt.

werden sollen, welche die Individualität der angehenden ErzieherInnen nicht ausreichend beachten. Vielmehr sollten angehende ErzieherInnen im Rahmen eines biographieorientierten Unterrichts lernen, eigene Erfahrungen und die Erfahrungen anderer im Umgang mit Lebenskrisen zu analysieren. Das Ziel der biographischen Auseinandersetzung über verschiedene Umgangsweisen mit Lebenskrisen sollte sein, dass angehende ErzieherInnen selbstreflexiv über ihren Umgang mit Lebenskrisen nachdenken, damit ihre selbstreflexive Kompetenz erweitern und mögliche Verhaltensalternativen im Umgang mit einer Krise herauszuarbeiten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Forschung zur Konstruktion von Sinnstrukturen als Copingstrategie, die Betroffene in der Auseinandersetzung mit einer Lebenskrise entfalten, und die ressourcenorientierte Konzeption von Persönlichkeitsentwicklung im Ansatz der kritischen Lebensereignisse positiv zu bewerten sind. In Bezug auf das Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung als persönlichem Wachstum sind an die Forschung zu kritischen Lebensereignissen jedoch ähnliche Fragen in Bezug auf die Selbsterlösung zu stellen, wie sie bereits in der Auseinandersetzung mit Rogers formuliert wurden. Als theoretische Grundlage für einen biographieorientierten Unterricht kann die Behandlung von derzeitigen Modellen aus der Forschung zu kritischen Lebensereignissen als Unterrichtsstoff zur Anregung einer biographischen Auseinandersetzung genutzt werden. Zudem müssten aber neue religionspädagogische Modelle entwickelt werden, die beispielsweise die Bedeutung von kritischen Lebensereignissen für die Entwicklung des Glaubens angemessen beschreiben.[1085] Für eine weiterführende Verankerung des Ansatzes des biographischen Lernens im Rahmen von Persönlichkeitsforschung sind alternative Ansätze zu bevorzugen, die die Be-

[1085] Der Begriff einer Entwicklung des Glaubens ist hier bewusst in Anlehnung an Schweitzer und andere gewählt [siehe beispielsweise Schweitzer (1998)] oder Nipkow (1988)], da er anders als der Begriff des Glaubenswachstums [vgl. Trabant (2010)] anschlussfähig ist sowohl an die aktuelle entwicklungspsychologische Literatur als auch an die theologische Diskussion zur fragmentarischen Identität. Siehe Luther (1992) und die darauf bezogenen Erörterungen in Kapitel 4 und Kapitel 6.

deutung der Person und der gesamten Biographie von Menschen umfassender beschreiben als das gerade dargestellte Modell. In den folgenden Abschnitten werden daher Ansätze vorgestellt, welche die Bedeutung der gesamten Lebensgeschichte deutlicher hervorheben als der Ansatz der kritischen Lebensereignisse.[1086] Zuvor erfolgt jedoch eine Zusammenschau der bislang vorgestellten Ansätze.

6.2. Schlussfolgerungen zur Bedeutung von Theorien der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung für die ErzieherInnenausbildung

Inwieweit sind die dargestellten Modelle zu Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung als Grundlage dafür geeignet, die in Kapitel 4 und 5 dargestellten Ansätze des biographischen Lernens für einen Einsatz im Rahmen der biographieorientierten ErzieherInnenausbildung weiterzuentwickeln? Eine dafür angemessene theoretische Konzeption der Persönlichkeitsentwicklung sollte den Aspekt der Würde der Person thematisieren, ihr sollte also eine Vorstellung des Personseins des Menschen zugrunde liegen, wie sie in Kapitel 4 im Zusammenhang mit dem Ansatz von Pannenberg entfaltet wurde. Sie sollte einen narrativen Aspekt aufweisen und damit eine umfassende Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten ermöglichen. Es sollte eine hermeneutische Perspektive beinhaltet sein, um das Verstehen von Sinnzusammenhängen in Lebensgeschichten erleichtern. Zu integrieren wäre darüber hinaus eine beziehungsorientierte Perspektive, die es ermöglicht, die Eingebundenheit des Individuums in Beziehungen zu anderen ausreichend herauszuarbeiten. Schließlich sollte die Konzeption eine ressourcenorientierte Perspektive aufweisen, mit der die Stärken der Person gefördert und gewürdigt werden. All dies wiederum wird erleichtert, wenn im jeweili-

---

[1086] Winter weist darauf hin, dass in der Seelsorgearbeit neben der Coping-Orientierung auch Raum sein muss für das „Heilige“, da Gott immer auch der Fremde und Unerreichbare bleibt, Winter (2005), S.47. Winter bezieht sich dabei auf Fuchs, O. (1999), Martyria und Diakonia. Identität christlicher Praxis, in: Haslinger, H. (Hg.), Praktische Theologie. Band 1. Grundlegungen, Mainz (=Mathias-Grünewald-Verlag), S. 178-197.

gen Modell auf offen zugängliche, bewusste Persönlichkeitsaspekte[1087] fokussiert wird. Ein derartiges Modell könnte einen Beitrag zu Perspektiven für eine biographieorientierte ErzieherInnenausbildung leisten, die darauf abzielt, dass die angehenden ErzieherInnen lernen, Sinnstrukturen in der eigenen und in fremden Biographien zu erfassen[1088] und gegebenenfalls zu verändern.

Eine narrative und hermeneutische Ausrichtung ist in der häufig für empirische Studien zur Persönlichkeit rezipierten, eher statischen *Five Factor Theory* von Costa & McCrae nicht zu finden. Der Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung von *Sigmund Freud*, der in Kapitel 5 kurz vorgestellt wurde, erfüllt zwar viele der genannten Kriterien, weist aber neben den bereits in Kapitel 5 angeführten, generellen Kritikpunkten für die vorliegende Arbeit zwei Nachteile auf: Zum einen stellt er die Heilung von pathologischen Störungen der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der therapeutischen Beziehung ins Zentrum und dass zum anderen zielt er darauf ab, unbewusste Prozesse aufzudecken, die im Unterricht nur schwer thematisierbar sind. Der Ansatz von *Carl Rogers* umfasst ebenfalls viele der genannten Aspekte, allerdings liegt der Schwerpunkt dieses Modells zu stark auf der KlientIn selbst. Ein angemessenes Modell der Persönlichkeitsentwicklung sollte die Eingebundenheit des Individuums in Beziehungen deutlicher einbeziehen als dies bei Rogers der Fall ist. Zudem weist dieser auf die eigenen positiven Kräfte der KlientInnen fokussierte Ansatz aus theologischer Perspektive das Problem auf, dass er ein Modell der Selbsterlösung darstellt, welches als Basis für das religionspädagogisch-biographische Lernen einer theologi-

---

[1087] Dies bedeutet, dass *als Schwerpunkt* bei der pädagogischen Arbeit *nicht* die Veränderung von unbewussten Denk- und Verhaltensmustern angestrebt werden sollte, da dies ein therapeutisches Setting erfordern würde. [Siehe auch Zagorac (2008), S.28ff.] Vielmehr sollten im Unterricht kognitive Ziele anvisiert werden, die über Unterrichtsprozesse zugänglich sind. Das heißt, dass als Schwerpunkt bei der pädagogischen Arbeit *nicht* die Veränderung von unbewussten Denk- und Verhaltensmustern angestrebt werden sollte, da dies ein therapeutisches Setting erfordern würde.

[1088] Alheit/Dausien (2006), S.442. Alheit und Dausien haben eine entsprechende Forderung allgemein für die Erwachsenenbildung formuliert, sie kann aber auf die ErzieherInnenausbildung übertragen werden.

schen Modifizierung bedarf. Im *Modell der kritischen Lebensereignisse* und den dazugehörigen Theorien über Coping wiederum werden der narrative Aspekt und auch die Einmaligkeit des Menschen nicht ausreichend beachtet. ForscherInnen aus dieser Forschungsrichtung arbeiten zumeist mit einem nomothetischen Ansatz, in dem mittels quantitativer Erhebungsmethoden wiederkehrende Gesetzmäßigkeiten analysiert werden, was zur Folge hat, dass nicht ausreichend auf die Bedeutung der gesamten individuellen Biographie eingegangen wird.

Insgesamt wird in der Rückschau auf die bislang dargestellten Ansätze deutlich, dass in keinem dieser Modelle der Persönlichkeitsentwicklung der ganze Mensch mit seiner Lebensgeschichte, die seine Erfahrungen des Glücks ebenso wie die Erfahrungen des Scheiterns beinhaltet, seinen offen zugänglichen Entwicklungsmöglichkeiten und seiner Eingebundenheit in Beziehungen im Mittelpunkt steht. Im folgenden Teil dieses Kapitels werden daher weitere Studien herangezogen, die die Kriterien eines für die vorliegende Arbeit geeigneten Ansatzes der Persönlichkeitsentwicklung erfüllen: die Berücksichtigung der Würde des Menschen und die Einbeziehung von narrativen Theorien und hermeneutischen Prozessen in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung sowie die Bezugnahme auf die Beziehungsebene und den Blick auf vorhandene Ressourcen des Menschen. Im Rahmen von Ansätzen zu narrativer Identitätsentwicklung werden diese fünf Aspekte deutlich berücksichtigt. Diese Ansätze stehen daher – nach einem kurzen Blick auf das klassische Werk zur Identitätsentwicklung von Erikson als Grundlage in Abschnitt 6.3 – im Fokus der weiteren Erörterung. Der Schwerpunkt liegt dabei, ebenso wie im gesamten Kapitel, weniger auf rein soziologischen Konzepten,[1089] sondern vielmehr auf Ansätzen, in denen sowohl die

[1089] Für eine Darstellung von soziologisch orientierten Ansätzen siehe Alheit (2003), S. 12ff, der insbesondere soziologische Ansätze wie den von Krappmann oder Mead ausführlich darstellt. Als Klassiker wäre im Zusammenhang einer soziologischen Perspektive insbesondere auch *George Meads Verständnis von Identitätsentwicklung* zu nennen. Mead beschreibt aus soziologischer Perspektive Identitätsentwicklung beispielsweise als einen Prozess, in dem eine Balance zwischen

gesellschaftliche Prägung als auch die individuelle Perspektive angemessen berücksichtigt werden. Dazu werden in Abschnitt 6.4 zunächst biographisch-narrative Theorien zu Identität bzw. Identitätsentwicklung skizziert, welche die Analyse der Lebensgeschichten von Menschen und der darin erkennbaren Sinnstrukturen erlauben, und es wird anschließend diskutiert, inwieweit Elemente dieser narrativen Ansätze nutzbar gemacht werden können, um Perspektiven für die Analyse von Sinnstrukturen in der biographieorientierten ErzieherInnenausbildung aufzuzeigen.

6.3. Der klassische Ansatz zu Identität und Identitätsentwicklung – Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung

Identität lässt sich, wie bereits erläutert, als die Summe der Selbstwahrnehmungen einer Person, nicht nur in sozialen Zusammenhängen, sondern auch aus innerpersönlicher Perspektive verstehen.[1090] Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung gehört zu den klassischen Theorien im Bereich von Identität und Identitätsentwicklung. Dies zeigt sich auch darin, dass sein Ansatz in den diskutierten religionspädagogischen Ansätzen in den Kapiteln 3 und 4 ebenso wie in den in Kapitel 5 erörterten Ansätzen zum biographischen Lernen breit rezipiert wurde. Vor allem aber stellt er den Punkt dar, von dem aus sich das Verständnis von Identität als aktiver Konstruktionsleistung entwickelt hat, wie es den später geschilderten Ansätzen von Keupp und KollegInnen und McAdams zugrunde liegt. Deshalb soll der An-

---

den Verhaltenserwartungen der Umwelt und der Selbstwahrnehmung hergestellt werde. Er unterscheidet zwischen dem *Me* als dem Selbst und *I* als dem Ich. Das *Me* sei geprägt von den Verhaltenserwartungen der Umwelt, das *I* repräsentiere sowohl die Triebe als auch Freiheit, Spontaneität und Kreativität, Mead (1975), S.221. Beide zusammen bilden nach Mead die Identität eines Menschen im Rahmen der gesellschaftlichen Erfahrung, Mead (1975), S.222.

[1090] Erikson (1973, 1995), Ricœur (1991, 1996, 2002), McAdams (1989, 1996, 2001, 2002, 2006a). Keupp (1994, 1995, 2003, 2006), Keupp et al. (2006), Keupp/Hohl (2006) – siehe außerdem beispielsweise Roesler (2001) und Lucius-Hoene/Deppermann (2004). Für einen Überblick über neuere Identitätsvorstellungen in der Philosophie, Psychologie und Soziologie aus systematisch-theologischer Perspektive siehe Waap (2008).

satz von Erikson im Folgenden zumindest kurz skizziert und diskutiert werden.[1091]

Erik Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung:[1092] Identität umfasst nach Erikson folgende Kennzeichen: Die unmittelbare „Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und [die] damit verbundenen Wahrnehmung, dass andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“[1093] Erikson stellt in seinem Ansatz Identitätsentwicklung als Prozess der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Konflikten beziehungsweise Lebenskrisen dar,[1094] die eine „gesunde Persönlichkeit“ durchzustehen habe.[1095] Eriksons Modell ist durch die Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung beziehungsweise eines „Wachstums“ gekennzeichnet.[1096] Dieses gehe mit der Bewältigung von zunehmend komplexeren Entwicklungsaufgaben einher,[1097] die sich nach Erikson in acht Stufen unterteilen lassen.[1098] Jede Stufe sei durch die Auseinandersetzung mit einer Krise geprägt. Die Frage nach der eigenen Identität sei in der Adoleszenz von zentraler Bedeutung,[1099] wobei es dabei darum gehe, die eigene soziale Rolle zu festigen.[1100] Wenn diese Krise nicht bewältigt werde, drohe eine „Identitätsdiffu-

---

[1091] Siehe auch Erikson (1973 und 1995). Eine ausführliche Darstellung von Eriksons Ansatz aus religionspädagogischer Perspektive findet sich bei Schwab (2007).
[1092] Eriksons Ansatz gehört zur „traditionellen Entwicklungspsychologie“, die sich primär mit normativen, ontogenetischen Veränderungen auseinandergesetzt hat, siehe Montada (1995), S.279. Montada bezeichnet diese Ansätze auch als Reifungstheorien, Montada (1995), S.276. Eriksons Ansatz wurde in den Sozialwissenschaften und auch in der Praktischen Theologie breit rezipiert.
[1093] Erikson (1973), S.18, Erikson (1995), S.278. Erikson grenzt sich davon ab, Identität als etwas Statisches oder unveränderlich Festgelegtes zu verstehen, siehe Erikson (1995), S.283 und auch McAdams (2006a), S.405.
[1094] Erikson (1973), S.62-120.
[1095] Erikson (1973), S.56.
[1096] Erikson (1973), S.56.
[1097] Erikson (1973), S.107f und Erikson (1973), S.57.
[1098] Siehe Erikson (1973), S.150f, mit folgenden Stufen beziehungsweise Krisen: Vertrauen versus Misstrauen im Säuglingsalter; Autonomie versus Selbstzweifel oder Scham im Kleinkindalter; Initiative versus Schuldbewusstsein im Spielalter; Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl im Schulalter; Identität versus Identitätsdiffusion in der Adoleszenz; Intimität versus Isolation im frühen Erwachsenenalter; Generativität versus Selbst-Absorption im mittleren Erwachsenenalter; Ich-Integrität versus Lebens-Ekel im Seniorenalter.
[1099] Erikson (1973), S.106. Erikson (1995), S.282 betont, dass der Prozess der Identitätsfindung seine normative Krise in der Adoleszenz habe. Nach McAdams (2002), S.666 und Schwab (2007), S.49 ist die zentrale Frage dieser Entwicklungsstufe: „Wie passe ich in die Erwachsenenwelt?“
[1100] Erikson (1973), S.106.

sion als permanente Identitätskrise“.[1101] Erikson betont jedoch, Menschen wachse im Rahmen ihrer Entwicklung in „aufeinanderfolgenden Stadien die Fähigkeit zu, die äußeren und inneren Gefahren des Lebens zu meistern“,[1102] so dass sie in der Regel in der Lage sind, die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Gelingende Identitätsentwicklung bedeutet nach Erikson, durch das erfolgreiche Bewältigen von Entwicklungsaufgaben eine stabile Identität zu entwickeln.

Kritische Einordnung: Eriksons Ansatz gehört zu den Klassikern der „traditionellen Entwicklungspsychologie“, die sich primär mit normativen, ontogenetischen Veränderungen auseinandergesetzt hat.[1103] Der Ansatz hat zwar psychoanalytische[1104] und ich-psychologische Wurzeln,[1105] es wird darin den unbewussten Prozessen jedoch weniger Raum zugebilligt als dies in der klassischen psychoanalytischen Lehre der Fall ist. Stattdessen stellt Erikson die bewusste, aktive Auseinandersetzung der Person mit der Umwelt ins Zentrum.[1106] Eriksons Phasenmodell – welches die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben bzw. Krisen ins Zentrum stellt – bezieht sich auf die gesamte Lebensspanne. Seine breit rezipierten Überlegungen zur Ich-Identität werden aus religionspädagogischer Perspektive nach wie vor diskutiert, auch über die bereits dargestellten religionspädagogischen Ansätze zum biographischen Lernen hinaus.[1107] So hebt beispielsweise Schwab hervor, dass Eriksons Leistung insbesondere darin bestehe, dass er die Entwicklung der Ich-Identität als psychosoziales Geschehen darstelle, wäh-

---

[1101] Erikson (1973), S.109; Erikson (1995), S.277.
[1102] Erikson (1973), S.57.
[1103] Montada (1995), S.279.
[1104] Erikson (1995), S.277; Erikson (1973), S.123ff.
[1105] Oerter/Dreher (2002), S.291.
[1106] Schwab (2007), S.49ff; siehe auch Krampen (2002), S.689.
[1107] Siehe beispielsweise Schweitzer (1985), Keupp et al. (2006), Keupp/Hohl (2006), Luther (1992), McAdams (2001, 2002) und Schwab (2007). Häufig wird in diesen Arbeiten die Auseinandersetzung mit Erikson (und Mead) gesucht. Siehe auch Zimbardo/Gerrig (2004), S.470.

rend Zeitgenossen Eriksons wie Eduard Spranger auf die innerpsychische Entwicklung fokussiert hätten.[1108]

Angesichts der hohen Popularität von Eriksons Ansatz verwundert es nicht, wenn auch Kritik daran geübt wurde.[1109] Diese bezieht sich auf die nur teilweise empirische Bewährung[1110] der von Erikson postulierten Zuordnung von Krisen zu Altersstufen und auf die unzureichende Evidenz zur universellen Gültigkeit der Theorie, auch über verschiedene Generationen hinweg,[1111] Konkret wird kritisiert, dass die Stufen nicht losgelöst vom Entstehungskontext der historischen Situation der USA der 1950er und 1960er Jahre diskutiert werden können.[1112] Vor allem aber heben Keupp und KollegInnen ausgehend von Eriksons Ansatz[1113] den Zusammenhang zwischen den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der er-

---

[1108] Schwab (2007), S.49. Schulze (2002), S. 35, hebt in der Auseinandersetzung mit Erikson hervor, dass für Erikson Gefühle einen wesentlichen Anteil an der Gestaltung einer Biographie haben – beispielsweise Urvertrauen oder Misstrauen.

[1109] Zu einer kritischen Auseinandersetzung aus religionspädagogischer Perspektive siehe Schweitzer (1985), S.50ff. Schweitzer kritisiert unter anderem, dass die Identitätsdefinition von Erikson zu stark auf die Lebensphase der Adoleszenz ausgerichtet sei – mit Bindung und Ablösung als zentralem Lebensthema.

[1110] Krampen (2002), S.689.

[1111] Siehe Krampen (2002), S.689. Krampen zufolge sind die dargestellten Krisen beziehungsweise Themen in allen Altersstufen bedeutsam. Siehe auch Montada (1995), S.280. Hierbei ist zu beachten, dass Erikson auch die zeitliche Gebundenheit der Identität diskutiert, siehe beispielsweise Eriksons Überlegungen zur Frage nach der Identität eines Israeli, Erikson (1973), S.205.

[1112] Siehe Keupp et al. (2006), S.26ff sowie S.33. Zu einer Würdigung aus religionspädagogischer Perspektive siehe Ziebertz (2008c), S.126 und Schwab (2007). Siehe dazu auch Schweitzers Diskussion der Frage, inwieweit Eriksons Theorie in der Postmoderne noch tragfähig ist, Schweitzer (2003), S.34ff.

[1113] Keupp et al. (2006), S.33. Das Konzept einer im Großen und Ganzen einheitlich, kontinuierlich und harmonisch verlaufenden Identitätsentwicklung, wie Erikson sie vertreten hat, wird in der Arbeit von Keupp und KollegInnen als schwer haltbar bezeichnet, da sich seit der Entwicklung von Eriksons Konzept der psychosozialen Entwicklung weitreichende gesellschaftliche Veränderungen ergeben haben, Keupp et al. (2006), S.30ff. Der Begriff einheitlich bedeutet, dass die Stufen der Identitätsentwicklung Allgemeingültigkeit beanspruchen, siehe auch Erikson (1973), S.57.
Zu Weiterentwicklungen von Eriksons Identitätsverständnis bei Keupp (und KollegInnen) im Rahmen einer Theorie einer pluralen Gesellschaft, die zunehmend durch Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist, siehe Keupp/Hohl (2006), S.8. Vergleiche beispielsweise auch Welsch (1988), Keupp et al. (2006), Keupp/Hohl (2006), Straub (2006), Wohlrab-Sahr (2006), Schweitzer (2003) und McAdams (2001), S. 114. Eine ausführliche Darstellung des Identitätsansatzes von Keupp et al. (2006) und Keupp (2006) erfolgt in Abschnitt 6.4.2.

forderlichen Leistung des Menschen hervor, „Konstrukteur seiner eigenen Person“[1114] zu sein.[1115]

6.4. Ansätze narrativer Identität

In den im Folgenden diskutierten Ansätzen narrativer Identität wird menschliche Identität als das Resultat eines im Erzählvorgang sich ereignenden Selbstreflexions- und Konstruktionsprozesses betrachtet. Es wird anhand der Erörterung verschiedener narrativer Identitätsmodelle aufgezeigt, dass verschiedene Typen von Identitätskonstruktionen rekonstruierbar sind und dass zentrale Inhalte von Biographien wie der Aspekt der Handlungsfähigkeit (*agency*) oder der Aspekt der Bezogenheit auf andere Menschen (*communion*) die individuelle Ausformung einer Lebensgeschichte prägen. Zudem wird diskutiert, welche Impulse aus diesen Ansätzen narrativer Identität wichtige neue Blickwinkel darauf eröffnen können, wie eine biographieorientierte ErzieherInnenausbildung so gestaltet werden kann, dass diese der Förderung des Erwerbs selbstreflexiver Kompetenz dient.

6.4.1. Grundbegriffe narrativer Identität

McAdams definiert *narrative Identität* als internalisierte und sich kontinuierlich verändernde Geschichte des Selbst, die eine Person konstruiert, um möglichst viele verschiedene Aspekte ihres Selbst zu verbinden.[1116] Narrative Identität basiert nach McAdams auf einer lebensgeschichtlichen Erzählung,[1117] die im Erzählvorgang entsteht[1118] und sich zeigt, wenn Menschen

---

[1114] Keupp (1995), S.275.
[1115] Zu weiteren Ansätzen der Identität, die sich mit Erikson auseinandersetzen, siehe beispielsweise McAdams (2002), S.642-666, insbesondere S.662ff und Schweitzer (2003), S.72. Schweitzer betont, dass Identitätsbildung in der Postmoderne zu einem lebenslangen Prozess werde.
[1116] McAdams (2006a), S.405; McAdams bezieht sich mit dieser Definition auf die Arbeit von Singer (2004).
[1117] Siehe auch Straub (2000), S.143f und S.146ff und Bruner (1998), S.52-74. Zur Definition des Begriffs *story* siehe McAdams (2002), S.624ff.
[1118] Die immer neu entstehende narrative Identität basiert auf gedeuteten Erfahrungen, die im Erzählvorgang in einen jeweils neuen Kontext gestellt werden. Zu selbstdefinitorischen Erinnerungen siehe McAdams (2001), S.110; Thorne (2000), S.51 und Singer (2004), S.447f.

über sich selbst erzählen.[1119] Die narrative Identität ist demnach ein Produkt der Kommunikation, welches sich im Rahmen der Interaktion von ErzählerInnen mit den jeweils Zuhörenden entfaltet[1120] und das durch auf die Zuhörenden ausgerichtete Deutungen, Verweise, Bewertungen und Ausblendungen konstruiert wird.[1121] Sie lässt sich als kognitive Organisation von Erfahrung betrachten,[1122] die empirisch über Sprache zugänglich ist.[1123] Zentrales linguistisches Strukturprinzip derartiger Identitätserzählungen ist die sogenannte „inhärente Sequentialität".[1124] Bruner zufolge äußert sich diese darin, dass Erzählungen aus einer einzigartigen Sequenz der Repräsentation von Ereignissen, mentalen Zuständen und Geschehnissen mit Menschen bestehen, die in eine Handlungsstruktur, einen *plot* eingeordnet werden.[1125] Das dargestellte Verständnis von narrativer Identität als einem sprachlich organisierten Konstrukt, das im Erzählvorgang entsteht, liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde.[1126]

Zur Entwicklung der Kompetenz zum Erzählen von Lebensgeschichten: Forschende wie Straub und McAdams verstehen biographisches Erzählen als selbstgesteuerten Konstruktionsprozess[1127] für den bestimmte, im Fol-

---

[1119] Lucius-Hoene/Deppermann (2004), S.11; Wohlrab-Sahr (2006), S.93.
[1120] Lucius-Hoene/Deppermann (2004), S.11.
[1121] Beim Entstehen der narrativen Identität ist auch das jeweilige Gegenüber beteiligt, dem die Lebensgeschichte erzählt wird.
[1122] Wohlrab-Sahr (2006), S.88f.
[1123] Wohlrab-Sahr (2006), S.94: Habermas/Bluck (2000), S.749; Lucius-Hoene/Deppermann (2004), S.11. Zur Frage, ob das mit sich identische Subjekt eine Illusion sei, siehe Ricœur (1996), S.144ff und auch Streib (1994), S.184f.
[1124] Bruner (1997), S.60f.
[1125] Weiter unten werden im Zusammenhang der Darstellung des Ansatzes von McAdams Muster beziehungsweise Schemata erläutert, die biographischen Erzählungen zu Grunde liegen können.
[1126] Alheit unterscheidet zwei Formen von biographischen Selbstbeschreibungen: Einerseits stellt er Selbstzuschreibung als Momentzuschreibung in Form einer „Ich bin"-Beschreibung dar und andererseits erläutert er Selbstbeschreibung als eine innere Sinnstruktur einer Biographie, in der das Selbst sich in der Zeit und Entwicklungsdimension rekonstruiert, Alheit (2003), S.13.
[1127] Straub (2000), S.156 und McAdams (2001). McAdams stellt – an Erikson angelehnt – heraus, dass sich die narrative Kompetenz erst in einer Zeitspanne entwickelt beziehungsweise ausformt, die in den letzten Teenager-Jahren beginnt und bis zur Mitte des dritten Lebensjahrzehnts reicht, McAdams (2001), S.102. Vor diesem Alter gebe es auch keine Identität. In der Zeit vorher erzählten Kinder keine expliziten Geschichten, die das eigene Selbst definieren. Diese Geschichten seien dadurch gekennzeichnet, dass das Selbst arrangiert und verankert wird, so dass Einheit der Identität und klare Absichten deutlich werden, McAdams (2001), S.102.

genden als narrativ bezeichnete Kompetenzen benötigt werden,[1128] die im Laufe der kognitiven Entwicklung erworben würden.[1129] Tilmann Habermas und Susan Bluck fassen in einer Überblicksarbeit den Forschungsstand zum Erwerb narrativer Kompetenzen zusammen.[1130] Sie betonen, dass es für das Erzählen von Lebensgeschichten wichtig ist, dass Menschen über die Fähigkeit des *autobiographical reasoning* verfügen und verstehen darunter, dass Menschen einen *„process of self-reflective thinking or talking about the personal past"* gestalten können.[1131] Dazu gehört, dass Menschen die notwendigen narrativen Kompetenzen besitzen, um Verbindungen zwischen Elementen im eigenen Leben und dem Selbst herstellen sowie Vergangenheit und Gegenwart zusammenbringen zu können. Sie betonen, dass sich narrative Kompetenzen erst in der Mitte der Adoleszenz auszuformen beginnen und dass der entsprechende Kompetenzerwerb sich noch bis ins Erwachsenenalter fortsetzt.[1132] Habermas und Bluck unterscheiden vier Facetten narrativer Kompetenzen, die sich auf die Herstellung von Kohärenz auf *zeitlicher, biographischer, kausaler* und *thematischer* Ebene beziehen und die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben werden.[1133] Sie führen aus, dass Kinder zunächst lernen, *zeitliche Kohärenz* zu erfassen. Bereits im Alter von fünf bis zehn Jahren seien Kinder in der Lage, eine Verbindung zwischen zwei Ereignissen herzustellen. Danach lernten sie *biographische Kohärenzen* zu bilden, die es erlauben, mehrere gedeutete biographische Erfahrungen zu einer lebensgeschichtlichen Erzählsequenz zu verbinden. Diese Kompetenz ist die Grundvoraussetzung für das biographische Erzählen. In der Adoleszenz gelinge es dann zunehmend, *kausale Zusammenhänge* herzustellen, die erklären, wie ein Ereignis verursacht wurde. Junge Erwachsene lernten schließlich, *thematische* Kohärenzen zu bilden. Diese

[1128] Straub (2000), S.140.
[1129] McAdams (2001), S.103.
[1130] Habermas/Bluck (2000).
[1131] Habermas/Bluck (2000), S.749.
[1132] Habermas/Bluck (2000), S.748.
[1133] Habermas/Bluck (2000).

zeigen sich Habermas und Bluck zufolge vor allem in der biographischen Auseinandersetzung mit Überzeugungen und Basiswerten.[1134] Viele angehende ErzieherInnen dürften in der Ausbildung noch dabei sein, die Kompetenz zur Herstellung thematischer Kohärenzen zu erwerben, so dass die Förderung des Erwerbs dieser Kompetenz im Rahmen der biographieorientierten ErzieherInnenausbildung sinnvoll erscheint. Menschen benötigen die dargestellten narrativen Kompetenzen, um ihre Identität kohärent darstellen zu können. Die Kohärenz dieser Darstellung wird innerhalb der lebensgeschichtlichen Forschung auch unter dem Begriff der Einheit der Erzählung diskutiert.

Einheit der Erzählung: Nach Peter Alheit ist es ein wichtiges Ziel von Menschen, die ihre Lebensgeschichte erzählen, ihre eigene Identität zu sichern.[1135] Deshalb konstruierten die Erzählenden im Erzählprozess häufig eine Wirklichkeit, die sich durch Kontinuität auszeichne. Über diese erzählte Kontinuität werde die Lebensgeschichte von Erzählenden und Zuhörenden als zusammenhängende Gestalt beziehungsweise Einheit wahrgenommen, obwohl wohl jede Lebensgeschichte auch Erfahrungen von Diskontinuität, Kontingenz und Differenz enthalte.[1136]

Ein Beispiel für eine Diskontinuitätserfahrung ist die Konfrontation mit einer schwerwiegenden Krankheit. Die Erfahrung des Krankseins stellt eine Diskontinuitätserfahrung zum vorherigen gesunden Leben dar, die die bisherigen Sinnzusammenhänge des eigenen Lebens in Frage stellt. Der oder die Kranke wird daher versuchen, neue Zusammenhänge zu konstruieren, um die Krankheitserfahrung in die bisherige Lebensgeschichte zu integrieren und deren Einheit wiederherzustel-

---

[1134] Viele angehende ErzieherInnen befinden sich zu Beginn ihrer Ausbildung noch in der Adoleszenz, in der sich die Kompetenz entwickelt, kausale Kohärenzen herzustellen. Daher soll ihre Kompetenz gefördert werden, thematische Kohärenzen zu bilden, um ihnen die Konstruktion von Sinnzusammenhängen zu erleichtern. Im religionspädagogischen Unterricht sollen angehende ErzieherInnen deshalb die Möglichkeit erhalten, insbesondere ihre Erfahrungen zu deuten und deren Relevanz für ihre Biographie zu beurteilen.

[1135] Siehe Alheit (2002), S.216. Ähnlich auch McAdams (2006a), S.405, der herausstellt: „*Narrative identity provides a person's life with some degree of unity, purpose, and meaning."*

[1136] Siehe Straub (2000), S.138f: Der Begriff Differenz bezieht sich auf Unterschiede beziehungsweise Veränderungen auf physisch-materieller, sozialer und psychischer Ebene; siehe auch Wohlrab-Sahr (2006), S.93.

len. Im Rahmen dieses Integrationsprozesses wird der Krankheit eine Bedeutung für die eigene Identität zugewiesen, so dass die Kohärenz der Lebensgeschichte gewahrt bleibt.

Narrative Konstruktionen von Identität auf der Basis der Spannung von Kontinuität und Veränderbarkeit nach Paul Ricœur: Bereits in der Darstellung von Eriksons Identitätsverständnis wurde hervorgehoben, dass Menschen ihre Identität einerseits als kontinuierlich wahrnehmen, dass andererseits aber auch der Aspekt der Veränderung zur Identität gehört.[1137] Aus dem Umgang der Menschen mit der Spannung zwischen kontinuierlichen und veränderbaren Aspekten des Selbst entsteht nach Paul Ricœurs Definition narrative Identität. In Bezug auf diese Identität unterscheidet er zwischen *idem* und *ipse*.[1138] Mit dem Begriff *idem,* Selbigkeit, bezeichnet Ricœur den Aspekt des Selbst, in dem dieses sich als beständig in der Zeit wahrnimmt. Die Beständigkeit zeigt sich nach Ricœur insbesondere im „Charakter"[1139] eines Menschen und in gehaltenen Versprechen.[1140] Mit dem Begriff *ipse* bezeichnet er eine veränderbare, sogenannte „Selbstheit", zu der beispielsweise die Leiblichkeit und die Lebensgeschichte eines Menschen gehören.[1141] In der Dialektik von *idem* und *ipse* ereignet sich nach Ricœur die narrative Identität.[1142] Das Selbst werde insbesondere durch die veränderlichen Anteile des ipse geprägt.[1143] Die Frage, ob Veränderlichkeit oder Kontinuität im Zentrum der narrativen Identität steht, wird in verschiedenen theoretischen Ansätzen unterschiedlich entschieden.

Im Folgenden werden zwei Ansätze narrativer Identität dargestellt: Der von Keupp und Kolleginnen und der von McAdams. Der Ansatz von Keupp und

---

[1137] Erikson (1973), S.18.
[1138] Ricœur (1996), S.144.
[1139] Ricœur definiert Charakter als die Gesamtheit der Unterscheidungsmerkmale, die es ermöglichen, ein menschliches Wesen zu reidentifizieren, Ricœur (1996), S.147.
[1140] Ricœur (1996), S.147. Ricœur verwendet zur Erläuterung der *idem*-Identität synonym den englischen Begriff *sameness*.
[1141] Ricœur (1996), S.184. Ricœur benützt zur Darstellung der *ipse*-Identität den englischen Begriff *selfhood*. An dieser Stelle diskutiert Ricœur auch die Bedeutung der Leiblichkeit für das Selbst.
[1142] Ricœur (1996), S.173f.
[1143] Ricœur (1996), S.199. Diese konstruierte Einheit sei Ricœur zufolge ein „unbeständiges Gemisch aus Phantasiegebilde und lebendiger Erfahrung".

KollegInnen ist dadurch gekennzeichnet, dass darin insbesondere der gesellschaftliche Aspekt mit der dazugehörigen Wahlfreiheit der Einzelnen und damit auch der Veränderlichkeit von Identität betont wird.[1144] McAdams stellt dagegen deutlicher die Entwicklung der Identität als Prozess der Persongenese und die Bedeutung von Kontinuität und Kohärenz in der Identitätsdarstellung heraus.[1145]

6.4.2. Der Ansatz der Patchwork-Identitätskonstruktionen von Heiner Keupp und KollegInnen

Heiner Keupp und KollegInnen[1146] setzen sich mit Patchwork-Identitäten in einer durch gesellschaftliche Pluralisierung und Individualisierung geprägten Spätmoderne auseinander und analysieren, wie Individuen ihre Verankerung in der heutigen Gesellschaft darstellen.

Keupp und KollegInnen beschreiben die moderne Gesellschaft als durch Fragmentierungen und Widersprüche gekennzeichnet.[1147] Sie benennen verschiedene Kennzeichen des auf die Moderne folgenden Zeitraums, die einen Pluralisierungsprozess beschreiben.[1148] Zu Beschreibung dieser veränderten Welt wählen sie Begriffe wie „Spätmoderne“,[1149] „spätmoderne Gesellschaftsstrukturen“,[1150] „zweite Moderne“[1151] und „reflexive Moderne“,[1152] um die dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen zu beschreiben und um Eriksons Identitätsverständnis aus dieser veränderten gesellschaftlichen Perspektive zu untersuchen und zu modifizieren.[1153] In einem später entstandenen Artikel weisen Keupp und Hohl darauf hin, dass die Menschen nicht mehr problemlos auf institutionelle Strukturvorgaben zur Herstellung von innerer und äußerer Stabilität zurückgreifen können, beispielsweise auf Vorgaben zu Familienformen, Karriereverläufen oder Geschlechterrol-

---

[1144] Keupp/Hohl (2006), S.14, siehe Keupp et al. (2006), S.64f und S.83ff.
Der Aspekt der Kontinuität und Kohärenz wird von Keupp und KollegInnen in Bezug auf die Förderung der narrativen Identitätsentwicklung fokussiert. Sie betonen, dass Menschen lernen sollten, kohärente Lebensgeschichten zu erzählen. Keupp et al. (2006), S. 59.
[1145] McAdams (2006a), S.405 und S.426. Der Aspekt der Veränderlichkeit der Identität kommt bei McAdams durch die Anlehnung an Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung mit in den Blick.
[1146] Keupp (1994, 1995, 2003, 2006), Keupp et al. (2006), Keupp/Hohl (2006).
[1147] Keupp et al. (2006), S.61f.
[1148] Keupp et al. (2006), S.46.
[1149] Keupp et al. (2006), S.46 und öfter.
[1150] Keupp et al. (2006), S.46.
[1151] Keupp et al. (2006), S.46.
[1152] Keupp et al. (2006), S.12.
[1153] Keupp et al. (2006), S.36.

len.[1154] Stattdessen seien heutige Lebensentwürfe einerseits von Wahlfreiheit geprägt und müssten andererseits ohne feste Vorgaben geplant und entworfen werden.[1155] Dadurch würden die in der Moderne gängigen Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklung und Fortschritt des Subjekts ebenso in Frage gestellt[1156] wie Konstrukte wie „Individuum“ und „Gesellschaft“, die zuvor als „natürliche“ Basis der Menschen aufgefasst worden seien.[1157]

Keupp und KollegInnen kritisieren die Orientierung der entwicklungspsychologischen Forschung an einem eher statischen, geschlossenen Identitätsverständnis wie dem von Erikson, das von vorgegebenen Entwicklungsverläufen und gesellschaftlicher Kontinuität und Berechenbarkeit ausgehe und damit eher in der Moderne verhaftet sei.[1158] Sie betonen, dass „Mobilität, Pluralität, Ambiguität, Offenheit und Fragmentierung gesellschaftlicher Organisation“ im Rahmen der Forschung zu Identität in der Spätmoderne stärker berücksichtigt werden müssen.[1159]

Grundzüge der Ansatzes: Heiner Keupp und KollegInnen gehen der Frage nach, wie es Menschen in der spätmodernen Gesellschaft gelingen kann, eine stimmige Identität in einer „fragmentierten und widersprüchlichen Welt“ herzustellen.[1160] Der Ansatz von Keupp und KollegInnen entstand im Zuge einer umfangreichen Langzeitstudie zur Entwicklung der Identität von 152 Jugendlichen, deren Selbstdarstellungen an drei Zeitpunkten mittels teilstrukturierter Interviews erhoben wurden.[1161] Keupp und KollegInnen kommen zu dem Ergebnis, dass Identitätsentwicklung als permanente „Passungsarbeit“ verstanden werden könne:[1162] Im Rahmen dieses Prozesses bezögen – nach Keupp und KollegInnen – Menschen ihre Selbster-

---

[1154] Keupp/Hohl (2006), S.8 und S.15f.
[1155] Keupp/Hohl (2006), S.8 und S.15f.
[1156] Keupp/Hohl (2006), S.14.
[1157] Keupp/Hohl (2006), S.14.
[1158] Keupp et al. (2006), S.30.
[1159] Keupp et al. (2006), S.61f. Zur Bedeutung von Brüchen, Nichtgelingen und Diskontinuitäten in Identitätsentwürfen der Postmoderne siehe auch Welsch (1988) S.16.
[1160] Keupp et al. (2006), S.7.
[1161] Keupp et al. (2006), S.305.
[1162] Keupp et al. (2006), S.215 und öfter. Keupp und KollegInnen fassen als Ergebnis ihrer Studien zusammen: „Kohärenz, Anerkennung, Authentizität, Handlungsfähigkeit, Ressourcen und Narration sind wichtige Bausteine des Modells alltäglicher Identitätsarbeit.“ Keupp et al. (2006), S.270.

zählungen auf eigene Selbstverwirklichungsentwürfe ebenso wie auf soziale, lebensweltlich spezifische Anforderungen und versuchten, diese unterschiedlichen Perspektiven in der Erzählung in Einklang zu bringen.[1163] Diese Passungsarbeit werde mit Hilfe sogenannter Selbstnarrationen geleistet,[1164] die Antworten auf Fragen wie „Wer bin ich?“ und „Warum bin ich so, wie ich bin?“[1165] geben sollten. Diese Selbstnarrationen seien als „linguistisches Werkzeug“ zu verstehen, mit dem Menschen Handlungen stützten und vorantrieben oder die ihnen als Begründung für unterlassene Handlungen dienten. Über derartige Erzählungen verknüpften Individuen verschiedene Erlebnisse auf der Zeitachse, die für das Selbst relevant seien.[1166] Die Selbstnarrationen sind nach Keupp und KollegInnen in einen größeren sozialen Kontext mit den dazugehörigen Metaerzählungen[1167] eingebettet. Da derartigen Metaerzählungen gemäß Keupp und KollegInnen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lebensgeschichten zukommt, werden diese im folgenden Abschnitt dargestellt.[1168]

Die Metaerzählung von der Arbeits- und Erwerbsgesellschaft und spätmoderne Erzähltypen: Keupp bezeichnet Metaerzählungen in einem Vortrag von 2006 als „geteilte Weltbilder“ von Menschen in einem gemeinsamen sozialen Kontext.[1169] Wenn Menschen ihre Lebensgeschichte erzählten, prägten diese Metaerzählungen die Erzählung. Keupp und KollegInnen (2006) stellen als zentrale Metaerzählung der entwickelten Industrieländer

---

[1163] Keupp et al. (2006), S.215f.
[1164] Keupp et al. (2006), S.207f.
[1165] Keupp et al. (2006), S.208.
[1166] Keupp et al. (2006), S.208. Keupp und KollegInnen beziehen sich hier auf eine Definition von Gergen und Gergen, siehe Gergen K.J./Gergen M.M. (1988), Narrative and the self as relationship. In: Berkowitz, L. (Hg.), Advances in experimental social psychology, New York (= Academic Press), S.17-56.
[1167] Der Begriff Metaerzählung oder große Erzählung geht vermutlich auf Lyotard zurück, der als „große Erzählungen“ der Moderne die Dialektik des Geistes, die Hermeneutik des Sinns und die Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts vorstellt. Das vorhandene Wissen werde durch die Metaerzählungen der Aufklärung, des Idealismus und des Historismus legitimiert, wobei Lyotard betont, dass diese Erzählungen ihre prägende Kraft verloren hätten [Lyotard (1986), S.13f]. Siehe auch Schweitzer (2003), S.11f.
[1168] Keupp et al. (2006), S.289f.
[1169] Keupp (2006), S.7.

der 1990er Jahre die Erzählung von der herkömmlichen Arbeits- und Erwerbsgesellschaft vor,[1170] in der eine klassische Arbeitsbiographie und damit verbundene Themen wie „ein Guthaben auf der Bank“ geschildert würden und die „Segnungen des Wachstums und des Konsums“ eine wichtige Rolle spielten.[1171] In dieser Metaerzählung seien wirtschaftliche Existenz, soziale Integration und Anerkennung eines Menschen mit seiner Erwerbstätigkeit verknüpft.[1172] Obwohl die gesellschaftliche Praxis, die diese Metaerzählung hervorgebracht habe, nicht mehr existiere, würden viele Menschen im Bereich der Bildung, der Medien und der Unterhaltung sowie der Politik diese Metaerzählungen weiterhin erzählen.[1173] Keupp und KollegInnen stellen im Zuge der Analyse der Interviews mit Jugendlichen heraus, dass in diesen Interviews Welt- und Selbstdeutungskonzepte in Erscheinung treten, welche die Pluralität und Widersprüchlichkeit „der spätmodernen Kultur“ einbeziehen.[1174] Diese neuen Konzepte hätten die früheren Metaerzählungen in Hinblick auf die Gestaltung der Identitätskonstruktion abgelöst.

Keupp und KollegInnen diskutieren kritisch drei Typen von spätmodernen Identitätserzählungen, die Keupp 2006 später in einem Vortrag als den *proteischen*, den *fundamentalistischen* und den *reflexiv-kommunitären* Erzähltypus bezeichnet.[1175] Der *proteische* Erzähltypus handle von der „allseits fitten Person“[1176], die sich als flexibel und kreativ in immer neuen Gestalten zeige. Das Ziel der Selbstverwirklichung und ein neoliberaler Freiheitsmythos prägten die Erzählung.[1177] Die Bezeichnung des Erzähltyps gehe auf den griechischen Gott Proteus zurück, der jede beliebige Gestalt annehmen könne, dem es jedoch nicht gelinge, seine „wahre“ Bestimmung zu fin-

[1170] Keupp et al. (2006), S.292.
[1171] Keupp et al. (2006), S.289.
[1172] Keupp et al. (2006), S.292.
[1173] Keupp et al. (2006), S.292.
[1174] Keupp et al. (2006), S.289.
[1175] Keupp (2006), S.8ff.
[1176] Keupp (2006), S.8ff.
[1177] Keupp et al. (2006), S.93.

den.[1178] Der *fundamentalistische* Erzähltypus handle von den ewigen Wahrheiten menschlicher Existenz. Er sei nach Keupp dadurch gekennzeichnet, dass unverrückbare Ordnungen vertreten würden, die sich jeder historisch-kulturellen Reflexivität entzögen.[1179] Es werde ein Selbst konstruiert, das auf ethnisch-nationalen, konfessionell-fundamentalistischen „Wahrheiten" oder patriarchalischen Geschlechtsordnungen gründe.[1180] Menschen, die sich mit diesem Typus der Identitätserzählung identifizierten, passten sich in bestimmte bestehende soziale Zusammenhänge ein, ohne sie zu hinterfragen. Dieser Erzähltypus sei dadurch geprägt, dass Menschen zwar Orientierungssicherheit durch „unhintergehbare Wahrheiten" erlangten,[1181] dafür aber ihre reflexive Individualität verlören, da diese „ewigen Wahrheiten" nicht hinterfragbar seien.[1182] Der *reflexiv-kommunitäre* Erzähltypus suche spätmoderne, selbstbestimmte Vernetzung.[1183] So würden Menschen, die diesen Erzähltypus verwenden, ihre Handlungsfreiheit durch *empowerment* stärken, bei dem sich Benachteiligte gegenseitig Anerkennung zusprächen sowie Verantwortung übertrügen. Durch dieses Vorgehen befähigten sie sich gegenseitig, sich Lebensräume zu schaffen, die für sie passend seien.[1184] Die Menschen, die diesen Erzähltypus verwendeten, zeichneten sich durch eine „gelungene Balance von Autonomie und Bezogenheit oder Anerkennung […] – in selbstgewählten Gemeinschaftsbildungen"[1185] aus.[1186] Diesen Erzähltypus präge das Bestreben, „Freiheit und Selbstbestimmung

---

[1178] Keupp (2006), S.12, so auch Keupp et al. (2006), S.93.
[1179] Keupp (2006), S.12.
[1180] Keupp et al. (2006), S.290f.
[1181] Keupp (2006), S.13.
[1182] Keupp et al. (2006), S.291. In Keupps Aufsatz von 2006 dient als Beispiel für fundamentalistische Wahrheiten der Ansatz des Familientherapeuten Bert Hellinger zur „Familienaufstellung". Hellinger betone die Normativität des Faktischen und bestehe beispielsweise auf der Geltung patriarchaler Geschlechterordnungen, die er nicht hinterfrage [Keupp (2006), S.12f].
[1183] Unter Vernetzung verstehen Keupp und KollegInnen das Herstellen und Aufrechterhalten sozialer Netzwerke in den Bereichen Arbeit, Freizeit und Familie, Keupp et al. (2006), S.155.
[1184] Keupp et al. (2006), S.293. Keupp et al. (2006) sehen Bezüge zwischen dem *Empowerment*-Diskurs und dem Erzähltypus vom reflexiv-kommunitären Selbst. Keupp (2006) stellt währenddessen den Typus Selbstsorge als eigenständigen Identitätstypus vor, der eben diesen Diskurs aufgreift [Keupp (2006), S.16].
[1185] Keupp et al. (2006), S.292f.
[1186] Keupp (2006), S.14f.

mit zivilgesellschaftlichen Vorstellungen von Solidarität und Respekt“ zu verbinden.[1187] Keupp und KollegInnen plädieren dafür, dass Menschen im Bildungsbereich, im Kultursektor und in der Medienbrache dazu beitragen sollten, dass Menschen lernen, ein reflexiv-kommunitäres Selbst herauszubilden.[1188] Diese „wirkmächtigen Erzähler“ sollten sich zu ihrer „Aufgabe bekennen“, den „Möglichkeitssinn“ der Menschen zu stärken, damit sie lernen, kreativ und experimentell mit der „angeblichen Faktizität“ umzugehen.[1189] Später fügt Keupp den Typus *Selbstsorge* hinzu: Menschen, die diesem Typus zuzuordnen sind, setzten Reflexionsprozesse und *Empowermentprozesse* ein, um Eigensinn und Selbstbemächtigung zu entwickeln.[1190] Dies sei speziell für therapeutisch tätige Menschen besonders relevant. Ergänzend zu seinen sonstigen Publikationen ermutigt Keupp in einem Fachvortrag für therapeutisch tätige Berufsgruppen TherapeutInnen, ihre KlientInnen dabei zu unterstützen, einen derartigen Erzähltypus der Selbstsorge zu entwickeln. Dies könnte Keupp zufolge beispielsweise dadurch geschehen, dass TherapeutInnen *Empowerment*-Geschichten tradieren, in denen die Handlungspotentiale von Menschen hervorgehoben würden.[1191] Keupp betont außerdem in dem genannten Vortrag, dass es neben den oben geschilderten – auf Stabilität beziehungsweise positive Veränderung und Gesundheit angelegten – Typen der Identitätserzählungen auch einen *Typus* gibt,[1192] *der das „beschädigte Leben“ repräsentiert*.[1193] In diesem Erzählty-

---

[1187] Keupp et al. (2006), S.293. Keupp (2006) grenzt sich mit der Betonung von Freiheit und Selbstbestimmung von kommunitaristischen Modellen ab, die eine moralisch-altruistische Haltung der Aufopferung postulieren. Er betont die Bedeutung der Selbstsorge, Keupp (2006), S.15.

[1188] Keupp et al. (2006), S.293. Keupp et al. (2006), S.293 stellen die Ablösung der alten Deutungselite metaphorisch dar: die „wirkmächtigen Erzähler“ sitzen „nicht mehr auf einem Lehrstuhl, sondern auf einem Regiestuhl.“

[1189] Keupp et al. (2006), S.293.

[1190] Siehe Keupp (2006), S.8.

[1191] Keupp (2006), S.16f.

[1192] Keupp stellt in diesem Vortrag fünf Typen von Identitätserzählungen vor [Keupp (2006), S.8-20]. Die ersten drei Typen wurden bereits *weiter oben* vorgestellt. Es handelt sich dabei um (a) den *proteischen Typus;* (b) den *fundamentalistischen Typus; (c)* den *reflexiv-kommunitären Typus*. Die folgenden Typen d) und e) hat Keupp in seinem Vortrag ergänzt, Keupp (2006), S.8: (d) Durch den *Typus Selbstsorge* gekennzeichnete Personen versuchen, durch Reflexionsprozesse und *Empowerment* Eigensinn und Selbstbemächtigung zu entwickeln. (e) dem *Typus beschädigtes Leben* zuzuordnende Personen hätten anders als Personen, die den vier vorangegangenen– progressiv

pus wird betont, dass die Gesellschaft die Lebensmöglichkeiten insbesondere von unterprivilegierten Gesellschaftsgruppen systematisch verkrüppelt. Menschen, die ihre Identität als ein beschädigtes Leben konstruierten, seien aus Belastungen und Krisen nicht gestärkt herausgegangen, sondern hätten resigniert.[1194] Zu den Gründen für diese Beschädigungen gehöre auch, dass der Zugang zu Ressourcen in der Gesellschaft ungleich verteilt sei.[1195] Die Menschen, die den Erzähltypus „beschädigtes Leben" verwendeten, zeigten,[1196] dass es sozialstrukturelle Begrenzungen selbstgestalteter Lebensführung gibt.

Die Patchwork-Identität und gelingende versus misslingende Identitätsarbeit: Keupp und KollegInnen untersuchen nach eigenem Bekunden Themen an der „Nahtstelle von Subjekt und Gesellschaft". Eine Identität, in der sich die Widersprüchlichkeit der Person und die Pluralisierung der Gesellschaft widerspiegeln, benennen Keupp und KollegInnen „*Patchwork*-Identität".[1197] Ihr besonderes Interesse ist darauf gerichtet, wie Menschen mit dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen umgehen.[1198] Keupp und KollegInnen verfolgen das Ziel, die Prozesse von „Selbstorganisation in der postmodernen Gesellschaft sowie die Unterwerfung unter gesellschaftliche Machtdiskurse aufzuspüren."[1199] Sie streben an, Erklärungen dafür zu geben und Vorschläge zu unterbreiten, wie Menschen eine Weltsicht entwi-

---

auf Veränderung hin orientierten – Typen zuzuordnen sind, resigniert, da ihnen keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung stünden, ihr Leben aktiv zu gestalten [vergleiche Keupp (2006), S.18].

[1192] McAdams (2002), S.621.

[1193] Keupp et al. (2006), S.18.

[1194] Keupp (2006), S.18.

[1195] Keupp (2006), S.19. Die Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen ist jedoch wahrscheinlich nicht der einzige Einflussfaktor für die Konstruktion narrativer Identitäten, wie sich auch an der von McAdams herausgearbeiteten Bedeutung kultureller Faktoren zeigt (vgl. Abschnitt 6.4.3).

[1196] Keupp (2006), S.19, Keupp bezieht sich hier auf den Buchtitel „*Damaged Life*" von Tod Sloan (1996).

[1197] Keupp et al. (2006), S.54, S.74 und S.294.

[1198] Keupp et al. (2006), S.9. Der Ansatz der reflexiven Sozialpsychologie geht auf Keupp zurück. Keupp betont, dass er herausfinden wolle, wie die Subjekte in dynamischen gesellschaftlichen Veränderungsphasen mit den jeweiligen Veränderungen umgingen, siehe Keupp et al. (2006), S.9.

[1199] Keupp et al. (2006), S.272.

ckeln könnten, die sie handlungsfähig macht.[1200] Sie wollen erforschen, welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen das Gelingen von Identitätsarbeit ermöglichen.[1201] Gelingende Identitätsarbeit zeichnet sich nach Keupp und KollegInnen dadurch aus,[1202] dass sie es Menschen ermögliche, das ihnen „eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“[1203] zu erlangen. Die genannten Eigenschaften stünden aber in einem Spannungsverhältnis zueinander, weshalb gelungene Identität meist von Konflikten geprägt sei und das Scheitern der Identitätsarbeit mit zur Arbeit des Konstruierens von Identität gehöre.[1204] Gelungene Identität sei „ein temporärer Zustand einer gelungenen Passung“ in einer ambivalenten, dynamischen und komplexen Welt.[1205] Für diese Passungsarbeit bräuchten Menschen materielle Ressourcen, soziale Integration und Anerkennung, sie müssten Ambiguitätstoleranz entwickeln und dazu in der Lage sein, ihrem Leben einen Sinn zu geben.[1206]

Zusammenfassung und Bewertung: Identitätsentwicklung ist Keupp und KollegInnen zufolge wesentlich durch Passungsarbeit determiniert, die im Rahmen lebensgeschichtlichen Erzählens geleistet wird. Ziel dieser Passungsarbeit sei es, die eigenen Selbstverwirklichungsentwürfe mit sozialen und lebensweltlich spezifischen Anforderungen abzustimmen. Gelingende Identitätsentwicklung ist nach Keupp und KollegInnen mit Anerkennung und Ermutigung durch andere verbunden.[1207] Sie betonen in diesem Zusammenhang, dass postmoderne Förderung der Entwicklung von Identität statt-

---

[1200] Keupp et al. (2006), S.272.
[1201] Keupp et al. (2006), S.273.
[1202] Keupp et al. (2006), S. 274.
[1203] Keupp et al. (2006), S. 274, siehe auch Keupp et al. (2006), S.270.
[1204] Keupp et al. (2006), S.275.
[1205] Keupp et al. (2006), S. 276.
[1206] Keupp et al. (2006), S.276-280.
[1207] Keupp et al. (2006), S.296 und S.252ff. Die AutorInnen beziehen sich hier insbesondere auf Jessica Benjamin und Axel Honneth, siehe Benjamin, Jessica (1993), Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt/M. (= Fischer Taschenbuch Verlag) und Honneth, Axel (1992), Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M. (=Suhrkamp). Zu Bindung als Ressource, siehe beispielsweise Brisch (2003b), S.107.

finden könne, indem Menschen zu *Empowerment*-Erzählungen ermutigt und in ihren Handlungspotentialen gefördert und gestärkt würden.[1208] Insbesondere Menschen, die im Bildungsbereich, in der Kultur und in den Medien arbeiten, sollten dadurch, dass sie ermutigende Erzählungen von anderen Menschen weitergeben, die Handlungspotentiale der Menschen stärken und fördern. Auch wenn Keupp damit auf mögliche individuelle Zugänge zur Arbeit an der narrativen Identität hinweist, so plädiert er in seinem Gesamtwerk dennoch vor allem dafür, an einer Reform der gesellschaftlichen Strukturen anzusetzen, mit dem Ziel, möglichst viele Menschen angemessenen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen erhalten, so dass in der Folge möglichst wenige ihre Identitätserzählung nach dem Erzähltypus vom beschädigten Leben strukturieren.[1209] Keupp und KollegInnen verankern ihren Ansatz im spätmodernen Diskurs. Eine Stärke des Ansatzes liegt darin, dass im Erzähltypus „beschädigtes Leben“ die Verletzlichkeit von Menschen in Lebenskrisen und die oft vorhandene Resignation klar benannt werden. Die bleibenden Verletzungen, die Menschen erfahren, werden so nicht vertuscht oder vorschnell uminterpretiert,[1210] sondern wahrgenommen. Außerdem wird über die Idee der Identitätsentwicklung als Passungsarbeit die Pluralität der Lebensentwürfe wahrgenommen und die Einbettung des Individuums in den gesellschaftlichen Kontext deutlich hervorgehoben. Wie bereits erörtert stellt Keupp zwar ganz allgemein die Bedeutung der kulturellen Ebene für die Konstruktion von Identitäten heraus, beispielsweise in Bezug auf die Bedeutung der Erzählungen des Typus Selbstsorge. Auf den gesellschaftlich und individuell heilsamen Aspekt spezifischer, stärkender kultureller Erzähltypen geht er aber nur am Rande in der Auseinandersetzung mit therapeutischer Arbeit ein. Die Bedeutung der Prägung der Identitätserzählungen durch gesellschaftliche Einflüsse wird bei Keupp und KollegInnen

[1208] Der Gedanke, dass Menschen sich gegenseitig stärken sollten, wurde im theologischen Bereich seit den 1980er Jahren insbesondere in der feministischen Theologie aufgegriffen, siehe beispielsweise Heyward (1986).
[1209] Keupp (2006), S.19, ähnlich Keupp et al. (2006), S.286ff.
[1210] Diese Gefahr besteht beispielsweise bei einer unreflektierten Anwendung des Ansatzes von Carl Rogers.

insgesamt viel stärker herausgehoben als die Bedeutung von stärkenden individuellen Erzählmustern. Dieser Aspekt wäre aber aus theologischer Perspektive in Hinblick auf das Herausarbeiten von eschatologischen Dimensionen in Identitätstexten wichtig und sollte daher vertieft analysiert werden. Als offene Frage schließt sich die in den gerade diskutierten Texten nicht hinreichend beantwortete Frage an, welche Implikationen für individuelle und gesellschaftliche Veränderungen sich aus der Identitäts- und Gesellschaftsanalyse von Keupp und KollegInnen ergeben. Diese Frage ist insbesondere in Bezug auf die pädagogische und religionspädagogische Arbeit von zentraler Bedeutung. Keupp und KollegInnen sehen es zwar als ihre Aufgabe an, Vorschläge zu unterbreiten, wie gewährleistet werden kann, dass sich Menschen in der Gesellschaft handlungsfähig fühlen, in ihrem Buch bleiben diese Vorschläge aber meist wenig konkret.

Zur Förderung der Identitätsentwicklung unter den Bedingungen der Spätmoderne liegen nur wenige Ansätze vor. Religionspädagogische Ansätze, die sich mit dem Ansatz von Keupp und KollegInnen auseinandersetzen, sind dadurch geprägt, dass sie sehr allgemeine Ziele formulieren. So hat Tanner Keupps Vorstellungen einer Patchwork-Identität aufgegriffen und stellt fest, dass Menschen lernen sollten, Differenzen – in sozialen Systemen und in Bezug auf unterschiedliche Identitätsentwürfe – wahrzunehmen und sich den „Verwirrungen des Lebens“ angstfrei zuzuwenden.[1211] In Tanners Zielvorstellung eines angstfreien Lebens in der pluralen Welt spiegelt sich die Vorstellung wider, dass das Evangelium den Menschen befreiende und emanzipatorische Perspektiven auf ihr Leben eröffnet. Leider stellt Tanner keine konkreteren Vorschläge vor, wie Menschen angstfrei leben können. Auch Schweitzer setzt sich mit dem Aspekt der Freiheit in der Postmoderne auseinander, wenn auch ohne Keupp und KollegInnen explizit zu rezipieren, und versteht Freiheit sowohl als Gestaltungsfreiheit als auch

[1211] Siehe Tanner (1992), S.104.

als Freiheit für das Evangelium. Er stellt – allgemein auf postmoderne Ansätze bezogen – dar, dass die Postmoderne auch Freiheit für diejenigen ermögliche, die „unter dem Einfluss der Moderne zum Schweigen gebracht und unterdrückt waren." Als Beispiele benennt er „Frauen, Minderheiten und Machtlose."[1212] Auf theologischer Seite liegen Ansätze vor, wie der von Carter Heyward, die beispielsweise die Bedeutung von Empowerment für die feministische Theologie hervorheben.[1213] Derartige Ansätze werden von Keupp und KollegInnen nicht explizit rezipiert.

Die Bedeutung des Ansatzes der Patchwork-Identität von Keupp (und KollegInnen) für die religionspädagogische Arbeit in der ErzieherInnenausbildung: Eine plurale Gesellschafts- und Identitätskonzeption stellt die religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen vor besondere Herausforderungen. Es gilt hier, die sehr heterogenen Lebensgeschichten der angehenden ErzieherInnen zu berücksichtigen. Für die Förderung der Identitätsentwicklung angehender ErzieherInnen könnte aus einer Auseinandersetzung mit einer pluralen Gesellschaft folgen, dass die Lehrkräfte nicht versuchen sollten, den angehenden ErzieherInnen Empfehlungen zu geben, die sich an häufig nicht mehr realisierbaren Normbiographien orientieren.[1214] Stattdessen sollten sie die angehenden ErzieherInnen vielmehr anregen, ihre je individuellen biographischen Erfahrungen zu überdenken und ihre Lebenswege selbst zu entwerfen und zu planen.

Die Pluralisierung der Gesellschaft betrifft nicht nur die in der vorliegenden Arbeit thematisierte ErzieherInnenausbildung, sondern in gleicher Weise auch die spätere Arbeit von ErzieherInnen. Die Arbeitsplätze für ErzieherInnen – und die dazugehörigen Institutionen – haben sich stark verändert und unterliegen auch weiterhin einem steten Wandel. Ähnliches gilt für Familienstrukturen. Damit ist davon auszugehen, dass ErzieherInnen in ihrer religionspädagogischen Arbeit auf hete-

---

[1212] Schweitzer (2003), S. S.12.
[1213] Heyward (1986), siehe auch Kolimon (2008).
[1214] So habe ich in meiner beruflichen Praxis als Lehrkraft für Religionspädagogik in einer bayerischen Großstadt in mehreren Klassen nach deren biographischen Erfahrungen in der Kindheit gefragt und festgestellt, dass meist mehr als 50% der angehenden ErzieherInnen in ihrer Kindheit die Scheidung der Eltern erlebt haben. Siehe auch Schweitzer (2003), S.51.

rogene Gruppen von Kindern aus Elternhäusern treffen werden, die sehr unterschiedliche religiöse Sozialisationsgeschichten mitbringen.

Für pädagogische und religionspädagogische Arbeit im Bereich der Identitätsbildung ist der Ansatz von Keupp deshalb von Bedeutung, weil er verschiedene Erzähltypen herausarbeitet, welche die Heterogenität der Gesellschaft einerseits widerspiegeln und andererseits dennoch zu einem gewissen Grad strukturieren. Wie jedoch die für eine gelingende Identitätsentwicklung zentralen personalen und sozialen Kompetenzen „Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ im Rahmen der ErzieherInnenausbildung gefördert werden können, wird im Ansatz von Keupp und KollegInnen nicht deutlich, da dieser, wie bereits erwähnt, nicht auf Anwendungen in der Pädagogik oder der Religionspädagogik ausgerichtet ist. So betonen Keupp und KollegInnen[1215] zwar, dass *reflexiv-kommunitäre* Identitätserzählungen über ermutigende *Empowerment*-Geschichten entwickelt beziehungsweise in der pädagogischen Arbeit vermittelt werden können. Überlegungen für die konkrete didaktische Umsetzung dieses Ziels finden sich im Ansatz jedoch nicht. Die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Veränderung wird hier in den Vordergrund gestellt, die Bedeutung der kulturell geprägten Erzählmuster für die Veränderung von Identität und Gesellschaft wird jedoch nicht ausreichend gewürdigt.

Im Folgenden soll ein Ansatz erörtert werden, der im Vergleich zu den Arbeiten von Keupp und KollegInnen mehrere Vorteile aufweist: Er enthält klarere Aussagen dazu, nach welchen Kriterien die narrative Identität eines Individuums im Rahmen eines narrativen Identitätskonzepts beschrieben werden kann, er setzt einen deutlicheren Schwerpunkt auf die Bedeutung der kulturellen Ebene und weist damit klarer auf die kulturelle Verankerung von Erzählungen hin und er kann leichter auf die pädagogische Arbeit bezogen werden. Dieser international häufig rezipierte Ansatz wurde von Dan

[1215] Keupp et al. (2006), S.292.

McAdams erarbeitet. Er wird mit dem Ziel erörtert, Kategorien für die Analyse von Sinnstrukturen in Biographien herauszuarbeiten, die im biographieorientierten Unterricht aufgegriffen werden können.

6.4.3. Der narrativ-biographische Ansatz von Dan McAdams

Aus religionspädagogischer Perspektive ist der Ansatz von McAdams deshalb interessant, weil McAdams ins Zentrum seiner neueren Arbeiten das *redemptive self* stellt, und hier auch deutliche Anklänge an christliche Vorstellungen von Erlösung zu finden sind. Diese Vorstellungen stellt er als zentrale Erzählmuster der US-amerikanischen Kultur vor.[1216] In diesem Rahmen verwendet er religiöse Begriffe wie „*the chosen people*“[1217] oder *confession*[1218] für die Darstellung seiner Untersuchungen zu Persönlichkeiten und stellt positive Effekte von Religion vor.[1219] Dem Ansatz von Dan McAdams[1220] liegt – ähnlich wie anderen narrativen Identitätsansätzen, beispielsweise dem von Keupp und KollegInnen – die Vorstellung zu Grunde, dass Identität dann entsteht, beziehungsweise sich dann entwickelt, wenn im lebensgeschichtlichen Erzählen Sinnzusammenhänge konstruiert werden.[1221] Zudem eröffnet McAdams Perspektiven für eine Integration von Ansätzen zu narrativer Identität und solchen zur Persönlichkeitsforschung.

Lebensgeschichten als Teil der Persönlichkeitsforschung: McAdams stellt ein Modell vor, mit dem Lebensgeschichten in ein Schema der Persönlichkeitsforschung eingeordnet werden können. Er hebt hervor, dass es drei Ebenen gebe, auf denen Persönlichkeit beschrieben werden könne.[1222] Auf der untersten Ebene werde Persönlichkeit aus der Perspektive sogenannter

---

[1216] Siehe McAdams (2006b).
[1217] McAdams (2006b), S.101.
[1218] McAdams (2006b), S.227 und öfter.
[1219] McAdams (2006b), S.154.
[1220] McAdams (1989, 1996, 2001, 2002, 2006a, 2006b).
[1221] Meist sind die Studien von McAdams hermeneutisch auf einzelne Lebensgeschichten hin ausgerichtet, eine Ausnahme stellt die Studie Bauer/McAdams (2004) dar, in der mit einer quantitativen Untersuchungsmethode Persönlichkeitswachstum analysiert wurde.
[1222] McAdams (2001), S.111 und McAdams (2002), S.42f.

dispositional traits beschrieben.[1223] Derartige *traits,* beispielsweise die Dimensionen der *Big Five*, sind nach McAdams als dekontextualisierte Aspekte der Persönlichkeit zu verstehen.[1224] Auf einer darüber angeordneten, zweiten Ebene befänden sich *characteristic adaptions*[1225] – wie Motive, Ziele, Abwehrmechanismen, Copingstrategien und mentale Repräsentationen des Selbst und der Anderen sowie Werte, Glaubensüberzeugungen und andere kontextualisierte persönliche Kennzeichen, wie zeitliche Verankerung, Ort oder soziale Rolle.[1226] Während Persönlichkeit auf der Ebene der *traits* als umfassend, dekontextualisert und allgemein dargestellt werde, würden auf der Ebene der *characteristic adaptions* diejenigen „Details" angeordnet, die bei den *traits* noch nicht erfasst wurden. Auf der dritten Ebene seien „*integrative life stories"* angeordnet. Wenn diese Lebensgeschichten untersucht würden, stehe die Konstruktion des Selbst in der Lebensgeschichte im Zentrum.[1227] In Untersuchungen, die auf dieser Ebene angesiedelt seien, würden Antworten gesucht auf Fragen nach Kohärenz, Sinn und individueller Bedeutung von Lebensgeschichten.

Das Verständnis von Identität nach McAdams: McAdams bezieht sich in seiner Definition von Identität auf Erikson[1228] und betont, dass Identität aus einer Konfiguration bestehe, die *„conditional givens, idiosyncratic libidinal needs, significant identifications, effective defenses, successful sublimations, and consistent roles"* beinhalte.[1229] Darüber hinaus betont McAdams, die Identität einer Person zeige sich in der Erzählung ihrer eigenen Lebensgeschichte.[1230] So schreibt McAdams: *„identity is a life story."*[1231] Und: *„we are … active creators and synthesizers in the construction of our own life*

[1223] Zimbardo/Gerrig (2004), S.604. Siehe auch Abschnitt 6.1.1 zu den *Big Five*.
[1224] McAdams (2001), S.111.
[1225] Zur Kritik an reduktionistischen Motivationstheorien, siehe Singer (2004), S.439.
[1226] McAdams (2006a), S.249.
[1227] McAdams (2001), S.112.
[1228] McAdams (2001), S.101.
[1229] Erikson (1959) zitiert nach McAdams (2006a), S.405.
[1230] McAdams (2006a), S.405; McAdams (2001), S.100 siehe auch *weiter oben* die Definition narrativer Identität nach McAdams.
[1231] McAdams (2001), S.100.

stories."[1232] Für McAdams präsentiert sich die Identität einer Person nicht primär in der Existenz eines stabilen Selbst, sondern eher in der Art und Weise, wie dieses Selbst als erzählte Lebensgeschichte organisiert wird.[1233] In dieser Erzählung werde die Einheit der Lebensgeschichte hergestellt und es würden Ziele und Absichten mit ihr verbunden:[1234] Mit einer derartigen Betonung bewusster Planung grenzt sich McAdams deutlich von Freud und dessen Vorstellung der Bedeutung unbewusster Konflikte ab:[1235] Er hebt – unter Bezug auf die Individualpsychologie Alfred Adlers – hervor[1236], dass sich Menschen im Großen und Ganzen der Gründe ihres Verhaltens bewusst seien, und dass sie in der Lage seien, rationale Lebensentscheidungen in Bezug auf Lebensziele und Pläne zu treffen. Dies bedeutet, dass McAdams für die Analyse von Lebensgeschichten die *agency*[1237] besonders beachtet. Darüber hinaus berücksichtigt er Erkenntnisse der Kulturpsychologie und betont die Bedeutung der sozialen Komponente narrativer Identität, indem er untersucht, inwieweit die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, *communion,*[1238] für die Erzählenden einen Stellenwert hat.[1239] In Bezug auf den *Communion*-Aspekt in der Selbstdarstellung unterscheidet McAdams zwischen unabhängigen (independenten) und wechselweise bezogenen (interdependenten) Konstruktionen.[1240] In der sogenannten independenten Selbstdarstellung stellen die Erzählenden ihre Unabhängigkeit und Autonomie in den Vordergrund, diese Sichtweise ist insbesondere in der US-ameri-

---

[1232] McAdams (2002), S.651.
[1233] McAdams (2001), S.102.
[1234] McAdams (2001), S.100 und S.117f, siehe auch weiter unten die Darstellung der Themen *agency* und *communion* als zentrale Motive in der Lebensgeschichte.
[1235] McAdams (2002), S.715.
[1236] McAdams (2002), S.715.
[1237] McAdams (2009), S.88f führt aus, *agency* sei die "*tendency of an individual to assert the self in a powerful and expansive manner and is associated with such characteristics as being aggressive, independent, masterful, and instrumentally competent."*
[1238] *Communion* definiert McAdams als *"tendency of an individual to merge with other individuals and is associated with such characteristics as being friendly, unselfish, concerned with others, and emotionally expressive."* McAdams (2009), S.89.
[1239] McAdams bezieht sich hier auf die Forschung zu basalen Motiven (Deci/Ryan), auf den von Murray entwickelten Thematic Apperception Test (TAT) sowie die umfangreiche Forschung von McClelland und Kollegen, siehe McAdams (2002), S.492ff.
[1240] McAdams (2009), S.93f, McAdams lehnt sich dabei an Studien von Markus und Kitayama an, Markus/Kitayama (1991).

kanischen Gesellschaft verankert,[1241] in der sogenannten interdependenten Darstellung betonen sie ihre Bezogenheit auf andere, diese Sichtweise ist nach McAdams insbesondere in nicht-westlichen, insbesondere asiatischen Kulturen ausgeprägt.[1242] *Agency* und *communion* als Aspekte von Lebensgeschichten werden im Folgenden bei der Erläuterung von McAdams' empirischen Arbeiten genauer erörtert. McAdams untersucht in seinem 2006 veröffentlichten Werk eine Identitätskonstruktion in besonderem Maße. Es handelt sich hierbei um die Identitätskonstruktion des *redemptive self*, die nach McAdams kennzeichnend für die US-amerikanische Kultur ist. Sie wird gekennzeichnet durch *redemption sequences,* die im Folgenden genauer erläutert werden. Das Erzählschema der Erlösung beziehungsweise *redemption* basiert nach McAdams auf folgenden Erzählmustern, mit denen ein innerer Wandlungsprozess dargestellt wird: *„atonement for past wrongs, upward social mobility, political or social emancipation, recovery and healing, personal enlightenment, or the progressive development and fulfillment of the good inner self"*[1243] Diese Wandlungsprozesse werden weiter unten unter dem Aspekt der *redemption sequences* näher erläutert. Eine dem *redemptive self* gegenübergestellte Darstellungsform von Identität, die auf *contamination* als zentralem Motiv basiert, benennt McAdams nicht als eigenständige Identitätskonstruktion. Hier spricht er davon, dass Erlösung scheitert (*redemption fails)*[1244] oder er stellt heraus, dass das jeweilige Erzählskript von *contaminated plots* und *vitious circles* geprägt wird.[1245] Als Gesamttendenz dieser Identitätskonstruktionen betont McAdams, dass auch derartige negativ geprägte Lebensgeschichten von dem tiefen Wunsch der Erzählenden geprägt sind, die negative geprägten Erzählstrukturen in ein „*progressive narrative of the self"* umzuwandeln.[1246] Um diese Form der

---

[1241] Siehe beispielsweise McAdams (2006b), S.278.
[1242] Siehe beispielsweise McAdams (2006b), S.278f.
[1243] McAdams (2006b), S.241.Siehe auch "*Six Languages of Redemption*" [McAdams (2006b), S.43].
[1244] McAdams (2006b), S.241ff.
[1245] McAdams (2006b), S.209ff.
[1246] McAdams (2006b), S.224.

Umwandlung von negativ geprägten Identitätskonstruktionen zum *redemptive self* darzustellen, verweist er auf verschiedene Erzählstrukturen, die diese Umwandlung erläutern: die befreiende Kraft des Bekenntnisses, die er am Beispiel einer katholisch geprägten Frau, Katherine Ann Power, und deren Lebensgeschichte erläutert,[1247] die „*recovery*", die er am Beispiel der anonymen Alkoholiker erläutert und die *desistance,*[1248] bei der Menschen mit einer durch Kriminalität geprägten Lebensgeschichte, eine innere Umkehrung *(reform)* weg vom kriminellen Verhalten vollziehen. Letztere erläutert McAdams am Beispiel des ehemaligen Drogendealers und Kriminellen Charlie McGregor, der sich zu einem Drogentherapeuten und einem vorbildlichen Menschen wandelte. In Bezug auf besonders deprimierende Lebensgeschichten, die durch Scheitern und fehlende positive Entwicklung gekennzeichnet sind, betont McAdams, dass auch diese Erzählungen von dem Wunsch durchdrungen sind, den negativen Kreislauf zu durchbrechen.[1249] Die Charakteristik von *redemption sequences* und *contamination sequences,* sowie die Grenzen der Identitätskonstruktion des *redemptive self* werden weiter unten behandelt. Zunächst wird dargestellt, welche Wirkungen nach McAdams die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten haben kann.

Die heilende Wirkung von Geschichten: Ein wichtiges Kennzeichen von Geschichten[1250] ist nach McAdams, dass sie helfen, verschiedene Aspekte des eigenen Lebens zu integrieren.[1251] Heilung und Integration seien zwei primäre psychologische Funktionen des Geschichtenerzählens.[1252] Geschichten könnten diese Wirkungen entfalten, wenn Menschen krank oder mit

---

[1247] McAdams (2006b), S.225ff.
[1248] McAdams (2006b), S.232ff.
[1249] McAdams (2006b), S.238f.
[1250] Bei Geschichten beziehungsweise *stories* handelt es sich – mit Ausnahme der in diesem Kontext auch dargestellten Märchentheorie von Bruno Bettelheim – um Lebensgeschichten, McAdams (2006a), S.393ff.
[1251] McAdams (2006a), S.393.
[1252] McAdams (2006a), S.393.

Stressoren konfrontiert seien.[1253] Die heilende Kraft von Lebensgeschichten stellt McAdams am Beispiel einer Geschichtensammlung des New Yorker Hochschullehrers, Seelsorgers und Rabbis Harold Kushner vor. Kushner haben die Krankheit und der frühe Tod seines Sohnes dazu bewegt, Geschichten über Menschen zu sammeln, die schwere Schicksalsschläge erlitten haben.[1254] Die Sammlung der Geschichten half Kushner dabei, den Verlust seines Sohnes in seine Lebensgeschichte zu integrieren. Die Wirkung derartiger Geschichten schildert McAdams am Beispiel eines Paares, dessen Kind tot geboren worden war: Das Paar empfand die von Kushner gesammelten biographischen Geschichten als hilfreich und tröstend im Trauerprozess.[1255] McAdams weist darauf hin, dass die heilende Wirkung von Geschichten auch zur Wirksamkeit mancher Formen der Psychotherapie beitrage.[1256] Wenn TherapeutInnen versuchten, angemessene Deutungen der unbewussten Konflikte der AnalysandInnen zu finden, würden sie letztlich nichts anderes tun, als die AnalysandInnen dabei zu unterstützen, Geschichten über das Selbst zu konstruieren, welche die bereits erwähnten Aspekte der Selbstdarstellung über das Handeln und die Beziehungsfähigkeit beziehungsweise über *agency* und *communion* beinhalten.[1257] Zudem stellt McAdams heraus, dass – auch außerhalb therapeutischer Kontexte – insbesondere die Fähigkeit, disparate negative Erfahrungen und Emotionen in einer klaren Geschichte zu integrieren, für die Gesundheit förderlich sei.[1258] Er schreibt: „*One prime psychological function of autobiographical*

[1253] McAdams (2002), S.630. McAdams bezieht sich hierbei auf Studien von James Pennebaker [siehe beispielsweise Pennebaker, James (1997), Writing about emotional experience as a therapeutic process, in: Psychological Science, 8, Heft 3, S.162-166], in denen die heilende Wirkung von aufdeckenden Geschichten über traumatische Erfahrungen verdeutlicht werde, siehe McAdams (2002), S.633ff. McAdams betont in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der Beichte und der Aufdeckung von negativen Ereignissen.

[1254] McAdams (2002), S.630.

[1255] Neben den von McAdams betonten, durch derartige Geschichten gebotenen Identifikationsmöglichkeit ist ein weiterer wahrscheinlicher Grund für die heilende Wirkung von Geschichten, dass diese eine erzählgenerierende Wirkung in sich tragen: Die Geschichten des Leides von anderen ermöglichen, dass Menschen Sprache für das eigene Leid finden.

[1256] McAdams (2006a), S.395; McAdams (2002), S.632.

[1257] McAdams (2006a), S.395.

[1258] McAdams (2002), S.635.

writing is to bind together disparate aspects of a person's life in order to construct a narrative that confers unity and purpose on life."[1259]

Analyseschemata in empirischen Interviewstudien: In seinen empirischen Arbeiten befasst sich McAdams insbesondere mit den Themen, die Lebensgeschichten zugrunde liegen.[1260] Er untersucht zentrale Szenen in Lebensgeschichten[1261] mit Hilfe verschiedener Analyseschemata. Er benennt (a) zwei Themen, die bereits erwähnten Leitthemen *agency* und *communion,* und (b) zwei Erzählschemata, *commitment scripts* und *nuclear scripts,* die im Folgenden vorgestellt werden. Zu (a): In Bezug auf die Analyse von Themen in Lebensgeschichten geht es McAdams darum zu untersuchen, in welchem Maße Erzählende eher die eigene *agency,* die Kompetenz, das eigene Leben aktiv zu gestalten, herausstellen und inwieweit sie die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, *communion,* betonen.[1262] Bei *agency*-orientierten Erzählungen stellten die Erzählenden Motive in den Vordergrund, die sich in den Themen Selbstbeherrschung, Status, Siege, Erfolge, Verantwortlichkeit und *Empowerment*-Erfahrungen zeigten, also eine klare Machtthematik aufwiesen.[1263] Bei *communion*-orientierten Erzählungen betonten die Erzählenden ihr Bedürfnis nach Anschluss und Intimität. In diesen Erzählungen gehe es primär um Liebe, Freundschaft, Dialog, Hilfe und das Gemeinschaftsgefühl.[1264] Wie bereits erläutert stellt McAdams eine Unterscheidung zwischen independenten und interdependenten Selbstkonstruktionen vor.[1265] Zu (b): In Bezug auf die Erzählschemata der biographischen Selbstdarstellungen kategorisiert McAdams die Art und Weise, wie

---

[1259] McAdams (2002), S.676.
[1260] McAdams (2001), S.118; McAdams (2002), S.647.
[1261] McAdams ermittelt zentrale Szenen in Lebensgeschichten durch narrative Interviews, in denen er nach acht Schlüsselszenen in der Lebensgeschichte fragt. Diese sind: ein Höhepunkt im Leben, ein Tiefpunkt, ein Wendepunkt, die früheste Erinnerung, eine wichtige Kindheitsepisode, eine wichtige Episode in der Adoleszenz, eine wichtige Episode im Erwachsenenalter und eine weitere wichtige Episode, McAdams (2006a), S.411.
[1262] McAdams (2002), S.677 und S.647ff.
[1263] McAdams (2002), S.649.
[1264] McAdams (2002), S.649.
[1265] McAdams (2009), S.93f, siehe auch Markus/Kitayama (1991).

Menschen ihre Geschichte darstellen: Hierzu analysiert er ausgehend von Tomkins' Script-Theorie Lebensgeschichten. Tomkins betont, dass Menschen verschiedene *scripts* verwenden, wenn sie ihre Lebensgeschichte darstellen.[1266] McAdams stellt angelehnt an Tomkins zwei derartige *scripts* besonders heraus:[1267] die *commitment scripts* (Selbstverpflichtungsskripten)[1268] und *nuclear scripts* (Skripten, die ein vergiftetes, dramatisches Ende beinhalten).[1269] Diese, auch von McAdams übernommenen Scripts[1270] werden im Folgenden erläutert.[1271]

Die *commitment scripts* seien von dem Credo geprägt: „*bad things can be overcome*". Ein wesentliches Kennzeichen derartiger *scripts* sei, dass sie von klaren, ambivalenzfreien Zielen der Erzählenden geprägt seien. Die Erzählenden berichteten über intensive Anstrengungen zur Zielerreichung, die stärker mit positiver als mit negativer affektiver Erfahrung einhergehen.[1272] Das *commitment script* zeigt sich nach Tomkins und McAdams durch folgende typische Kennzeichen der Erzählstruktur:[1273] Selbstwahrnehmung als privilegiert von Jugend an,[1274] Mitleid mit anderen, „moralische Standfestigkeit", ein klares und kohärentes System handlungsleitender moralischer Überzeugungen, prosoziale Ziele und *redemption sequences* (Erlösungsszenen). Letztere sind dadurch gekennzeichnet, dass schlechte Ereignisse in der Erzählung in ein gutes Ergebnis verwandelt werden.[1275] Als ein Beispiel für einen Erwachsenen mit einem *commitment script* schildert McAdams die

---

[1266] Tomkins (1987).
[1267] McAdams (2006a), S.426, siehe Tomkins (1987), S.147ff.
[1268] Tomkins (1987), S.167f und 179ff.
[1269] Tomkins (1987), S.168.
[1270] McAdams (2006a), S.426. Tomkins betont, dass das *commitment script* sowohl altruistische als auch narzisstische Grundlagen haben kann und sich auf eine Verbesserung von ökonomischen, politischen, künstlerischen, religiösen, wissenschaftlichen, familiären oder selbstverbessernden Aspekten beziehen kann, siehe Tomkins (1987), S.167. McAdams greift die Kriterien von Tomkins auf und stellt sie in vereinfachter Form knapp dar.
[1271] McAdams (2006a), S.403. Der Begriff *nuclear* verdeutlicht McAdams zufolge, dass diese *scripts* – ähnlich wie die Kernenergie – einen guten Kern aufwiesen, aber auch Vergiftung oder Verseuchung mit sich bringen könnten.
[1272] McAdams (2006a), S.403.
[1273] McAdams (2006a), S.418.
[1274] McAdams (2006a), S.418; Tomkins (1987), S.183.
[1275] McAdams (2006a), S.403.

Geschichte eines mit dem Pseudonym Jerome Johnson bezeichneten Afro-Amerikaners, der bereits in den 1960er Jahren Polizeichef in einer Stadt im mittleren Westen der USA werden wollte, jedoch bei der Verfolgung seiner Karrierepläne oft durch rassistische Strukturen entmutigt worden sei. Johnson berichtete, dass er damals Martin Luther King getroffen und diesem von seinen beruflichen Sorgen und seiner Frustration erzählt habe. Darauf habe Luther King erwidert: *„Never stop dreaming the dream."*[1276] Diese Begegnung habe Johnson dazu veranlasst, an seinen beruflichen Zielen weiter festzuhalten, womit er letztlich auch erfolgreich gewesen sei: Es sei ihm schließlich tatsächlich gelungen, Polizeichef zu werden.[1277] In seinem später verfassten Buch *The redemptive Self* stellt McAdams zu Beginn die Geschichte von William Langwiesche vor, der nach den Terroranschlägen des 11. September 2001 neun Monate im *ground zero* damit verbracht hat, Menschen wie Feuerwehrleute, BauarbeiterInnen, PolizistInnen und bezahlte Freiwillige dort zu beobachten und zu interviewen.[1278] McAdams referiert folgendes Fazit von Langwiesche zur Arbeit der HelferInnen am *ground zero*: Die Arbeitenden dort waren überzeugt, dass etwas Gutes aus dem Massensterben hervorkommen würde. Er deutet diese Antwort der Leute auf den apokalyptischen Charakter der Gesamtszenerie als einen fast kindlichen Optimismus. So deuteten sie beispielsweise die Suche nach Toten als Hilfe für die Angehörigen, mit ihren Leben wieder ins Reine zu kommen. Die Arbeit im *ground zero* war nach McAdams davon geprägt, dass die Leute glauben, die größte Stadt der Welt schnell wiederaufzubauen und „*maybe to make itself into something better than before."*[1279] Für McAdams sind derartige Reflexionen ein Hinweis darauf, dass Menschen Krisensituationen so deuten, dass sich *redemption* gerade in und nach sehr belastenden Situationen ereignet. Die heilende Wirkung der Vorstellungen liegt darin, dass Menschen darauf vertrauen, dass optimistische Vorstellungen auch eine

[1276] McAdams (2002), S.618.
[1277] McAdams (2002), S.618ff.
[1278] McAdams (2006b), S.3.
[1279] McAdams (2006b), S.3.

Erlösung bringen. Dies scheint an dieser Stelle eine Form einer *self-fulfilling prophecy* zu sein

Die *redemption sequences* sind nach McAdams und Bowman dadurch gekennzeichnet, dass sie von Szenen geprägt sind, in denen zunächst über „*early suffering*" berichtet wird, das von einer Wendung hin zu einem *„positive-affect state"* abgelöst wird.[1280] Derartige Erzählschemata basieren auf alten Geschichtentypen, hierbei beziehen sie sich auf die Arbeiten von Miller und C'deBaca (1994), May (1980) und James (1902).[1281] Als Beispiel benennen McAdams und Bowman die Geschichte von Demeter und Persephone.[1282] Derartige Szenen gibt es nach McAdams und Bowman insbesondere sehr häufig in der jüdisch-christlichen Tradition. Als Beispiele benennen sie die Wendung der Lebensgeschichte von Abraham und Sarah nach der Verheißung von Isaak oder die Exodusgeschichte oder auch die Geschichte Jesu, der drei Tage nach der Kreuzigung auferstand.[1283] *„Today, personal stories of conversion – moving suddenly from a bad and sinful state to a good and Godly one – are a staple of many Christian communities, a traditional paragon for which is the New Testament story of Paul's conversion on the road to Damascus."*[1284] Sie stellen fest, dass derartige Erzählschemata auch im Islam verwendet werden, hier insbesondere in Form von „*surrendering to the ultimate will of Allah to be purified and redeemed.*"[1285] Im Hinduismus und im Buddhismus zeige sich diese Erzähltradition in Form von Befreiung von der ständigen Wiedergeburt (*liberation from perpetual transmigration)*. Sie betonen: „*In sum, the ancient story motif*

[1280] McAdams/Bowman (2001), S.18.
[1281] Siehe Miller, William R./C'deBaca, Janet (1994), Quantum change. Toward a psychology of Transformation, in: Heatherton, T./Weinberger, J. (Hg.): Can personality change? Washington DC (=American Psychological Association), S. 253-280; May, Robert (1980), Sex and fantasy. Patterns of male and female development, New York (= Norton); James, William (1902/1958). The varieties of religious experience, New York (=New American Library).
[1282] McAdams/Bowman (2001), S.17f.
[1283] McAdams/Bowman (2001), S.18.
[1284] McAdams/Bowman (2001), S.18.
[1285] McAdams/Bowman (2001), S.18.

of redemption translates into a wide range of contemporary narrative forms, some of which eventually appear in people's life stories."[1286]

Nach McAdams stellen die Weltreligionen tiefgehende Quellen zur Verfügung, um Erlösung zu verstehen.[1287] Im Rahmen seiner Studien zu Generativität betont McAdams, dass Menschen mit hohen Generativitätswerten ihre Lebensgeschichten so konstruieren, dass sie darin ihre moralische Standfestigkeit herausstellen, sowie den tiefen Glauben daran, dass ihr Leben auf felsenfesten Werten gegründet ist.[1288] Für die meisten stellt dabei eine religiöse oder spirituelle Sensibilität die Quelle ihrer moralischer Tiefe und Klarheit dar. Damit stellt Religion nach McAdams die *„ultimate resource for meaning and worth for many Americans"*[1289] dar. Als *„benefits"* der Religion benennt McAdams gesundheitliche Vorteile, eine geringere Anfälligkeit für Kriminalität, für Suizidgefährdung, für Alkohol- und Drogenkonsum und für Depressionen sowie eine höhere Lebenszufriedenheit, geistige Gesundheit, Zufriedenheit in der Ehe und zufriedenstellendere Freundschaften, umfassendere soziale Netzwerke und soziale Unterstützung.[1290] McAdams befasst sich auch mit den Gefahren und Grenzen der Vorstellung des *redemptive self.* Diese werden weiter unten dargestellt.

Die *nuclear scripts* sind nach McAdams und KollegInnen in Rückgriff auf Tomkins von der Grundüberzeugung geprägt: *„Good things turn bad."*[1291] Hier sei die Erzählung durch pluralistische und verwirrende Lebensziele und viele komplexe Annäherung-Vermeidungs-Konflikte geprägt und ähnle dadurch einer Tragödie.[1292] Episoden in der Lebensgeschichte werden oft

---

[1286] McAdams/Bowman (2001), S.18.
[1287] McAdams (2006b), S.145. Diese Studien und auch der Begriff der Generativität werden weiter unten unter der Überschrift „McAdams empirische Studien zu *scripts*" genauer dargestellt.
[1288] McAdams (2006b), S.145.
[1289] McAdams (2006b), S.145.
[1290] McAdams (2006b), S.154. Hierbei stützt sich McAdams insbesondere auf eine Arbeit von Pargament [Pargament Kenneth J. (2002), The bitter and the sweet: An evaluation of the costs and benefits of religiousness, Psychological Inquiry, 13, Heft 3, S.168-181].
[1291] McAdams (2006a), S.403 und S.418f; Tomkins (1987), S.196ff.
[1292] McAdams (2006a), S.404.

durch *contamination sequences* geprägt (= emotional vergiftete Szenen). In diesen Geschichten würden gute Ereignisse häufig ruiniert oder zerstört, wie folgende Beispiele zeigen: Ein neues Haus ist zu Beginn eine große Freude, wird aber über Reparaturen und Rechnungen zum Alptraum; eine Protagonistin ist stolz auf ihren Studienabschluss, aber ihr Vater macht Bemerkungen darüber, wie dick sie bei der Überreichung der Urkunde aussehe.[1293]

Die *nuclear scripts* basieren nach McAdams und Bowman ähnlich wie die *redemption scripts* auf alten Quellen.[1294] Hierbei benennen sie insbesondere die griechische Mythologie und die griechischen Dramen, beispielsweise die Geschichte von Ikarus. In Bezug auf biblische Quellen führen sie insbesondere die Erzählung von Adam und Evas Fall an. Diese Geschichten seien davon geprägt, dass Menschen aus der Gnade herausfallen. *„Sin becomes the ultimate contamination, and ancient texts include a plethora of accounts in which human actors repeat their contamination again and again, never able to undo the bad and get back to the good. Therefore, although redemption sequences sustain hope and commitment in narrative, contamination sequences suggest despair, hopelessness, and the endless repetition of a negative past.*“[1295] Die negative Botschaft der *contamination sequence* suggeriert nach McAdams und Bowman einen fatalistischen Zugang zum Leben, durch den die ProtagonistInnen dieser Geschichten, in denen gute Ereignisse in einem Scheitern enden, nicht in der Zuversicht

[1293] McAdams (2002), S.660.
[1294] McAdams/Bowman (2001), S.22. Hierbei beziehen sich die Autoren auf folgende Werke: Kaplan, Kalman J. /Schwartz, Matthew B. (1993), A psychology of hope. An antidote to the suicidal pathology of Western civilization, New York (= Praeger), May, R. (1980), Sex and fantasy. Patterns of male and female development, New York (= Norton) und auf Murray, Henry A. (1955/1981), American Icarus, in: Shneidman, E. S. (Hg.), Endeavors in psychology. Selections from the personology of Henry A. Murray, New York (=Harper & Row), S. 535-556.
[1295] McAdams/Bowman (2001), S.22.

leben können, dass beste Absichten auch fruchtbare Ergebnisse bringen.[1296]

Sowohl die thematische Analyseperspektive *agency/communion* als auch die Analyse von Erzählschemata anhand der Skripttheorie dienen für McAdams zur Kennzeichnung „guter Lebensgeschichten", einem Konzept, das weiter unten noch ausführlicher diskutiert wird.

McAdams' empirische Studien zu scripts: McAdams stellt empirische Studien vor, die sich mit den Lebensgeschichten von bestimmten Gruppen auseinandersetzen und referiert Studien zu Arbeitsgeschichten, Elterngeschichten sowie zu Lebensgeschichten von Ex-Straffälligen und skizziert jeweils charakteristische Erzählmuster der genannten Personengruppen.[1297] In seinen eigenen Interviewstudien hat sich McAdams insbesondere für die psychosoziale Konstruktion der Lebensgeschichten erwachsener Menschen interessiert. Er analysierte Lebensgeschichten von Menschen, die sich – nach Eriksons Modell – in der Stufe der „Generativität"[1298] befinden. In dieser Phase steht Erikson zufolge das Interesse an der „Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation" im Mittelpunkt. Dieses Interesse kann sich sowohl in der Elternschaft als auch in schöpferischen Tätigkeiten zeigen.[1299] McAdams und KollegInnen verglichen Lebenserzählungen einer Gruppe von 40 als hoch generativ eingestuften und 30 als niedrig generativ eingestuften Menschen: Erstere wurden aufgrund ihres starken – bezahlten und unbezahlten – sozialen Engagements der Gruppe mit hoher Generativität zugerechnet, letztere ließen bei ihren Tätigkeiten nur geringes Interesse für die folgende Generation erkennen und wurden damit in die Gruppe mit

[1296] McAdams/Bowman (2001), S.22.
[1297] McAdams (2006a), S.417.
[1298] Erikson (1973), S.214f, siehe McAdams/Bowman (2001).
[1299] Erikson (1973), S.117.

niedriger Generativität eingeordnet.[1300] Die an der Untersuchung teilnehmenden Erwachsenen wurden lebensgeschichtlich interviewt und sollten am Ende der Interviews Auskunft darüber geben, wie sie ihr Wohlbefinden einschätzten. Die Ergebnisse zeigten, dass Menschen mit hohen Generativitätswerten deutlich häufiger *commitment scripts* mit sogenannten *redemption sequences* (Erlösungsszenen) erzählten als Menschen mit niedrigen Generativitätswerten. Die Menschen der Gruppe, die *nuclear scripts* verwendeten, stellten sich im Vergleich zu denen aus der Gruppe mit hoher Generativität im Mittel auf folgende Weise dar: als stärker depressiv, weniger zufrieden, mit geringerem Selbstwertgefühl und geringerer wahrgenommener Lebenskohärenz.[1301] Diese Ergebnisse sind McAdams zufolge nicht allein dadurch erklärbar, dass Menschen mit hohen Generativitätswerten häufig auch objektiv bessere Erfahrungen gemacht haben, vielmehr zeigten sie auch unabhängig davon positive Erzählmuster, beispielsweise *redemption sequences*, mit denen sie über ihr Leben berichteten.[1302] Wahrscheinlich würden die auf *commitment scripts* basierenden Erzählungen unabhängig von „tatsächlichen" Erfahrungen bereits als solche zur Steigerung ihres Wohlbefindens beitragen.[1303]

McAdams' Erklärungsansatz kann folgendermaßen interpretiert werden: Menschen, die ihr Leben so deuteten, dass sie ihre Ziele – wenn auch unter Anstrengung oder durch besondere Ereignisse – erreichen können, erlangen bereits allein durch diese erfolgsorientierte Lebensbeschreibung eine größere Lebenszufriedenheit, als Menschen, die ihr Leben so wahrnehmen, dass gute Ergebnisse zerstört werden. Letztere deuten ihr Leben unter der Perspektive von Ohnmacht, Ambivalenz und Zielkonflikten, was zu einer

---

[1300] McAdams (2002), S.658. Er referiert eine Studie von McAdams, Dan P./Diamond, Ann/de St.Aubin, Ed/Mansfield, Elizabeth (1997), Stories for commitment: The psychosocial construction of generative lives, Journal of Personality and Social Psychology, 72, Heft 3, S.678-694.
[1301] McAdams (2002), S.661. Diese Werte wurden über Selbstberichte erzielt, siehe auch McAdams (2009), S.402.
[1302] McAdams (2002), S.662, siehe auch McAdams (2009), S.422.
[1303] McAdams (2002), S.662.

geringen Lebenszufriedenheit beiträgt.[1304] Sie greifen dabei einerseits auf alte Quellen als Erzählschemata zurück und andererseits auf ihre individuellen Erlebnisse. Als Fazit betont McAdams in Zusammenarbeit mit Bowman, dass Lebensgeschichten als psychosoziale Konstruktionen zu verstehen sind, die sowohl von dem erzählenden Individuum gestaltet werden als auch von der Kultur, in der das Individuum lebt.[1305]

Die reife Identität als gute Lebensgeschichte: In der Lebensmitte sollte sich nach McAdams die Identitätsentwicklung idealerweise in die Richtung bewegen, dass Menschen ihre Lebensgeschichte in einer „guten" narrativen Form erzählen. Gute Lebensgeschichten seien nach McAdams nicht notwendigerweise durch perfekte Konsistenz gekennzeichnet, sondern dadurch, dass die Erzählenden Ziele und eine Einheit im Erzählen finden.[1306] Beim Erzählen ihrer Lebensgeschichte suchten ErzählerInnen mit reifer Identität – McAdams zufolge – idealerweise nach solchen Lebenszielen, von deren Erreichung sowohl die Gesellschaft als auch die ErzählerIn profitieren.[1307] Wenn Menschen gute Lebensgeschichten erzählten, weise dies auf eine *generative Integration* hin.[1308] Man habe als aktives und produktives Mitglied an der Gesellschaft teil,[1309] nehme eine erwachsene Rolle in Arbeit und Familie ein, fördere und erziehe die nächste Generation und zeige kreatives Engagement in der sozialen Welt. McAdams benennt sechs narrative Standards, die derartige „gute" Geschichten auszeichneten:[1310] In Be-

---

[1304] Zur Zufriedenheit durch das Erreichen von Zielen siehe auch McAdams (2002), S.493f, McAdams betont, dass Zielkonflikte und Ambivalenz die Lebenszufriedenheit untergraben.
[1305] McAdams/Bowman (2001), S.29. Die Autoren beziehen sich hierbei auf Rosenwald, George, C./Ochberg, Richard L. (Hg.) (1992), *Storied lives. The cultural politics of self-understanding.* New Haven, CT (=Yale University Press).
[1306] McAdams (2009), S.423. Er betont, dass diese Darstellungsart dadurch gekennzeichnet ist, dass sie auf eine umfangreiche Reife („*considerable maturity")* hinweist.
[1307] McAdams (2002), S.665.
[1308] McAdams (2006a), S.425. McAdams bezieht sich hier auf Eriksons Verständnis von Generativität. Untersuchungen zu hoch generativen Menschen stehen im Zentrum seiner empirischen Studien nach 2000, siehe „*The redemptive Self*", McAdams (2006b).
[1309] McAdams (2002), S.665.
[1310] McAdams (2002), S.663ff. McAdams betont, dass Offenheit in Maßen vorhanden sein müsse, da zu viel Offenheit auf ein Fehlen an Verpflichtung (*commitment*) und an Entschlossenheit hinweisen würde.

zug auf die Erzählweise seien *Kohärenz, Glaubwürdigkeit* und *Differenziertheit* kennzeichnend, in Bezug auf die Inhalte präsentierten sich die ErzählerInnen als *offen für neue Erfahrungen* beziehungsweise Veränderung sowie als tolerant gegenüber Ambiguität und schilderten Inhalte, die von *Versöhnung* und *generativer Integration* in soziale und ethische Kontexte zeugen.[1311] Die versöhnlichen Aspekte zeigten sich in einer Aussöhnung zwischen sich widersprechenden Kräften in der Lebensgeschichte.[1312]

McAdams Reflexion zu Grenzen und Problematiken seines Identitätsansatzes: In seinem 2006 erschienen Buch *The redemptive self* betont McAdams, dass die Vorstellung von *redemption* auch Gefahren und Begrenzungen in sich trägt. Niederlagen und Verfehlungen sind nach McAdams in so gut wie jede US-amerikanische Lebensgeschichte integriert: sie sind unverzichtbarer Bestandteil des erlösten Selbst und werden, wie bereits erwähnt, in Form von „*atonement for past wrongs, upward social mobility, political or social emancipation, recovery and healing, personal enlightenment, or the progressive development and fulfillment of the good inner self*"[1313] als zentrale Motive für die *redemption* aufgegriffen. Dieser Umgang mit Schwächen, Problemen und Verfehlungen, die dann im Laufe der Erzählung in Stärken verwandelt werden, charakterisiert nach McAdams US-amerikanische Lebensgeschichten. Während das Motiv der Generativität in allen Kulturen der Welt gleichermaßen zu finden sei, sei die Identitätsdarstellung des *redemptive self* insbesondere bei hoch generativen US-amerikanischen Erwachsenen verbreitet.[1314] Als Nachteile dieser Art des Erzählens listet er folgende Problemfelder auf: (a) die Erzählungen seien durch einen *starken Individualismus* gekennzeichnet, der sich in Ich-zentrierten Zielen und einem Misstrauen gegenüber traditionellen Institutionen – wie dem Staat, den Kir-

[1311] McAdams (2002), S.663ff.
[1312] McAdams (2002), S.663, Versöhnung zeige sich auch in Harmonie und Konfliktbewältigung inmitten der Vielfältigkeit des Selbst, wobei McAdams nicht aufzeigt, was diese allgemeine Aussage konkret bedeutet.
[1313] McAdams (2006b), S.242.
[1314] McAdams (2006b), S.242f.

chen, den Schulen oder dem Militär – zeigt.[1315] Als Gefahren benennt McAdams starke Konflikte zwischen den Zielen Macht und Liebe, die darauf zurückgehen, dass die Menschen beides gleichzeitig anstreben. Zudem haben die Erzählenden zu hohe Ansprüche an sich selbst in Form einer Sehnsucht danach, immer „mehr“ zu können und immer „besser“ zu werden.[1316] Darüber hinaus bestehe bei einem ausgeprägten Individualismus eine Gefahr der sozialen Isolation.[1317] McAdams bezieht sich in seiner Kritik an dieser Stelle auf Studien von de Tocqueville, Bellah und Putman.[1318] (b) Ein weiteres Problem führt er auf den US-amerikanischen *Exzeptionalismus* zurück, der nach McAdams so charakterisiert werden kann, dass hoch generative US-amerikanische Erwachsene ihre *uniqueness and the giftedness of the good inner self*[1319] zelebrieren. Sie stellen sich als auserwählte Menschen dar, die durch Gott, ein glückliches Schicksal, positive Umstände, ein spezielles Talent, einen Vorteil als Kind oder ähnliches ausersehen sind, diese Gabe zum Vorteil der Anderen einzusetzen.[1320] Derartige Darstellungen der Superlative – in Bezug auf ein Auserwähltsein durch besondere Gaben oder auch spezielles Leid – enthielten oft implizite oder explizite Botschaften einer Herabwürdigung oder Ausgrenzung des Gegenübers beziehungsweise der Anderen.[1321] So stellt McAdams fest, dass der Anspruch des Auserwähltseins und der Anspruch der Gleichheit aller sich in vielen Feldern gegenseitig zu widersprechen scheinen. (c) Zudem zeigen sich in deutlich moralischen Darstellungen *teilweise aggressive Tendenzen*, die er als *redemptive violence*[1322] benennt und die dadurch gekennzeichnet sind, dass hier im Dienst eines edlen Ziels Aggression entschuldigt wird.[1323] Zudem ist diese Aggression durch einen exzessiven moralischen Eifer und durch ein dualis-

[1315] McAdams (2006b), S.243, siehe auch S.278ff.
[1316] McAdams (2006b); S.244f.
[1317] McAdams (2006b), S.268.
[1318] McAdams (2006b), S.248, siehe auch S.243-248.
[1319] McAdams (2006b), S.248.
[1320] McAdams (2006b), S.248.
[1321] McAdams (2006b), S.254.
[1322] McAdams (2006b), S.268.
[1323] McAdams (2006b), S.268 (= Zusammenfassung).

tisches Weltbild gekennzeichnet, in dem das Gute, das mit „*us“* verbunden wird, gegen das Böse kämpft, das mit „*them“* identifiziert wird.[1324] (d) In Bezug auf *die Frage, ob alle erlöst sein können,* listet McAdams mehrere Probleme in den Identitätskonstruktionen des *redemptive self* auf. So benennt er problematische Umgangsformen mit der Frage nach der ausbleibenden Erlösung der anderen und stellt hierbei beispielsweise heraus, dass das Leid der anderen trivialisiert wird oder dass Tragödien geleugnet werden. In Bezug auf den letzten Punkt setzt sich McAdams insbesondere mit Berichten aus der NS-Zeit auseinander und kommt in Auseinandersetzung mit exemplarischen Geschichten von Zeitzeugen und deren Beurteilung der Geschehnisse zu dem Schluss, dass er in diesen Geschichten keine Form von *redemption* erkennen kann, die er sonst in allen anderen Lebensgeschichten identifizieren konnte. Er stellt in der beispielhaften Darstellung einer Lebensgeschichte eines Shoah-Opfers heraus, dass er – aus der Perspektive dieses Zeitzeugen – nachvollziehen kann, dass dieser in seinen damaligen Erlebnissen keine Erlösung finden kann und dass sowohl für den Zeitzeugen als auch für McAdams hier nur die absolute Sinnfreiheit des Leidens konstatiert werden kann. Er zitiert den Zeitzeugen: *„there is nothing meaningful to hear.“*[1325] McAdams betont aber am Ende, dass Erzählungen von Tragödien Menschen einander näher bringen können. „*Tragedy suggests that we are all flawed. […] Tragedy rejects as folly the notion that selves can ever be perfect.“*[1326] Zusammenfassend meint er im Hinblick auf die Identitätskonstruktion des *redemptive self*, dass deren Problemfelder und Begrenzungen im sozialen und im psychologischen Bereich lägen.[1327] Bewertend bezeichnet er diese Art der Darstellung als *problematic story.*[1328] Gleichzeitig schreibt er aber auch, dass keine perfekte Erzählung für eine Lebensgeschichte existiert, da Lebensgeschichten immer zweischneidige

[1324] McAdams (2006b), S.268.
[1325] McAdams (2006b), S.265.
[1326] McAdams (2006b), S.267.
[1327] McAdams (2006b), S.268.
[1328] McAdams (2006b), S.269.

Schwerter seien.[1329] Als Schlusssatz dieses Kapitels betont er, dass das Wissen um die Schwachstellen des Erzählschemas *redemptive self* hilfreich sein kann und schreibt: *„[it] even helps us to transcend them (= the problems).“*[1330]

Zusammenfassung und Bewertung: McAdams greift Eriksons Identitätsansatz auf, verbindet ihn mit gängigen strukturorientierten Modellen der Persönlichkeitsforschung wie den *Big Five* und untersucht empirisch und prozessorientiert die Konstruktion von Identität in Lebensgeschichten. Er betont, dass narrative Identität im Zuge der Konstruktion der Lebensgeschichte entstehe, indem disparate Erfahrungen in einen größeren Zusammenhang beziehungsweise in eine Einheit zusammengefügt werden – dieses Zusammenstellen habe auch heilende Wirkung. Die Grundstruktur von Identitätskonstruktionen basiert nach McAdams auf Erzählmustern, die auf alte kulturelle Muster beziehungsweise Quellen zurückgeführt werden können. In Bezug auf die sehr häufig von ihm dargestellte Konstruktion des *redemptive self* betont er, dass diese ein dominierendes Erzählschema von US-amerikanischen Menschen ist und dass sie auf christlich beziehungsweise biblisch geprägten Erzählschemata der Erlösung von widrigen Umständen basiert. Als Beispiele benennt er Geschichten wie den Exodus oder den Tod und die Auferstehung Jesu. McAdams verwendet das Analyseschema der *Agency*- und *Communion*-Orientierung zur Untersuchung von zentralen Themen in Lebensgeschichten und das der Skripttheorie nach Tomkins zur Analyse der Art der Darstellung einer Lebensgeschichte.[1331] Bei der Analyse von Skripten, die Lebensgeschichten zugrunde liegen, zeigt sich nach McAdams, dass Menschen, die *commitment scripts* verwenden, höhere Werte in Bezug auf die Lebenszufriedenheit aufweisen, während sich bei Menschen, die als Erzählskripten *nuclear scripts* verwenden, niedrigere Werte ergeben.

[1329] McAdams (2006b), S.269.
[1330] McAdams (2006b), S.269.
[1331] Siehe die Darstellung zur Unterscheidung zwischen *commitment scripts* und *nuclear scripts*.

Ausgehend von Eriksons Stufen psychosozialer Entwicklung interessiert sich McAdams insbesondere für Menschen mit einer „reifen“ Identitätsdarstellung, die auch in der Lage seien, „gute“ Geschichten zu erzählen. Er geht dabei vom Typus einer idealen, reifen Identität aus, der sich in der Erzählung einer „guten“ Lebensgeschichte zeige. Dieser Typus der reifen Identität sei dadurch gekennzeichnet, dass er Geschichten von Versöhnung und Erzählungen über die Einbindung in soziale Kontexte erzähle.

Insgesamt handelt es sich bei dem Ansatz von McAdams um einen theoretisch gut abgesicherten, auf Eriksons Ansatz fußenden, integrativen Ansatz zur narrativen Identität, der den Schwerpunkt auf die narrativen Erzählungen des Individuums legt: McAdams verankert seine Forschung zu Lebensgeschichten in einem persönlichkeitstheoretischen Rahmen und unterzieht seine theoretischen Annahmen einer empirischen Überprüfung. McAdams’ umfassendes Vorgehen ist für die vorliegende Arbeit gewinnbringend, da mit seinem Ansatz treffend analysiert werden kann, was typische Kennzeichen und Strukturmerkmale von narrativer Identität sind. Dieser Ansatz und die dazugehörigen Analyseschemata bieten viele Anregungen zur Analyse von Identitätskonstruktionen im biographieorientierten Unterricht zur Förderung der selbstreflexiven Kompetenz. Aus religionspädagogischer Perspektive bietet sein Ansatz, da er sich explizit auch mit christlichen und religiösen Vorstellungen auseinandersetzt, viele Anknüpfungspunkte für einen religionspädagogischen, biographieorientierten Unterricht, in dem das biographische Lernen eine zentrale Stellung einnimmt. Eine derartige integrative Haltung findet sich – ebenso wie die Auseinandersetzung mit religiösen Vorstellungen – nur selten in sozialwissenschaftlichen, biographisch-narrativen Ansätzen. Insbesondere biographisch Forschende im deutschsprachigen

Raum beziehen sich häufig vor allem auf die eher soziologisch orientierte Biographieforschung, die diese religiöse Ebene vernachlässigt.[1332]

Als Grundlage von McAdams' narrativem Ansatz ist die Thematisierung der heilenden und verändernden Kraft von Geschichten hervorzuheben. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn McAdams auf die Rezeption der durch Kushner gesammelten Geschichten über Menschen mit schweren Schicksalsschlägen beziehungsweise Menschen in Trauer verweist. Es kann aus dieser auf Heilung ausgerichteten Verankerung seines Ansatzes geschlossen werden, dass McAdams' Arbeit implizit darauf abzielt, Menschen mit schmerzhaften Erfahrungen zu stärken. In seinem späteren Werk *the redemptive self* betont er als Ziel seiner Arbeit, dass die Menschen die Schwächen, die jeder Identitätskonstruktion innewohnen, kennenlernen und daraus lernen können. Er benennt zudem als Ziel, Ansatzpunkte dafür zu liefern, dass Menschen lernen können, diese Schwächen und Problematiken zu transzendieren. Diese Ausrichtung kann als pädagogische Absicht interpretiert werden, die darauf abzielt, Menschen bei der Erarbeitung von hilfreichen Identitätskonstruktionen zu unterstützen, sie weist aber auch eine Nähe zu seelsorgerlichen Ansätzen auf. Häufig ist in der Sprachverwendung von McAdams zu bemerken, dass diese religiös aufgeladen ist. So arbeitet er mit in der US-amerikanischen Kultur verankerten Deutungsschemata, zu denen Begriffe wie „*the chosen people*" gehören, oder auch die Vorstellung von *redemption*. Mit der Unterscheidung von *redemption* und *contamination* ist zugleich davon auszugehen, dass McAdams' Sicht auf die Lebensgeschichten von US-AmerikanerInnen dualistisch auf den Gegensatz zwischen positiv und negativ zugespitzt ist. Hier wäre interessant zu untersuchen, inwieweit derartige Deutungsschemata aus den USA spezifisch für den dortigen Protestantismus sind und in wieweit sie auf Deutschland übertragbar sind. Empirische Untersuchungen aus dem

[1332] Siehe beispielsweise die Arbeit von Rosenthal (2005).

deutschsprachigen Raum, die die Beantwortung dieser Frage erlauben würden, liegen aber wenn überhaupt nur in sehr eingeschränktem Rahmen vor.[1333] Auch darüber hinaus lässt sich insgesamt konstatieren, dass die Arbeit von McAdams in Deutschland bisher nur unzureichend rezipiert wurde.

Problematisch an der Identitätskonstruktion des *redemptive self* ist, wie von McAdams selbst thematisiert, dass sie wenig Raum dafür lässt, Scheitern und tiefes Leid angemessen auszudrücken, da dieses sehr schnell uminterpretiert wird. Ein Beispiel dafür ist in McAdams' Darstellung selbst zu finden: So betont McAdams, dass auch sehr negativ geprägte Lebensgeschichten von dem Wunsch durchdrungen sind, die Schemata der negativen Selbstdeutung zu durchbrechen.[1334] Diese von McAdams postulierte Sehnsucht nach *redemption* in fast allen Erzählungen von US-AmerikanerInnen könnte in theologischer Sprache auch als weitverbreitete Sehnsucht nach einer narrativen Versöhnung oder Erlösung bezeichnet werden. Im Kontext der Verantwortung der Menschen für die Darstellung ihrer Identität verwandelt sich diese Vorstellung sehr schnell in eine Art narrativer Selbsterlösung. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass McAdams auch die Grenzen dieser Sichtweise auf Identitätskonstruktionen benennt, insbesondere im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit Shoah-Zeitzeugen, und konstatiert, dass es menschliche Tragödien gibt, die nicht im Modell eines *redemptive self* erfasst werden können.[1335] Im Gegensatz zu vielen AutorInnen, die einem bedingungslos positiven Denken verhaftet sind, verzichtet McAdams in der Auseinandersetzung mit Zeitzeugen der Shoah darauf, mit einer positiven und optimistischen Perspektive deren schreckliche Erlebnisse umzubiegen oder mit einem Sinn zu unterlegen. Daraus ist zu folgern,

---

[1333] Eine Recherche in Google Scholar am 20.8.2014 nach deutschsprachigen Arbeiten mit den Stichworten „McAdams" und „Religionspädagogik" ergab als Treffer lediglich die Arbeit von Popp-Baier (2008). Auch eine erneute Recherche bei Drucklegung dieser Arbeit am 21.08.2015 ergab nur zwei weitere Treffer: die professionstheoretische Arbeit von Heinz (im Druck) und die religionspsychologische Arbeit von van Belzen (2015).
[1334] McAdams (2006b), S.238f.
[1335] McAdams (2006b), S.262ff.

dass McAdams nicht in jedem Fall von einer radikal freien Wahl in Bezug auf die positive Darstellung einer Lebensgeschichte ausgeht.[1336] Beachtenswert ist in Bezug auf das Thema Selbstreflexivität, dass McAdams die Begrenzungen und Problematiken der Identitätskonstruktion *redemptive self* vor dem Hintergrund der US-amerikanischen Gesellschaft thematisiert.[1337]

Trotz der relativierenden Sicht auf das *redemptive self* weist McAdams' Ansatz dennoch Grenzen auf: Aus religionspädagogischer Perspektive ist beispielsweise anzumerken, dass er kein Modell für eine veränderte Wahrnehmung von vorhandenen Identitätskonstruktionen zur Verfügung stellt, wie es bei Luther mit dem Ansatz der fragmentarischen Identität zu finden ist. McAdams verweist an dieser Stelle stattdessen vage auf das Transzendieren als utopisches Ziel der Identitätsentwicklung.[1338] Hier liegt die Stärke von Luthers Ansatz, der das Konzept der Reifung in Bezug auf die Identitätsentwicklung aus theologischer Perspektive kritisch hinterfragt und diesem Ansatz ein eigenes beziehungsorientiertes, theologisch fundiertes Identitätsverständnis gegenüberstellt. Eine ähnlich kritische Perspektive findet sich auch bei Schweitzer, der wie Luther ein stark ich-bezogenes Verständnis von Identität kritisiert: „Die Person, die ihre eigene Identität beherrschen will, versucht [...] das, was allein Gott möglich ist, zu einer menschlichen Leistung zu machen."[1339]

McAdams thematisiert nicht, wie Menschen die zur Entwicklung einer reifen Identität erforderliche Kompetenz erwerben können. Er rezipiert zwar das oben vorgestellte Schema der Entwicklung narrativer Kompetenz von Habermas und Bluck,[1340] vertiefende Überlegungen zur Entwicklung dieser

---

[1336] Dieser Aspekt der Wahlfreiheit wird bei Taylor (1988), S.43f in dem Sinn thematisiert, dass nach Taylor die Menschen zwar keine radikale freie Wahl der Bewertung ihrer Lebensgeschichte haben, dass sie aber gleichzeitig dennoch verantwortlich für ihre Darstellung sind.
[1337] McAdams (2006b), S.241ff.
[1338] McAdams (2006b), S.269.
[1339] Schweitzer (2003), S.88.
[1340] McAdams (2009), S.406ff; siehe auch Habermas/Bluck (2000). McAdams erwähnt in Bezug auf die Fähigkeit, Lebensgeschichten mit einem „*trusting und optimistic narrative tone*" zu erzählen, die

Kompetenz entfaltet er jedoch nicht. Zudem erweckt die von ihm vorgenommene starke Hervorhebung von „guten Lebensgeschichten“ – trotz der kritischen Reflexion der Vorstellung des *redemptive self* und mit Ausnahme von exzeptionellen Tragödien wie der Shoah – den Eindruck, als stünde es fast immer allein in der Macht von Individuen, gute oder schlechte Lebensgeschichten zu konstruieren, die zwar auf alten Quellen basieren, aber durch die gewählte Darstellungsart dann zu einer erlösten oder einer kontaminierten Lebensgeschichte werden.[1341] Ein derartiges Menschenbild ist – wie bereits im Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklungsansätzen des persönlichen Wachstums in Kapitel 6 insbesondere bei Rogers diskutiert – aus theologischer Perspektive fragwürdig.[1342] Dies gilt insbesondere dann, wenn die „reife“ Identität allein über eine Art von „narrativer Selbsterlösung“ erlangt werden kann. Positiv zu werten an McAdams‘ Ansatz ist, dass er – insbesondere in seinen späteren Werken[1343] – die Bedeutung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und kultureller Verankerung für die Erzählungen thematisiert. Mit dem Fokus auf die *commitment scripts*, die *Communion*-Orientierung und alte literarische Quellen der *redemption* und *nuclear sequences* wird bei McAdams die gesellschaftliche und kulturelle Eingebundenheit der Identitätskonstruktionen von US-AmerikanerInnen verdeutlicht.[1344] Beispielsweise erwähnt er – in einer Studie gemeinsam mit Bowman – die Verwobenheit von umweltbedingten und in der Persönlichkeit verankerten Faktoren für die Darstellung einer Lebensgeschichte im Rahmen der Präsentation eines Interviews mit einer Frau, die eine sehr deutlich

---

Bedeutung von sicheren Bindungserfahrungen in der Kindheit, vertieft diesen Aspekt aber nicht [McAdams (2009), S.408].

[1341] Aus theologischer Perspektive zur Selbsterlösung betont beispielsweise Schwab, dass der Mensch sich nicht aus eigenem Tun erlösen kann. Menschliches Handeln sei immer auch gefährdetes Handeln [Schwab (2005), S.58]. Siehe auch Nipkow (1988), S. 281.

[1342] Hierzu schreibt Karin Ulrich-Eschemann: „Jeder Mensch kommt von anderen her, er ist nicht durch sich selbst da – das ist Kennzeichen seiner Identität. Der Mensch erzeugt sich nicht selbst dadurch, dass er einen Selbstentwurf macht und versucht, diesen zu realisieren.“ [Ulrich-Eschemann (2007), S.100].

[1343] Siehe McAdams (2006b).

[1344] Inwieweit diese Analyse auch für europäische Gesellschaften zutrifft, müsste noch untersucht werden.

von *contamination stories* geprägte Lebensgeschichte erzählt:[1345] „*Williams wants to grow; she wants to move ahead, but a complex set of forces and factors, both within her and in the threatening and abusive environment wherein she struggles, repeatedly block her attempts.*"[1346] Dennoch wird insgesamt bei Keupp und KollegInnen deutlicher auf das komplexe Geflecht von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den daraus entstehenden Identitätskonstruktionen fokussiert als bei McAdams.

Die Bedeutung des Life-Story-Ansatzes von McAdams für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung:[1347] Der Ansatz von McAdams ist nicht primär darauf ausgerichtet, die Förderung der Selbstreflexivität von PädagogInnen beziehungsweise ErzieherInnen anzuregen. McAdams setzt sich mit einer religiös geprägten US-amerikanischen Gesellschaft auseinander und beschreibt positive Auswirkungen von Religion.[1348] In diesem Kontext berücksichtigt er die Bedeutung christlicher Vorstellungen für die Biographie von Menschen in seinem Ansatz, stellt aber eine gezielte, vertiefte Auseinandersetzung mit christlichen Vorstellungen nicht in den Fokus seiner Untersuchungen. Eine für das angestrebte Einsatzgebiet modifizierte Form seines auf die Heilung und Stärkung von Menschen hin ausgerichteten Ansatzes ist trotz der erörterten Problempunkte, insbesondere bezüglich der narrativen Selbsterlösung, im Großen und Ganzen mit der religionspädagogisch-seelsorgerlichen Arbeit gut vereinbar, da er viel deutlicher als Keupp und KollegInnen auf biblische beziehungsweise christliche Erzählmuster verweist.[1349] Beispielsweise kann hier für den biographieorientierten Unter-

---

[1345] McAdams/Bowman (2001), S.23.
[1346] McAdams/Bowman (2001), S.23.
[1347] In einigen religionspädagogischen Ansätzen wird die Bedeutung der Lebensgeschichte für die religionspädagogische Arbeit hervorgehoben, wie dies bereits in Kapitel 4 erläutert wurde. So betonen Lück und Schweitzer beispielsweise, dass „die Lebensgeschichte […] zu einem zentralen Ort religiösen Fragens und Suchens geworden" sei [Lück/Schweitzer (1999), S.62].
[1348] McAdams (2006b), S.152ff.
[1349] Deutlich postmodern und pluralistisch orientierte Ansätze, beispielsweise der Ansatz von Keupp und KollegInnen, sind in der pädagogischen Arbeit schwer anwendbar, da Handelnde und deren Ziele oft nicht klar definiert werden können. Damit wird auch die pädagogische Arbeit sehr schwer strukturierbar und planbar.

richt mit den Analysekriterien von McAdams die biblische Erzähltradition in Bezug auf den *redemption*-Aspekt beleuchtet werden.[1350] Diese Analysekriterien finden auch in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung. Die Bewertung von Lebensgeschichten als gute oder „reife“ Identitätskonstruktion im Sinne von McAdams soll in der vorliegenden Arbeit nicht übernommen werden, da eine derartige Anwendung des Konzepts der Reifung zwei Gefahren mit sich bringt: Zum einen könnte dies dazu führen, dass Erziehende später schwerwiegende Schmerzerfahrungen von Kindern nicht angemessen würdigen, da sie der Ansicht sind, eine gute Identitätskonstruktion ergebe sich mehr oder weniger automatisch als Ergebnis eines Reifungsprozesses. Zum anderen könnten sie geneigt sein, die persönliche Entwicklung von Individuen auf ein normativ gesetztes Reifungsziel hin beeinflussen und damit einschränken zu wollen. Modelle der Interaktion von kulturellen Einflüssen und individuellen Identitätskonstruktionen sind demgegenüber weitaus offener, weshalb deren Anwendung sich in der ErzieherInnenausbildung eher anbietet. Aus diesem Grund erscheint es zwar sinnvoll, die Analyseschemata von McAdams zur Untersuchung von Identitätskonstruktionen und Erzählstrukturen zu rezipieren – mit dem Ziel der Förderung von selbstreflexiver Kompetenz durch die Analyse von Lebensgeschichten. Bei der didaktischen Umsetzung sollte aber versucht werden, die bei McAdams nahegelegte Bewertung von Lebensgeschichten als eine problematische Weiterführung der Arbeit mit den Analyseschemata einzuordnen, und die Interaktion zwischen kulturellen Vorlagen und der individuellen Aneignung derartiger Geschichten in den Vordergrund zu rücken. Eine genauere Auseinandersetzung mit einer möglichen modifizierten Anwendung von McAdams Analysekategorien erfolgt in Kapitel 7.

[1350] Ziebertz (2008f).

6.5. Schlussfolgerungen für die Verwendung narrativer Identitätsansätze in der biographieorientierten religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung

Aus der Analyse der Identitätsentwicklungsmodelle von Keupp und KollegInnen sowie von McAdams wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte eine subjektive Deutung persönlicher Erfahrungen fördert, zur Identitätsentwicklung beiträgt und die Entwicklung der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen anregt. Beide dargestellten Modelle können dazu beitragen, Perspektiven für eine biographieorientierte ErzieherInnenausbildung zu entwickeln, die darauf abzielen, angehenden ErzieherInnen Anhaltspunkte und Kriterien für die Analyse von Sinnstrukturen in der eigenen und in fremden Biographien zu bieten. Ein auf diesen Perspektiven basierender Unterricht kann helfen, die eigene Lebensgeschichte und das eigene Verhalten besser zu verstehen und das eigene Verhalten gegebenenfalls zu verändern.

Zur Arbeit mit Identitätskonstruktionen: Aktuelle Vorstellungen von Identitätsentwicklung, wie sie in den vorgestellten Identitätsmodellen thematisiert werden, werden in klassischen religionspädagogischen und pädagogischen Ansätzen zum biographischen Lernen oft nicht hinreichend berücksichtigt. Diese basieren vielmehr häufig noch auf Eriksons klassischem Stufenmodell. Keupps Beitrag besteht hier in der Berücksichtigung der Einbettung von Individuen in die Gesellschaft beziehungsweise in die jeweilige konkrete gesellschaftliche Realität. McAdams integriert in seinem Ansatz Kriterien zur Analyse von individuellen Biographien und Erkenntnisse aus der Persönlichkeitsforschung mit Motiven aus der religiösen Erzähltradition. Sowohl die Einbettung in die Gesellschaft bei Keupp als auch Kriterien für die Analyse von individuellen Lebensgeschichten bei McAdams stellen wichtige Aspekte für die Förderung der Identitätsentwicklung in der ErzieherInnenausbildung dar. In keinem der diskutierten Modelle wurden allerdings die für die religionspädagogisch-seelsorgerliche Arbeit notwendigen religionspädagogi-

schen Grundlagen hinreichend thematisiert. Bei Keupp und KollegInnen findet sich zwar – anders als bei Erikson – eine überzeugende Darstellung aktueller gesellschaftlicher Realitäten und damit auch des religionspädagogischen Arbeitsfeldes; für eine seelsorgerliche ausgerichtete religionspädagogische Arbeit bietet dieser Ansatz insbesondere in Bezug auf die Förderung des Individuums aber dennoch wenige Anhaltspunkte. Insbesondere bleibt bedauerlicherweise unklar, wie die von Keupp und KollegInnen favorisierten Kompetenzen für eine gelingende Identitätsentwicklung, das heißt „Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit" pädagogisch auf der Handlungsebene gefördert werden können. Eine Ausnahme stellen allenfalls die Ausführungen zu *reflexiv-kommunitären* Identitätserzählungen dar, in denen Keupp und KollegInnen zumindest grob skizzieren, dass durch *empowerment* die Entwicklung von stärkender Identitätsentwicklung gefördert werden kann.[1351] Bei McAdams stehen die Bedürfnisse und das Handeln des Individuums im Zentrum. Seine thematischen Analysekriterien zu Identitätskonstruktionen wie das *redemptive self* oder seine Überlegungen zur narrativen Struktur der Lebensgeschichte – auf der Ebene des Gesamttextes oder auf der Ebene von einzelnen Textabschnitten als *redemption* oder *contamination sequence*[1352] – eignen sich grundsätzlich für den Einsatz im Unterricht: Sie greifen mit der Handlungsebene und der Beziehungsebene zentrale Motive und Ausrichtungen von Lebensgeschichten auf, bieten bei der Struktur der Erzählung eine treffende Zuspitzung an und knüpfen insbesondere an biblische Erzählschemata an. Dennoch sind für den Einsatz im Unterricht einige Modifikationen nötig, die am Ende des Kapitels dargelegt werden.

Zur Unterscheidung unterschiedlicher Formen von Selbstreflexionsprozessen: Bereits in Kapitel 5, in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Neuß, wurde die Frage gestellt, wie sich Selbstreflexionsprozesse zeigen.

[1351] Siehe auch Keupp (2006), S.16f.
[1352] McAdams (2009), S.422.

Im Folgenden wird unterschieden zwischen *expliziten Formen der aktuellen Selbstreflexion* und *impliziten Hinweisen auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse*. Wenn Menschen explizit erklären, weshalb sie in welcher Form gehandelt haben oder welche Lernprozesse durch eine Erfahrung ausgelöst wurden, dann liegen explizite, aktuelle Selbstreflexionsprozesse vor. Implizite Hinweise auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse lassen sich nur aus der Struktur einer biographischen Erzählung rekonstruieren und zeigen sich beispielsweise in der Darstellung der Umsetzung von pädagogischen Zielsetzungen.

Die Unterscheidung zwischen expliziter Selbstreflexion und impliziten Hinweisen auf vorangegangene Selbstreflexionsprozesse geht zurück auf die Auseinandersetzung mit narrativen biographischen Interviews wie den im Anhang abgedruckten, von der Autorin geführten Interviews mit Frau Praun und Frau Hofer.[1353] Hier zeigten sich – vor allem im Interview von Frau Hofer – folgende Themen expliziter Selbstreflexion, die insbesondere für die Arbeit von ErzieherInnen relevant sind: (a) Begründungen für berufliches oder privates Handeln, (b) Darstellungen der Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen bzw. strukturellen Entwicklungsprozessen und (c) Darstellungen des eigenen Selbstbildes oder eigener Entwicklungs- und Lernprozesse.[1354] Daneben ergaben sich – vor allem im Interview von Frau Praun – auch *implizite Hinweise auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse*, die sich beispielsweise in der Übernahme bestimmter gängiger Erzählmuster, Erzählstrukturen oder Ziele zeigen und die in der Analyse der Gesamterzählung erkennbar werden. So kann festgestellt werden, dass vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse die Darstellung einer Lebensgeschichte prägen, auch wenn die Erzählenden dies nicht

---

[1353] Siehe die Biographien von Frau Hofer und Frau Praun mit den Interviewsequenzen in Anhang A und B.

[1354] Siehe die Textausschnitte im Anhang, Beispiele für (a) finden sich in M 1a (Der freche Junge) und M 4 (Der dankbare Junge); zu (b) siehe M 3k2 (Rückblick Frau Hofer); zu (c) siehe M3h (Veränderte Kindheit).

explizit thematisieren.[1355] So stellt Frau Praun beispielsweise immer wieder ausführlich die Bedeutung eines liebevollen und verständnisvollen Umgangs mit Kindern in sozialen Notlagen heraus.[1356] In der Verbindung mit der Gesamtbiographie von Frau Praun wird deutlich, dass sie sich diese Haltung im Laufe ihrer Biographie angeeignet hat. Sie thematisiert aber nicht mit expliziten Selbstreflexionen, wie sie zu dieser Haltung gekommen ist und warum ihr diese wichtig ist. Im Sinne von McAdams weist die Verwendung eines *commitment-scripts* mit einer klaren und kohärenten Darstellung der Lebensgeschichte, prosozialen Zielen und der kohärenten Schilderung der handlungsleitenden Überzeugungen implizit darauf hin, dass der Erzählung vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse zu Grunde liegen. Die Verwendung eines derartigen Skripts impliziert demnach ausgeprägte vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse.[1357] Diese unterschiedlichen Formen der Selbstreflexion gilt es in der ErzieherInnenausbildung zu thematisieren, wobei der Schwerpunkt insbesondere auf den impliziten Hinweisen auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozessen liegt, die auf zentrale Weise die Darstellung der Identität formen.

Zur religionspädagogischen Anwendung der Ansätze im Unterricht: Wenn narrative Identitätsmodelle im Religionspädagogikunterricht behandelt werden, sollte dies auf der Grundlage der christlichen Anthropologie geschehen. Identität sollte dabei – wie bereits in Kapitel 4 entfaltet[1358] – aus christlicher Perspektive als Beziehungs-Identität verstanden werden,[1359] da der Mensch sich nicht aus sich selbst heraus schafft und sich von Geburt an immer in der Zugehörigkeit zu anderen Menschen und zu Gott befindet. [1360]

[1355] Die Frage nach Formen der Selbstreflexion wurde bereits in Kapitel 5 in Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Neuß gestellt, siehe auch Abschnitt 6.5.
[1356] Siehe M 4a (Der dankbare Junge).
[1357] Siehe Tomkins (1987), S.183 zur Gestaltung von *commitment scripts*.
[1357] McAdams (2006a), S.403.
[1358] Siehe die Begriffsdefinitionen zum Thema Person und Identität zu Beginn von Kapitel 4 und Abschnitt 4.6, These 4.
[1359] Pirner (2002), S.77
[1360] Siehe auch Pannenberg (1979), S.411, Ulrich-Eschemann (2007), S.100.

Von diesem relationalen Identitätsverständnis ausgehend sollte verständlich werden, wie in Beziehungen christliche Freiheit entstehen kann, die auf einer von Gott geschenkten Identität und auf Freiheit in Gott basiert.[1361] Ein derartiges anthropologisches Verständnis kann es den Lernenden ermöglichen, bei der Arbeit mit narrativen Identitätsmodellen Freiheit von engen Rollenvorgaben und Erfolgsmodellen zu finden. Damit ermöglicht es Gemeinschaftserfahrungen, die von gegenseitiger Wertschätzung und nicht von Rollendruck geprägt sind.[1362] Außerdem sollte in der Klasse im Vorfeld von Biographiearbeit der Aspekt des Fragmentarischen der Identität diskutiert werden, der bei der Darstellung des Ansatzes von Henning Luther in Abschnitt 4.3 herausgestellt wurde. Inhaltlich kann darüber hinaus thematisiert werden, dass die Erzählungen von Lebensgeschichten auf Summierungen basieren.[1363] Summierungen kommen im Rahmen der Erzählung von Biographien vor allem in der Form vor, dass Menschen ihre Lebensgeschichten inhaltlich zusammenfassen und akzentuieren. Hiervon ausgehend sollte deutlich werden, dass Menschen im Rahmen der Identitätsarbeit ihre eigenen *stories* mit den *stories* anderer Menschen zusammenbringen und sich gegenseitig dabei helfen sollten, ihre Summierungen genauer zu verstehen.[1364] Das heißt, die Bedeutung von Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe bei der Identitätsarbeit sollte im Vorfeld im Unterricht anklingen.

Für die Förderung der Auseinandersetzung von ErzieherInnen mit ihrer Lebensgeschichte bleibt aus der vorangegangenen Betrachtung der narrativen Identität Folgendes festzuhalten:

- Die angehenden ErzieherInnen sollten nicht nur das klassische entwicklungspsychologische Modell der Identitätsentwicklung von Erik-

[1361] Siehe dazu auch die Diskussion der Begriffe Person und Identität aus theologischer Perspektive zu Beginn von Kapitel 4.
[1362] In Bezug auf Freiheit als Rechtfertigung siehe beispielsweise Jüngel (2002), S.298.
[1363] Siehe beispielsweise Ritschl (2008), S.83.
[1364] Ritschl (2008), S.58.

son kennenlernen, sondern auch Aspekte aus den *Modellen der narrativen Identität* von Keupp und KollegInnen sowie von McAdams. Die beiden letztgenannten Modelle sind in besonderer Weise geeignet, angehende ErzieherInnen in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen, da ihre Kenntnis das Verständnis von Identitätskonstruktion im Rahmen einer von Pluralität geprägten Gesellschaft erleichtert.

- In Bezug auf die Verankerung ihrer *Identität in gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen* sollten angehende ErzieherInnen Kompetenzen entwickeln, die ihnen bei der Orientierung in der heutigen, durch Flexibilität und Wahlfreiheit geprägten Gesellschaft helfen. Für die Wahrnehmung der kulturellen Bezüge der eigenen Identität ist insbesondere der Ansatz von McAdams hilfreich. Er kann dazu beitragen, dass ErzieherInnen die Kompetenz entwickeln, die eigene Lebensgeschichte zu reflektieren, die ihr zugrundeliegenden Skripten zu erfassen und eigene Lebensthemen mit den jeweiligen gesellschaftlichen Herausforderungen zu verknüpfen.

- In Bezug auf den Aspekt der Identitätsentwicklung sollten angehende ErzieherInnen in der gesamten Ausbildung, insbesondere in deren religionspädagogischem Teil, durch die Arbeit mit Identitätsthemen dazu angeregt werden, sich die *selbstreflexive Kompetenz anzueignen*, die sie für ihr berufliches Handeln benötigen und die sie nutzen können, um ihrem Leben und ihrer Arbeit Sinn zu verleihen.

- Die von Keupp und KollegInnen sowie von McAdams angeregte kritische Betrachtung der Identitätskonstruktion impliziert für die religionspädagogische Arbeit zur Förderung der Identitätsentwicklung, dass darin die *kritische Reflexion von Identitätskonstruktionen* durch

die Lernenden eine wichtige Rolle spielen sollte.[1365] Dies beinhaltet zugleich, dass im Unterricht die Möglichkeit zur Distanzierung von Identitätsmodellen angeregt wird, denen die Vorstellung zu Grunde liegt, dass sich Menschen durch die Konstruktion von gelingenden Lebensgeschichten selbst erlösen könnten.

- Bei der spezifisch religionspädagogischen Förderung von Prozessen der Identitätsentwicklung sollte die *anthropologische* Basis ein Verständnis von Identität beinhalten, bei dem diese immer auch auf Beziehungen zu anderen basiert.[1366] Dies kann über eine Verknüpfung mit entsprechenden religionspädagogischen Ansätzen angestrebt werden.[1367]

- In Bezug auf das Verstehen von Identitätskonstruktionen bietet der religionspädagogische Ansatz von Schweitzer einen wichtigen Anknüpfungspunkt, indem er anregt, Lebensgeschichten in Form eines religiösen Verstehens zu erfassen.[1368] Zum *religiösen Verstehen von Lebensgeschichten* gehört im Sinne der vorliegenden Arbeit, dass in den Erzählungen explizit religiöse Themen – beispielsweise religiöse biographische Ressourcen – ebenso identifiziert werden, wie existenzielle Themen, deren religiöser Bezug eher implizit ist.

- Ausgehend von einem bereits in Kapitel 4 diskutierten christlichen Menschenbild sollten ErzieherInnen bei der Analyse von Lebensgeschichten im religionspädagogischen Unterricht dazu angeregt werden, diese Lebensgeschichten mit einem freundlichen Blick zu untersuchen und ihren Blick darauf zu richten, die biographischen Ressourcen der jeweiligen ProtagonistIn einer Lebensgeschichte zu ent-

---

[1365] Siehe auch Pirner (2002), S.77 zur Bedeutung der ideologiekritischen Identitätsarbeit im Bereich der Religionspädagogik.
[1366] Siehe Ulrich-Eschemann (2007), S.100.
[1367] Siehe beispielsweise den Ansatz von Boschki (2003).
[1368] Schweitzer (1994), S.405.

decken. Dies kann indirekt dazu beitragen, dass die Lernenden Prozesse von *empowerment* – im Sinne von Keupp und KollegInnen – wahrnehmen können und lernen, diese als *Ressourcen für das eigene Leben* zu entdecken.

- Ausgehend vom Ansatz von Keupp und KollegInnen sollten die Lernenden dazu angeregt werden, insbesondere bei der Analyse und Reflexion von Erfahrungen des Scheiterns und des Fragmentarischen *auch die gesellschaftlichen Umstände in den Blick zu nehmen*, die den Verlauf von Lebensgeschichten deutlich mitbestimmen.[1369]

[1369] Um derartige Erfahrungen thematisieren zu können, kann sowohl auf Alltagserfahrungen heute als auch biblisch-biographischen Texte zurückgegriffen werden.

7. Perspektiven für die Unterrichtspraxis – Fallarbeit in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung

Wie bereits mehrfach diskutiert, sollten ErzieherInnen in der Ausbildung dazu angeregt werden, ihre selbstreflexive Kompetenz zu erweitern, da dies insbesondere für ihre religionspädagogisch-seelsorgerliche Tätigkeit notwendig ist.[1370] ErzieherInnen mit hoher selbstreflexiver Kompetenz lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Sie sind in der Lage, ihre eigenen – auch die krisenhaften – Erlebnisse kognitiv zu durchdringen, möglichen zugrundeliegende Skripten zuzuordnen, sich ihre typischen, autobiographisch eingeschliffenen Reaktionen in diesen Situationen bewusst zu machen und diese gegebenenfalls in angemessener Weise zu verändern. Davon ausgehend können sie sich selbst in beruflichen Situationen daraufhin beobachten, inwieweit ihre spontanen Handlungsimpulse durch eingeprägte, autobiographisch geformte Reaktionsweisen geformt sind Sie sind dazu in der Lage und verfügen über die nötige Professionalität, um biographisch geprägte Handlungsimpulse zu kontrollieren und durch Fachkompetenz geleitet sowie der Situation angemessen zu handeln.[1371] Dies ermöglicht es ihnen, angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, ihnen im Sinne der Bindungstheorie als „sicherer Hafen“ zu dienen und den Kindern von dieser Grundlage aus zu ermöglichen, die Welt zu explorieren.[1372] Davon ausgehend werden im Folgenden Perspektiven für eine biographieorientierte religionspädagogische Ausbildung angehender ErzieherInnen entwickelt.

[1370] Siehe auch Reh/Schelle (2000) zur Bedeutung des biographischen Lernens in der Ausbildung von Lehrkräften. Im Bereich der Selbstreflexion weist die Arbeit von Lehrkräften große Ähnlichkeiten zur Arbeit von ErzieherInnen auf. So ist auch folgendes Zitat von Reh und Schelle auf ErzieherInnen übertragbar: „Berufliche Reflexion der Lehrer und Lehrerinnen wird verstanden als Rekonstruktion ihrer persönlichen Erfahrungen in der […] Institution Schule, die das Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle und des schulischen und unterrichtlichen Handlungsraumes verändern kann.“ [Reh/Schelle (2000), S.107f].

[1371] Zum Kompetenzbegriff in der ErzieherInnenausbildung siehe auch Abschnitt 2.2.2; zu pädagogischen Ansätzen des biographieorientierten Unterrichts siehe Abschnitt 5.2.

[1372] Vergleiche Abschnitt 2.1.1 zur Bindungstheorie.

Zu den religionspädagogischen Modellen und Methoden der Förderung biographischen Lernens: Entsprechend der Nähe des Konzepts der Selbstreflexion zur Hermeneutik sind auch die folgenden Impulse für die Fallarbeit zur Förderung der Identitätsentwicklung nicht unmittelbar auf das Handeln der angehenden ErzieherInnen ausgerichtet, sondern weisen einen hermeneutischen Schwerpunkt auf.[1373] In diesem Sinne wird darauf fokussiert, wie ErzieherInnen lernen können, Identitätskonstruktionen in Lebensgeschichten aus religiöser Perspektive zu verstehen. Für die Entwicklung von Konzepten zur Förderung eines derartigen verstehenden Zugangs zu Biographien von Kindern[1374] spricht auch, dass die Bedeutung eines solchen Zugangs für die praktische Arbeit in der ErzieherInnenausbildung oft nicht ausreichend beachtet wird. Auch der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz als Voraussetzung für den verstehenden Zugang wird dementsprechend meist vernachlässigt, so dass den ErzieherInnen in der Folge häufig die selbstreflexive Kompetenz fehlt, die sie für einen professionellen Kontakt zu den Kindern und ihren Angehörigen benötigen.

Für den Umgang mit dem Thema Identitätsentwicklung sind in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung zwei Zugänge denkbar: Einerseits kann durch die Fokussierung auf das relevante religionspädagogische, psychologische und pädagogische Grundwissen eine eher deduktive, theoretische Annäherung an das Thema erfolgen. Andererseits kann durch einen eher *induktiven Weg über die individuelle Auseinandersetzung mit Biographien* indirekt die Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Themen gefördert werden. In Bezug auf das biographische Lernen bietet sich der induktive Weg an. So können ErzieherInnen etwa angeregt werden, durch die Auseinandersetzung mit Biographien in Form von Vergleichen

[1373] Zu Handlungsoptionen für eine religionssensible religionspädagogische Arbeit siehe beispielsweise Weber (2014).
[1374] Dies gilt analog für einen verstehenden Zugang zu den Biographien der Bezugspersonen der Kinder.

sich auch mit ihrer eigenen Lebensgeschichte auseinanderzusetzen.[1375] Ein derartiges induktives Vorgehen ist für das biographische Lernen förderlich, da der in Biographien enthaltene narrative Aspekt und der lebensgeschichtliche Bezug, der sich in konkreten Falldarstellungen zeigt, in besonderer Weise geeignet sind, biographische Lernprozesse zu intensivieren. Bei einem eher deduktiven Vorgehen, bei dem die Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen im Zentrum steht, müssen die ErzieherInnen sich über verschiedene Wege der Konkretisierung einen Zugang zur eigenen Biographie erarbeiten, was in der Praxis oft nicht stattfindet, so dass sie dann in der Folge oft träges Wissen erwerben, das sie nicht mit der beruflichen Praxis verbinden können.[1376] In Kapitel 4, in Bezug auf das Thema biographisches Lernen in der Religionspädagogik, wurden als Wege für einen induktiven Zugang zum Thema Identitätsentwicklung bereits Methoden im Bereich der Bibeldidaktik genannt. Als weiterer induktiver Zugang wurde im Rahmen der Beschäftigung mit vorbildlichen Handlungsmustern auf die Auseinandersetzung mit – berufsfremden – Vorbildern hingewiesen, und als dritter, bisher nicht genannter Zugang bietet sich für die ErzieherInnenausbildung die Arbeit mit beruflichen Handlungssituationen aus der Praxis von ErzieherInnen an. Diese unterschiedlichen Zugänge – bibeldidaktischer Ansatz, Arbeit mit Vorbildern und Arbeit mit beruflichen Situationen – überlappen einander, wie bereits in Kapitel 4 erörtert.

Die Identitätsentwicklung angehender ErzieherInnen kann durch die Auseinandersetzungen mit biblischen Personen beispielsweise in Form der Verwendung von Elementen aus dem Bereich des Bibliodramas angeregt werden.[1377] Dieser bibliodramatische Zugang ermöglicht auf sehr anschauliche und subjektorientierte Weise eine biographische Auseinandersetzung.[1378] Dieser Ansatz wird in der praktischen Arbeit oft geschätzt, insbesondere wegen des spielerischen Zugangs zu biblischen Texten. Ein direkter Zugang zur beruflichen Praxis von ErzieherInnen wird hier aber nicht

[1375] Siehe auch Ohlhaver/Wernet (1999). Reh und Rabenstein weisen allerdings zu Recht darauf hin, dass der systematische Aufbau von Theoriewissen notwendig ist und dass die Fallarbeit zur Ausbildung der Reflexivität und zur Vertiefung von bestimmten Themen eine wichtige Ergänzung darstellt [Reh/Rabenstein (2005), S.53].
[1376] Zum Aspekt des trägen Wissens siehe auch Neuß (2009), S.50-53.
[1377] Siehe Karle (2009), Aldebert (2001), Mennen (2004).
[1378] Siehe dazu Aldebert (2001).

ermöglicht. Ähnliches gilt in Bezug auf die Förderung der Selbstreflexion durch eine Auseinandersetzung mit berufsfernen Vorbildern. Dieser Ansatz ermöglicht die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz in einer auf das gute Handeln fokussierten Form ohne direkten beruflichen Bezug.[1379] Der bereits in Kapitel 4 thematisierte Ansatz von Mendl ist – bezüglich der Unterrichtspraxis – insbesondere auf den Aspekt der Ethik und damit auf Vorbilder als Vermittler von vorbildlichen Handlungsmustern ausgerichtet.[1380] Hier wäre ein eigenes, auf die Förderung der Handlungsmöglichkeiten ausgerichtetes Modell für die ErzieherInnenausbildung wünschenswert. Ähnliches gilt für den auf die Auseinandersetzung mit medial vermittelten Vorbildern konzipierten Ansatz von Pirner, der ebenfalls auf die ErzieherInnenausbildung hin zugespitzt werden könnte.[1381] Der Aspekt der Rezeption von Medien, zu denen letztlich auch biographische Texte in der Fallarbeit gehören, wird weiter unten nochmals aufgegriffen.

Im Folgenden werden Perspektiven dazu erarbeitet, wie sich biographisches Lernen mit *Methoden der Fallarbeit* fördern lässt. Diese haben den Vorzug, dass sie mit den gängigen Methoden der Ausbildung ebenso im Einklang stehen wie mit dem späteren beruflichen Arbeiten von ErzieherInnen.[1382] Zudem sind sie den ErzieherInnen aus dem Bereich des sozialpädagogischen und pädagogischen Arbeitens sowie aus Supervisionskontexten vertraut. Deshalb wird im Bereich der ErzieherInnenausbildung die Arbeit mit Fällen als offene Auseinandersetzung mit vorgegebenen oder spontan dargestellten beruflichen Handlungssituationen bevorzugt. Bei der Arbeit mit vorgegebenen beruflichen Fällen, die die Lehrkräfte einbringen, sollten Elemente eines positiven Umgangs mit Kindern enthalten sein, und es sollten Hoffnungsbilder und positive Erfahrungen vorkommen, da sonst die Gefahr besteht, dass nur pathologische Erfahrungen im Zentrum stehen. Das bedeutet, dass Texte ausgewählt werden sollten, die eine positive Grundstimmung aufweisen oder in denen im Sinne von McAdams Identitätskonstruktionen auf der Grundlage eines *redemptive self* enthalten sind. Gleich-

---

[1379] Siehe zur religionspädagogischen Arbeit mit Vorbildern Mendl (2005) und den Beginn von Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.
[1380] Mendl (2005).
[1381] Pirner (2008), S.109.
[1382] Siehe dazu die Diskussion beispielsweise zum Ansatz von Mendl in der Einleitung von Kapitel 4 zur Didaktik des Vorbildlernens.

zeitig sollten Herausforderungen, Schwierigkeiten und Leid nicht tabuisiert oder vorschnell positiv umgedeutet werden.

Zur Rezeption biographischer Texte aus medienpädagogischer Perspektive: Vor einer expliziten Auseinandersetzung mit Methoden der Umsetzung der Fallarbeit mit biographischem Material ist zu bedenken, auf welche Weise die Auseinandersetzung mit Biographien durch die angehenden ErzieherInnen stattfindet beziehungsweise auf welche Weise sie Inhalte der Biographien rezipieren. Da die Arbeit mit biographischem Material medial vermittelt stattfindet, ist an dieser Stelle kurz auf *Ergebnisse der Rezeptionsforschung* einzugehen, wie sie im Bereich der Medienerziehung diskutiert werden. Laut Pirner ist davon auszugehen,[1383] dass die Rezeption von Medien durch den gesamtkulturellen Kontext geprägt ist, und dass darüber hinaus die Intention der ProduzentIn, die objektiven Inhalte des Films und die Motive der RezipientInnen eine Rolle spielen. Zu letzterem zählen insbesondere Vorerfahrungen, Motive und der Rezeptionskontext. Dieses Wirkungsgeflecht gilt es auch bei der biographischen Arbeit mit angehenden ErzieherInnen zu beachten.[1384] Der gesamtkulturelle Kontext sowie die Strukturen und Inhalte von Lebensgeschichten wurden bereits in Kapitel 6 aus entwicklungspsychologischer Perspektive – insbesondere in Auseinandersetzung mit McAdams und Keupp und KollegInnen – diskutiert, und sie werden in Abschnitt 7.3 in der konkreten Fallarbeit wieder aufgegriffen. Der Aspekt der Rezeption von Texten oder Filmen durch die RezipientInnen war in Kapitel 6 noch nicht erörtert worden. Dazu betont Pirner im Rahmen seinen medienpädagogischen Ausführungen, dass auf Seiten der RezipientInnen sowohl reflexive Distanz als auch Involvement gegenüber den ProtagonistInnen in den Medien zu beachten seien.[1385] So zeigen sich nach Pirner beispielsweise geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der aktiv-konstruktiven Auseinandersetzung mit Medien und medialen Vorbildern. Während Mädchen eher eine Freundschaftsbeziehung zu medialen Vorbildern wünschten, würden Jungen diese eher als (männliche) Vorbilder betrachten.[1386] In diesen verschiedenen Umgangsformen mit medialen Vorbildern in Form des Involvements zeigen sich zwei Themen: eine stärkere auf die Handlungsebene ausgerichtete Zugangsweise bei Jungen und ein stärker auf den Beziehungsaspekt angelegter Zugang bei Mädchen.[1387] Pirner betont, dass bei der Anregung von medial gestützten Bildungspro-

---

[1383] Pirner (2001), S.224.
[1384] Siehe auch Pirner (2001), S.296 zu den verschiedenen Faktoren, die die Wirkung von Medien beeinflussen.
[1385] Pirner (2008), S.103 und S.107; siehe auch Gennerich, der betont, dass die selbstreflexive Auseinandersetzung mit biographischen Texten erst im Jugendalter möglich ist und Habermas/Bluck (2000) zur entwicklungspsychologischen Auseinandersetzung mit der Entfaltung narrativer Kompetenz [Gennerich (2012), S.232].
[1386] Pirner (2008), S.102. Pirner bezieht sich hier auf eine empirische Studie von Matz [Matz, Cornelia (2005), Vorbilder in den Medien. Ihre Wirkungen und Folgen für Heranwachsende, Frankfurt/M. (=Peter Lang)].
[1387] Diese beiden Aspekte werden in Abschnitt 7.3 unter dem *Agency*- und *Communion*-Aspekt nochmals aufgegriffen.

zessen die RezipientInnen insbesondere in ihrem kritischen und ihrem aktiv-konstruktiven Umgang gestärkt werden sollen.[1388].

Religionspädagogische Perspektiven auf die RezipientInnen biographischer Texte ausgehend vom Ansatz des biographischen Lernens nach Ziebertz: Bereits in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Ziebertz in Kapitel 4 wurde deutlich, dass das biographisch-transitorische Lernen für die SchülerInnen beziehungsweise für die angehenden ErzieherInnen verschiedene Funktionen erfüllt: Sie können sich in kognitiv-aufklärerischer Weise mit den sie prägenden Personen oder Institutionen auseinandersetzen. Dabei ist anzustreben, dass sie sich Verletzungen und Kränkungen ebenso wie Triumphe und Glücksmomente bewusst machen und diese verarbeiten können.[1389] Ziebertz führt hierbei insbesondere die biographische Auseinandersetzung damit an, inwiefern sie sich in Abhängigkeitsverhältnissen zu Freunden, *peer-group,* Eltern, Familie, Schule, Lehrkräften oder Kirche befinden.[1390] Als zweite Funktion des biographisch-transitorischen Lernens benennt Ziebertz die affektiv-integrierende, bei der es darum geht, dass die Lernenden unterschiedliche Erfahrungen in der Lebensgeschichte im Sinne von Kohärenz und Kontinuität in Beziehung zueinander setzen sowie auch darum, dass sie einen eigenen emotionalen Zugang zu ihrer Lebensgeschichte entwickeln. Als dritte Funktion des biographisch-transitorischen Lernens führt Ziebertz die Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung von pragmatisch-handlungsleitenden Perspektiven an.[1391] Demnach liegt ein weiteres Ziel des biographisch-transitorischen Lernens darin, dass sich die Lernenden ausgehend von der eigenen Biographie mit neuen Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen und sich neue Potentiale erschlie-

---

[1388] Pirner (2008), S.101. Auf diese Aspekte, den Handlungs- Beziehungs- und Involvementaspekt einerseits und den kritisch-reflektierten, distanzierten Umgang mit Medien andererseits, wird später in Bezug auf die Fallarbeit nochmals eingegangen
[1389] Ziebertz (2008f), S.359.
[1390] Ziebertz (2008f), S.358f.
[1391] Ziebertz (2008f), S.358f.

ßen.[1392] Alle drei Funktionen des biographischen Lernens sind für das vorliegende Kapitel wichtig, wobei insbesondere der erste und zweite Aspekt im Zentrum stehen, in denen es um das Verstehen und Deuten von Erfahrungen geht. Aus religionspädagogischer Perspektive betont Ziebertz in Bezug auf das biographisch-transitorische Lernen, dass die Lernenden dazu angeregt werden sollen, ihr Leben unter der Verheißung Gottes zu deuten.[1393] Der letztgenannte Aspekt wird im Folgenden insbesondere unter der Perspektive des religiösen Verstehens im Sinne von Schweitzer aufgenommen, wenn Perspektiven für eine biographieorientierte religionspädagogische Ausbildung angehender ErzieherInnen entwickelt werden, die eine organische Fortentwicklung des in Kapitel 2 diskutierten Lehrplans für die Ausbildung von ErzieherInnen an bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik ermöglichen.[1394] Dabei wird betont, dass der Aspekt des religiösen Verstehens an zentraler Stelle des Analyse- und Interpretationsprozesses von Biographien Berücksichtigung finden sollte, so dass diese Perspektive des religiösen Verstehens den gesamten Verstehensprozess von Biographien begleitet.[1395]

7.1. Ansätze für die gruppenbezogene Fallarbeit

Unter einem *Fall* wird im Folgenden die Beschreibung einer pädagogischen Situation[1396] verstanden.[1397] Ein Fall ist „ein Ereignis mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen Raum-Zeitgefüge, wobei aber

---

[1392] Ziebertz (2008f), S.359.
[1393] Ziebertz (2008f), S.355. „Dort wo mit Hilfe des Religionsunterrichts das Leben gestützt, gefördert und auf die Zukunft hin ausgerichtet wird, nimmt der Unterricht eine diakonische Funktion wahr.“ Ziebertz (2008f), S.350, siehe auch Ziebertz (2008d).
[1394] Schweitzer (1994), S.405.
[1395] Eine kurze Darstellung des religiösen Verstehens findet sich ausführlicher in Abschnitt 4.5 und 4.6.
[1396] Bei Beer/Langenmayr (2003), S.41 werden Handlungssituationen als Elemente beruflicher Situationen im Rahmen des Lernfeldkonzeptes beschrieben. Für den theoretischen Hintergrund des Lernfeldkonzeptes siehe Bader (2004), zur praktischen Umsetzung siehe beispielsweise Beck/Fritz/Otte/Schäfer (2008).
[1397] Siehe auch Dirks/Feindt (2002), S.38 und Reh/Schelle (2000), S.120.

diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum »Fall« wird,[1398] wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückt.“[1399] Relevante Situationen sind beispielsweise Berichte der von der Autorin interviewten Erzieherinnen über ihre eigene Kindheit oder über ihre spätere Berufspraxis sowie Erzählungen, in denen Grundlagen für die Selbstreflexion der ProtagonistInnen deutlich werden. Falldarstellungen sind meist „gerafft“ und werden gewonnen, indem aus vorliegenden biographischen Erzählungen relevante Ausschnitte herausgefiltert und dokumentiert werden.[1400] Unter Fallarbeit wird daran anschließend die rekonstruierende Arbeit mit derartigen Darstellungen biographischen Materials verstanden,[1401] bei der der Schwerpunkt nicht darauf liegt, erworbenes Wissen auf einen Fall anzuwenden, sondern darauf, durch die Auseinandersetzung mit den Fällen dazu anzuregen, selbstreflexive Kompetenz zu entwickeln.[1402] Ausgehend von Reh und Rabenstein können drei verschiedene Funktionen des fallorientierten Arbeitens unterschieden werden: (a) Fälle können mit Hilfe erziehungswissenschaftlicher Theorie analysiert werden und einerseits zur Generierung neuen Wissens und andererseits zur Veranschaulichung der Theorie dienen; (b) sie können zur Veranschaulichung allgemeiner Erkenntnisse verwendet werden, und sie können (c) im Sinne biographischen Lernens den Lernenden Impulse dazu geben, eigene Praxisfälle und Erfahrungen zu rekonstruieren und in größere Zusammenhänge

---

[1398] In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Handlungssituation“, „berufliche Situation“ und „(pädagogischer) Fall“ annähernd synonym verwendet. Während die Begriffe „Handlungssituation“ und „berufliche Situation“ Konzepten des schulischen Unterrichts – vor allem im Bereich Technik und Wirtschaft an Berufsschulen – entstammen und dem Ansatz des lernfeldorientierten Unterrichts zuzuordnen sind, wird der Begriff „Fallstudie“ oder „Fallarbeit“ häufig im Kontext der (sozial-)pädagogischen Lehre an Hochschulen oder in Supervisionsprozessen verwendet. Erstere zielen stärker auf die Anwendung von gelerntem Wissen, zweitere fokussieren auf gemeinsam mit der Gruppe erarbeitete Verstehens- und Handlungsmuster.

[1399] Eine neuere Definition des Begriffs Fall findet sich bei Steiner (2004), S.20. Siehe auch Pietsch (2010), S.44.

[1400] Siehe auch Abschnitt 7.2. zur Arbeit mit fremden Fällen.

[1401] Reh/Rabenstein (2005), S.49.

[1402] Zu Überlegungen bezüglich der Rezeption von Symbolen und Texten aus religionspädagogischer Perspektive siehe Pirner (2003). Pirner weist zutreffend darauf hin, dass die Rezeption von Medien durch die RezipientInnen als eine aktiv konstruierende Haltung zu verstehen ist [Pirner (2005), S.4].

einzuordnen.[1403] Der letztgenannte Aspekt steht im weiter unten erläuterten Ansatz der religionspädagogischen Fallarbeit im Zentrum.

Im Kontext der LehrerInnenbildung unterscheidet Friederike Heinzel vier Ansätze der Fallarbeit, die auch für die vorliegende Arbeit potentiell relevant sind:[1404] Erstens eine als „Fallinterpretation" bezeichnete Methode aus dem Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung,[1405] zweitens die aus der pädagogischen Fallarbeit kommenden Ansätze des *problem-based-learning,*[1406] drittens Modelle der Biographiearbeit[1407] und viertens die Methode der kollegialen Beratung für die Arbeit mit Fällen in der beruflichen Praxis.[1408] Im Folgenden wird erörtert, inwiefern diese Ansätze für die biographieorientierte Gruppenarbeit mit Fällen im Unterricht an Fachschulen für Sozialpädagogik geeignet sein könnten.[1409]

Als erster zu diskutierender Ansatz sind *sozialwissenschaftliche Methoden der Fallinterpretation* zu benennen. Sie sind vor allem für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Biographien geeignet, beispielsweise in pädagogischen Forschungsprojekten, in denen Prozesse biographischen Lernens auf der Grundlage von narrativen Interviews untersucht werden.[1410] Hier steht das Generieren von neuem Wissen in Forschungszusammen-

---

[1403] Reh/Rabenstein (2005), S.49. Zur letztgenannten Kategorie von Fallarbeit gehört, dass die Fälle die Lernenden anregen, eigene Fallberichte zu verfassen, sich mit bestimmten Themen aus Praxisperspektive auseinanderzusetzen oder sich mit eigenen biographischen Erfahrungen zu beschäftigen.

[1404] Siehe Heinzel (2007), S.157. Für eine weitere Kategorisierung, die speziell auf die Ausbildung von LehrerInnen zugeschnitten ist und insbesondere auf die Unterrichtssituation in der Regelschule fokussiert, vergleiche Reh/Rabenstein (2005), S.48f.

[1405] Zur Darstellung des Ansatzes siehe beispielsweise Schütze (1983, 1984 und 2006), Rosenthal (2005) und Lucius-Hoene/Deppermann (2004), für die Analyse der Arbeit von ErzieherInnen siehe Schildmann/Völzke (1994).

[1406] Weber (2004).

[1407] Für Modelle der Biographiearbeit siehe beispielsweise Gudjons/Pieper/Wagener (1994), Ruhe (2003) oder Buschmeyer (1990).

[1408] Siehe beispielsweise Kutting (2010) für die LehrerInnenberatungsarbeit. Der Ansatz der kollegialen Beratung wird in der beruflichen Beratungsarbeit von ErzieherInnen häufig angewendet, ein Ansatz der Biographiearbeit speziell für ErzieherInnen war nicht auffindbar.

[1409] Zur pädagogischen Fallarbeit siehe Reh/Schelle (2000), Reh/Rabenstein (2005), Dirks/Feindt (2002), Beck/Helsper/Heuer/Stelmaszyk/Heiner (2000), im Bereich der ErzieherInnenausbildung waren hierzu keine neueren Konzepte auffindbar.

[1410] Siehe beispielsweise Marotzki (1990) und Egger (1995).

hängen im Zentrum. Für die ErzieherInnenausbildung sind diese Methoden dagegen nicht zielführend, schon weil der mit der forschungsorientierten Ausrichtung einhergehende hohe Aufwand den zeitlichen Rahmen des Unterrichts sprengen würde.[1411] Das aus der MedizinerInnenausbildung stammende *problem-based-learning* ist zwar auf Unterrichtssituationen zugeschnitten, fokussiert jedoch nicht auf den Erwerb selbstreflexiver Kompetenz. Es zielt vielmehr auf das selbstorganisierte Erarbeiten von relevantem Fachwissen im Sinne der Anwendung vorhandenen Wissens ab.[1412] Für *Ansätze aus der Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung* spricht im Kontext der vorliegenden Arbeit, dass diese die Auseinandersetzung mit der Biographie der Lernenden ins Zentrum stellen. Jedoch ist es in hier angesiedelten Unterrichtsmodellen – wie dem von Gudjons und KollegInnen[1413] – vorgesehen, direkt mit persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden zu arbeiten. Dies hätte – wie bereits im Rahmen der Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Pädagogik in Kapitel 5 diskutiert – bei einer Verwendung im Rahmen der ErzieherInnenausbildung zur Folge, dass den Teilnehmenden eine distanzierte Betrachtung der bearbeiteten Fälle erschwert würde. *Das Verfahren der kollegialen Beratung* schließlich ist auf berufliche Beratungsprozesse zugeschnitten und dadurch gekennzeichnet, dass die Fragestellung von der Person entwickelt wird, die den Fall einbringt. Dieses Verfahren kann im Rahmen der ErzieherInnenausbildung vor allem dann zum Einsatz kommen, wenn angehende ErzieherInnen Praktika absolvieren und supervisorische Begleitung in Gruppen für ihre praktische Arbeit erhalten sollen. Für den biographieorientierten Unterricht in der ErzieherInnenausbildung muss es dagegen modifiziert werden, da ansonsten auf die Lösung von Praxisproblemen der Lernenden fokussiert, durch das Einbringen

---

[1411] Siehe beispielsweise Lucius-Hoene/Deppermann (2004).
[1412] Siehe Weber (2004), S.12f und S.83ff.
[1413] Gudjons/Pieper/Wagener (1994).

eigener Fälle die Distanzierung der Lernenden behindert und so die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz erschwert wird.[1414]

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass keiner der vier von Heinzel genannten Ansätze zur Fallinterpretation alle Aspekte beinhaltet, die für einen Einsatz in der biographieorientierten ErzieherInnenausbildung notwendig sind. Der Ansatz der kollegialen Beratung erfüllt allerdings bereits einige Kriterien, da er die Bedeutung der persönlichen Erfahrungen der GruppenteilnehmerInnen berücksichtigt und den angehenden ErzieherInnen mit großer Wahrscheinlichkeit bereits aus anderen supervisorischen Zusammenhängen in der Ausbildung vertraut ist.

Der im Folgenden entwickelte Ansatz basiert auf einer Modifizierung der Methode der Fallarbeit. Diese wurde aufgrund der dargestellten Notwendigkeit der Ergänzung für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung so verändert, so dass der Einsatz dieser religionspädagogischen Fallarbeit es Lehrkräften in der ErzieherInnenausbildung ermöglicht, die angehenden ErzieherInnen so zur biographieorientierten Arbeit mit fremden Fällen anzuregen, dass sie ihre selbstreflexive Kompetenz mit einem religionspädagogischen Fokus erweitern können.[1415] Dazu wird der Ansatz einerseits insbesondere in Hinblick auf eine stärkere Themen- und Unterrichtsorientierung angepasst[1416] und anderseits auf das Ziel einer stärkeren religionspädagogischen Relevanz (Existenzbezug und Transzendenzbezug) hin zugespitzt.

[1414] Die Problematik einer Fallarbeit mit eigenen Erfahrungen der Studierenden wird in Abschnitt 7.2.1 nochmals unter dem Stichwort „Arbeit mit fremden Fällen“ thematisiert. Siehe auch Reh/Schelle (2000), S.121, die diskutieren, ob es besser sei, mit dem eigenen Fall zu arbeiten oder mit einem fremden Fall, in dem auch die eigenen Erfahrungen aufscheinen.

[1415] ErzieherInnenkompetenz zeigt sich im dynamischen Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten, siehe dazu auch das Modell der Lehrerkompetenz nach Brunner et al. (2006). Die biographisch-selbstreflexive Kompetenz gehört zum Professionswissen, sie beeinflusst den Umgang mit den eigenen Überzeugungen und den selbstregulativen Fähigkeiten.

[1416] Zur kollegialen Beratung für Lehrkräfte siehe Kutting (2010), S.11. Im Modell der kollegialen Beratung formuliert diejenige, die den Fall einbringt, eine Fragestellung an den Fall. Dies erfolgt am Ende ihrer Falldarstellung in Schritt (a). Im vorliegenden Modell erarbeitet die Lehrkraft eine Fragestellung mit seelsorgerlichem Fokus, der auf die Bedürfnisse der Gruppe zugeschnitten ist.

Diese Methode religionspädagogischer Fallarbeit wird exemplarisch anhand des Unterrichtsthemas „Kinder in Lebenskrisen begleiten“ erörtert.

7.2. Ein eigener Ansatz für die Fallarbeit in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung

Wie kann der Ansatz der kollegialen Beratung so für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung angepasst und weiterentwickelt werden, dass sich damit biographische Lernprozesse bei angehenden ErzieherInnen – insbesondere in Hinblick auf den Existenz- und den Transzendenzbezug[1417] – anregen lassen? Und wie lässt sich damit – wie in den ersten drei Kapiteln diskutiert – der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz als Voraussetzung für eine kompetente religionspädagogische Begleitung anbahnen? Dies wird im Folgenden erörtert, wobei Impulse aus den in den Kapiteln 2 bis 5 diskutierten Ansätzen aufgegriffen und vor dem Hintergrund der in Kapitel 6 diskutierten aktuellen Theorien zur narrativen Identität weiterentwickelt werden.

Es ist nicht Ziel der vorliegenden Arbeit, eine den Unterricht bis ins Detail festlegende Konzeption für ein bestimmtes Thema vorzustellen. Vielmehr wird das Thema „Begleitung von Kindern in Lebenskrisen“ genutzt, um exemplarisch Perspektiven für die Förderung biographischer Lernprozesse durch die Fallarbeit aufzuzeigen. Diese Struktur ist so offen gehalten, dass sich der Ansatz flexibel an die Ausgangslage in der jeweiligen Gruppe beziehungsweise an die biographischen Besonderheiten und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder anpassen lässt. Der Ansatz eröffnet zudem Freiheitsgrade sowohl in der Bearbeitung der Fälle im Detail als auch in der Auswahl

[1417] Siehe Pirner (2001), S.94.

und Zusammenstellung der im Laufe der Seminareinheit zu bearbeitenden Fälle.[1418]

7.2.1. Didaktische Vorüberlegungen zur Umsetzung der Fallarbeit

Zunächst ist vor einer Arbeit mit Fällen auf einer *inhaltlich-theologischen Ebene* zu beachten, dass im Vorfeld im religionspädagogischen Unterricht Grundlagen einer christlichen Anthropologie diskutiert wurden, wie sie in Kapitel 4 und in Kapitel 6 skizziert wurden, so dass die Basis der Identitätsarbeit deutlich wird: Menschliche Identität basiert aus christlicher Perspektive auf einem Beziehungsgeflecht, in dem der Mensch seine Identität immer nur in Beziehungen zu anderen erfährt. In Hinblick auf die *didaktische Ebene* sollte bei der Förderung von Prozessen biographischen Lernens beachtet werden, dass es den RezipientInnen bei der Arbeit mit biographischem Material ermöglicht wird, sich in freier Form mit den Texten auseinanderzusetzen. Dieser Aspekt des freien Umgangs mit den Texten wird im Folgenden genauer erläutert: Einerseits soll den Lernenden ermöglicht werden, dass sie in Bezug auf die ProtagonistInnen der Biographien eine Haltung der kritischen Distanz und damit eine stärker reflektierende Haltung einnehmen können. Andererseits sollen sie auch die Möglichkeit haben, sich mit den ProtagonistInnen von fremden biographischen Erzählungen zu identifizieren, indem sie Involvement zeigen und die Perspektive der Handelnden übernehmen.[1419] Für beide Aspekte sollte in der Analyse von Biographien Raum sein, wobei die kritische Distanz mit einer prinzipiell wertschätzenden Haltung gekoppelt sein sollte. Das heißt, es geht bei der kritischen Distanzierung nicht primär darum, Defizite der ProtagonistInnen in den Erzählungen aufzudecken, sondern beispielsweise darum, Anteile zu benennen, die unbekannte oder befremdliche Assoziationen auslösen.

[1418] Die Lehrkraft hat dabei neben der Rolle der Moderation auch die Aufgabe, inhaltliche Impulse einzubringen – beispielsweise in Form von Informationen zur christlichen Perspektive auf die Identitäts- oder Werteentwicklung.
[1419] Siehe auch Pirner (2008), S.107.

Arbeit mit fremden Fällen als Möglichkeit zur Distanzierung: Für die Behandlung des Themas „Kinder begleiten in Lebenskrisen“ im Unterricht hat es sich als sinnvoll erwiesen, auf Fallmaterial zurückzugreifen,[1420] das auf fremden Biographien basiert.[1421] Dies regt die Auseinandersetzung der angehenden ErzieherInnen mit ihren eigenen Erfahrungen an, da in der Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungen Erinnerungen an eigene Erfahrungen geweckt werden können. Es ermöglicht der Gruppe gleichzeitig, von der dargestellten und der eigenen Erfahrung zu abstrahieren und diese rückzukoppeln an die Fragestellung beispielsweise der kompetenten Begleitung von Kindern in Lebenskrisen.[1422] So erhalten sie Impulse, sich mit den Sinnstrukturen und Handlungsmustern in der eigenen Lebensgeschichte zu beschäftigen und ihren biographischen Erfahrungen einen angemessenen Stellenwert im Rahmen ihres beruflichen Handelns zuzuweisen.[1423] Gleichzeitig ermöglicht dieses Vorgehen zur Förderung der Selbstreflexivität sowohl kritische Distanzierungsprozesse beziehungsweise Reflexionsprozesse gegenüber der dargestellten Biographie als auch Identifikationsprozesse, die beispielsweise den Lernenden eine Perspektivübernahme von ProtagonistInnen in Erzählungen ermöglichen. Als Ausgangspunkt für die Fallarbeit ist im Anhang eine flexibel erweiterbare Materialsammlung angefügt, in der authentisches *Fallmaterial* dokumentiert ist.[1424] Es handelt sich

---

[1420] Als Material für die Fallarbeit werden im Anhang zur vorliegenden Arbeit narrative Texte bereitgestellt, die autobiographische Gesamterzählungen enthalten: Häufig lassen sich diese als Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen klassifizieren [siehe Lucius-Hoene/Deppermann (2004), S.141ff].

[1421] Siehe auch Beck/Helsper/Heuer/Stelmaszyk/Ullrich (2000), S.17 (=Beitrag von Stelmaszyk).

[1422] Die Gefahr der fehlenden Distanz wurde in Abschnitt 5.1 am Beispiel der Arbeit von Brück und in Abschnitt 4.2 am Beispiel der Arbeit von Stoodt bereits thematisiert. Siehe dazu auch Pirner (2001), S.324 zur Spannung zwischen Identifikation und Distanzierung in Bezug auf die Medienrezeption sowie der Notwendigkeit hier den SchülerInnen einen Freiheitsspielraum zu lassen und sie somit als „selbstbestimmte Subjekte ernst zu nehmen“. [Pirner (2001), S.325].

[1423] Zur rekonstruierenden Fallarbeit und verschiedenen weiteren Formen der Fallarbeit siehe Pietsch (2010), S.44f und Reh/Rabenstein (2005), S.48f. Eine auf den Schulunterricht beschränkte Auswahl von Fällen findet sich bei Beck (1999). Christian Beck schildert als Fälle Unterrichtsepisoden in Schulunterrichtsstunden, die er mit der Methode der objektiven Hermeneutik in Seminaren untersucht, ähnlich auch Fehlhaber/Garz (1999).

[1424] Im Vorfeld der vorliegenden Arbeit wurden 13 narrative Interviews auf Grundlage der Ausführungen von Fritz Schütze mit bereits ausgebildeten ErzieherInnen geführt. Siehe Schütze (1983,

dabei um biographische Erzählungen zweier Erzieherinnen, Sabine Praun und Elke Hofer,[1425] mit denen im Rahmen der vorliegenden Arbeit narrative Interviews geführt wurden. Die Interviews sind als Ausschnitte in Geschichten gegliedert und zusammen mit einer Gesamtdarstellung der jeweiligen Biographie im Anhang zu finden.

Der Fokus auf fremde Fälle schließt nicht kategorisch aus, dass die angehenden ErzieherInnen auch eigene Erfahrungen in die Diskussion von pädagogischen Fällen einbringen können, allerdings stehen diese nicht im Mittelpunkt der Fallbearbeitung in der Gruppe.

An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen,[1426] dass *die Arbeit mit eigenen Fällen* der ErzieherInnen nicht das Mittel der Wahl ist. Insbesondere bei einem Thema wie Lebenskrisen besteht die bereits im Rahmen der Ausführungen zur psychoanalytischen Pädagogik diskutierte Gefahr, dass Lehrkräfte die ihnen zukommende pädagogische Rolle verlassen und eine dem Setting und/oder ihrer Qualifikation unangemessene, eher therapeutisch orientierte Rolle einnehmen.[1427] Allenfalls für Themen, die nicht in den Bereich der Seelsorge fallen und für die Teilnehmenden positiv besetzt sind, besteht in Gruppen, in denen unter den Teilnehmenden eine Atmosphäre des Vertrauens hergestellt ist, die Möglichkeit, auf Medien zu verzichten und mit eigenen Fällen der Teilnehmenden zu arbeiten. Hierbei muss die Lehrkraft auf jeden Fall entsprechend qualifiziert sein und supervisorisch begleitet werden. Zudem sollte auch dann als Regel auf die Notwendigkeit der Verschwiegenheit verwiesen werden. Ein Beispiel für ein Thema, bei dem eigene Fälle eine mögliche Grundlage für die religionspädagogische Arbeit darstellen könnten, sind Erfahrungen mit Taufen. Dennoch können auch zu diesem Thema schmerzhafte Erfahrungen der Teilnehmenden auftauchen. Eine fehlende Möglichkeit zur Distanzierung von Themen, die für die eigene Identität zentral sind, kann dann dazu führen, dass sich die gesamte Gruppe, Einzelne in der Gruppe, die den Fall einbringende angehende ErzieherIn oder die Lehrkraft durch den eingebrachten Fall einer TeilnehmerIn der Gruppe überfordert fühlen. Auf der Ebene der Gruppe kann sich dies in Schwierigkeiten äußern, der jeweils den Fall einbringenden ErzieherIn angemessen Resonanz zu geben. Einzelne könnten sich durch die geschilderten Erfahrungen stark belastet fühlen und die den Fall einbringende ErzieherIn könnte in Rechtfertigungsdruck für das eigene Handeln geraten oder sich

---

1984 und 2006). Im Anhang sind zwei Interviews als Kurzdarstellungen der Biographien von Frau Hofer und Frau Praun sowie Auszüge aus den Originalinterviews zu finden.

[1425] Namen von der Autorin verändert.

[1426] Siehe die Kritik an der Arbeit von Brück in Kapitel 5.

[1427] Zu den Problemfeldern und Gefahren des therapeutischen Arbeitens im Unterricht siehe Abschnitt 5.1.2.

durch die Reaktionen der Gruppe oder der Lehrkraft gekränkt fühlen.[1428] Die Lehrkraft schließlich könnte sich unfähig fühlen, belastete TeilnehmerInnen angemessen seelsorgerlich zu begleiten.

Wie eine derartige Überforderung in der Praxis aussehen kann, zeigt die folgende Schilderung eines Kollegen: Eine angehende Erzieherin erzählt auf ihren nachdrücklichen Wunsch hin im Rahmen des Themas „spirituelle Krisen" über ihre Erfahrungen als Patientin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Dies führte dazu, dass die Gruppe nach der Erzählung der Teilnehmerin große Schwierigkeiten hatte, angemessen mit der geschilderten Erfahrung umzugehen, sich nachzufragen scheute und Probleme hatte, ressourcenorientiert mit der Fallschilderung der angehenden Erzieherin umzugehen. Erst nach langem Schweigen und wiederholtem Nachfragen nach den Ressourcen in der Erzählung durch den Kollegen kamen vereinzelte Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder. Ein derart zögerlicher Umgang der Gruppe mit dem eingebrachten persönlichen Fall wiederum kränkte die angehende Erzieherin, die den Fall eingebracht hatte, so dass in der Folge die inhaltliche Weiterarbeit der Gruppe deutlich erschwert wurde. Als Folge der diskutierten Druck-, Überforderungs- und Kränkungserfahrungen können Gruppenmitglieder möglicherweise nicht angstfrei lernen. Hier gilt es, individuelle, auf die Zusammensetzung der Gruppe abgestimmte Lösungen zu finden, in denen für die Teilnehmenden gewährleistet ist, dass diese sich von den jeweiligen eigenen biographischen Themen angemessen distanzieren können und ausreichenden Schutz erfahren.[1429] Grundsätzlich sollten daher Lehrkräfte, die sich dennoch für eine derartige Arbeit mit eigenen Fällen entscheiden, sich auf jeden Fall vorab der Problematik eines direkten, unreflektierten Umgangs mit Selbsterfahrungsanteilen der Teilnehmenden bewusst sein. Als Folge entsprechender Ausbildung sollten sie dazu in der Lage sein, Teilnehmende unterstützend zu begleiten, wenn sich die Gruppe aus der Perspektive der Erzählenden kränkend verhält oder wenn die Teilnehmenden durch das Erzählen von schwierigen Lebenserfahrungen ausgelöst den Wunsch nach seelsorgerlicher Unterstützung äußern.

Übernahme einer Perspektive der Wertschätzung als Grundlage religionspädagogischen Arbeitens: Wie bereits angedeutet, spielt ein wertschätzender Umgang mit dem Fallmaterial eine wichtige Rolle. Dies gilt auch und gerade für die Arbeit mit biographischem Material. Im Rahmen der Analyse von Biographien in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung ist aus religionspädagogischer Perspektive das Thema der Wertschätzung der

---

[1428] Die Einschränkung des Einbringens persönlicher Erfahrungen als einen zu bearbeitenden Fall in der vorliegenden Arbeit basiert einerseits auf der Reflexion des Ansatzes von Stoodt (siehe Abschnitt 4.2) sowie des Ansatzes von Brück (siehe Abschnitt 5.1.2) und andererseits auf der Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis von KollegInnen.

[1429] Eine derartige individuelle Form der Arbeit mit biographischen Erfahrungen könnte beispielsweise in Form einer schriftlich fixierten Arbeit mit eigenen oder fiktiven Erfahrungen der Teilnehmenden in anonymisierter Form durchgeführt werden.

eigenen Person und anderer Menschen beziehungsweise der Nächsten von besonderer Relevanz. Dieser Aspekt wurde bereits in den Kapiteln 3 und 4 unter Bezug auf die basale theologische These erörtert, dass jeder Mensch als Gottes Geschöpf einmalig und wertvoll ist.[1430] Ausgangspunkt für einen wertschätzenden Umgang mit Kindern ist somit auch die Wahrnehmung der Würde eines Menschen,[1431] und die Wertschätzung sich selbst sowie allen Menschen gegenüber,[1432] die aus christlicher Perspektive insbesondere durch das Liebesgebot motiviert ist.[1433] Diese Haltung gilt es auch in der Fallarbeit zu praktizieren, so dass dieses wertschätzende Verhalten dann auch mögliche Auswirkungen auf die Übernahme von wertschätzendem Verhalten in der beruflichen Praxis haben kann.[1434]

Der vorgestellte Ansatz sieht vor, dass Gruppengespräche im Rahmen der Fallarbeit so geführt werden, dass nicht Kritik am Verhalten der ProtagonistIn im Zentrum steht, sondern so, dass die Gruppe achtsam mit deren biographischer Erzählung umgeht.[1435] Wertschätzung wird im Rahmen der Textanalyse verstanden als eine prinzipiell wohlwollende Haltung der ProtagonistIn gegenüber, bei der es beispielsweise nicht primär darum geht auf-

---

[1430] Wertschätzung sollte immer auch mit einer Option für Schutzbedürftige gekoppelt sein. Diese Parteinahme für Schwächere ergibt sich beispielsweise dann, wenn Schutzbedürftige unter dem Handeln von „Stärkeren“ leiden, siehe beispielsweise die Geschichte des behinderten Jungen, der unter der Misshandlung durch seine Mutter litt (M 4a „Der dankbare Junge“). Hier gilt es, die biographischen Gründe für das Handeln der Mutter zu eruieren und gleichzeitig das Leiden des Jungen wahrzunehmen, so dass dann Handlungsalternativen für die Mutter oder Strukturveränderungen in der Familienkonstellation entwickelt werden können mit dem Ziel, die Situation des Jungen zu verbessern.

[1431] Siehe beispielsweise Schweitzer (2011a), der sich mit Menschenwürde und Bildung aus religionspädagogischer Perspektive auseinandersetzt.

[1432] Die Bedeutung der Wertschätzung wird insbesondere auch in Rogers‘ Ansatz hervorgehoben, der in Abschnitt 6.1.1 dargestellt wird.

[1433] Das Konzept der Wertschätzung wurde bereits (a) in Bezug auf die pädagogische (siehe 2.1), (b) die religionspädagogische Arbeit von ErzieherInnen (in Abschnitt 3.1, siehe beispielsweise die Darstellung des Ansatzes von Harz) sowie (c) in Bezug auf den Personbegriff bei Pannenberg (in Kapitel 4) unter dem Aspekt der Würde erläutert.

[1434] Diese Analysearbeit soll die ErzieherInnen anregen, selbst wertschätzend auf die eigene Biographie zu blicken und in Auseinandersetzung mit biographischen Texten ihre eigene Identität zu entwickeln, indem sie beispielsweise – wie bereits erläutert – Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Biographie herausarbeiten.

[1435] Zur Bedeutung von Anerkennung in der pädagogischen Arbeit an Schulen siehe beispielsweise Prengel (2008).

zuklären, welche historische Wahrheit in den Texten zu finden ist.[1436] Ebenso wenig steht die Frage nach der Professionalität des in den Fallschilderungen dargestellten pädagogischen Handelns der ErzieherInnen im Vordergrund. Vielmehr sollte eine Hermeneutik verwendet werden, mit der einerseits religiöses Verstehen angeregt werden kann und andererseits Sinnzusammenhänge und die Identität der ProtagonistInnen in biographischen Texten rekonstruiert werden können.[1437] Die zentrale religionspädagogische Fragestellung lautet: Was gibt der ErzählerIn Hoffnung, Sinn und Kraft in ihrer Lebensgeschichte? Der Fokus sollte also auf den geschilderten Fähigkeiten, Ressourcen, Stärken und Leistungen der ProtagonistIn liegen. Die Gruppendiskussionen zur Fallarbeit sollten darauf ausgerichtet werden, welchen Sinn der jeweilige Textabschnitt im Gesamtkontext der Biographie hat und welche Ziele die ProtagonistIn mit dem Erzählen des Textes verfolgt.

Wenn der Fokus in der Fallarbeit auf Wertschätzung und Ressourcen liegen soll, stellt dies einige Anforderungen an die Moderation des Gruppengesprächs durch die Lehrkraft: Sie sollte darauf achten, dass die angehenden ErzieherInnen nicht in Grundsatzdiskussionen abgleiten – beispielsweise über die moralische Beurteilung von Abtreibung, wenn dieses Thema in einer Biographie angesprochen wird. Vielmehr sollte sich der Fokus der ErzieherInnen auf die Perspektive der ProtagonistIn und deren Erfahrungen richten. Das bedeutet auch, dass Diskussionen über eine angemessene theologische Bewertung ethischer Themen im Rahmen der Fallarbeit zunächst ausgeklammert bleiben sollten. So wird vermieden, dass der Schwerpunkt auf einer defizitorientierten Betrachtung der Lebensgeschichte liegt und eine Identifikation mit ProtagonistInnen in der Erzählung schwierig wird. Außerdem sollte die Lehrkraft biographisches Material wie die ausgeführten Beispiele von Frau Hofer oder Frau Praun aussuchen, bei denen es potentiell für die angehenden ErzieherInnen möglich, ist eine positive Grundhaltung zu der ausgesuchten Biographie zu entwickeln.

Durch die dargestellte Fokussierung der Fallarbeit auf die Wertschätzung der fremden Biographien wird die Grundlage dafür geschaffen, dass ange-

---

[1436] Zur Wertschätzung in der Biographiearbeit siehe auch Lucius-Hoene/Deppermann (2004), S.99. Das Prinzip der wohlwollenden Interpretation.

[1437] Zu verschiedenen hermeneutischen Ansätzen und Herangehensweisen an biblische Texte siehe beispielsweise Berg (1991).

hende ErzieherInnen lernen, im Rahmen ihrer Selbstreflexionsprozesse auch wertschätzend mit der eigenen Biographie umzugehen.[1438] Ein derartiger wertschätzender Umgang mit anderen und sich selbst mindert die Gefahr, dass Selbstreflexionsprozesse zur dysfunktionalen Suche nach den eigenen Defiziten werden.

7.2.2. Religionspädagogische Fallanalyse in vier Arbeitsschritten

Ein Grundgerüst für die Fallanalyse einer Lebensgeschichte in vier Arbeitsschritten: Das folgende Modell wurde erarbeitet, da bisher kein Modell vorlag, in dem die Methode der Fallarbeit für die ErzieherInnenausbildung mit der Arbeit an religionspädagogische Themen so verbunden wird, dass ein religiöses Verstehen von Biographien angeregt wird. Dies ist beispielsweise dann möglich, wenn in den vorgestellten Fällen existenzielle Fragen und Grundaufgaben des Menschen und der menschlichen Gemeinschaft thematisiert werden und die Erzählungen zugleich auf eine transzendente Ebene verweisen. Beide Elemente, der Existenzbezug und der Transzendenzbezug, bilden den Kern zentraler Themen der Religionspädagogik. Diese werden durch die Fallarbeit mit der jeweiligen Lebenswirklichkeit der angehenden ErzieherInnen verbunden und ermöglichen so Lernprozesse im Sinne eines religiösen Verstehens von Biographien.[1439] Das in der vorliegenden Studie entwickelte Grundgerüst[1440] für die Fallanalyse sieht vier von der Lehrkraft moderierte Arbeitsschritte vor.[1441] Die Präsentation der Lebensge-

---

[1438] In der eigenen Praxis der Autorin als Lehrkraft in der ErzieherInnenausbildung zeigte sich immer wieder, dass es insbesondere jungen Frauen in der Ausbildung sehr leicht fällt, sich selbst kritisch darzustellen: Beispielsweise können sie im Bewerbungsgespräch für die Ausbildung ihre Schwächen klar formulieren, haben aber Probleme, ihre Stärken zu benennen.

[1439] Dazu wird unterschieden zwischen einer expliziten Auseinandersetzung mit religiösen Fragen in religiöser Sprache und einem implizit religionsbezogenen Umgang mit existenziellen Fragen, der sich aus einer Lebensgeschichte erschließen lässt.

[1440] Die einzelnen Arbeitsschritte sind so aufgebaut, dass zunächst die Fragen und die subjektiven Wahrnehmungen der ErzieherInnen am Anfang stehen. Erst in der Reflexionsrunde 3 folgt dann ein themenbezogener, die Selbstreflexion und das religiöse Verstehen der angehenden ErzieherInnen anregender Zugang.

[1441] Dieses Vorgehen wurde aus dem praktischen Arbeiten in der ErzieherInnenausbildung über mehrere Jahre hinweg entwickelt. Die Grundform ist an das Modell der kollegialen Beratung [beispielsweise Kutting (2010), S.11] angelehnt.

schichte erfolgt entweder über die Lehrkraft oder über einzelne Gruppenmitglieder. Hierfür können je nach zur Verfügung stehender Zeit entweder die Gruppenmitglieder selbst narrative Interviews durchführen, oder die Lehrkraft kann Fälle wie die von Frau Hofer oder Frau Praun einbringen.

1. Darstellung des Falls und Nachfragen: Schritt eins beinhaltet die Darstellung des Falls durch ein Gruppenmitglied, das die Lebensgeschichte einer interviewten Person vorstellt, sowie Nachfragen der angehenden ErzieherInnen dazu. Hier soll sichergestellt werden, dass die angehenden ErzieherInnen die relevanten Aspekte des Falles erfasst haben. Sie sollen nachfragen, wenn ihnen beispielsweise Situationen in der Geschichte oder das Verhalten der ProtagonistInnen unklar sind oder wenn ihnen Informationen zum Verständnis des Falls fehlen.

2. Fokus auf Kindheitserlebnisse: In Arbeitsschritt 2 wird auf die Kindheitserlebnisse in der Erzählung fokussiert. Dies ermöglicht es den angehenden ErzieherInnen, sich mit einem Thema aus der Kindheit der jeweiligen ProtagonistIn auseinanderzusetzen, das Bezüge zu ihrer eigenen Biographie aufweist. Hier tauscht sich die Gruppe über eindrückliche Szenen in der Geschichte aus, und die angehenden ErzieherInnen sollen eigene Zugänge zum Fall formulieren. Wenn angehende ErzieherInnen einen Fall vorstellen, sollten sie in den Arbeitsschritten 2 und 3 keine inhaltlichen Beiträge oder Assoziationen mehr einbringen, sondern die Wahrnehmungen der Gruppe reflektieren und den Gruppenprozess verfolgen. Diese Zurückhaltung ist ein der Vorgehensweise bei der kollegialen Beratung entlehntes Element. Es dient dazu, dass die den Fall einbringende Person die Möglichkeit erhält, aus distanzierter Perspektive auf den Fall zu blicken. Bereits in diesem

---

Ein interessantes und inspirierendes Modell zur Arbeit mit eigenen Fällen bieten auch Ludwig/Müller (2004). Dieser Ansatz ist entwickelt worden für die Arbeit mit eigenen Fällen der Gruppenmitglieder im Bereich Erwachsenenbildung/Managementcoaching mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf der Modernisierung der betrieblichen Arbeitswelt. Dieser Ansatz ist auch biographieorientiert gestaltet, hat aber den Schwerpunkt auf dem betriebswirtschaftlichen Arbeiten und ist deshalb für die pädagogische Arbeit von ErzieherInnen eher ungeeignet.

Schritt kann die Lehrkraft die Lernenden anregen, darüber nachzudenken, ob ihnen die Erfahrungen der ProtagonistIn vertraut erscheinen oder ob sie ihnen fremd bleiben. Dies kann später in Arbeitsschritt 3 durch spezifische inhaltliche Impulse für das biographische Lernen vertieft werden. In Arbeitsschritt 2 können insbesondere die biographischen Erfahrungen der ErzieherInnen aus Praktikumszeiten in der Ausbildung, aber auch aus der eigenen Kindheit einfließen. Dieser Arbeitsschritt ist von zentraler Bedeutung, da er den Blick der Gruppe auf ein zentrales Thema der ErzieherInnenausbildung lenkt: auf biographische Erfahrungen in der Kindheit und damit auf die eigene Lebensgeschichte. Eine derartige Thematisierung und Reflexion eigener biographischer Erfahrungen erleichtert es den angehenden ErzieherInnen, dann auch aus ihrer beruflichen Rolle heraus eine professionelle Perspektive auf den dargestellten Fall einzunehmen und Ansätze für ein kindzentriertes Wahrnehmen des dargestellten Falls zu entwickeln.

3. Fokus auf das zu bearbeitende Thema: In Arbeitsschritt 3, der „Reflexionsrunde zur Identität der ProtagonistIn“, kommt die genuin religionspädagogische Fachperspektive in der Fallarbeit zum Tragen. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Thema Entwicklung von selbstreflexiver Kompetenz, Identität und Selbstreflexion sowie der Anregung des religiösen Verstehens der Lernenden in Auseinandersetzung mit der Identität der ProtagonistIn der jeweiligen Lebensgeschichte. Dies wird in Abschnitt 7.3 näher ausgeführt.

4. Abschlussreflexion über den Gruppenprozess und eigene Lernprozesse: In Arbeitsschritt 4 „Zusammenfassung der Gesprächsinhalte und Selbstreflexion in Bezug auf den eigenen Lernfortschritt“ sollen alle Teilnehmenden gemeinsam mit der Lehrkraft analysieren, welche Schwerpunkte sich im Unterrichtsgespräch über den Fall ergeben haben. Wenn eine angehende ErzieherIn einen Fall eingebracht hat, hat sie in diesem Arbeitsschritt Raum, offene Fragen der anderen Teilnehmenden zu klären, die eigene Sichtweise darzulegen und ihre möglichen Lernfortschritte zu präsentieren. Gegebe-

nenfalls könnte die Lehrkraft auch gemeinsam mit der Gruppe diskutieren, welche relevanten Aspekte aus dem Fall nicht beleuchtet wurden. Abschließend kann die Lehrkraft die angehenden ErzieherInnen dazu anregen zu überlegen, welche Lernfortschritte sie aus eigener Einschätzung heraus wahrgenommen haben.

Zusätzlicher, vergleichender Arbeitsschritt am Ende einer Arbeitseinheit: Am Ende einer Arbeitseinheit, in der die angehenden ErzieherInnen über mehrere Wochen hinweg unterschiedliche Lebensgeschichten untersucht haben, kann die Lehrkraft die TeilnehmerInnen dazu auffordern, die unterschiedlichen Umgangsweisen der verschiedenen ProtagonistInnen mit Lebenskrisen in Einzelarbeit nochmals zu betrachten und untereinander sowie mit den eigenen Umgangsweisen zu vergleichen. Hier sollten insbesondere nochmals die *zentralen Erzählungen einer Gesellschaft beziehungsweise einer Kultur* und die jeweilige kulturelle und gesellschaftliche Verankerung dieser Erzählungen thematisiert werden – beispielsweise in Form von Fragen nach der Funktion der jeweiligen Erzählungen in ihrem kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Auf diese Weise lassen sich biographische Lernprozesse mit diesen Aspekten verknüpfen, so dass die angehenden ErzieherInnen angeregt werden, diese Form der Einbettung von Lebensgeschichten zu erkennen.

Die Bedeutung des gesellschaftlichen Kontexts wird aus McAdams' Ausführungen zur Bedeutung der Identitätskonstruktion des *redemptive self* deutlich, die dieser im Rahmen einer durch Individualismus geprägten US-amerikanischen Gesellschaft analysiert, in der die eigene Leistung des Individuums im Zentrum steht (beispielsweise im Mythos „Vom Tellerwäscher zum Millionär").[1442] Diese Identitätskonstruktion als vorherrschende gesellschaftliche Erzählung prägt die Darstellung der individuellen Identitätskonstruktionen und gleichzeitig prägen diese individuellen Geschichten wiederum die Gesellschaft. So arbeitet McAdams als Kennzeichen der US-amerikanischen Gesellschaft den Individualismus und das Selbstverständnis der Menschen als auserwählte Menschen – *chosen people* – heraus.

[1442] Siehe McAdams (2006b), S.268ff und S.101ff. Bezüglich kritischer Impulse zur *Redemption*-Identitätskonstruktion siehe McAdams (2006b), S.241-271.

7.3. Die Förderung von selbstreflexiver Kompetenz und Identitätsentwicklung über die Fallarbeit

Das ungenutzte Potential der Fallarbeit zur Förderung selbstreflexiver Kompetenz: Bislang wird das Potential der Fallarbeit zur Anregung biographischer Lernprozesse und zur Förderung der Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz in der Berufsschule kaum genutzt. Auch wenn Literatur zur Ausbildung an Berufs- und Fachschulen verschiedener Fachrichtungen vorliegt, in der die Verwendung der Methode der Fallarbeit vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes thematisiert wird:[1443] Darin wird meist weder eine theoretische Verankerung des Ansatzes berücksichtigt noch werden darin Möglichkeiten der Förderung der Identitätsentwicklung und des Erwerbs selbstreflexiver Kompetenz durch Fallarbeit ausgelotet. Auch in Unterrichtshilfen für ErzieherInnen dient die Darstellung beruflicher Situationen[1444] häufig vorrangig zur Vertiefung des Fachwissens.[1445] Diese Fachwissensperspektive wurde in der vorliegenden Studie durch den Fokus auf eine biographische religionspädagogische Auseinandersetzung ergänzt, da eine professionell entwickelte selbstreflexive Kompetenz – wie in Abschnitt 5.1. und 5.2 bei der Erörterung der Arbeiten von Hirblinger und Neuß dargelegt – die Gefahr verringert, dass ErzieherInnen im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit unreflektiert auf naturwüchsig aufgeschichtetes, biographisch „eingefärbtes“ methodisches und didaktisches Handlungs- und Erfahrungswissen zurückgreifen und das in der Ausbildung erworbene Fachwissen nicht ausreichend berücksichtigen. Dies ist insbesondere in der Interaktion mit Kindern in Lebenskrisen von Bedeutung, da diese besonders darauf angewiesen sind, dass ErzieherInnen in der Lage sind, ihre Bedürfnisse wahr-

---

[1443] Für die ErzieherInnenausbildung siehe beispielsweise Böhm et al. (2005).

[1444] Beer und Langenmayr definieren im Kontext der ErzieherInnenausbildung eine berufliche Situation durch folgende Elemente: die ErzieherIn, das Kind, die Interaktion ErzieherIn/Kind, den Bildungs- und Erziehungsraum, das kommunale/gemeindliche Umfeld sowie den nationalen und internationalen Kontext, Beer/Langenmayr (2003), S.47.

[1445] Beer/Langenmayr (2003), S.54, betonen beispielsweise die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in der ErzieherInnenausbildung. Sie orientieren sich aber in der Umsetzung ihrer pädagogischen Vorstellungen an der Lernfeldorientierung des bayerischen Lehrplans und stellen wenig konkreten biographischen Bezug in ihren didaktischen Vorschlägen her.

zunehmen und angemessen unter Reflexion ihres eigenen biographischen Bezugs zur Situation auf sie einzugehen.[1446] Daher sollten angehende ErzieherInnen in der Ausbildung verstärkt die Möglichkeit erhalten, die hierzu erforderliche selbstreflexive Kompetenz zu erwerben.[1447]

Zum Vorgehen: Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Förderung der Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz, verbunden mit dem Einüben des religiösen Verstehens von Identitätskonstruktionen. An dieser Stelle treffen drei Aspekte aufeinander und überschneiden sich: (a) die Bedeutung der Selbstreflexion für die professionelle Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung durch ErzieherInnen, (b) die Förderung der Identitätsentwicklung angehender ErzieherInnen und (c) die Förderung des religiösen Verstehens bei ErzieherInnen. Sie werden in dem im Folgenden genauer ausgeführten Schritt drei der Fallarbeit – mit dem übergeordneten Ziel der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz – über biographische Lernprozesse miteinander verknüpft. Im Rahmen der Fallarbeit werden beide bereits in Abschnitt 4.6 erörterten Aspekte religiösen Verstehens aufgegriffen: Zum einen wird darin explizites religiöses Verstehen gefördert, indem die angehenden ErzieherInnen zur *Auseinandersetzung mit unmittelbar religiösen Aspekten* in religiöser Sprache angeregt werden. Zum anderen wird implizites religiöses Verstehen gefördert – über die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen, die sich aus einer Lebensgeschichte ergeben.

Die in Abschnitt 7.2.2 dargelegte Gliederung und Struktur religionspädagogischer Fallarbeit ist zunächst inhaltlich noch weitgehend offen und für die Bearbeitung verschiedener Themen geeignet. Für eine Konkretisierung ist es vor allem erforderlich, genauer zu erläutern, wie der dargelegte Ansatz

---

[1446] Darüber hinaus ist für eine derartige religionspädagogische Arbeit wichtig, die Wahrnehmung, die emotionale Ausdrucksfähigkeit und die Regulation von Emotionen zu schulen, siehe auch Naurath (2007).

[1447] Siehe auch Reh/Schelle (2000), S.107f zur beruflichen Reflexion von Lehrkräften, und Böhm et al. (2005), S.84 zur ErzieherInnenausbildung.

der Fallarbeit im religionspädagogischen Unterricht so konkretisiert werden kann, dass damit der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz gefördert wird. Grundsätzlich sollte dabei die jeweilige Fragestellung so auf die Gruppe hin zugeschnitten werden, dass Doppelungen vermieden und die Interessen der Gruppenmitglieder aufgegriffen werden.

Wie oben dargestellt beginnt die Fallarbeit *erstens* mit den bereits erläuterten Nachfragen zum Fall und es liegt dabei *zweitens* der Fokus auf den Kindheitserzählungen der ProtagonistIn. Dann wird in einem *dritten* Schritt auf den Identitätsaspekt mit der Förderung der Selbstreflexion fokussiert, wobei die vier Unterpunkte *agency*, *communion,* kulturelle Einbettung der Erzählungen und Selbstreflexion einbezogen werden. *Viertens* folgt nach der Bearbeitung mehrerer Fälle und einem Vergleich der Geschichten die bereits erörterte Abschlussreflexion. Im Folgenden wird die Rolle der vier Unterpunkte aus dem zentralen dritten Schritt dargestellt: des *Agency*- und *communion*-Aspekts, der kulturellen Verankerung der Erzählung sowie der Selbstreflexion. Im biographischen Material sollen die genannten Aspekte identifiziert und entsprechend der folgenden Arbeitsanweisung analysiert werden.

7.3.1. Die Bedeutung des Identitätsaspekts Agency in der Fallarbeit

Der Agency-Aspekt und seine Bedeutung in der Fallarbeit: In Erzählungen zu eigenem Handeln spiegelt sich – wie bereits in Abschnitt 6.4 und 6.5 zum Thema Identitätsentwicklung erörtert – auch die Identität eines Menschen wider. Nach McAdams ist die Darstellung der *agency* in biographischen Erzählungen ein wesentliches Analysekriterium für narrative Identitäten. Unter *agency* versteht McAdams, wie bereits erläutert, die "*tendency of an individual to assert the self in a powerful and expansive manner".* Er sieht sie als *"associated with such characteristics as being aggressive,*

independent, masterful, and instrumentally competent".[1448] Im Rahmen der Überlegungen zum Umgang mit Lebenskrisen in der Fallarbeit wird der Begriff *agency* so verwendet, dass er einen aktiven und planvollen Umgang mit Krisen bezeichnet.

In der Fallarbeit sollen die Gruppenmitglieder die biographischen Erzählungen der ProtagonistIn in Bezug auf die Relevanz des Aspekts der *agency*[1449] im gerade erörterten Sinne für die Identitätskonstruktionen analysieren, das heißt, sie sollen prüfen, inwieweit die ProtagonistInnen ihr eigenes Handeln im Text als planvoll und zielgerichtet darstellen. Hier geht es darum, in zentralen Szenen die den Erzählungen mutmaßlich zu Grunde liegenden Skripten zu verdeutlichen, beispielsweise wie die ProtagonistInnen ihren Umgang mit Lebenskrisen schildern und wie sie Lebenskrisen in ihrer Lebensgeschichte und damit in ihrer Identität verankern. Auch die personalen (Handlungs)-Ressourcen der ProtagonistInnen werden daraufhin beleuchtet, was ihnen besonders am Herzen liegt und was die Besonderheit ihrer Lebensgeschichte und ihres Handelns ist.[1450]

Förderung selbstreflexiver Kompetenz in Auseinandersetzung mit dem Thema agency: Wenn sich ErzieherInnen in der Fallarbeit mit dem Thema *agency* in fremden Lebensgeschichten auseinandersetzen, kann sie dies dazu anregen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf das Handeln zwischen der eigenen Biographie und der Biographie der ProtagonistIn zu entdecken und sich davon ausgehend intensiver mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen.

Im Unterricht kann die Thematik der Handlungsfähigkeit aufgegriffen werden, indem die Gruppe den Auftrag erhält zu analysieren, auf welche Weise die Protagonistin ihr Handeln darstellt und

---

[1448] McAdams (2009), S.88f.
[1449] Zu den Begriffen *agency* und *communion* siehe Abschnitt 6.4.3.
[1450] Im Sinne der Forschung zu Risiko- und Schutzfaktoren zeigt eine resiliente Person, dass sie auf soziale und personale Ressourcen zurückgreifen kann, die ihr helfen, mit einer Lebenskrise positiv umzugehen. Siehe beispielsweise Brisch (2003b) und Wustmann (2004).

was typische Kennzeichen des Handelns der Protagonistin sind: Im Fall von Frau Hofer könnte die Gruppe zu dem Ergebnis kommen, dass Frau Hofer sich als aktiven und unabhängigen Menschen präsentiert, insbesondere, wenn sie deren Schilderung im Umgang mit den Eltern, den Schwestern und den anderen Frauen im Krankenhausaufenthalt analysiert (siehe M 3a „Der Klinikaufenthalt"). Im Fall von Frau Praun könnten die angehenden ErzieherInnen möglicherweise herausarbeiten, dass Frau Praun insbesondere ihre ethischen Vorstellungen von einem guten Umgang mit Kindern in Lebenskrisen in ihre Erzählung einbringt und sich *agency* in ihrem sehr zielgerichteten Umgang mit Krisen und der Betonung ihres Durchhaltevermögens zeigt.

Die Auseinandersetzung mit dem *Agency*-Aspekt kann zum Erwerb selbstreflexiver Kompetenz beitragen, da sie die Lernenden dazu anregt, sich mit der Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte zu beschäftigen. Zusätzlich könnte die Lehrkraft Selbstreflexionsprozesse dadurch anregen, dass sie die angehenden ErzieherInnen beispielsweise im Rahmen einer Arbeit in einer Kleingruppe oder als Einzelarbeit fragt, ob sie ihre *agency* mit Blick auf ihre biographischen Erfahrungen häufig eher als gering einschätzen oder ob sie sich vorwiegend als aktiv gestaltende Menschen wahrnehmen. Insgesamt kann die Bearbeitung des Themas *agency* in Fallmaterial zudem dazu beitragen,[1451] dass die angehenden ErzieherInnen angeregt werden, über die eigenen Tätigkeiten und Ziele sowie die eigene Weltsicht nachzudenken und der Bedeutung des *Agency*-Aspekts im Rahmen der Sinnkonstruktionen ihrer eigenen Biographie nachzugehen.

Über die Fallarbeit hinausführende Perspektiven zum Identitätsthema agency: Die Beschäftigung mit dem Handeln der ProtagonistInnen in Lebensgeschichten kann die Lernenden dazu anregen, sich mit ihrem eigenen Handeln und den dazugehörigen Zielen, Absichten und der zugrundeliegenden Ethik aus religionspädagogischer Perspektive zu beschäftigen.[1452] In Bezug

[1451] Der Erzählvorgang selbst stellt in diesem Zusammenhang bereits eine Copingstrategie dar, da die ErzählerInnen durch die Einordnung der Erfahrung von Lebenskrisen in der Gesamterzählung in einen Sinnzusammenhang gleichzeitig auch eine Umgangsweise mit der Lebenskrise präsentieren.

[1452] Der Aspekt der Diskontinuität steht in keiner der beiden Biographien im Zentrum. Zu diesem Thema bietet es sich an, das Fallmaterial zu ergänzen, beispielsweise durch Biographien von Er-

auf den Aspekt der seelsorgerlichen Arbeit ist das Thema *Umgang mit Ohnmachtserfahrungen* von zentraler Bedeutung: Der Aspekt des Umgangs mit Ohnmachtserfahrungen spielt im Bereich der beruflichen Handlungsstrategien von ErzieherInnen eine wichtige Rolle. Dieser Aspekt sollte daher aus religionspädagogischer Perspektive in Bezug auf angemessene Umgangsweisen mit Ohnmacht vertieft werden, beispielsweise indem die Gruppe zu einer Diskussion darüber angeleitet wird, wie ErzieherInnen mit eigenen Ohnmachtserfahrungen in der beruflichen Praxis professionell umgehen können.

Gerade die Auseinandersetzung mit dem Thema Lebenskrisen verdeutlicht den angehenden ErzieherInnen, dass Ohnmachtserfahrungen bei der Arbeit im pädagogischen Bereich mehr oder weniger zwangsläufig vorkommen. Diese Erkenntnis ist eine Voraussetzung dafür, dass die ErzieherInnen in ihrer späteren seelsorgerlichen Arbeit mit Kindern derartige Ohnmachtserfahrungen sowie die Erfahrung des Fragmentarischen[1453] in ihrer Biographie nicht als persönliches Scheitern interpretieren, sondern versuchen, professionell damit umzugehen. Eine Ressource für einen derartigen professionellen Umgang ist das Wissen darüber, dass das Fragmentarische im Rahmen eines christlichen Menschenbildes zur menschlichen Identität gehört, und dass diese Identität erst bei Gott ihre Vollendung findet. Das Bewusstsein dieses fragmentarischen Charakters kann es erleichtern, Krisen als Möglichkeit zu verstehen, sich mit der eigenen Endlichkeit auseinanderzusetzen.

In diesem Zusammenhang kann es auch erforderlich sein, dass sich die angehenden ErzieherInnen mit emotionsorientierten Copingstrategien auseinandersetzen.[1454] Eine emotionsorientierte

---

zieherInnen, in denen Ereignisse wie Scheidungen, häufige Umzüge oder mehrfache Stellenwechsel thematisiert werden.

[1453] Siehe Abschnitt 4.3 zu Henning Luther.

[1454] Siehe die Darstellung in Abschnitt 6.1.2 zum Modell von Lazarus und Folkman, in dem diese zwischen aktiven problemorientierten und emotionsorientierten Umgangsformen mit Lebenskrisen unterscheiden [Lazarus/Folkman (1987), S.150-153]. Emotionsorientierte Copingstrategien sind dadurch gekennzeichnet, dass die betroffene Person Aktivitäten entfaltet, mit denen sie sich bes-

Copingstrategie könnte beispielsweise so aussehen, dass die angehenden ErzieherInnen lernen zu akzeptieren, dass Ohnmachtserfahrungen zu ihrer Arbeit gehören, und dass sie nicht immer über den gewünschten Handlungsspielraum verfügen, beispielsweise dann, wenn Kinder Misshandlungen durch nahe Angehörige erfahren. Gleichwohl können sie lernen, die verbliebenen Handlungsspielräume für problemorientiertes Coping klug zu nutzen, indem sie sich beispielsweise an Institutionen wenden, die sie im Umgang mit dem Kind und dessen Misshandlung, sowie im Umgang mit den Angehörigen unterstützen.

In Bezug auf das Thema Macht und Ohnmacht kann die Lehrkraft, je nach der jeweiligen Bedürfnislage in der Gruppe, in Zusammenarbeit mit der Gruppe biblische Ermutigungsgeschichten suchen, in denen Gott die *agency* der Protagonistin in scheinbar aussichtslosen Situationen stärkt, beispielsweise in der Elia-Erzählung in 1. Kön.19, in der das Gottesbild eine zentrale Rolle spielt.

In Bezug auf das Thema *agency im Allgemeinen* kann auch auf biblische Erzählungen zurückgegriffen werden, in denen der Aspekt des Handelns eine zentrale Rolle spielt, wie die bereits erwähnte Geschichte von David und Goliath oder neutestamentliche Geschichten, in denen das Handeln Jesu thematisiert wird. Zudem könnten Biographien und Identitätskonzepte von Menschen thematisiert werden, in deren Leben die christliche Freiheit im Zentrum steht. Es bieten sich Gespräche mit „ExpertInnen“ an, beispielsweise mit vorbildlich handelnden Menschen vor Ort,[1455] die in die Gruppe eingeladen werden beziehungsweise die die Gruppe besuchen. So kann ein Gespräch mit einer Leiterin eines evangelischen Kindergartens sehr gewinnbringend sein, wenn diese auf der Basis ihrer Berufs- und Lebenserfahrung mit der Gruppe über das Thema Freiheit im pädagogischen Handeln oder christliche Ethik als Grundlage religionspädagogischen Handelns im Kindergarten diskutiert.

---

ser fühlt, ohne dass der Stressor verändert wird, beispielsweise indem sie die eigenen Gefühle und Gedanken dem Stressor gegenüber verändert.

[1455] Siehe auch Mendl (2005), S.101f zu den sogenannten *local heroes*.

7.3.2. Die Bedeutung des Identitätsaspekts Communion in der Fallarbeit

Der Communion-Aspekt und seine Bedeutung in der Fallarbeit: Der *Communion*-Aspekt der Identität ist – wie in Kapitel 4 und 6 erläutert – nach McAdams zu verstehen als die *"tendency of an individual to merge with other individuals".* Er sieht ihn als *"associated with such characteristics as being friendly, unselfish, concerned with others, and emotionally expressive."*[1456] In der Analyse des *Communion*-Aspekts bei der Fallarbeit geht es damit insbesondere um die Gestaltung von Beziehungen, die eine Grundlage von menschlicher Identität darstellen. Aus theologischer Perspektive ist hier zu betonen, dass der Ansatz von McAdams zwar zumeist auf menschliche Beziehungen ausgerichtet ist, dass aber gleichzeitig die Gottesbeziehung eine wichtige personale und transzendente Dimension bei einem Blick auf die Beziehungsebene darstellt, in der auch Liebe und Vertrauen eine wichtige Rolle spielen. So betont beispielsweise Jüngel: „Insofern ist die *Identität* von Gott und Liebe der Grund von *Vertrauen* überhaupt, während die *Offenbarung* der Identität von Gott und Liebe der Grund des *Glaubens als wahren Gottvertrauens* ist."[1457] Diese theologische Perspektive gilt es in der Fallarbeit einzubringen und zwar in Anknüpfung an – schon vor der Fallarbeit im Unterricht erarbeitete – Grundlagen christlicher Anthropologie. Diese bereits vorhandenen Reflexionsprozesse der Lernenden sollten dann bei der Bearbeitung des *Communion*-Aspekts aufgegriffen werden.

Der Beziehungsaspekt ist für auch die Arbeit von ErzieherInnen von zentraler Bedeutung, da ErzieherInnen Kindern, wie in Kapitel 2 erläutert, positive Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen sollten, so dass die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl und im Erleben von Selbstwirksamkeit gestärkt werden. In der ErzieherInnenausbildung kann die Auseinandersetzung der ErzieherInnen mit dem um die Gottesbeziehung ergänzten *Communion*-Aspekt dar-

[1456] McAdams (2009), S.89.
[1457] Jüngel (2002), S.212 (Hervorhebungen aus dem Original übernommen).

über hinaus einen wichtigen Beitrag für deren Identitätsentwicklung leisten: Diese Auseinandersetzung kann dazu beitragen, dass die angehenden ErzieherInnen sich ihrer sozialen und religiösen Ressourcen bewusst werden, die ihnen ermöglichen, auf andere bezogen zu sein und ihre Emotionen auszudrücken. Die Entwicklung eines derartigen Bewusstseins kann in der biographieorientierten Auseinandersetzung mit dem Thema Lebenskrisen im Rahmen der Fallarbeit gefördert werden. Der *Communion*-Aspekt lässt sich in der Fallarbeit exemplarisch einerseits auf die Frage nach religiösen Kraftquellen und andererseits auf die nach positiven Bezugspersonen und deren Umgang mit Kindern fokussieren, wobei sich beide Perspektiven überschneiden. In Bezug auf den letzteren Aspekt ist insbesondere auf das feinfühlige Verhalten der Bezugspersonen zu fokussieren, das bereits in Kapitel 2 als soziale Ressource von Menschen umfangreicher erörtert wurde.

Die zentrale auf den Communion-Aspekt bezogene Frage für die Fallarbeit ist, welche Rolle dieser Aspekt in der Lebensgeschichte der ProtagonistIn spielt. Die angehenden ErzieherInnen sollen reflektieren, welche Rolle Liebe, Engagement für andere und das Leben in der Gemeinschaft der jeweiligen Biographie beziehungsweise Identitätskonstruktion einnehmen. Zum *Communion*-Aspekt gehört aus religionspädagogischer Perspektive insbesondere der Aspekt der Bedeutung der Gottesbeziehung. Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz kann im Unterricht durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Feinfühligkeit angestoßen werden. Beispielsweise können die ErzieherInnen gefragt werden, wo und wie im Fallmaterial von diesbezüglichen Erfahrungen der ProtagonistIn die Rede ist.[1458] Ergänzend könnten sie darüber nachdenken, inwiefern Menschen in der Erzählung die Sichtweise der ProtagonistIn auf das Leben beeinflusst haben und wie dies im weiteren Leben hilfreich für die Protagonistin war. Im Anschluss daran

[1458] Zur Bedeutung von Bindungserfahrungen für die Entwicklung narrativer Kompetenz siehe beispielsweise McAdams (2009), S.408.

könnten die angehenden ErzieherInnen überlegen, ob sich möglicherweise religiöse Kraftquellen in der Erzählung finden.

Im Kontext der jeweiligen Biographie kann die Gruppe dann auch diskutieren, was die jeweiligen Stärken einer primär aktiven, autonomieorientierten oder der primär auf Andere bezogenen, reaktiven Darstellung von Erfahrungen in der Gemeinschaft sein könnten und überlegen, welche Darstellungsweise in ihrer Biographie im Zentrum steht. Darüber hinaus könnten die angehenden ErzieherInnen überlegen, wie sie als ErzieherInnen ein Kind unterstützen könnten, das eine Lebensgeschichte aufweist, die den Kindheitsdarstellungen von Frau Hofer oder Frau Praun ähnelt, und sie können reflektieren, wie sie an der Stelle von Frau Praun mit dem misshandelten behinderten Jungen und dessen Mutter umgehen würden (siehe M 4a „Der dankbare Junge“).

Über die Fallarbeit hinausführende Perspektiven zum Identitätsthema communion: Aus religionspädagogischer Perspektive ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte zu religiösen Themen, da im christlichen Glauben das Thema Liebe beziehungsweise Beziehung im Mittelpunkt steht. Aus diesem Grund stellen sowohl die Auseinandersetzung mit der Gottesbeziehung als auch die Auseinandersetzung mit der Beziehung zu sich selbst und zu anderen sowie den dazugehörigen ethischen Überzeugungen zentrale religiöse Themen dar. Um die handlungsleitenden ethischen Überzeugungen der ErzieherInnen zu thematisieren, könnten im Unterricht das Thema Liebesgebot beziehungsweise Nächstenliebe im Christentum unter der Fragestellung nach den ethischen Grundlagen seelsorgerlichen Arbeitens vertieft werden.[1459] Eine positive Gottesbeziehung und die dazugehörige Spiritualität können eine wichtige Ressource für die seelsorgerliche Arbeit der ErzieherInnen sein. Um die Themen positive Gottesbeziehung, Vertrauen, oder Spiritualität als Ressourcen im Umgang mit Krisen biographieorientiert zu vertiefen, könnte die Lehrkraft beispielsweise Erzählungen einbringen, in denen Menschen berichten, dass für sie der Glaube als Ressource im Umgang mit einer Lebenskrise wichtig war. Ähnlich kann der Aspekt der religiösen Kraftquellen auch über Gespräche mit ErzieherInnen thematisiert wer-

[1459] Hierzu gehört auch der von Frau Praun thematisierte Aspekt der Verantwortung für andere.

den. Diese können, wie bereits in Abschnitt 7.3.1 in Bezug auf den *Agency*-Aspekt thematisiert, als „ExpertInnen“ eingeladen werden und gemeinsam mit der Gruppe überlegen, inwieweit religiöse Kraftquellen ihre Arbeit prägen. Auf diese Weise werden die angehenden ErzieherInnen angeregt, die Bedeutung eigener positiver religiöser Erfahrungen für ihre religionspädagogische Arbeit zu reflektieren. Auch könnten die angehenden ErzieherInnen dazu angeregt werden, über die Wurzeln ihres Glaubens nachzudenken und darüber, welche Erfahrungen mit positiven Bezugspersonen diesen Glauben geprägt haben.

7.3.3. Die kulturelle Einbettung von Identitätserzählungen in der Fallarbeit

Der Aspekt der kulturellen Einbettung von Erzählungen und seine Bedeutung in der Fallarbeit: Wie in Kapitel 6 erläutert sind individuelle Identitätskonstruktionen durch die Rezeption der in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden Weise der Identitätskonstruktion geprägt. Identitätserzählungen basieren dementsprechend auf kulturellen Mustern, die es zu analysieren gilt. Hierzu haben Keupp und KollegInnen sowie McAdams gängige Erzähltypen herausgearbeitet. Als zentrale Erzähltypen, die Identitätskonstruktionen in der deutschen Gesellschaft um die Jahrtausendwende prägen, unterscheiden Keupp und KollegInnen zwischen dem *proteischen*, dem *fundamentalistischen* und dem *reflexiv-kommunitären* Erzähltypus.[1460] In einer späteren Arbeit fügt Keupp den Typus der *Selbstsorge* sowie den *Typus des beschädigten Lebens* hinzu.[1461] McAdams stellt für den US-amerikanischen Kontext das Erzählmuster des *redemptive self* vor, auf das ihm zufolge fast jede US-amerikanische Lebensgeschichte zurückführbar ist.[1462] In theologischen Worten könnte dieses Erzählmuster des *redemptive*

[1460] Keupp et al. (2006), S.290ff.
[1461] Keupp (2006), S.18.
[1462] Siehe McAdams (2006b), S.224ff zur Frage, wie McAdams die jeweiligen Erzählmuster auf die Identitätskonstruktion des *redemptive self* zurückführt.

self auch, wie bereits in Kapitel 6 thematisiert, als Modell der narrativen Selbstversöhnung oder Selbsterlösung bezeichnet werden.

Eine Verwendung der gerade erwähnten Erzähltypen, Erzählmuster und Identitätskonstruktionen im Rahmen der religionspädagogischen Fallarbeit kann für die Förderung der Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz hilfreich sein. Die Stärke des Modells von Keupp und KollegInnen liegt dabei darin, dass es deutlicher auf den Aspekt der fragmentarischen Identität eingeht als das Modell von McAdams. Dies gilt insbesondere für den Identitätstypus des beschädigten Lebens. Eine zusätzliche Berücksichtigung des Ansatzes von McAdams kann jedoch dazu beitragen, die religiöse Perspektive deutlicher einzubeziehen. Hierzu war es ein günstiger Umstand, dass in dem von McAdams sehr klar analysierten US-amerikanischen Kontext[1463] einer religiösen Perspektive ein wesentlich größerer gesellschaftlicher Stellenwert zukommt als in Deutschland und folglich in seinem Ansatz religiöse Erzählmuster viel deutlicher thematisiert werden als bei Keupp und KollegInnen.[1464] Auch wenn seine Analysen auf der US-amerikanischen Gesellschaft basieren, sind sie dennoch zumindest teilweise auch auf die deutsche Gesellschaft übertragbar. Die Schwäche dieses Ansatzes liegt, wie bereits in Kapitel 6 erläutert, in der zugrundeliegenden Vorstellung einer narrativen Selbsterlösung, einem Problem, welches McAdams‘ Ansatz mit vielen narrativen Identitätsansätzen teilt.

In der Fallarbeit regt die Lehrkraft die Lernenden an, Muster von sogenannten Metaerzählungen[1465] in biographischen Texten zu identifizieren. Anhand zentraler Szenen im biographischen Material soll die Grundstruktur der Erzählung durch die Gruppe rekonstruiert werden und es sollen insbesondere

---

[1463] Es wäre interessant empirisch zu überprüfen, inwieweit McAdams‘ Modell der Identitätskonstruktion insbesondere auf die Analyse der Erzählungen hoch generativer Menschen in Deutschland anwendbar ist. Trotz der fehlenden empirischen Überprüfung liegt die religionspädagogische Bedeutung des Ansatzes von McAdams auf der Hand.
[1464] Siehe McAdams (2006b), S.241 und S.43.
[1465] Siehe die Darstellung von Keupp und KollegInnen in Kapitel 6.

religiöse Inhalte und Sinnkonstruktionen der Erzählung herausgearbeitet werden. Hier können die Lernenden relevante religionspädagogische Perspektiven in Form von Assoziationen zum Aufbau der Geschichte oder zu einzelnen Szenen einbringen und sich mit dem Weltbild, dem Gottesbild und dem Menschenbild auseinandersetzen, das in dieser Erzählung durchscheint. Beispielsweise ist die Geschichte von David und Goliath oft ein Modell für Erzählungen, in denen es darum geht zu erläutern, welche Schwierigkeiten die ErzählerInnen in ihrem Leben zu meistern haben. In derartig strukturierten Erzählungen können dann Ressourcen wie Intelligenz, Mut, Vertrauen in Gott oder Verwurzelung in der Familie deutlich herausgearbeitet werden.

Umsetzung der narrativen Identitätsansätze in der Fallarbeit: Eine Verwendung der oben genannten narrativen Identitätsansätze – insbesondere des Ansatzes von McAdams – in der religionspädagogischen Fallarbeit impliziert, wie bereits mehrfach erwähnt, dass vorab eine Thematisierung der christlichen Anthropologie erfolgt. In Rahmen dieser vorauslaufenden Auseinandersetzung mit christlichen Menschenbildern sollte auch der Aspekt der Erlösung diskutiert werden. Hier sollte differenziert werden zwischen den christlichen Varianten der Selbsterlösung im Sinne von McAdams einerseits und einer auf der reformatorischen Lehre basierenden Position – *sola gratia, sola scriptura und solus Christus* – andererseits. Die Lernenden sollen angeregt werden zu erkennen, dass das Modell der Selbsterlösung[1466] die Wirklichkeit des Menschen auf einseitige Weise darstellt. Aus christlich-reformatorischer Perspektive hat der Mensch die Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte nicht allein in der Hand, weil die Identität eines Menschen, wie in der Darstellung des Ansatzes von Pannenberg in Kapitel 4 veranschaulicht, untrennbar mit Beziehungen zu anderen verbunden

[1466] Zur Problematik von Ansätzen der Selbsterlösung siehe die Abschnitte 6.1.1, 6.1.2, 6.4.3 und 6.5. Eine Zusammenschau dieser Aspekte findet sich im vorliegenden Abschnitt weiter unten in der Zusammenfassung.

ist.[1467] Aus religionspädagogischer Perspektive sind mit Blick auf die Beziehungsebene insbesondere die Liebe und Beziehung Gottes zu den Menschen von großer Bedeutung.

Wenn Lernende die kulturelle Verankerung von Identitätskonstruktionen im Unterricht analysieren, sollte für sie – über die Implikationen aus den Ansätzen von Keupp und McAdams hinaus – erkennbar werden, welche kulturellen Faktoren Lebensgeschichten prägen. Zu diesen Faktoren gehören auch prägende Erzählungen, sowohl säkulare als auch christliche, die oft Modelle für die Gestaltung der Lebensgeschichte liefern. Hier kann im religionspädagogischen Unterricht von den angehenden ErzieherInnen die prägende Kraft von christlichen Erzählungen für die Identitätskonstruktion herausgearbeitet werden. Zudem sollte klar werden, dass Identitätskonstruktionen auf Summierungen[1468] – und damit auch auf Auswahlprozessen von bestimmten Ereignissen beziehungsweise Themen sowie den dazugehörigen Konstruktionen durch die Erzählenden – basieren, und dass menschliche Identitäten und die dargestellten Identitätsmodelle fragmentarische Konstrukte sind. Das heißt, dass die Lernenden angeregt werden sollten zu erkennen, dass Identitätskonstruktionen Gebilde sind, die auf Vorlagen basieren, und dass sie die Kompetenz erwerben sollen, diese Konstruktionen selbstreflexiv zu hinterfragen. Die genannten Punkte – der Beziehungsaspekt und die fragmentarische Konstruktion von Identität – sollten in der Fallarbeit hervorgehoben werden, so dass diese die Lernenden anregen können, sich kritisch und selbstreflexiv mit den kulturellen Prägungen der eigenen Lebensgeschichte auseinanderzusetzen und dabei eine christliche Perspektive auf Identität einzubeziehen.

Förderung selbstreflexiver Kompetenz durch die kritische Auseinandersetzung mit dem kulturellen Hintergrund der Erzählung: Durch die Analyse

[1467] Siehe auch Ulrich-Eschemann (2007), S.100.
[1468] Siehe auch Ritschl (2005), S.81.

fremder Biographien vor dem Hintergrund bekannter säkularer und christlicher Erzählungen können angehende ErzieherInnen angeregt werden, sich mit einer kulturellen Einordnung des jeweiligen biographischen Materials auseinanderzusetzen und dabei selbstreflexiv die Quellen der Darstellungen der eigenen Identität vor dem Hintergrund dieser Erzählungen zu bedenken. Die Lehrkraft kann dazu, wann immer es für die Analyse der jeweiligen Biographie gewinnbringend ist, auf Geschichten zurückgreifen, die den Lernenden bekannt sind. Darüber hinaus kann sie auch die vorgestellten Modelle der Identitätskonstruktionen nach McAdams oder nach Keupp und KollegInnen rezipieren. So könnte die Gruppe der Lernenden bei Bedarf überprüfen, ob mit einem der Erzähltypen von Keupp und KollegInnen eine treffende Beschreibung des Erzählmusters einer Biographie möglich ist. Ziel dieses Arbeitsschrittes sollte sein, dass die Lernenden angeregt werden zu erkennen, dass Identitätskonstruktionen nicht allein auf der Eigenleistung der ErzählerIn basieren, sondern dass sie auf kulturell bedingten Vorlagen basieren.

Im Rahmen der religionspädagogischen Arbeit kann die Lehrkraft McAdams' Darstellung von Erzählmustern erläutern, die innere Wandlungsprozesse charakterisieren und die oft religiöse Motive aufgreifen: „*atonement for past wrongs, upward social mobility, political or social emancipation, recovery and healing, personal enlightenment, or the progressive development and fulfillment of the good inner self".*[1469] In Auseinandersetzung mit diesem Schema kann die Gruppe den Arbeitsauftrag erhalten zu diskutieren, ob damit innere Wandlungsprozesse angemessen erfasst werden, oder ob hier möglicherweise noch weitere Schemata für biographische Veränderungsprozesse mit bedacht werden können. Wichtig ist bei der Darstellung der Modelle für Wandlungsprozesse und die dazugehörige Identitätskonstruktion des *redemptive self* nach McAdams durch die Lehrkraft, dass

[1469] McAdams (2006b), S.241. Siehe auch "Six Languages of Redemption" [McAdams (2006b), S.43].

diese Präsentation die angehenden ErzieherInnen dazu anregt, sich auch kritisch mit diesem Ansatz auseinanderzusetzen.

Zusammenfassend ist es für die Arbeit mit dem Modell von Keupp und KollegInnen oder auch mit dem Modell von McAdams wichtig, dass die Gruppe angeregt wird zu erkennen, dass der Prozess der Identitätskonstruktion diesen Modellen zufolge auch als eine Art von narrativer Selbsterlösung verstanden werden kann. Dies impliziert die Verdeutlichung von problematischen Aspekten dieser Modelle: ein Identitätskonzept, das vor allem auf Selbsterlösung hin angelegt ist, birgt die Gefahr in sich, dass sich Menschen selbst überfordern, indem sie sich für ihr Leben allein verantwortlich fühlen und ihr Angewiesensein auf Begegnung und Veränderung von außen in der Darstellung ihrer Biographie nicht angemessen berücksichtigen.[1470] Im Sinne von Pirner ist es Aufgabe der Religionspädagogik in Bezug auf die Förderung der Identitätsentwicklung, dass im Unterricht ein nicht-egoistisches, nicht-idealistisches Identitätsverständnis angebahnt wird, das durch ein Wechselspiel von kultur-gemeinschaftlichen Vorgaben und individueller Selbstbestimmung geprägt ist.[1471] In Bezug auf den letztgenannten Aspekt könnte die bereits in Kapitel 4 erwähnte Perspektive von Waap ein wichtiges Korrektiv darstellen. Dieser weist darauf hin, dass Menschen, die sich von Gott gerechtfertigt erleben, eine Distanz zu vorgegebenen Rollenvorstellungen entwickeln können und damit in Bezug auf ihre Identität Freiheit von fixierten Verhaltensweisen und Rollen erfahren können.[1472] Diesen Aspekt der Freiheit von engen Rollenvorstellungen gilt es im Unterricht in Rückbezug auf vorherrschende Identitätserzählungen zu thematisieren.[1473] Diese innere Freiheit können die Lernenden insbesondere dann entwickeln,

---

[1470] Zur Problematik einer Sucht nach vollkommener Identität siehe auch Pirner (2002), S.75.
[1471] Pirner (2002), S.76.
[1472] Waap (2008), S.514f.
[1473] Siehe auch Ritschl (2005), S.81, der insbesondere auf die Bedeutung von vielen erinnerten Einzelstories, die miteinander in Harmonie beziehungsweise in Balance zueinander stehen, für die Identität eines Menschen hinweist und diese gegen pathologische Summierungen abgrenzt, die dazu führen können, dass Menschen geistig erstarren.

wenn sie in der Fallarbeit zur Herausbildung eines ideologiekritischen Identitätsverständnisses[1474] angeregt werden.

Über die Fallarbeit hinausführende Perspektiven in Bezug auf die Bedeutung von zentralen und bekannten christlichen Erzählungen: Im Unterricht können zentrale biblische Texte zu Wandlungsprozessen von Menschen vertieft analysiert werden. Dies kann in Auseinandersetzung mit den im Rahmen der Darstellung des Ansatzes von McAdams genannten narrativen Formen zur Darstellung innerer Veränderungsprozesse geschehen. Es bieten sich hier insbesondere vertiefte Analysen der Erzählstrukturen von biblischen Geschichten an, in denen der Erlösungs- oder Verwandlungsaspekt als zentrale menschliche Grunderfahrung beziehungsweise als zentrale menschliche Sehnsucht eine wichtige Rolle spielt. Beispielsweise können hier die Erzählung zu Elia (1. Kön. 19) oder auch die Geschichte von Bartimäus (Mk. 10,46ff) wichtige Impulse liefern. Dazu seien exemplarisch drei Möglichkeiten der Umsetzung der Arbeit mit zentralen christlichen Erzählungen ausgeführt, wobei die Reihenfolge keiner Wertung entspricht. Es könnten (a) biblische Vorlagen zu den jeweiligen Erzählmustern bei McAdams gesucht werden und deren *existenzielle Bedeutung* könnte selbstreflexiv thematisiert werden. So kann die Gruppe – in Auseinandersetzung mit einer zentralen biblischen Erlösungsgeschichte – beispielsweise im Rahmen eines Bibliodramas arbeiten. Anschließend könnte selbstreflexiv die Bedeutung dieser religiösen Erzählungen für die Konstruktion der eigenen Identitätserzählungen thematisiert werden. Es könnte (b) in Bezug auf die Anregung der Selbstreflexion die *Bedeutung einer christlichen Erzählung für die berufliche Arbeit* von ErzieherInnen anvisiert werden. Hier könnte die Verbindung zwischen den zugrundliegenden ethischen Handlungsmaximen in beruflichen Handlungssituationen und denen in biblischen Geschichten aufgegriffen werden, beispielsweise anhand der Analyse der Erzählung vom

[1474] Zur Förderung eines ideologiekritischen Identitätsverständnisses siehe Pirner (2002), S.77.

barmherzigen Samariter (Lk. 10,25-37). Es könnte (c) die *gesellschaftliche Bedeutung* der jeweiligen religiösen Erzählungen in Bezug auf die deutsche Gesellschaft thematisiert und selbstreflexiv die Bedeutung der Geschichte für die eigene Identitätskonstruktion analysiert werden. Auch hier liefern sowohl McAdams als auch Keupp und KollegInnen wichtige Anregungen. So kann das Modell des proteischen Erzähltypus von Keupp und KollegInnen Anregungen geben,[1475] sich kritisch mit einer deutschen Gesellschaft auseinanderzusetzen, in der der Flexibilität, der permanenten Veränderung beziehungsweise Optimierung der eigenen Identität ein großer Stellenwert zugesprochen wird. Darüber hinaus liefert McAdams bezüglich der Erzählkonstruktion *redemptive self* wichtige Impulse für eine kritische Auseinandersetzung mit Aspekten wie der Individualisierung, die mit dieser Identitätskonstruktion verbunden ist.[1476] Hier gilt es insbesondere darauf zu achten, dass sowohl auf den gesellschaftlichen Aspekt als auch auf die Bedeutung der Erzählung für die eigene Identität der Lernenden fokussiert wird.

7.3.4. Die Bedeutung von Selbstreflexion für die Identitätskonstruktion in der Fallarbeit

Die Bedeutung von expliziter und impliziter Selbstreflexion für die Fallarbeit: Bereits zu Beginn des Kapitels wurde erörtert, inwieweit es angehenden ErzieherInnen in der Ausbildung ermöglicht werden kann, über die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie selbstreflexive Kompetenz zu erwerben.[1477] Außerdem wurde in Bezug auf die Aspekte *agency*, *communion* und kulturelle Einbettung von Identitätserzählungen dargestellt, wie der Erwerb dieser Kompetenz zusätzlich durch die Analyse fremder Biographien und durch die Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der eigenen Biographie und fremden Biographien geför-

---

[1475] Keupp et al. (2006), S.290 und Keupp (2006), S.8.
[1476] Siehe McAdams (2006b), S.241-271.
[1477] Bezüglich der „ich-stärkenden“ Anwendung von Medien zur Persönlichkeitsbildung durch aktive Medienarbeit siehe beispielsweise Pirner (2009), S.68f.

dert werden kann.[1478] Darüber hinaus kann der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz auf einer Metaebene durch die direkte Beschäftigung mit dem Thema Bedeutung von Selbstreflexionsprozessen bei der Konstruktion von Identität abgerundet werden.[1479] Hierbei gilt es, die in Kapitel 6 erörterte Differenzierung zwischen impliziten Hinweisen auf vergangene Selbstreflexionsprozesse und aktuellen, explizit geäußerten Selbstreflexionen, die sich deutlich in der Erzählung zeigen, zu beachten.

Aktuelle, explizit geäußerte Selbstreflexionen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich Passagen in den Fällen finden, in denen die ErzählerInnen ihre Erfahrungen verbalisieren und deuten, indem sie das eigene Handeln erklären oder Erfahrungen in einen größeren Sinnzusammenhang einordnen. Bei Frau Hofer und Frau Praun finden sich folgende relevante Themenbereiche mit expliziten Selbstreflexionen: (a) Begründungen für berufliches oder privates Handeln, (b) Darstellung der Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen bzw. strukturellen Entwicklungsprozessen und (c) Darstellung des eigenen Selbstbildes oder eigener Entwicklungs- und Lernprozesse. Die aktuellen, expliziten Selbstreflexionen in den biographischen Erzählungen sind auf unterschiedliche Weise mit selbstreflexiver Kompetenz verbunden. So bedeutet eine große Häufigkeit von selbstreflexiven Aussagen in einer Erzählung allein noch nicht, dass die Erzählerin auch über ein hohes Niveau selbstreflexiver Kompetenz verfügt. Die Qualität der Selbstreflexionen wird erst deutlich, wenn diese in den größeren Rahmen der Gesamtbiographie eingeordnet werden können. Deshalb

---

[1478] Zum Thema Modelllernen in der Religionspädagogik mit Bezug auf das biographische Lernen siehe Rupp/Schwarz (2011), S.28ff. Die AutorInnen betonen, dass Vorbilder beim religionspädagogischen Arbeiten immer als „gebrochene Vorbilder“ zu verstehen sind, Rupp/Schwarz (2011), S.31.

[1479] Siehe auch Neuß (2009), S.227ff und öfter, der Inhalte von Texten kategorisiert, die biographische Lernprozesse beinhalten. Neuß fokussiert allerdings auf Lernprozesse und vertieft den Aspekt der Beschreibung von Identität beziehungsweise Identitätsentwicklung in den Texten nicht. Er verbindet mit dem Begriff Persönlichkeitsentwicklung insbesondere Identitätsthemen wie Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Selbsterfahrung, Selbstvertrauen und Motivation oder den Umgang mit Emotionen, siehe Neuß (2009), S. 235f. Eine Verbindung zwischen biographischen Lernprozessen und dem Thema Identität beziehungsweise Identitätsentwicklung stellt Neuß aber nicht her.

wird insbesondere auf die Gestaltung der Gesamtbiographie und die impliziten Hinweise auf vergangene Selbstreflexionsprozesse geachtet.

Implizite Hinweise auf vorausgegangene Selbstreflexionen ergeben sich nur aus der Analyse der Gesamtdarstellung der lebensgeschichtlichen Erzählung, der Skripten zugrunde liegen. Die Verwendung bestimmter Skripten ist nach Tomkins meist als das Resultat einer Art Selbstbeurteilung[1480] einzustufen und weist daher eine große Nähe zur Selbstreflexion auf. Implizite Hinweise auf den Grad an Selbstreflexion ergeben sich aus dem jeweils zur Darstellung der Lebensgeschichte verwendeten Skript.[1481] Insbesondere dem *commitment script* kommt nach McAdams eine besondere Bedeutung zu, da es auf einer nachvollziehbaren, positiv gefärbten lebensgeschichtlichen Erzählung basiert und gekennzeichnet ist durch eine klare, kohärente, nachvollziehbare und positiv gefärbte Schilderung der Lebensgeschichte mit kohärent dargestellten handlungsleitenden Überzeugungen und prosozialen Zielen.[1482] Bei aller Kohärenz gehören jedoch auch Brüche und Fragmente zu einer lebensgeschichtlichen Erzählung, und es liegt nicht in der Hand des Menschen, eine „gute", bruchlose Erzählung zu präsentieren. Vielmehr hängt dies auch mit den Ressourcen und Erfahrungen der Person zusammen.

Die Förderung der Selbstreflexion in der Fallarbeit: Die angehenden ErzieherInnen sollen untersuchen, wie die ProtagonistInnen ihre Selbstreflexion gestalten und inwiefern sich in deren Erzählungen *contamination* oder *redemption sequences* finden lassen. Sie sollen sich mit der Struktur der Selbstreflexion in der fremden Lebensgeschichte auseinandersetzen und vergleichen, wie sie ihre eigene Lebensgeschichte und Selbstreflexion strukturieren: Sie sollen durchdenken, inwieweit sie bei einem Vergleich

---

[1480] Tomkins (1987), S. 153.
[1481] Siehe Tomkins (1987), S.183 zur Gestaltung von *commitment scripts*.
[1482] Siehe McAdams (2009), S. 402 und S.418. McAdams bezeichnet diese Identitätsdarstellung auch als „*redemptive self*".

biographische Ähnlichkeiten oder Unterschiede feststellen, welche Sinnstrukturen ihre eigene Identität prägen und inwiefern diese für ihre berufliche Arbeit relevant sind.

Als Hinführung auf die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Selbstreflexion im Rahmen der Fallarbeit sollen die angehenden ErzieherInnen im Unterricht zunächst mit dem Ansatz der Skripttheorie vertraut gemacht werden. In diesem Zusammenhang sollte insbesondere die Bedeutung der Unterscheidung zwischen *commitment scripts* und *nuclear scripts* nach Tomkins für die Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen erläutert werden und die angehenden ErzieherInnen sollten lernen, diese *scripts* zu erkennen. Darüber hinaus sollten sie nach der Arbeit an verschiedenen Fällen die Qualität von Hinweisen auf vorangegangene Selbstreflexionsprozesse in den Fällen beurteilen können, indem sie auf die Kohärenz der Erzählung oder die kohärente Darstellung handlungsleitender Überzeugungen achten. Zudem sollten sie im Sinne biographischen Lernens in der Lage sein, die Bedeutung der Einsichten zu Hinweisen auf vorangegangene Selbstreflexionsprozesse für die Konstruktion ihrer eigenen Biographie und Identität zu erfassen. Die kritische Reflexion ihres Selbstbilds fällt vielen Menschen schwer, da hier die Fähigkeit verlangt ist, sich deutlich von der eigenen Biographie zu distanzieren und diese quasi von außen zu analysieren. Gleichzeitig ist gerade diese Analyse des Selbstbildes in Bezug auf die eigene Biographie für die angehenden ErzieherInnen besonders wichtig, da die dabei geforderte und geförderte selbstreflexive Kompetenz ihnen im Beruf hilft, die Bedürfnisse von Kindern als Gegenüber wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Das heißt, eine derartig ausgeprägte selbstreflexive Kompetenz wirkt sich vermutlich auch auf die Fähigkeit aus, planvoll beruflich zu handeln.

Selbstdarstellungen wie die von Frau Hofer und Praun und die darin enthaltenen Selbstreflexionen können die ErzieherInnen anregen, die Struktur und die *inhaltliche Gestaltung der eigenen Identitätskonstruktion* zu überdenken. So könnten sie beispielsweise dazu aufgefordert werden, in einer

Paararbeit überlegen, inwieweit sie selbst ähnlich wie Frau Praun in der Lage sind, Auswirkungen biographischer Erfahrungen auf ihr derzeitiges oder künftiges, alltägliches oder berufliches Handeln explizit und kohärent zu thematisieren. Sie könnten zudem – nach der Auseinandersetzung mit Fällen wie denen von Frau Hofer und Frau Praun – angeregt werden zu reflektieren, inwiefern sie selbst eigene Erfahrungen auf emotionaler Ebene verarbeiten und in der Folge kohärent darstellen können. Wenn sie Widersprüche in ihrer Darstellung entdecken, ist es wichtig, sie zu ermutigen, nach einer Form der Darstellung zu suchen, die ihnen hilft, die Erlebnisse zu reflektieren und in ihre Biographie zu integrieren. Hier könnte beispielsweise die Auseinandersetzung von Frau Praun in M 5d „Der wunde Punkt" Anregungen bieten. *Zweitens* können die ErzieherInnen in Bezug auf den Aspekt der *Selbstreflexion in Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen* dazu angeregt werden, Sensibilität für die Einflüsse gesellschaftlicher beziehungsweise struktureller Veränderungen und deren Auswirkungen auf die berufliche Arbeit zu entwickeln. Dies kann beispielsweise durch die Analyse der Texte von Frau Hofer (M 3h „Veränderte Kindheit" und M 3j „Prägungen") geschehen. *Drittens* können sie dazu angeregt werden, *sich mit ihrem Selbstbild auseinanderzusetzen* und dazu inspiriert, darauf bezogene Entwicklungsprozesse zu beschreiben. Zu einer derartigen Reflexion des Selbstbilds der angehenden ErzieherInnen werden im Unterricht vermutlich nur erste Anregungen gegeben werden können. Insbesondere kann nicht davon ausgegangen werden, dass als Ergebnis des Unterrichts ein Reflexionsniveau wie das von Frau Praun erreicht werden kann, die (a) innere Widersprüche in ihrer Lebensgeschichte sehr differenziert wahrnimmt und (b) kohärent ihren widersprüchlichen Umgang mit dieser schwierigen Erfahrung thematisiert.

Über die Fallarbeit hinausführende Perspektiven zum Identitätsthema Selbstreflexion: Religiöses Verstehen stellt einen nicht zwingend mit der Fallarbeit verbundenen Aspekt dar, der dennoch für Selbstreflexionsprozesse von Bedeutung ist. Deshalb bietet es sich an, in der ErzieherInnenausbildung bei einem impliziten Zugang zur religiösen Dimension in Biographien das Thema Wertschätzung als ethische Haltung in Bezug auf die Selbstreflexion aus religionspädagogischer Perspektive zu vertiefen – beispielsweise in Auseinandersetzung mit dem Auftrag, wertschätzend mit der Schöpfung und den Menschen umzugehen. Dies könnte etwa durch eine biographieorientierte Auseinandersetzung mit dem Liebesgebot in Bezug auf die ethischen Grundlagen und die handlungsleitenden Überzeugungen der pädagogischen Arbeit von ErzieherInnen geschehen. Als biographische Vertiefung könnten die angehenden ErzieherInnen auch angeregt werden zu überlegen, inwieweit Wertschätzung als Gottes-, Selbst- und Nächsten-

liebe für ihre Biographie relevant ist und inwieweit diese wertschätzende Perspektive für ihr Leben und ihre Arbeit hilfreich ist. So bietet sich beispielsweise der Fokus auf das Thema Spiritualität als Möglichkeit an, die eigene Spiritualität zu thematisieren und so einen beziehungsorientierten religionspädagogischen Schwerpunkt aus der biographieorientierten Fallarbeit heraus weiterzuentwickeln. Hier könnte thematisiert werden, was den ErzieherInnen besonders am Herzen liegt, was sie besonders begeistert und was ihrem Leben Sinn und Halt gibt. An dieser Stelle könnten sich die Studierenden konkret mit der eigenen spirituellen Praxis[1483] auseinandersetzen, indem sie beispielsweise überlegen, welche Bedeutung Gebeten, Liedern oder Gedichten für sie in Lebenskrisen zukommt. Die angehenden ErzieherInnen könnten dazu aufgefordert werden, zu überlegen, welche Lieder oder Texte für sie selbst Hoffnungsbilder darstellen. Dies können Lieder sein, die mit einer besonderen biographischen Situation verbunden sind. So kann deutlich werden, welchen Sinn sie selbst ihren Lebenskrisen zuschreiben und welche existenziellen Themen und welche religiösen Hoffnungsbilder für sie eine zentrale Bedeutung haben.

Ein direkter Zugang zu religiösen Fragestellungen in Biographien kann so aussehen, dass überlegt wird, wo sich eine religiöse Dimension in den Fällen zeigt. So könnte ein Ergebnis der Analyse des Falls von Frau Hofer sein, dass sich diese religiöse Dimension einerseits in Bezug auf die Frage nach der Freiheit eines Christenmenschen zeigt, andererseits aber auch in einem Verwurzeltsein beziehungsweise einer engen Verbindung zur Familie sowie einem Heimatgefühl in der aktiven Arbeit in der Kirchengemeinde und in der Arbeit im evangelischen Kindergarten, wobei die letzten beiden Felder einander überlappen. Bei der Auseinandersetzung mit der Biographie von Frau Praun, die den liebevollen Umgang mit Kindern herausstellt, könnte die Gruppe angeregt werden, Grundlagen aus der christlichen Ethik für das be-

[1483] Zu einer weit gefassten Definition von Spiritualität siehe Dahlgrün (2009), S.118.

rufliche Handeln zu thematisieren.[1484] Im Zusammenhang mit der Fragestellung nach der religiösen Dimension in Biographien könnte die Lehrkraft die angehenden ErzieherInnen zudem auffordern zu überlegen, welche religiösen Aspekte in ihrer Biographie eine besondere Rolle spielen.

Bei der Thematisierung des eigenen biographischen Zugangs zu religiösen Fragestellungen beziehungsweise nach eigenen religiösen Verbindungen hat sich, wie bereits angesprochen, die Arbeit mit Gedichten und Liedern als hilfreich erwiesen, da hier eine Möglichkeit zur Selbstdistanzierung der Lernenden über die Medien gegeben ist. Gleichzeitig ist es bei dieser Form der biographischen Arbeit besonders wichtig, dass die Lehrkraft selbst vorher realistisch einschätzt, ob eine derartige Thematisierung in einer wertschätzenden Atmosphäre stattfinden kann und falls die Gefahr von Kränkungen besteht, dass sie es unterlässt, derartige biographische Darstellungen anzuregen.[1485] Falls die Lehrkraft die Atmosphäre in der Gruppe als wertschätzend und offen einschätzt, sollte dennoch vorher mit der Gruppe deutlich die Notwendigkeit des Schutzes derjenigen Studierenden thematisiert werden, die für sie zentrale Texte oder Lieder in den Unterricht einbringen.

Zusammenfassend ergibt folgendes Bild in Bezug auf die Förderung selbstreflexiver Kompetenz: Die angehenden ErzieherInnen sollen durch Fallarbeit im Unterricht dazu angeregt werden, selbstreflexive Kompetenz zu erwerben, wie sie in einer kohärenten und positiv gefärbten Darstellungsform der Lebensgeschichte mit Reflexionen über das eigene Selbstbild aufscheint beziehungsweise sich implizit daraus erschließen lässt.[1486] Dazu sollten die angehenden ErzieherInnen inspiriert werden, die eigene Lebensgeschichte gründlich so zu reflektieren, dass es ihnen schließlich gelingt, diese klar und kohärent darzustellen und dabei ihre handlungsleitenden Überzeugungen deutlich herauszustellen, die von ihnen verfolgten Ziele sozial angemessen zu formulieren und Erfahrungen – wenn möglich – mit einer

---

[1484] Als besonders auffällig und bemerkenswert an der Biographie von Frau Praun kann man herausstellen, dass Frau Praun sich als Person darstellt, die versucht, Kinder, die es schwer haben, auf vielerlei Weise zu unterstützen. Man kann daher sagen, dass Frau Praun offenbar Wege gefunden hat, ihren Nächsten auch unter starken Belastungen wertschätzend zu begegnen, obwohl sie in ihrer Kindheit dafür wenig Grundlage erhalten hatte.

[1485] Zur Problematik von Beschämungen im Kontext der religionspädagogischen Arbeit siehe Haas (2013).

[1486] Zum Thema kohärente und nicht kohärente Selbstdarstellungen in der Bindungstheorie – im Rahmen des Adult Attachement Interviews (AAI) – siehe Main (2001), S.39-49. In den Analysekriterien für das AAI stellt die Kategorie „kohärente Darstellung“ ein zentrales Analysekriterium für einen sicheren Bindungsstil dar. Siehe auch Ziegenhain (2001).

optimistischen erzählerischen Grundhaltung zu schildern.[1487] Dabei sollte im Unterricht auch der Aspekt thematisiert werden, dass Menschen in der Schilderung der eigenen Lebensgeschichte gewissen Randbedingungen unterliegen, dass sie nicht die radikal freie Wahl der Darstellung haben und dass zum menschlichen Leben, trotz aller Sehnsucht nach Einheit und Klarheit, immer auch der fragmentarische Charakter gehört. Es sollte erörtert werden, dass die Darstellung der Lebensgeschichte von den jeweiligen Ressourcen und Erfahrungen abhängig ist und immer auch von der möglichen Beziehung zu Gott geprägt wird, die wiederum auch die eigenen handlungsleitenden Überzeugungen beeinflusst.[1488] Darüber hinaus sollte die Lehrkraft mit der Gruppe in Bezug auf die Gestaltung einer Lebensgeschichte mit einer optimistischen erzählerischen Grundhaltung die Bedeutung der Wertschätzung sich selbst, den Nächsten und Gott gegenüber im Unterricht herausarbeiten – soweit dies mit der jeweiligen Gruppe möglich ist. In diesem Kontext können die angehenden ErzieherInnen, beispielsweise im Rahmen einer Hausarbeit oder Einzelarbeit, reflektieren, was sie an ihrer eigenen Lebensgeschichte wertschätzen und welche anderen Personen darin eine positive Rolle spielen.

7.4. Fazit zur Förderung von selbstreflexiver Kompetenz und Identitätsentwicklung im Rahmen der Fallarbeit

Zusammenfassend sollte aus den genannten Beispielen für die Fallarbeit zur Entwicklung der selbstreflexiven Kompetenz von ErzieherInnen deutlich werden, wie eine Analyse von fremden Fällen die angehenden ErzieherInnen dazu anregen kann, sich mit zentralen Identitätsthemen auch in ihrer eigenen Biographie auseinanderzusetzen. Aus religionspädagogischer Per-

---

[1487] McAdams (2009), S.408. McAdams erwähnt in Bezug auf die Fähigkeit Lebensgeschichten mit einen „*trusting und optimistic narrative tone*“ zu erzählen die Bedeutung von sicheren Bindungserfahrungen in der Kindheit, vertieft diesen Aspekt aber nicht, McAdams (2009), S.408.

[1488] In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Selbstreflexion von Frau Praun könnte sich als zentrales Thema herauskristallisieren, inwieweit biographische Reflexionsprozesse es ihr ermöglichen, trotz einer eher ungünstig verlaufenen Kindheit, eine positive und kohärente Sicht auf ihre Biographie zu erwerben, die sie dazu befähigt, Menschen wertschätzend zu begegnen.

spektive wird darauf fokussiert, welchen Beitrag religiöses Verstehen zur Förderung der selbstreflexiven Kompetenz leisten kann. Das religiöse Verstehen und die Förderung selbstreflexiver Kompetenz sind dabei als zwei Bereiche zu verstehen, die einander überlappen. Das religiöse Verstehen im Zuge von Analysen narrativer Texte umfasst einerseits – wie bereits in Abschnitt 4.6 erörtert – die Beschäftigung mit explizit religiösen Themen und Fragen in Lebensgeschichten und andererseits die Auseinandersetzung mit Themen einer Lebensgeschichte, deren religiöser Bezug eher implizit ist, die sich aber auf existenzielle Fragen, Sinnkonstruktionen oder ethische Grundhaltungen beziehen. Auf inhaltlicher Ebene wird die Analyse narrativer Texte anhand zweier Aspekte konkretisiert: (a) der Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen in fremden Biographien und (b) der Anregung der Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätskonstruktion und dem Entwickeln der eigenen narrativen Identität. Dazu gehört, dass die angehenden ErzählerInnen sich gemeinsam in der Gruppe mit dem *Agency*- und *Communion*-Aspekt in biographischen Erzählungen auseinandersetzen. Hier sollten sie den Impuls erhalten, gemeinsam zu überlegen, welche kulturelle Verankerung den jeweiligen Identitätserzählungen zu Grunde liegt und welche Rolle die Selbstreflexion in den Lebensgeschichten spielt. Außerdem sollten sie angeregt werden, selbstreflexiv zu vergleichen, wie sie diese Aspekte in ihrer eigenen Biographie darstellen beziehungsweise welche Rolle die Aspekte in ihrer Biographie spielen. In diesem gesamten Prozess ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Bedürfnisse der Gruppe wahrnimmt und angemessen berücksichtigt. Dies gilt insbesondere in Bezug auf den letzten Aspekt, den selbstreflexiven Vergleich. Im Hinblick auf den Aspekt der Förderung der Selbstreflexion durch die Auseinandersetzung mit selbstreflexiven Elementen in biographischen Texten wird angestrebt, dass die ErzieherInnen einerseits analysieren können, ob sich anhand der genannten Kriterien Hinweise auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse ergeben, ob also die Darstellung insbesondere in Bezug auf die Emotionen in den Episoden und im Hinblick auf die handlungsleitenden Überzeugungen und Ziele in der Ge-

samterzählung kohärent ist. Andererseits sollen sie untersuchen können, auf welche inhaltlichen Aspekte sich die explizite Thematisierung von Selbstreflexionsprozessen bezieht. All dies sollte dazu beitragen, dass die angehenden ErzieherInnen ihre selbstreflexive Kompetenz erweitern und angeregt werden, ihre Identität in narrativer Form zu entwickeln.[1489]

Fachkompetenz zum Thema Identität sollten die angehenden ErzieherInnen in folgenden Bereichen erwerben. Sie sollten (a) die *Kriterien kennenlernen, die* nach der Skripttheorie *auf eine positive Verarbeitung einer Lebensgeschichte* auf der Basis eines *commitment scripts* hinweisen (kohärente und positive Darstellung, prosoziale Ziele, kohärent dargestellte handlungsleitende Überzeugungen). Im Sinne Keupps sollten sie darüber hinaus (b) sich der *Bedeutung von gesellschaftlichen Umständen* für die Konstruktion der Identität bewusst sein. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Identität sollten sie (c) verstehen, dass Identitätskonstruktionen immer in Beziehung zu anderen Menschen, zu vorherrschenden Identitätskonstruktionen und zu zugrundeliegenden *kulturellen Metaerzählungen* und damit sehr häufig auch zu einer religiösen Dimension stehen, in der existenzielle Fragen von Menschen thematisiert werden. Sie sollten in der Lage sein, gängige kulturelle Muster der Einbettung von Identitätskonstruktionen in Bezug auf den Aspekt der fragmentarischen Identität auch kritisch zu hinterfragen. Und sie sollten schließlich (d) dazu in der Lage sein, bekannte religiöse Erzählungen mit ihrer Darstellung der *eigenen Biographie in Verbindung zu bringen.* Insgesamt sollten sie dadurch dazu inspiriert werden, sich *mit religiösen Spuren* in ihrer Biographie auseinanderzusetzen und so ihre selbstreflexive Kompetenz weiter auszubauen.

[1489] Wichtig ist, dass weder Frau Hofer noch Frau Praun schildern, wie sie mit Kindern umgehen, die andere Bedürfnisse und Erfahrungen haben als sie selbst. Hier könnten die Studierenden im Unterricht diskutieren, wie sie angemessen mit Kindern mit schwer für sie nachvollziehbaren Erfahrungen umgehen können.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass der Auseinandersetzung mit Biographien eine zentrale Bedeutung in der ErzieherInnenausbildung zukommt. Diese Auseinandersetzung leistet einen wesentlichen Beitrag zum biographischen Lernen und damit zur persönlichen und beruflichen Identitätsbildung. Eine ausgeprägte selbstreflexive Kompetenz[1490] erleichtert es den angehenden ErzieherInnen, in kritischen Handlungssituationen nicht unreflektiert auf biographisch geprägte Handlungsroutinen zurückzugreifen, sondern die Bedürfnisse der Kinder vor ihnen von denen des Kindes in ihnen zu trennen und so als positive Bezugsperson zu handeln, die Kinder in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen und mit den Kindern gemeinsam nach Wegen zu suchen, sie zu stärken. Darüber hinaus sollten sie insbesondere auch fähig sein, Kinder gegebenenfalls zu trösten.[1491] Aus religionspädagogischer Perspektive kommt einem derartigen Handeln vor dem Hintergrund der Würdigung der Gottesebenbildlichkeit der Kinder besondere Bedeutung zu.

[1490] Anregungen, wie seelsorgerliche Theorie und biographisches Lernen in Bezug auf die seelsorgerliche Ausbildung von ErzieherInnen verbunden werden können, gibt beispielsweise der Artikel von Plieth (1997).

[1491] Sie sollten zudem in der Lage sein, sich – wie in Abschnitt 7.3.1. diskutiert – auf eine professionelle Weise mit Ohnmachtserfahrungen auseinanderzusetzen. Zum Umgang mit Kinderfragen siehe auch Oberthür (1995 und 2004).

8. Ergebnisse, Ertrag und Forschungsdesiderate

Die vorliegende Arbeit ist in der subjektorientierten Religionspädagogik verankert und verbindet religionspädagogische, pädagogische und psychologische Ansätze, die einen Fokus auf biographische Lernprozesse aufweisen. Das methodische Vorgehen ist wissenschaftstheoretisch in einem handlungsorientiert-didaktischen Zugang verortet. Im Folgenden wird der Ertrag der Studie zusammengefasst, und es wird auf Desiderate für die künftige Forschung hingewiesen.

8.1. Zentrale Ergebnisse

In der Studie wurden Perspektiven dazu entwickelt, wie sich biographisches Lernen so in die religionspädagogische Ausbildung angehender ErzieherInnen integrieren lässt, dass diese die selbstreflexive Kompetenz erwerben, die sie benötigen, um Kinder professionell, das heißt insbesondere selbstreflektiert und beziehungsorientiert, in ihrer Entwicklung zu begleiten.[1492] Für die theoretische Verankerung der Arbeit wurde zunächst der darauf bezogene religionspädagogische, pädagogische und sozialwissenschaftlich-psychologische Forschungsstand erörtert, und es wurde herausgearbeitet, was die einzelnen Ansätze zur Anregung biographischer Lernprozesse und zur Förderung der Identitätsentwicklung beitragen können. Außerdem wurde die Bedeutung der subjektorientierten Religionspädagogik insbesondere für die vorliegende Themenstellung des biographischen Lernens in der ErzieherInnenausbildung erörtert.

Die Analyse der *religionspädagogischen* Theorien von Möller, Stoodt, Luther, Ziebertz und Schweitzer ergab, dass der Biographie der Subjekte und daran anschließend dem biographischen Lernen in der religionspädagogi-

[1492] Bonse (2008), S.429 betont in Bezug auf die seelsorgerliche Aufgabe von Lehrkräften, dass es wichtig sei, die SchülerInnen in ihrer eigenen Trauer ernst zu nehmen und nicht vorschnell christliche Trostvorstellungen zu verwenden. Eine Lehrkraft, der es gelingt, diese Glaubenskrise auszuhalten und an der Seite der Trauernden zu bleiben, werde durch ihr Vorbild eher von der christlichen Hoffnung Zeugnis geben als durch die bloße Verkündigung derselben.

schen Diskussion besondere Bedeutung zukommt, da die Förderung der Kompetenz der Lernenden, Verbindungen zwischen biographischen Erfahrungen und christlicher Tradition herzustellen, eine wichtige Rolle für das religionspädagogische Arbeiten spielt.[1493] Gleichzeitig wurde deutlich, dass – in Bezug auf die christliche Anthropologie und damit auf das Personsein des Menschen – die Gottesebenbildlichkeit beziehungsweise die Würde des Menschen sowie das Fragmenthafte der menschlichen Identität in vielen Theorien eine zentrale Stellung einnehmen. Davon ausgehend wird in den Perspektiven betont, dass bei der gemeinsamen Analyse biographischen Materials in der Fallarbeit einem wertschätzenden Blick auf die jeweiligen Biographien und der Wahrung der Würde des Menschen besondere Bedeutung beigemessen werden sollte.[1494] Zugleich wird der Gestaltung von Beziehungen eine zentrale Rolle zugewiesen.[1495] Da der berufliche Alltag von ErzieherInnen vor allem durch Beziehungsarbeit geprägt ist, benötigen ErzieherInnen personale und kommunikative Kompetenzen, deren Entwicklung in der Ausbildung gefördert werden sollte. In der vorliegenden Arbeit wurde insbesondere auf die Förderung der Kompetenz zur Selbstreflexion als einer für die angemessene Begleitung von Kindern in der frühpädagogischen Arbeit grundlegenden personalen Kompetenz fokussiert.[1496] In Bezug auf die Anwendung des Ansatzes des biographischen Lernens stand daher die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz im Zentrum. Hierfür bestand eine wesentliche Quelle in *pädagogischen* Ansätzen des biographischen Lernens, in denen dem selbstreflexiven Verstehen der eigenen Lebensgeschichte ein besonderer Wert zukommt. Aus der Erörterung darauf bezogener Arbeiten ergab sich, dass im Prozess des biographischen Ler-

---

[1493] Vgl. die Darstellung der Ansätze von Möller, Stoodt, Luther, Ziebertz und Schweitzer in Kapitel 4, sowie in Bezug auf die religionspädagogische Kompetenzdebatte beispielsweise Rupp (2006), S.92.

[1494] Die vorliegende Arbeit stützt sich aus anthropologisch-theologischer Perspektive vor allem auf Ansätze von Wolfhart Pannenberg und Henning Luther, siehe Kapitel 4.

[1495] Zur Bedeutung der Beziehungen vgl. auch Luther und Schweitzer.

[1496] Dies ergab sich insbesondere aus der Diskussion der religionspädagogischen Ansätze von Boschki, Harz, und der EKD-Erklärung „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet“ sowie Pisarski und Pisarski.

nens die wertschätzende Arbeit mit offen zugänglichen biographischen Ressourcen der Lernenden eine große Rolle spielt.[1497] Darüber hinaus wurde in Auseinandersetzung mit dem psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Ansatz von Brück herausgearbeitet, weshalb diese biographieorientierte Arbeit dann an ihre Grenzen gerät, wenn therapeutische und pädagogische Arbeit vermischt werden. Deshalb stellt in dem in der vorliegenden Studie entwickelten Ansatz der Schutz der Lernenden in der biographischen Arbeit eine zentrale Aufgabe der Lehrkräfte dar. Dieser Schutz für die Lernenden kann dadurch hergestellt werden, dass im Unterricht die Analyse von Identitätskonstruktionen mit fremden Lebensgeschichten durchgeführt wird, in denen sich die ProtagonistInnen insbesondere mit existenziellen Themen auseinandersetzen. Schließlich liegt den dargestellten Perspektiven das Verständnis von Identität als Resultat lebensgeschichtlicher Erzählungen zugrunde. In Auseinandersetzung mit *narrativen psychologischen* Ansätzen wie dem von Keupp und KollegInnen wurde deutlich, dass bestimmte narrative Erzähltypen und gesellschaftliche Bedingungen Identitätskonstruktionen prägen. Darüber hinaus wurde der Ansatz von McAdams zur theoretischen Fundierung der Analyse von Identitätskonstruktionen herangezogen, da darin – und mit Rückbezug auf die zugrundeliegende kulturelle Einbettung der Erzählungen – umfassend erläutert wird, wie Menschen ihre Identitätsarbeit über biographisches Erzählen gestalten. Gleichzeitig wurde ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Identitätskonstruktion des *redemptive self* nach McAdams deutlich sichtbar, dass bei unkritischer Anwendung derartiger narrativer Konzepte die Gefahr besteht, Identitätskonstruktionen in Kategorien wie „gelingende Identitätskonstruktion“ zu erfassen und zu bewerten. Dies birgt aus religionspädagogischer Perspektive die Gefahr in sich, dass „gelingende“ Identitätsarbeit als eine Art von narrativer Selbsterlösung erscheint. Deshalb sollen mit dem entwickelten Ansatz die angehenden Er-

[1497] Zur Erörterung der Arbeit mit offen in Unterrichtsprozessen zugänglichen Persönlichkeitsaspekten in Abgrenzung zur therapeutischen Arbeit an unbewussten Mustern siehe Abschnitt 6.2 und 5.1.2.

zieherInnen angeregt werden, eine kritische Perspektive zu einem Identitätsverständnis wie dem des *redemptive self* zu entwickeln. Ein derartiger Blick ist notwendig, da die Anwendung dieser Identitätskonstruktion zum einen mit sich bringen kann, dass die Bedeutung der Beziehungsebene bei der jeweiligen Identitätskonstruktion[1498] nicht ausreichend berücksichtigt wird, so dass ein Ansatz der Selbsterlösung konstruiert wird, und zum anderen kann dies dazu führen, dass sich die Individuen im Rahmen der Identitätsarbeit selbst überfordern. Wenn diese kritischen Aspekte berücksichtigt werden, kann – aufbauend auf der Vermittlung von Grundlagenkenntnissen aus der christlichen Anthropologie – die Thematisierung von theoretischen Grundlagen aus der narrativen Psychologie hilfreich dafür sein, angehenden ErzieherInnen einen angemessenen religionspädagogischen Zugang zum Thema Entwicklung von selbstreflexiver Kompetenz zu eröffnen. Es wurde damit insgesamt deutlich, dass – bei einer Einbeziehung der geschilderten kritischen Perspektiven – die erörterten Theorien zur Konstruktion von Identität zur Analyse von Identitätskonstruktionen für den Unterricht in der ErzieherInnenausbildung in modifizierter Form rezipiert werden können.

8.2. Ertrag der Studie

Im Zentrum der vorliegenden Studie stand die Auseinandersetzung mit biographischem Lernen. Es wurde ein *differenzierter Begriff biographischen Lernens* entwickelt, der insbesondere auf die Förderung der Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz abzielt. Hierzu wurde ausdifferenziert, wie sich Hinweise auf *selbstreflexive Kompetenz* in narrativen Texten finden lassen. Es wurde unterschieden zwischen *expliziten Formen der aktuellen Selbstreflexion* und *impliziten Hinweisen auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse*. Zudem wurde deutlich, dass die Qualität selbstreflexiver Kompetenz in biographischen Lebenserzählungen nur über eine Analyse der gesamten Lebensgeschichte erschließbar ist und sich insbesondere in den impliziten

[1498] Ulrich-Eschemann (2007), S.100.

Hinweisen auf vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse zeigt. Offensichtlich ist, dass zur Untersuchung der Qualität selbstreflexiver Kompetenz – in Anlehnung an McAdams – folgende Kriterien als implizite Hinweise auf Selbstreflexionsprozesse hilfreich sind: Kohärenz der Darstellung insbesondere in Bezug auf die Emotionen in den Episoden, kohärente Darstellung der handlungsleitenden Überzeugungen und Ziele in der Gesamterzählung, prosoziale Ziele und *redemption sequences*.[1499] Aus theologischer Perspektive ist hier hervorzuheben, dass Selbstreflexionsprozesse auf dem anthropologischen Wissen basieren sollten, dass menschliche Identität nicht allein auf der Leistung des Einzelnen beruht, sondern dass der Mensch ein Beziehungswesen ist, das sich in Auseinandersetzung mit Gott, sich selbst und seinen Mitmenschen entwickelt.

Gewinnung von Kriterien für die Gestaltung biographieorientierter religionspädagogischer Fallarbeit: Die in der vorliegenden Studie entwickelten religionspädagogischen Perspektiven zum biographischen Lernen – verbunden mit der Darstellung eines Konzepts zur religionspädagogischen Fallarbeit – heben sich von einem Großteil bisheriger religionspädagogischer Ansätze für die ErzieherInnenausbildung dadurch ab, dass damit die Umsetzung des biographischen Lernens und die Förderung selbstreflexiver Kompetenz im Bereich der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung ermöglicht wird. Ein Einsatz der dargestellten Methode der Fallarbeit in der religionspädagogischen Arbeit mit angehenden ErzieherInnen zielt darauf ab, dass diese angeregt werden, selbstreflexive Kompetenz zu entwickeln. Ob der Unterricht dieses Ziel erreicht, sollte sich vor allem daran messen lassen, ob sich aus den biographischen Erzählungen der Studierenden implizite Hinweise auf einen hohen Grad an selbstreflexiver Kompetenz ergeben. Aus religionspädagogischer Perspektive steht im Zusammenhang mit der Förderung der selbstreflexiven Kompetenz von angehenden ErzieherInnen insbe-

[1499] McAdams (2006a), S.403.

sondere die *Auseinandersetzung mit dem religiösen Verstehen*[1500] von Lebensgeschichten von ErzieherInnen im Mittelpunkt. In Bezug auf Zugänge zum religiösen Verstehen von Lebensgeschichten wird in diesem Zusammenhang unterschieden zwischen einem expliziten und einem impliziten Zugang zu religiösen Verstehensprozessen: Der explizite Zugang entsteht im Kontext einer Beschäftigung mit religiösen Fragen und Themen, der implizite Zugang ergibt sich durch eine Beschäftigung mit existenziellen Lebensthemen in einer Biographie, die sehr oft eine religiöse Dimension aufweisen, ohne dass dies auf den ersten Blick erkennbar wäre. Die Berücksichtigung dieser beiden Aspekte im Rahmen der Fallarbeit kann zur Anregung religiösen Verstehens und zur dazugehörigen Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz beitragen, indem angehende ErzieherInnen inspiriert werden, die Konstruktion der eigenen Biographie aus religionspädagogischer Perspektive zu reflektieren. Dabei sollten im Rahmen der Anleitung zur Analyse von Lebensgeschichten und Identitätskonstruktionen insbesondere eine Perspektive der Wertschätzung des einzelnen Menschen, eine kritische Haltung zu Theorien der Selbsterlösung und ein Transzendenzbezug gefördert werden. Die Berücksichtigung dieser Perspektiven kann die Lernenden anregen, im Kontext des biographischen Lernens gegebenenfalls Aspekte ihrer Lebensgeschichte neu zu deuten.

Als *religionspädagogisches Ziel* für die ErzieherInnenausbildung wurde herausgearbeitet, dass ErzieherInnen im Rahmen von biographischen Lernprozessen angeregt beziehungsweise herausgefordert werden sollen, insbesondere biographische Ressourcen in den zu untersuchenden Lebensgeschichten zu entdecken und dass sie durch die Auseinandersetzung dazu

[1500] Schweitzer (1994), S.405 und Schweitzer (2007), S.174. Schweitzer legt einen weiten Begriff des religiösen Verstehens zugrunde, unter dem er die Art und Weise des Umgangs der Menschen mit Glaubensaussagen und religiösen Inhalten fasst.

animiert werden sollten, selbstreflexive Kompetenz zu entwickeln:[1501] Durch die Arbeit mit Identitätskonstruktionen können biographische Reflexionsprozesse in der Form angestoßen werden, dass die angehenden ErzieherInnen Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zur eigenen Darstellung der Lebensgeschichte entdecken und dabei selbstreflexive Kompetenz entwickeln, die sich beispielsweise in der Form zeigen kann, dass sie eigene personale, auch religiöse Ressourcen entdecken und diese kohärent in eigene narrative Erzählungen integrieren.

In Bezug auf den Nutzen *selbstreflexiver Kompetenz* für die berufliche Arbeit mit Kindern wurde deutlich, dass die ErzieherInnen durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen in der Lage sein sollten, die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse der von ihnen betreuten Kinder zu trennen: Dazu sollten sie beides wahrnehmen sowie feinfühlig und situationsangemessen auf die Kinder eingehen können. Diese beruflichen Kompetenzen sollten ErzieherInnen generell anwenden können, insbesondere aber bei der Arbeit mit Kindern, die mit Lebenskrisen konfrontiert sind, und die auf eine freundliche und liebevolle Begleitung durch die ErzieherInnen in verstärktem Ausmaß angewiesen sind.

8.3. Forschungsdesiderate

In der vorliegenden Arbeit stand die Auseinandersetzung mit Prozessen der narrativen Identitätsentwicklung im Zuge des biographischen Lernens im Zentrum. Dazu wurden religionspädagogische, pädagogische und psychologische Konzepte aufgegriffen, wobei der Schwerpunkt auf narrativen Identitätskonzeptionen wie denen von Keupp und KollegInnen sowie von McAdams lag. Hier wäre in Bezug auf das Verstehen von Biographien – neben der Verwendung von psychologischen Identitätsentwicklungskonzeptionen –

[1501] In Laufe der Auseinandersetzung wurde dabei deutlich, dass der Unterricht nur Impulse zur Erweiterung der selbstreflexiven Kompetenz geben kann, inwieweit die ErzieherInnen diese Impulse dann aufnehmen, liegt nicht in der Hand der Lehrkraft.

eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit hermeneutischen Ansätzen, beispielsweise im Bereich der Biographieforschung, eine wichtige Ergänzung,[1502] wie dies beispielsweise ansatzweise bei Alheit bereits im Bereich der Erwachsenenbildung erörtert wurde.[1503] Eine weitere Herangehensweise an das biographische Lernen könnte in der Phänomenologie zu finden sein, auf die bereits Bittner im Zusammenhang mit der Untersuchung von Wahrnehmungsprozessen hinweist.[1504] Da allerdings der mögliche Ertrag eines zusätzlichen phänomenologischen Bezugsrahmens für die handlungsorientiert-didaktische Forschung in der vorliegenden Arbeit nicht allzu umfangreich erschien, wurde diese Richtung nicht vertieft.

Ebenfalls ein wichtiger Ausgangspunkt für die Vertiefung der Untersuchung ist die Verknüpfung nicht nur mit Theorien im Bereich der Biographieforschung, sondern auch mit deren empirischen Methoden. Damit ließen sich Effekte auf die ErzieherInnenbiographien in den Blick nehmen, die durch einen Unterricht erzielt werden, der auf den in der vorliegenden Arbeit entwickelten Perspektiven basiert. Bei derartigen empirisch ausgerichteten Arbeiten, die speziell auf den Aspekt der Selbstreflexion hin ausgerichtet sind, würde es sich insbesondere anbieten, genauer zu erforschen, auf welche Weise Menschen ihre Selbstreflexionen gestalten. Hier ließe sich insbesondere darauf fokussieren, inwieweit bereits bei jüngeren ErzieherInnen im Rahmen der ErzieherInnenausbildung eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild gefördert werden kann.[1505] Dafür kann die in der vorliegenden Arbeit entwickelte Differenzierung zwischen expliziten Formen der aktuellen Selbstreflexion und impliziten Hinweisen auf vorausgegangene

---

[1502] Siehe dazu beispielsweise Rosenthal (2005).
[1503] Siehe beispielsweise Alheit (2002).
[1504] Siehe Bittner (1996), S.30ff, der sich insbesondere auf die Arbeiten Heinrich Rombachs bezieht. Zu nennen sind hier auch Pirner, (2001), S.41f, sowie Kirchhoff (2007). Letzterer ist ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit der Phänomenologie in der Religionspädagogik.
[1505] Eine derartig ausgeprägte selbstreflexive Kompetenz wirkt sich vermutlich auch auf die Fähigkeit aus, planvoll beruflich zu handeln.
Die Frage, inwieweit bereits bei jüngeren ErzieherInnen und insbesondere im Rahmen der ErzieherInnenausbildung eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild entwickelt werden kann, müsste ausführlich empirisch untersucht werden.

Selbstreflexionsprozesse hilfreich sein. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant zu überprüfen, in welcher Weise sich insbesondere vorausgegangene Selbstreflexionsprozesse auf das pädagogische oder religionspädagogische Handeln von ErzieherInnen auswirken. Derartige Studien könnten auch in den Blick nehmen, welche Aspekte der in der vorliegenden Arbeit erörterten Perspektiven einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der selbstreflexiven Kompetenz aus religionspädagogischer Perspektive leisten. Interessant wären in diesem Zusammenhang auch Arbeiten, die zur Entwicklung von Ansätzen für eine valide Fremdeinschätzung der selbstreflexiven Kompetenz angehender ErzieherInnen beitragen. Insgesamt bereitet die vorliegende Arbeit damit den Weg für ein breit angelegtes empirisches Forschungsprogramm zu biographischen Lernprozessen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung. Beispielsweise kann künftig überprüft werden, ob durch die vorgestellte Arbeit mit Fällen aus religionspädagogischer Perspektive auch tatsächlich ein Zuwachs an selbstreflexiver Kompetenz entsteht oder inwieweit durch die biographischen Lernprozesse eine Veränderung im Selbstbild erfolgt und welche Rolle insbesondere das religiöse Verstehen bei der Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz spielt.

Forschungsperspektiven zur Religionsdidaktik: In dieser Studie wurde in den Blick genommen, wie biographisches Lernen so in der ErzieherInnenausbildung eingesetzt werden kann, dass die Identitätsentwicklung der angehenden ErzieherInnen gefördert wird und wie ermöglicht werden kann, dass diese selbstreflexive Kompetenz ebenso erwerben wie diejenigen Kompetenzen, die sie zur Deutung von Biographien benötigen. In künftigen religionspädagogischen Forschungsarbeiten sollte thematisiert wie sich das Potential der biographischen Auseinandersetzung mit biblischen Biographien nutzen lässt. Hierzu können die Vorschläge von Gennerich im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit narrativer Theologie in der Religions-

pädagogik als Anknüpfungspunkte genutzt werden.[1506] Zudem könnte gemäß dem Ansatz von Mendl – in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Heiligen oder sogenannten *local heroes*[1507] – die Bedeutung des Vorbildlernens für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung beleuchtet werden. Dazu wären empirisch orientierte Studien wünschenswert, in denen beispielsweise überprüft wird, inwieweit biographische Lernprozesse sich auf ethische Entscheidungsprozesse im beruflichen Handeln von ErzieherInnen auswirken. Wünschenswert wäre auch eine breiter angelegte empirische Forschung zu Determinanten der Qualität biographieorientierter religionspädagogischer ErzieherInnenausbildung. Diese könnte beispielsweise die empirische Evaluation von Unterrichtseinheiten umfassen, die auf den in der vorliegenden Arbeit dargestellten Perspektiven basieren.

Wenn es um Konzepte zur Förderung biographischen Lernens im Bereich der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit ethischen Themen beziehungsweise dem christlichen Menschenbild geht, kann eine Fokussierung auf eine bibeldidaktische Arbeit hilfreich sein. So können einerseits ethische Reflexionsprozesse angeregt werden und andererseits Handlungskompetenzen gefördert werden, beispielsweise durch das Kennenlernen von alternativen Handlungsmodellen bezüglich der christlichen Freiheit. Hierbei kann auch in der ErzieherInnenausbildung auf das vorliegende Modell der Fallarbeit aus Kapitel 7 zurückgegriffen werden. Allerdings müsste Schritt 3 im Modell der Fallarbeit, in dem es um die Reflexion zur Identität der ProtagonistIn geht, auf die jeweilige Zielsetzung hin modifiziert werden. Neben einer solchen, eher auf die Entwicklung einer ethischen Grundhaltung zielenden Arbeit kann biographisches Lernen aber auch wie bei Neuß praktiziert in der Form verwendet werden, dass pädagogische beziehungsweise religionspädagogische Theorie unter Einbeziehung von biographieorientierten Lernprozessen behandelt wird. Diese Arbeitsform würde sich in besonderer Weise für die religionspädagogische LehrerInnenbildung anbieten.

Unabhängig von den jeweils bearbeiteten Inhalten oder verfolgten Zielen erfordert das dargestellte Modell einen geschützten unterrichtlichen Rahmen, wie ihn beispielsweise die Arbeit mit kleineren Gruppen bis zehn Personen bietet. Im Kontext der bayerischen ErzieherInnenausbildung finden sich solche Bedingungen häufig im zusätzlichen Wahlunterricht oder in Übungen zu selbstgewähl-

---

[1506] Gennerich (2012), S.228 und S.236. Eine erste Grundlage für derartige empirische Arbeiten ist bei Neuß (2009) zu finden, der auf biographische Reflexionsprozesse im Rahmen der Gestaltung von Lerngeschichten in der LehrerInnenausbildung fokussiert.
[1507] Mendl (2005).

ten pädagogischen oder religionspädagogischen Schwerpunktthemen. Darüber hinaus kann das vorgestellte Modell bei der Arbeit mit religionspädagogischen oder seelsorgerlichen Fortbildungsgruppen eingesetzt werden, beispielsweise in der Weiterbildung von ErzieherInnen oder Lehrkräften. Auch auf andere Fächer der ErzieherInnenausbildung wie Pädagogik oder Psychologie ließe sich der vorliegende religionspädagogische Ansatz in modifizierter Form anwenden. Im Bereich Psychologie könnten mit diesem Modell beispielsweise biographische Aspekte in Bezug auf das Unterrichtsthema Bindungstheorie thematisiert werden. Im Bereich Pädagogik könnte der Aspekt der pädagogischen Beziehung biographieorientiert im Unterricht bearbeitet werden.

Forschungsperspektiven zur Profession von ErzieherInnen aus religionspädagogischer Perspektive: In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass nur sehr wenige Forschungsarbeiten zur Profession von ErzieherInnen vorliegen. Aus religionspädagogischer Perspektive zeigt sich hier eine große Forschungslücke, so dass in dieser Arbeit häufig auf Studien aus der LehrerInnenforschung zurückgegriffen werden musste.[1508] Aus professionstheoretischer Perspektive sind Forschungsprojekte wichtig, in denen dezidiert das professionelle Handeln von ErzieherInnen untersucht wird. Wünschenswert wäre es, wenn die Profession von ErzieherInnen und deren professionelles Handeln aus religionspädagogischer Perspektive fokussiert werden würden, so dass ähnlich wie im Bereich der LehrerInnenausbildung untersucht werden kann, was professionelles Handeln von ErzieherInnen im Bereich der Religionspädagogik auszeichnet. Hier wären Studien interessant, die – auf der Basis empirischer Untersuchungen – auf das praktische religionspädagogische Handeln von ErzieherInnen fokussieren und insbesondere auch die Selbstwahrnehmung der ErzieherInnen im Sinne einer subjektorientierten Forschung mit in die Studien einbeziehen.

Forschungsperspektiven zur Relevanz der sozial-kommunikativen Kompetenzen von ErzieherInnen: Die vorliegende Forschungsarbeit legt den Fokus auf die Förderung selbstreflexiver Kompetenzen im Rahmen der religions-

[1508] Eine klarere und deutlichere Integration und Ausdifferenzierung von Ausbildungsansätzen aus der ErzieherInnenausbildung und der LehrerInnenausbildung würde sicherlich eine Bereicherung für beide Bereiche mit sich bringen.

pädagogischen Ausbildung von ErzieherInnen und der damit einhergehenden Förderung der Identitätsentwicklung. Allerdings benötigen ErzieherInnen nicht nur selbstreflexive Kompetenz, sondern auch Handlungskompetenz, die in diesem Arbeitsfeld vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen umfasst. Eine umfassende wissenschaftliche Untersuchung dieses zentralen Kompetenzbereiches von ErzieherInnen steht noch aus. Hier kann eine biographieorientierte Herangehensweise unter Einbezug von narrativen Interviews mit ErzieherInnen zielführend sein, in der beispielsweise das Thema Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung mit einem Fokus auf Aussagen zu sozial-kommunikativen Kompetenzen von ErzieherInnen untersucht wird.

Religionspädagogische Forschungsperspektiven zur Ausbildung der Lehrkräfte der ErzieherInnen: Der Fokus der Untersuchung lag auf den zu fördernden Kompetenzen der angehenden ErzieherInnen. Hierzu wurde wiederholt – insbesondere in Kapitel 3 und Kapitel 7 – auch auf die Arbeit von Religionspädagogiklehrkräften in der ErzieherInnenausbildung fokussiert. Für das biographische Lernen wurde deutlich, dass Religionspädagogiklehrkräfte in Bezug auf die Frage nach Nähe und Distanz, aber auch in Bezug auf die Anregung von religionspädagogischen selbstreflexiven Lernprozessen, bei angehenden ErzieherInnen über bestimmte personale und sozial-kommunikative Kompetenzen verfügen müssen. Die Frage nach Kompetenzen und Professionalität von Religionspädagogiklehrkräften – insbesondere in der ErzieherInnenausbildung – stellt eine Forschungslücke dar, die sowohl durch theoretische als auch durch empirische Studien geschlossen werden sollte. Ebenso wie für angehende ErzieherInnen sind auch für künftige Lehrkräfte in der ErzieherInnenausbildung biographieorientierte Ausbildungssettings zu fordern, in denen sie Anregungen in Bezug auf Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen erhalten.

Fazit zu den Desideraten: Die vorliegende Studie kann die künftige Forschung zur religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung in vielfacher

Weise anregen: Die bislang skizzierten Desiderate machen deutlich, dass phänomenologische Forschung, professionstheoretische Untersuchungen zur Arbeit und Ausbildung von ErzieherInnen sowie zur Ausbildung der Religionspädagogiklehrkräfte und auch – wie in Kapitel 2 und 3 diskutiert – Arbeiten zur Ausdifferenzierung eines Kompetenzmodells für ErzieherInnen ebenso wünschenswert sind wie Arbeiten zur Förderung der sozialkommunikativen Kompetenzen von ErzieherInnen und empirische Forschung zur biographieorientierten ErzieherInnenausbildung. Zugleich bleibt bereits jetzt zusammenfassend mit Blick auf die gesamte Arbeit festzustellen: Biographieorientierter religionspädagogischer Unterricht mit der Methode der Fallarbeit ist grundsätzlich geeignet, einen Beitrag dazu zu leisten, die selbstreflexive Kompetenz angehender ErzieherInnen zu fördern, deren Identitätsentwicklung anzuregen und sie für die religionspädagogische Begleitung von Kindern zu qualifizieren. Es ist davon auszugehen, dass angehende ErzieherInnen durch die Auseinandersetzung mit biographischen Erzählungen, wie sie in den erörterten religionspädagogischen Perspektiven vorgeschlagen wird, dazu angeregt werden können, ihre eigenen Identitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive zu reflektieren und so zu modifizieren, dass sie ein höheres Niveau von Selbstreflexion erlangen, das sich dann wiederum auch in ihren biographischen Erzählungen widerspiegelt.

Die Reflexion der eigenen biographischen Erfahrungen in Form des biographischen Lernens ist für die spätere Berufstätigkeit in Sinne eines lebenslangen Lernens unerlässlich: Eine reflektierte, wertschätzende Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie kann dazu beitragen, dass ErzieherInnen sich auch in der späteren Berufstätigkeit in positiver Weise beispielsweise mit ihrer beruflichen Motivation aus biographischer Perspektive auseinandersetzen. Dies illustriert folgender Interviewausschnitt: „Die Freude an meinem Beruf hängt nach wie vor oder immer vermehrt mit meiner Vergangenheit zusammen. Ich möchte die schwierige Kindheit überhaupt

nicht in ihrer Schwierigkeit abwerten, aber die mir inzwischen zur Goldgrube geworden ist an ganz persönlichen Erfahrungen, wo ich zwischenzeitlich viel herausholen kann an Positivem.“[1509] ErzieherInnen, denen es gelingt, derart reflektiert auf die eigene Biographie zu blicken, dürfte es auch im beruflichen Alltag mit hoher Wahrscheinlichkeit gelingen, den Bedürfnissen der Kinder gegenüber angemessen zu handeln, statt unreflektiert auf biographisch geprägte Handlungsmuster aus der eigenen Kindheit zurückzugreifen.

[1509] Teschner (2004), S.144. Aus Interview 9, S.1.

9. Literatur

Ahnert, Lieselotte (2004a), Bindung und Bonding. Konzepte früher Bindungsentwicklung, in: Ahnert, L. (Hg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, München (=Ernst Reinhardt Verlag), S.63-81.

Ahnert, Lieselotte (2004b), Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung, in: Ahnert, L. (Hg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, München (=Ernst Reinhardt Verlag), S.256-277.

Ahnert, Lieselotte (2013): Erzieher/innen-Kind-Bindung, :in Wirtz, M. A. (Hg.), Dorsch-Lexikon der Psychologie, Bern (=Huber), S.493-494.

Ahnert, Lieselotte/Milatz, Anne/Kappler, Gregor/Schneiderwind, Jennifer/Fischer, Rico (2013): The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm, in: Developmental Psychology, 49, Heft 3, S.554-567.

Ainsworth, Mary, D., S. (2003a), Epilog. Einige Überlegungen zur Theorie und über bindungsrelevante Erfahrungen nach der Kleinkindzeit, in: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.367-401.

Ainsworth, Mary, D., S. (2003b), Mutter-Kind-Bindungsmuster. Vorangegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung, in: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.317-340.

Ainsworth, Mary, D., S. (2003c), Bindungen im Verlauf des Lebens, in: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.341- S.366.

Ainsworth, Mary, D., S./Bowlby, John (2003), Ein ethnologischer Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung, in: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.70-93.

Aldebert, Heiner (2001), Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive, Hamburg (=EB-Verlag).

Alheit, Peter (1990), Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung, Werkstattbericht des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung Band 12, Bremen (=Univ. Bremen, Publ.-Vertrieb).

Alheit, Peter (1993), Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung, in: Mader, W. (Hg.), Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland, 2. erweiterte Auflage, Bremen (=Verlag Universität Bremen), S.343-417.

Alheit, Peter (1995), „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen (=Leske+Budrich), S.76-307.

Alheit, Peter (2002), Biographieforschung und Erwachsenenbildung, in: Kraul, M./Marotzki, W. (Hg.), Biographische Arbeit, Opladen (=Leske+Budrich), S.211-240.

Alheit, Peter (2003), Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung, in: Petzold, H. G. (Hg.), Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, narrative Therapie, Identität, Paderborn (=Junfermann), S.6-25.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2006), Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.431-458.

Alheit, Peter/von Felden, Heide (2009), Einführung. Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, P./von Felden, H. (Hg.), Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.9-17.

Asendorpf, Jens B. (2002), Die Persönlichkeit als Lawine: Wann und warum sich Persönlichkeitsunterschiede stabilisieren, in: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hg.), Persönlichkeit und Entwicklung, Weinheim/Basel (=Beltz), S.46-72.

Asendorpf, Jens B. (2005), Psychologie der Persönlichkeit, 3. Auflage, Heidelberg (=Springer).

Averhoff, Cornelia/Herkommer, Lotte/Jeannot, Godje/Strodtmann, Dorothea/Weiß, Elke (2010), Pädagogisches Handeln professionalisieren. Für Erzieherinnen und Erzieher, 2. Auflage, Hamburg (=Verlag Handwerk und Technik).

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1993), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, 2. Auflage, Weinheim/München (=Juventa).

Bader, Reinhard (2004), Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen, in: Bader, R./Müller, M. (Hg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld (=Bertelsmann Verlag), S.11-37.

Bailer, Albert (1980), Profile des Religionsunterrichts. Orientierungshilfe zu fachdidaktischen Konzeptionen der Gegenwart, Stuttgart (=Calwer Verlag).

Baldermann, Ingo (1996), Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt (=Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Balluseck, Hilde von (2014), Artikel: Kindheitspädagogik, 1 Seite, online abgerufen unter: http://www.kindheitspädagogik.de/ (Stand: 7.1.2014).

Bandura, Albert (1965), Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses, in: Journal of Personality and Social Psychology, 1, Heft 6, S. 589-595. **Bandura, Albert (1979),** Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Bar On, Dan (1993), Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern, Frankfurt/M./New York (=Campus).

Bartels, Jeroen (1999), Artikel: Subjekt, in: Sandkühler, H. J. (Hg.), Enzyklopädie Philosophie, Band 2, Hamburg (=Meiner Verlag), S.1548-1554.

Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000), Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven, in: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hg.), Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen 2000 (=Leske+Budrich), S.167-194.

Bauer, Jack J./McAdams, Dan P. (2004), Personal growth in adults' stories of life transitions, in: Journal of Personality, 72, Heft 3, S.573-602.

Baumrind, Diana (1995), Child Maltreatment and optimal caregiving in social contexts, New York/London (=Garland Publishing).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2013), Pädagogische Berufe (Die drei Weiterbildungsmodelle. Weiterbildung zur pädagogischen Fachkraft), 1 Seite, online abgerufen unter: http://www.zukunftsministerium.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/paedagogisch.php (Stand: 1.10.2013).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2006), Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrich-

tungen bis zur Einschulung, 2. Auflage, Weinheim/Basel (=Beltz). Kurztitel: BEP.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (1994), Lehrpläne für die Fachakademie für Sozialpädagogik. Pflichtfächer und Wahlfächer. 1. und 2. Studienjahr, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München (=Alfred Hintermaier, Offsetdruckerei).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2003), Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik. 1. und 2. Studienjahr, München (= Hintermaier Alfred Offsetdruckerei + Verlag), 59 Seiten.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011), Sozialpädagogische und sozialpflegerische Ausbildungsberufe in Bayern. Ausbildung – Tätigkeitsfelder, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 7. (überarbeitete) Auflage vom August 2011, 50 Seiten, online abgerufen unter: http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/fachschule.html (Stand: 3.5.2013).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2013), Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst 1. und 2. Studienjahr, 83 Seiten, online abgerufen unter http://www.isb.bayern.de/download/13669/lp_fak_sozialpaedagogik.pdf (Stand 6.4.2015).

Beck, Christian (1999), Unterrichtsinterpretation in der Seminararbeit. Reflexionen zu fallinterpretativen Pilotseminaren, in: Ohlhaver, F./Wernet, A. (Hg.), Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen (= Leske+Budrich), S.31-50.

Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Heiner, Ullrich (2000), Fallarbeit in der universitären LehrerInnen-

bildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation, Opladen (=Leske+Budrich).

Beck, Susanne/Fritz, Christian/Otte, Klaus/Schäfer, Heike A. (2008), Organisation des Lernfeldunterrichts. Grundlagen, praktische Umsetzung, Leistungsbewertung, Berlin (=Cornelsen Verlag Scriptor).

Beck, Ulrich (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. (=Suhrkamp).

Becker-Stoll, Fabienne (2008), Welche Bildung brauchen Kinder? Zu den theoretischen Grundlagen einer Pädagogik der frühen Kindheit. Eine entwicklungspsychologische Perspektive, in: Thole, W./Rossbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farminton Hills (= Verlag Barbara Budrich) S.115-124.

Becker-Stoll, Fabienne (2014), Bindung, Eingewöhnung und Qualität in der KiTa, online abgerufen unter: Webside des Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe), http://nifbe.de/component/themensammlung/item/33-themensammlung/grundlagen-a-grundfragen/fruehkindliche-bildung--paedagogik-der-kindheit/418-bindung-eingewoehnung-und-qualitaet-in-der-kita (Stand 12.8.2015).

Bederna, Katrin (2009a), Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik, in: Bederna, K./König, H. (Hg.), Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin/Düsseldorf (= Cornelsen Verlag Scriptor), S.13-28.

Bederna, Katrin (2009b), Weisheitliches Theologisieren mit Kindern, in: Bederna K./König, H. (Hg.), Wohnt Gott in der KiTa? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin/Düsseldorf (=Cornelsen Verlag Scriptor), S.68-81.

Beer, Peter (2005), Wozu brauchen Erzieherinnen Religion? Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, München (=Don Bosco).

Beer, Peter/Langenmayr, Margret (2003), Lernfeldorientierung in der Erzieherinnenausbildung. Vorschläge für die Unterrichtspraxis, München (=Don Bosco Verlag).

Beher, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999), Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept, Neuwied/Kriftel/Berlin (=Luchterhand).

Belzen, Jacob A. van (2015), Religionspsychologie. Eine historische Analyse im Spiegel der Internationalen Gesellschaft, Berlin/Heidelberg (=Springer).

Benjamin, Jessica (1998), Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt/M. (=Fischer).

Berg, Klaus (1991), Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, Stuttgart (=Kösel/Calwer).

Bernfeld, Siegfried (1967), Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Leipzig und andere Orte, Frankfurt/M. (=Suhrkamp).

Berwig, Julia (2004), Biografische und religionsdidaktische Außenseiterperspektiven des Jugendalters. Eine empirische Studie, Göttingen.

Biehl, Peter (1987), Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: Grözinger, A./Luther, H. (Hg.), Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München (=Kaiser), S.272-296. Festschrift für Gerd Otto.

Biehl, Peter (1991), Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn).

Biehl, Peter (2003), Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: Biehl, P./Nipkow, K. E. (Hg.)**,** Bildung und

Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster (=LIT Verlag), S.9-102.

Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst (2003), Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster (=LIT-Verlag).

Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (2011), Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Münster/New York/ München/Berlin (=Waxmann).

Biesinger, Albert/Schmidt, Joachim (Hg.) (2006), Schulpastoral an beruflichen Schulen – Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik, Band 4, Norderstedt (=books on demand, ISBN 978-3-8334-5023-5).

Biesinger, Albrecht/Schweitzer, Friedrich (2013), Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas, Freiburg im Br. (=Herder).

Birkel, Simone (2009), „Im Namen des Vaters, der uns lieb hat …" – religiöse Rituale mit Kindern, in: Bederna, K./König, H. (Hg.), Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung im Kindertageseinrichtungen, Berlin/Düsseldorf (=Cornelsen Scriptor), S.185-193.

Bittner, Günther (1989), Psychoanalyse und Pädagogik, in: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20.August gewidmet, Frankfurt/M. und andere Orte (=Peter Lang Verlag), S.215-229.

Bittner, Günther (1992), Person oder „Psychischer Apparat"? Überlegungen zu einer paradigmatischen Neuorientierung der Psychoanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik, in: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.), Sehen, Einfühlen, Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern, Würzburg (=Königshausen&Neumann), S.10-30.

Bittner, Günther (1994), Annäherung an Biographien – pädagogische und psychoanalytische Zugänge, in: Bittner, G. (Hg.), Biographien im Umbruch. Lebenslaufforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Würzburg (=Königshausen&Neumann), S.13-26.

Bittner, Günther (1996), Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe, Stuttgart, Berlin, Köln (=Kohlhammer).

Bittner, Günther (2005), „Es" versteht, in: Bittner, G. (Hg.), Menschen verstehen. Wider die »Spinnweben dogmatischen Denkens«, Würzburg (=Königshausen&Neumann), S.25-34.

Bittner, Günther/Ertle Christoph (Hg.) (1985), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation, Würzburg (=Königshausen&Neumann).

Blankertz, Stefan/Doubrawa, Erhard (2005), Lexikon der Gestalttherapie, Wuppertal (=Peter Hammer Verlag).

Blatt, Sidney J./Levy, Kenneth N. (2003), Attachment theory, psychoanalysis, personality development, and psychopathology, in: Psychoanalytic inquiry, Band 23, Heft 1, S.102-150.

Blossfeld, Hans-Peter/Roßberg, Hans-Günther (2012), Neue Herausforderungen für Kindertagesstätten. Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik, in: Zeitschrift für Familienforschung, 24, Heft 2, S.199-224.

Böcher, Hartmut (Hg.) (2010), Erziehen, Bilden, Begleiten. Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher, Troisdorf (=Bildungsverlag EINS).

Böhm, Dietmar/Dreißen, Stefanie/Eimuth, Kurt-Helmuth/Müller-Till, Lutz-Walter/Rauner, Ingrid/Schomacher, Anja/Ribic, Bianca (2005), Kein Kinderkram! Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Lernfeldern, Band 1, Braunschweig (=Winklers).

Böhm, Winfried (1997), Entwurf zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze von Winfried Böhm, hrsg. und eingeleitet von A. Lischewski, Bad Heilbrunn (=Klinkhardt).

Böhm, Winfried (1998), Das Subjekt ist tot. Es lebe die Person, in: Pädagogische Rundschau, 52, Heft 3, S.291-301.

Böhm, Winfried (2005), Wörterbuch der Pädagogik, 16. Auflage, Stuttgart (=Alfred Kröner Verlag).

Bolland, Angela (2011), Forschendes und biographisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn (=Klinkhardt).

Bonse, Hildegard (2008), Als ob nichts passiert wäre. Eine empirische Untersuchung über die Erfahrungen trauernder Jugendlicher und Möglichkeiten ihrer Begleitung durch die Schule, Ostfildern (=Schwabenverlag).

Boothe, Brigitte (1998), Die Biographie – ein Traum? Selbsthistorisierung im Zeitalter der Psychoanalyse, in: Straub, J. (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. (=Suhrkamp), S.338-361.

Boschki, Reinhold (2003), Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern (=Schwabenverlag).

Boschki, Reinhold (2012), Einführung in die Religionspädagogik, 2. Auflage, Darmstadt (=Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Bourdieu, Pierre (2000), Die biographische Illusion, in: Hoerning, E. (Hg.), Biographische Sozialisation, Stuttgart (=Lucius&Lucius), S.51-60.

Bowlby, John (1975), Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung, München (=Kindler Verlag).

Bowlby, John (1983), Verlust, Trauer und Depression, Frankfurt/M. (=Fischer).

Bowlby, John (1995), Bindung. Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz, in: Spangler, G./Zimmermann, P. (Hg.), Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.17-26. Gekürzte Version eines Vortrags zur Verleihung der Ehrendoktorwürde in Regensburg 1988.

Bowlby, John (2003a), Bindungen, in: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.22-26.

Bowlby, John (2003b), Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme, in: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.55-69.

Braukmann, Walter/Ahammer, Inge/Angleitner, Alois/Filipp, Sigrun-Heide/Olbrich, Erhard (1983), Bedeutende Lebensereignisse als subjektive Orientierungspunkte bei der retrospektiven Betrachtung der eigenen Biographie: Ein Forschungsansatz, Bern/Stuttgart/Wien (=Verlag Hans Huber), S.89-103.

Braukmann, Walter/Filipp, Sigrun-Heide (1995), Personale Kontrolle und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.233-251.

Bretherton, Inge (2001), Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie, in: Gloger-Tippelt, G. (Hg.)**,** Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Bern, Göttingen (=Verlag Hans Huber), S.52-74.

Brisch, Karl Heinz (2003a), Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung, in: Finger-Trescher, U./Krebs, H. (Hg.), Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.51-69.

Brisch, Karl Heinz (2003b), Bindungsstörungen und Trauma, in: Brisch, K. H. (Hg.), Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.105-135.

Brockhaus, die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden (1996), Artikel: Biographie, Band 3, 20. Auflage, Leipzig/Mannheim (=F.A. Brockhaus), S.354.

Brockmann, Gerhard/Stoodt, Dieter (1976), Schülerorientierung als Situationserschließung und Situationsbearbeitung, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft, 65, Heft 6, S.256-269.

Brödel, Rainer (2002), Relationierungen zur Kompetenzdebatte, in: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, , Nr. 49, S.39-47.

Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004), Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden (= VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.777-794.

Bromme, Rainer/Rheinberg, Falko/Minsel, Beate/Winteler, Adi/Weidenmann, Bernd (2006), Die Erziehenden und die Lehrenden, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5. Auflage, Weinheim/Basel (=Beltz), S.269-355.

Brück, Horst (1986a), Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell, Reinbek bei Hamburg (=Rowohlt). 1. Auflage von 1978.

Brück, Horst (1986b), Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe, Reinbek bei Hamburg (=Rowohlt).

Bruner, Jerome (1997), Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns, Heidelberg (=Auer Verlag). Original: Acts of meaning, 1990.

Bruner, Jerome (1998), Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen, in: Straub, J. (Hg.), Erzählung, Identität und historisches

Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. (=Suhrkamp), S.46-80.

Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Krauss, Stefan/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael/Dubberke, Thamar/Jordan, Alexander/Löwen, Katrin/Tsai, Yi-Miau (2006), Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts, in: Prenzel, M./Allolio-Näcke, Lars (Hg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster/New York/München/Berlin (=Waxmann), S.54-82.

Brunstein, Joachim C./Maier, Günther W. (2002), Das Streben nach persönlichen Zielen: emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne, in: Jüttemann, G:/Thomae, H. (Hg.), Persönlichkeit und Entwicklung, Weinheim/Basel (=Beltz), S.157-190.

Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (2012), 1 Seite, online abgerufen unter: Übersicht über Ausbildungsverordnungen, http://www.boefae.de/index.php?menu=content&siteID=68 (Stand 14.5.2012). Der Link ist nicht mehr erreichbar (Stand 6.2.2014).

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2012), Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher, 3. Auflage, Berlin/Rostock (= Publikationsversand der Bundesregierung).

Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred, L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.) (2012), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart (=Kohlhammer).

Buschmeyer, Hermann (1990), Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen, Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest (=Soester Verlagskontor). Unter Mitarbeit von Heidi Behrens-Cobet.

Büttner, Gerhard (1991), Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgart (=Calwer Verlag).

Caspi, Avshalom (1998), Personality development across the life course, in: Eisenberg, N. (Hg.), Handbook of child psychology, Vol.3. Social, emotional, and personality development, 5. Auflage, New York (=Wiley), S.311–388.

Cohn, Ruth (1994), Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle, 12. Auflage, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Cohn, Ruth/Farau, Alfred (1995), Gelebte Geschichte der Psychotherapie: Zwei Perspektiven, 6. Auflage, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Dahlgrün, Corinna (2009), Christliche Spiritualität. Formen und Traditionen der Suche nach Gott, Berlin/New York (=de Gruyter).

Danish, Steven J./D'Augelli, Anthony R. (1995), Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in die Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.156-173.

Datler, Margit (2006), Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg der Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen, in: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.184-198.

Datler, Wilfried (1995), Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag).

Datler, Wilfried (2003), Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik, in: Finger-Trescher, U./Krebs, H.

(Hg.), Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.71-108.

Dauber, Heinrich (2006), Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis, in: Dauber, H./Zwiebel, R. (Hg.), Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn (=Klinkhardt), S.11-39.

Deutscher Bildungsserver (2013), Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher - Entwurf vom 01.07.2012, 46 Seiten, online abgerufen unter: http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=50329 (Stand: 29.1.2014).

Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hg.) (2003), Ethische Leitlinien der DGSv (gültig ab dem 5.11.2003), 8 Seiten, online abgerufen unter: http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/08/ethische_leitlinien_2003.pdf (Stand 11.7.2013).

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013), Der DQR. Stand der Umsetzung, 1 Seite, online abgerufen unter: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/stand_der_umsetzung/ (Stand 8.6.2013).

Dieterich, Veit-Jakobus (2006), Was heißt „(Religiöse) Bildung“ für Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 58, Heft 3, S.216-224.

Dieterich, Veit-Jakobus (2007), Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in amtlichen Vorgaben, Göttingen (V&R unipress).

Dietzsch, Andrea (2013), Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis, Hamburg (=Korvač).

Dilger, Bernadette (2007), Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“, Paderborn (= Eusl Verlagsgesellschaft).

Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2006), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, München (=Verlag Deutsches Jugendinstitut).

Dirks, Una/Feindt, Andreas (2002), Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, in: Dirks, U./ Hansmann, W. (Hg.), Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn (=Klinkhardt), S. 37-45.

Doedens, Folkert/Fischer, Dietlind (2004), Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsbezogene Fortbildung, in: Rothgangel, M./Fischer, D. (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster (=LIT-Verlag), S.148-155.

Dornes, Martin (2004a), Die emotionale Welt des Kindes, 4. Auflage, Frankfurt/M. (=Fischer).

Dornes, Martin (2004b), Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie, in: Ahnert, L. (Hg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, München/Basel (=Ernst Reinhardt Verlag), S.42-62.

Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2009), Einführung in die Theorie der Bildung, 3. Auflage, Darmstadt (=Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina K. (2011), Grundbegriffe der Pädagogik, Darmstadt (=Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Drechsel, Wolfgang (2002), Lebensgeschichte und Lebens-Geschichten. Zugänge zur Seelsorge aus biographischer Perspektive, Gütersloh (=Kaiser/Gütersloher Verlag).

Drechsel, Wolfgang (2007), Die Psychoanalyse und ihre Kritik in der Seelsorgetheorie, in: Noth, I./Morgenthaler, C. (Hg.), Seelsorge und Psychoanalyse, Stuttgart (=Kohlhammer), S.122-136.

Dressler, Bernhard (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig (=Evangelische Verlagsanstalt).

Eberle, Thomas (2005), Zur Einführung, in: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt/M. (=Campusverlag), S.33-39.

Ebert, Sigrid (2007), Ein bisschen hexen können wär´ nicht schlecht. Erwartungen und Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von ErzieherInnen, in: Kindergarten heute, ohne Jahrgang, Heft 3, S.7-13.

Ebert, Sigrid (2008), Erzieherinnen jetzt nicht alleine lassen! Das Bundeskuratorium fordert angemessene Ressourcen für KiTas, in: Kindergarten heute, ohne Jahrgang, Heft 11-12, S.8-12.

Ebert, Sigrid (2009), Professionalisierung des ErzieherInnenberufs. Anforderungen an Ausbildung und Praxis, in: Rieder-Aigner, H. (Hg.), Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen, Band 2, Regensburg/Berlin (=Walhalla Fachverlag). Loseblattsammlung in zwei Ordnern, Rechtsstand 2009, ISBN 978-3-8029-8405, S.1-14.

Ecarius, Jutta (2006), Biographieforschung und Lernen, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.91-108.

Egger, Rudolf (1995), Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien, München/Wien (=Profilverlag).

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (1994), Leitungsfunktion und Lebensgeschichte – verborgene Sinnstrukturen weiblicher Arbeitsbiographien, in:

Büttner, C. (Hg.), Leitungsfunktion und Lebensgeschichte: Frauen und Männer in Kindertageseinrichtungen, Berlin/Weinheim/München (=Juventa), S.56-73.

Endruweit, Günter (1989), Artikel: Subjekt in: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart (=Enke/dtv), S.710f.

von Engelhardt, Michael (1990), Biographie und Identität. Die Rekonstruktion und Präsentation von Identität im mündlichen autobiographischen Erzählen, in: Sparn, W. (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh (=Gütersloher Verlag), S.197-247.

Engelhardt, Walter J./Ernst, Heinz (1992), Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38, Heft 3, S.419-435.

Engemann, Wilfried (Hg.) (2009), Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile, 2. Auflage, Leipzig (=Evangelische Verlagsanstalt).

Englert, Rudolf (1992), Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart/Berlin/Köln (=Kohlhammer).

Ennulat, Gertrud (2007), Umgang mit Belastungen in der Erzieherin-Kind-Beziehung, in: Becker-Stoll, F./Textor, M. R. (Hg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung, Berlin/Düsseldorf/Mannheim (=Cornelsen Verlag Scriptor), S.132-146.

Erikson, Erik H. (1959), Identity and the life cycle. Selected papers, New York (=International Universities Press).

Erikson, Erik H. (1973), Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. (=Suhrkamp).

Erikson, Erik H. (1995), Identität als Gefühl von Gleichheit und Kontinuität, in: Keupp, H. (Hg.), Lust an der Erkenntnis. Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lese-

buch, München (=Serie Piper). Erstveröffentlichung in: Erikson, E. H. (1981), Jugend und Krise, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.276-283.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007), Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, 2. Auflage, Münster (=Waxmann).

Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E. (2005), Einführende und zusammenführende Bemerkungen. Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive, in: Ertl, H./Sloane, P. (Hg.), Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive, Paderborn (=Eusl Verlagsgesellschaft), S.4-20.

Fatke, Reinhard/Scarbath, Horst (Hg.) (1995), Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik, Frankfurt/Berlin und andere Orte (=Peter Lang Verlag).

Fehlhaber, Axel/Garz, Detlef (1999), Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehrenswert – Analysen zum religionspädagogischen Habitus, in: Ohlhaver, F./Wernet, A. (Hg.), Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen (= Leske+Budrich), S.61-90.

Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht (2000), Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster (=LIT-Verlag).

von Felden, Heide (Hg.) (2008), Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Filipp, Sigrun-Heide (1995a), Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.3-52.

Filipp, Sigrun-Heide (1995b), Lebensereignisforschung – eine Bilanz, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.293-326.

Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010), Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens, Stuttgart (=Kohlhammer).

Filipp, Sigrun-Heide/Ferring, Dieter (2002), Die Transformation des Selbst in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen, in: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hg.), Persönlichkeit und Entwicklung, Weinheim/Basel (=Beltz), S.191-228.

Finger-Trescher, Urte (2001), Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe, in: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik, 2. Auflage, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.205-236.

Fischer, Torben/Lorenz, Matthias (Hg.) (2007), Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte der Nationalsozialismus nach 1945, Bielefeld (=Transcript).

Fleck, Carola (2011), Religiöse Bildung in der Frühpädagogik, Berlin und andere Orte (=Lit-Verlag).

Fleck, Carola/Leimgruber, Stephan (2011): Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen. Religiöse Bildung und Werteerziehung 3–6 Jahre, Köln (= Bildungsverlag EINS).

Fonagy, Peter (2003), Bindungstheorie und Psychoanalyse, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Fonagy, Peter/Target, Mary (2006), Psychoanalyse und Psychopathologie der Entwicklung, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Förster, Wolfgang (1990), Artikel: Humanismus, in: Sandkühler, H. (Hg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Band 2, Hamburg (=Felix Meiner Verlag), S.560-563.

Fraas, Hans-Jürgen (1993), Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriss der Religionspsychologie, 2. Auflage, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Freud, Sigmund (1924a), Gesammelte Schriften, Band 5, Leipzig/Wien/Zürich (=Internationaler Psychoanalytischer Verlag).

Freud, Sigmund (1924b), Gesammelte Schriften, Band 8, Leipzig/Wien/Zürich (=Internationaler Psychoanalytischer Verlag).

Freud, Sigmund (1948), Gesammelte Werke, Band 8. Das Interesse an der Psychoanalyse, herausgegeben von Anna Freud, London, S.390-420. (=Imago Publishing Company).

Freud, Sigmund (1955), Gesammelte Werke, Band 13, Jenseits des Lustprinzips und andere Werke aus den Jahren 1920-1924, London (=Imago Publishing Company).

Freudenberger-Lötz, Petra (2007), Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht**,** Stuttgart (=Calwer Verlag).

Friebertshäuser, Barbara (2006), StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.295-316.

Frost, Ursula (2008), Bildung als pädagogischer Grundbegriff, in: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hg.), Handbuch Erziehungswissenschaft. Band 1, Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn/München/Wien/Zürich (=Schöningh), S.297-311.

Fthenakis, Wassilios E. (2000), Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer, in: Fthenakis W. E./Textor, M. (Hg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim/Basel (=Beltz), S.115-131.

Fthenakis, Wassilios (2007), Vorwort. Auf den Anfang kommt es an, in: Fthenakis, W./ Gisbert, K./Griebel, W./ Kunze, H.-R./Niesel, R./Wustmann, C., Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine

Neuorientierung frühkindlicher Bildung (Hg. BMBF), Bonn/Berlin, 255 Seiten, online abgerufen unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Stand 4.12.2012).

Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin (Hg.) (1998), Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim/Basel (=Beltz).

Fuchs-Heinritz, Werner (2005), Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, 3. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Fuhrmann, Manfred (1979), Persona, ein römischer Rollenbegriff, in: Marquard, O./Stierle, K. (Hg.), Identität, München (=Wilhelm Fink Verlag), S.83-106.

Gabriel, Angelika (2009), Feste, die weiterwirken – religionssensible Gestaltung von Festen in der Kita, in: Bederna, K./König, H. (Hg.), Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin/Düsseldorf (= Cornelsen Verlag Scriptor), S.201-208.

Gennerich, Carsten (2012), Narrative Religionsdidaktik. Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven, in: Theo-Web, 11, Heft 1, 22 Seiten, online abgerufen unter: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01a/14.pdf (Stand: 21.5.2013).

Gilligan, Carol (1984), Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München (=Piper).

Gloy, Karen (1993), Artikel: Identität. I. Philosophisch, in: Theologische Realenzyklopädie (TRE), Band 16, Berlin/New York (=de Gruyter), S.25-28.

Gohde, Jürgen (2006), Diakonisch-soziales Lernen – eine gemeinsame Herausforderung für Schulen und diakonische Einrichtungen, in: Zühlke, E./Elsenbast, V. (Hg.), Sozialpädagogisch Bilden. Reflexionen und Perspektiven evangelischer ErzieherInnenausbildung. Ein Lesebuch, Müns-

ter (=Comenius Institut/Evangelisches Fröbelseminar Kassel), ISBN 3-924804-79-6, S.37-42.

Göppel, Rolf/Fröhlich, Volker/Uhl, Beate (1985), Psychoanalyse und Pädagogik – ein Miteinander, Gegeneinander oder Durcheinander zweier Disziplinen, in: Bittner, G./Ertle, C. (Hg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation, Würzburg (=Königshausen& Neumann), S.167-186.

Greenson, Ralph R. (1981), Technik und Praxis der Psychoanalyse, Band 1, 3. Auflage, Stuttgart (= Klett-Cotta).

Greß, Peter (2007), Irrwege moderner Berufsbildung. Zauberworte und Mythen der Berufspädagogik, Marburg (=Tectum).

Grochla, Nadine (2011), Bildung – Qualität – Disziplin. Eine Studie im Feld von Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Religionspädagogik, Berlin (=LIT-Verlag).

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus, E. (2006), Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit, 3. Auflage, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Grossmann, Klaus, E./Grossmann, Karin (2001), Die Bedeutung sprachlicher Diskurse für die Entwicklung internaler Arbeitsmodelle von Bindung, in: Gloger-Tippelt, G. (Hg.), Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Bern/Göttingen (=Verlag Hans Huber), S.75-101.

Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Schiefele, Hans (2001), Spielräume für Veränderung durch Erziehung, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. Auflage, Weinheim (=Beltz), S.99-135.

Grümme, Bernhard (2007), Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh/Freiburg im Br. und andere Orte (= Gütersloher Verlagshaus/Herder).

Gruschka, Andreas (1985), Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsentwicklung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegversuchs NW, Wetzlar (=Büchse der Pandora).

Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener, Birgit (1994), Auf meinen Spuren. Vorschläge und Übungen für die pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung, 3. Auflage, Hamburg (=Bergmann+Helbig).

Güth, Ralph (2000), Wie hältst Du es mit der Theologie? In: Porzelt, B./Güth, R. (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster/Hamburg/London (= LIT Verlag), S.105-118.

Haas, Daniela (2013), Das Phänomen der Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht, Stuttgart (=Kohlhammer).

Habringer-Hagleitner, Silvia (2006), Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart (= Kohlhammer).

Habermas, Tilmann/Bluck, Susan (2000), Getting a life: The emergence of life story in adolescence, in: Psychological Bulletin, 126, Heft 5, S.748-769.

Hartig, Johannes (2008), Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen, in: BMBF (Hg.), Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden, Bonn, online abgerufen unter:
https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsundzwanzig.pdf (Stand 8.6.2013), S.15-25.

Harz, Frieder (1999), Was ist das Evangelische am Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft? In: Schreiner, M. (Hg.), Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag), S.63-79.

Harz, Frieder (2006), Kinder und Religion. Was Erwachsene wissen sollten, Seelze-Velber (=Kallmeyer).

Harz, Frieder (2007a), Tageseinrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft, in: Spenn, M./Beneke, D./Harz, F./Schweitzer, F. (Hg.), Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus), S.230-237.

Harz, Frieder (2007b), Bildung in evangelischer Verantwortung. Profilentwicklung in Kindertageseinrichtungen, hrsg. vom Bayerischen Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder e.V., Nürnberg, 151 Seiten. (=Reihe Religionspädagogische Arbeitshilfen) ISBN 978-3-87707-699-6.

Harz, Frieder (2014), Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Haug-Zapp, Egbert (2000), Die Ausbildung von Erzieherinnen im Jahr 2000 + x. Versuch einer konkreten Utopie, Kongressbeitrag auf der Fachtagung „Profile zeigen - Profile weiterentwickeln" des Bundesverbandes evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA), Stuttgart (=Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten), S.77-84.

Hauschildt, Eberhard (1999), Alltagsseelsorge. Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag, in: Pohl-Patalong, U./Muchlinsky, F. (Hg.), Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert, Hamburg (= E.B.-Verlag), S.8-16.

Hauschildt, Eberhardt (2000), Artikel: Seelsorge II. Praktisch-theologisch, in: Theologische Realenzyklopädie (TRE), Band 31, Berlin/New York (=de Gruyter), S.31-54.

Havighurst, Robert J. (1953), Human development and education, New York/London/Toronto (=Longmans, Green and Company).

Heinritz, Charlotte (2001), Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hg.), Kinder. Kindheit. Lebensge-

schichte, Seelze-Velber (=Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung), S.182-198.

Heinz, André (im Druck), Kollektive Interessenorganisation in der Sozialen Arbeit. Ursachen geringer berufspolitischer Organisation, Wiesbaden (=Springer).

Heinzel, Friederike (2007), Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung, in: Heinzel, F./Garlichs, A./Pietsch, S. (Hg.), Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung, Bad Heilbrunn (=Klinkhardt), S.146-156.

Helmke, Andreas (2009), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber (=Klett/Kallmeyer).

Helsper, Werner (2011), Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York/München/Berlin (=Waxmann), S.149-170.

Hemel, Ulrich (1988), Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. (= Peter Lang Verlag).

Henn, Peter K. (2007), Lernfelddidaktik und Berufsbezug im BRU, in: BRU-Magazin, ohne Jahrgang, Heft 46, S.12f.

Henn, Peter/La Gro, Johan/Obermann, Andreas (2011), Evangelische Religionspädagogik für sozialpädagogische Berufe, Köln (=Bildungsverlag Eins).

Henningsen, Jürgen (1981), Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Fünf Studien, Essen (=Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft).

Hentig, Hartmut von (2005), Bildung. Ein Essay, Nachdruck, Weinheim und andere Orte (=Beltz).

Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2008) Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in

Hessen, 149 Seiten, online abgerufen unter: www.bep.hessen.de (Stand 19.9.2013).

Heyward, Carter (1986), Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart (=Kreuz Verlag).

Hilger, Georg/Kropač, Ulrich/Leimgruber, Stephan (2008), Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.49-66.

Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (2008), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (=Kösel)**.**

Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg (2008a), Wer lernt? Die Adressaten als Subjekte religiösen Lebens, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.153-167.

Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg (2008b), Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.88-101.

Hinderer, Petra/Kroth, Martina (2005), Kinder bei Tod und Trauer begleiten. Konkrete Hilfestellungen in Trauersituationen für Kindergarten, Grundschule und zu Hause, Münster (=Ökotopia Verlag).

Hinz, Arnold/Behr, Michael (2002), Biografische Rekonstruktionen und Reflexionen

– Zum 100. Geburtstag von Carl Rogers, 21 Seiten, online abgerufen unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user_files/Hinz/Einfuehrung_PaedPsych/Biographie_Rogers_Hinz_Behr.pdf (Stand 2.2.2014).

Hirblinger, Heiner (1990), Die Gegenübertragung im Unterricht, in: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hg.), Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Mainz (=Matthias-Grünewald Verlag), S.7-26.

Hirblinger, Heiner (1999), Erfahrungsbildung im Unterricht. Die Dynamik unbewusster Prozesse im unterrichtlichen Beziehungsfeld, Weinheim/München (=Juventa Verlag).

Hirblinger, Heiner (2001), Einführung in die psychoanalytische Pädagogik in der Schule, Würzburg (=Königshausen&Neumann).

Hoffmann, Eva (2009), Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod, Berlin/Münster (= LIT Verlag).

Hofmeier, Johann (1995), Religiöse Erziehung im Elementarbereich, in: Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf (=Patmos), S.383-395.

Hultsch, David F./Cornelius, Steven W. (1995), Kritische Lebensereignisse und lebenslange Entwicklung: Methodische Aspekte, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.73-90.

Hurrelmann, Klaus (1994), Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf, 3. Auflage, Weinheim/München (=Juventa). 1. Auflage von 1988.

Huxel, Kirsten (2008), Ganzheitliches Bildungsverständnis und integratives Kompetenzmodell, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 60, Heft 3, S.246-262.

Itze, Ulrike/Plieth, Martina (2002), Tod und Leben. Mit Kindern in der Grundschule Hoffnung gestalten, Donauwörth (= Auer).

Jaeggi, Eva (1995), Zu heilen die zerstossnen Herzen. Die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder, Hamburg (=Rowohlt).

Jansen, Rolf (2010), Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich, im Auftrag des deutschen Jugendinstituts e. V./Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), 248 Seiten, online abgerufen unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff_janssen_langfassung_final.pdf (Stand 10.6.2013).

Joest, Wilfried (1989), Dogmatik, Band 1. Die Wirklichkeit Gottes, 3. Auflage, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Jude, Nina/Klieme, Eckhard (2008), Einleitung**,** in: BMBF (Hg.), Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden, Bildungsforschung Band 26, Bonn, 6 Seiten, online abgerufen unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsundzwanzig.pdf (Stand 8.6.2013, ohne Seitennummerierung).

Jüngel, Eberhard (2002), Entsprechungen: Gott – Wahrheit – Mensch. Theologische Erörterungen, 3. Auflage, München (=Mohr).

Justen, Nicole (2005), (K)eine Zeit für „Ich-Geschichten". Zur Relevanz biographischer Arbeit, in: Schlüter, A. (Hg.), „In der Zeit sein ….". Beiträge zur Biographieforschung für die Erwachsenenbildung, Bielefeld (=Bertelsmann), S.37-56.

Käbisch, David (2009), Erfahrungsbezogener Religionsunterricht**.** Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Tübingen (=Mohr Siebeck).

Kägi, Sylvia (2006), Das Subjekt des autonomen Handelns – eine Fiktion? Pädagogische Subjekte in ihrer historisch-philosophischen Genese sowie Subjekt- und Persönlichkeitsbildung in der Erzieherinnenausbildung, Berlin (=Wissenschaftlicher Verlag Berlin).

Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg im Breisgau (=Herder).

Kagerer, Rita (2006), Gute Zukunftsperspektiven. Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an den Fachakademien für Sozialpädagogik, in: eev-aktuell 2006, ohne Jahrgang, Heft 1, S.17-21, online abgerufen unter: http://www.eev-bayern.de/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,22/Itemid,48/ (Stand 2.2.2013).

Karle, Isolde (1999), Was ist Seelsorge? In: Pohl-Patalong, U./Muchlinsky (Hg.), Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert, Hamburg (=E.B.-Verlag), S.36-50.

Karle, Isolde (2009), Die Bibel als Medium der Identitätsbildung. Überlegungen zum Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht, in: Adam, G./Englert, R./Lachmann, R./Mette, N./Pappenhausen, B. (Hg.), Bibeldidaktik. Ein Studien- und Lesebuch, 3. Auflage, Münster (=Schriften des Comenius Instituts), S.117-126.

Karrer, Leo (1999), Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: Haslinger, Herbert (Hg.), Praktische Theologie. Band 1 Grundlegungen, Mainz (= Matthias-Grünewald-Verlag), S.199-219.

Kerl-Wienecke, Astrid (2000), Nelly Wolffheim. Leben und Werk, Gießen (= Psychosozial Verlag).

Keupp, Heiner (1994), Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven, in: Keupp, H. (Hg.), Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie, Frankfurt/M. (=Suhrkamp), S.226-274.

Keupp, Heiner (1995), Zerstört die Individualisierung die Solidarität? Für eine kommunitäre Individualität, in: Keupp, H. (Hg.), Der Mensch als so-

ziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch, München/Zürich (=Serie Piper), S.331-367.

Keupp, Heiner (2003), Identitätsbildung in der Netzwerkgesellschaft. Welche Ressourcen werden benötigt und wie können sie gefördert werden? In: Finger-Trescher, U./Krebs, H. (Hg.), Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.15-50.

Keupp, Heiner (2006), Auf dem Weg nach dem Selbst. Der Psychoboom und seine Folgen, Vortrag bei der Tagung: „Design für die Seele. Was können Psychotherapie und Lebenshilfe leisten?“ der Evangelischen Akademie zu Berlin am 15.9.2006, 21 Seiten, online abgerufen unter: http://www.eaberlin.de/download/Tg._19-06_Keupp.pdf (Stand 21.7.2012).

Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (2006), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 3. Auflage, Hamburg (=rororo). Kurztitel: Keupp et al (2006). Erste Auflage von 1999.

Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (2006), Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne, Bielefeld (=Transcript Verlag).

Kiel, Ewald (2006), Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie, in: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.199-217.

Kinder- und Jugendhilfe (2014) (SGB VIII), § 22, Absatz 3, online abgerufen unter: http://www.buzer.de/gesetz/7514/a147927.htm (Stand 2.2.2014).

Kirchenamt der EKD (2003), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Hannover (=Gütersloher Verlagshaus).

Kirchenamt der EKD (2004), Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2. Auflage, Hannover (= Gütersloher Verlagshaus).

Kirchenamt der EKD (2007), Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. Zehn Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover, 7 Seiten, online abgerufen unter: http://www.ekd.de/EKD-Texte/elementarbildung.html (Stand 5.5.2009).

Kirchenamt der EKD (2009), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, 41 Seiten, online abgerufen unter: http://www.ekd.de/EKD-Texte/ekdtext_96.html (Stand 5.6.2009).

Kirchenamt der EKD (2010), Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, 32 Seiten, online abgerufen unter: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf (Stand 4.102013).

Kirchenamt der EKD (2012), Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben. Ausgabe 2012, 40 Seiten, online abgerufen unter: http://www.ekd.de/download/broschuere_2012.pdf (Stand 12.10.2013).

Kirchhoff, Klaus (2007), Das gewisse Etwas. Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, Berlin (=de Gruyter).

Klafki, Wolfgang (1996), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage, Weinheim/Basel (=Beltz).

Klein, Stephanie (2005), Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart (=Kohlhammer).

Klessmann, Michael (1987), Artikel: Identität. II Praktisch-theologisch, in: Theologische Realenzyklopädie (TRE), Band 16, Berlin (=de Gruyter), S.28-32.

Klie, Thomas (2000), Die Berufsbiographie Elvira Abel. Bearbeitung adoleszenter Problemlagen als Versuch, einem religiös motivierten Ethos unterrichtliche Gestalt zu geben, in: Feige, A./Dressler, B./Lukatis, W./Schöll, A. (Hg.), „Religion" bei ReligionslehrerInnen, Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster (=LIT-Verlag), S.91-95.

Klieme, Eckhard (2004), Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 56, Heft 6, S.10-13.

Klußmann, Rudolf (1988), Psychoanalytische Entwicklungspsychologie, Neurosenlehre, Psychotherapie. Eine Übersicht, Berlin und andere Orte (=Springer).

Koch, Lutz (2002), Personalstrukturen, in: Harth-Peter, W./Wehner, U./Grell, F. (Hg.), Prinzip Person. Über den Grund der Bildung, Würzburg (=Ergon Verlag), S.67-88. Festschrift für Winfried Böhm.

Kohlstruck, Michael (1990), Person, Subjektivität, Identität. Materialien zur philosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion über Individualisierung und Bildung, Bremen (=Univ. Bremen, Publ.-Vertrieb). Werkstattbericht des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung", Band 8.

Kolimon, Mery (2008), A theology of empowerment. Reflections from a West Timorese feminist perspective, Wien und andere Orte (= Lit Verlag).

König, Anke (2009), Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften).

König, Karsten/Pasternack, Peer (2008), Elementar + Professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutsch-

land. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.), Wittenberg 159 Seiten, online abgerufen unter: www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149 (Stand 2.2.2014). HoF-Arbeitsbericht 5/08.

Kramer, Anja (2007), Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge, in: Dam, H./Spenn, M. (Hg.), Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen, Münster (=Comenius-Institut), S.51-62.

Krampen, Günter (2002), Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung, in: Oerter, R./Montada, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, 5. Auflage, Berlin (=Beltz), S.675-710.

Krampen, Günther/Greve, Werner (2008), Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne, in: Oerter, R./Montada, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, 6. Auflage, Berlin (=Beltz), S.652-686.

Kraul, Margret (2006), Biographieforschung und Frauenforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.483-498.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (2002), Bildung und Biographie, in: Kraul, M./Marotzki, W. (Hg.)**,** Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen (=Leske+Budrich), S.7-21.

Kreuzer, Johannes (2001), Artikel: Der Begriff der Person in der Philosophie des Mittelalters, in: Sturma, D. (Hg.), Person. Philosophiegeschichte, Theoretische Philosophie, Praktische Philosophie, Paderborn (=Mentis Verlag), S.59-77.

Krüger, Heinz–Hermann (2006a), Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, 4. Auflage, Opladen (=Leske+Budrich).

Krüger, Heinz-Hermann (2006b), Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.13-34.

Küls, Holger (2002), Lernen in Lernfeldern, 5 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html (Stand 5.6.2009).

Küls, Holger (2008), Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Curriculare Vielfalt oder curriculare Divergenz? In: Die Berufsbildende Schule, 60, Heft 3, S.81-84.

Küls, Holger (2009), Lernen in Lernfeldern - kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik, 5 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1983.html (Stand 5.6.2009).

Küls, Holger/Moh, Petra/Pohl-Menninga, Margreth (2004), Lernfelder Sozialpädagogik, Troisdorf (=Bildungsverlag EINS).

Kultusministerkonferenz (2002), Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 03.03.2010, 31 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Stand 24.05.2012).

Kultusministerkonferenz (2007), Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom September 2007, Bonn, 39 Seiten, online abgerufen unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand 14.5.2012).

Kultusministerkonferenz (2010), Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010, 11 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (Stand 14.5.2012).

Kutting, Dirk (2010), Lehrer und Fallberatung. Kollegiale Selbsthilfe, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Laewen, Hans-Joachim (2006), Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention, in: Fried, L./Roux, S. (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim/Basel (=Beltz), S.96-107.

Lämmermann, Godwin (1991), Grundriss der Religionsdidaktik, Stuttgart/Berlin/Köln (=Kohlhammer).

Lämmermann, Godwin (1993), Tendenzen in der evangelischen Religionsdidaktik, 21 Seiten, online abgerufen unter: http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/mitarbeiter/laemmermann/publikationen/downloads/Tendenzen_in_der_evangelischen_Religionsdidaktik.pdf (Stand 20.1.2014).

Lämmermann, Godwin (1994), Prüfungswissen Theologie. Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh (=Kaiser/Gütersloher Verlagshaus).

Lämmermann, Godwin (2005), Religionsdidaktik. Bildungstheoretische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart (=Kohlhammer).

Lämmermann, Godwin (2012), Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik, in: Grümme, B./Lenhard, H./Pirner, M. L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart (=Kohlhammer), S.29-42.

Laux, Lothar (2000), Persönlichkeitspsychologie in interaktionistischer Sicht, in: Zeitschrift für Psychologie, 208, Heft 1-2, S.242-266.

Lazarus, Richard S. (1995), Streß und Streßbewältigung: Ein Paradigma, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.198-232.

Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1987), Stress, appraisal and coping, 3. Auflage, New York (=Springer).

Leber, A./Trescher, H.G./Weiss-Zimmer, E. (1989), Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen, Frankfurt/M. (=Fischer).

Leber, Aloys (1985), Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge“? In: Bittner, G./Ertle C. (Hg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation, Würzburg (=Königshausen&Neumann), S.151-166.

Lippitz, Wilfried (2001), Die biographische Perspektive auf das Kind – aus phänomenologisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hg.), Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze-Velber (=Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung), S.143-162.

Lippitz, Wilfried (2008), Bildung und Alterität, in: Frost, U. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen, allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn und andere Orte (=Schöningh), S.273-289.

Loch, Werner (1979), Lebenslauf und Erziehung, Essen (=Neue deutsche Schule).

Lorenzer, Alfred (1973), Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt/M. (=Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).

Lortie, Dan C. (1975), Schoolteacher. A sociological study, Chicago/London (=The University of Chicago Press).

Lott, Jürgen (1991), Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim (=Deutscher Studienverlag).

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004), Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, 2.Aufl, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Lück, Wolfgang/Schweitzer, Friedrich (1999), Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart/Berlin/Köln (=Kohlhammer).

Ludwig, Joachim/Müller, Kurt R. (2004), Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung : 'Fallarbeit' als Konzept zur Kompetenzentwicklung? Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungswissenschaft (Hg.), 17 Seiten, online abgerufen unter: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1267/ (Stand 20.11.2013).

Luther, Henning (1984), Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München (=Kaiser).

Luther, Henning (1992), Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart (=Radius-Verlag).

Lyotard, Jean-François (1986), Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz/Wien (= Böhlau).

Mack, Ulrich (2007), Mein Kind hat Krebs. Seelsorge an den Grenzen des Lebens, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Mack, Ulrich (2010), Handbuch Kinderseelsorge, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Main, Mary (2001), Aktuelle Studien zu Bindung, in: Gloger-Tippelt, G. (Hg.), Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Bern/Göttingen/Toronto (=Verlag Hans Huber), S.1-51.

Markus, Hazel, R./Kitayama, Shinobu (1991), Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation, in: Psychological Review, 98, Heft 2, S.224-253.

Marotzki, Winfried (1990), Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim (=Deutscher Studienverlag).

Marotzki, Winfried (2002), Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung, in: Kraul, M./Marotzki, W. (Hg.), Biographische Arbeit, Opladen (=Leske+Budrich), S.49-64.

Marotzki, Winfried (2006a), Bildungstheorie und Allgemeine Bildungsforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.)**,** Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.59-70.

Marotzki, Winfried (2006b), Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.)**,** Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.112-135.

Marotzki, Winfried (2006c), Sinn – Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung, in: Eggert-Schmid Noerr, A./Pforr, U./Voß-Davies, H. (Hg.), Lernen, Lernstörung und die pädagogische Beziehung, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.162-175.

Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2005), Einführung in die Erziehungswissenschaft, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Martens, Ekkehard/Nipkow, Karl Ernst (1986), Lernbereich Philosophie – Religion – Ethik, in: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hg.), Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3, Stuttgart (=Klett-Cotta), S.167-192.

Marvin, Bob (2009), Das Verständnis von oppositionellem und zerstörerischem Verhalten von Kindern aus der Perspektive des »Sicherheitskreises« (»Circle of Security«®), in: Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (Hg.), Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft, Stuttgart (Klett-Cotta), S.187-212.

Maaßen, Boje (1996), Das Subjekt des biografischen Lernens in: Schulz, W. (Hg.), Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen, Baltmannsweiler (=Schneider Verlag Hohengehren), S.23-36.

McAdams, Dan P. (1989), The development of a narrative identity, in: Buss, D.M./Cantor, N. (Hg.), Personality psychology. Recent trends and emerging directions, New York (=Springer), S.160-174.

McAdams, Dan P. (1996), Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen, Hamburg (=Kabel).

McAdams, Dan P. (2001), The psychology of life stories, in: Review of General Psychology, 5, Heft 2, S.100-122.

McAdams, Dan P. (2002), The person. An integrated introduction to personality psychology, 3. Auflage, New York (=John Wiley and Sons).

McAdams, Dan P. (2006a), The person. A new introduction to personality psychology, 4. Auflage, Hoboken, NJ (=John Wiley and Sons).

McAdams, Dan P. (2006b), The redemptive self. Stories Americans live by, Oxford/New York (= Oxford University press).

McAdams, Dan P. (2009), The person. An introduction to the science of personality psychology, 5. Auflage, Hoboken, NJ (=John Wiley and Sons).

McAdams, Dan P./Bowman, Philip J. (2001), Narrating Life's turning points. Redemption and Contamination, in: McAdams, D./Josselson, R./Lieblich, A. (Hg.), Turns in the road. Narrative studies of lives in transition, Washington, DC (=American Psychological Association), S.3-34.

McCrae, Robert (1989), Why I advocate the five-factor model: joint factor analyses of the NEO-PI with other instruments, in: Buss, D. M./Cantor, N. (Hg.), Personality psychology. Recent trends and emerging directions, New York und andere Orte (=Springer), S.238-245.

McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (1997), Personality trait structure as a human universal, in: American Psychologist, 52, Heft 5, S.509-516.

Mead, George, Herbert (1975), Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, 2. Auflage, Frankfurt/M. (=Suhrkamp).

Mendl, Hans (2005), Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth (=Auer).

Mendl, Hans (2008), Das religionspädagogische Potential der Begegnung mit Vorbildern des Alltags. Beispiele außerordentlichen Handelns im Alltag, in: Bizer, C./Englert, R./Kohler-Spiegel, H./Mette, N./Rickers, F./Schweitzer, F. (Hg.), Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, (JRP Band 24), Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag), S.89-99.

Mennen, Claudia (2004), Bibliodrama – Religiöse Erfahrung im Kontext der Lebensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie, Freiburg Schweiz (=Academic Press Fribourg).

Merkelbach, Anne/Schön, Bärbel (2006), »Bei uns war alles normal« - Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehrerausbildung, in: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.155-183.

Mertens, Wolfgang (1996), Psychoanalyse, 5. Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln (=Kohlhammer).

Mette, Norbert (2001), Artikel: Identität, in: Mette, N./Folkert, R. (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 1, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag), S.847-854.

Mewborn, Denise S./Tyminski, Andrew (2006), Lortie's apprenticeship of observation revisited, in: For the learning of mathematics. An international journal of mathematics education, 26, Heft 3, S.30-33.**Metz, Johann Baptist** (1980), Glaube in Geschichte und Gesellschaft, 3. Auflage, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag).

Meyer-Blanck, Michael (2007), Maske und Angesicht – Klang und Resonanz. Zu einer Religionspädagogik der Person, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 59, Heft 3, S.225-234.

Meyer-Blanck, Michael (2009), Theologische Implikationen der Seelsorge, in: Engemann, W. (Hg.), Handbuch der Seelsorge, 2. Auflage, Leipzig (=Evangelische Verlagsanstalt), S.19-33.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012). Erfolgreich starten. Handreichung für Ethik, Religion und Philosophie in Kindertagesstätten, 31 Seiten, online abgerufen unter: http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/K/kindertageseinrichtungen/downloads/download_handreichung_ethik_religion_philosophie.pdf (Stand: 5.9.2015).

Mitscherlich, Margarete (1987), Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern, Frankfurt/M. (=Fischer).

Mittelstraß, Jürgen (1998), Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien, Frankfurt/M. (=Suhrkamp).

Mohr, Georg (2001), Einleitung. Der Personbegriff in der Geschichte der Philosophie, in: Sturma, D. (Hg.), Person. Philosophiegeschichte, Theoretische Philosophie, Praktische Philosophie, Paderborn (=Mentis Verlag), S.25-36.

Möller, Rainer (2000), Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme, Geschichte, Perspektiven, Stuttgart/ Berlin/ Köln (=Kohlhammer).

Möller, Rainer (2006), Vom Umgang mit Tod und Sterben, in: Möller, R./Tschirch, R. (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen, 3. Auflage, Stuttgart (=Kohlhammer), S.245-258.

Möller, Rainer (2011), Religiöse Bildung im Elementarbereich, in: Theo-Web, 10, Heft 1, S.14-34, online abgerufen unter: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01/04.pdf (Stand: 12.2.2014).

Möller, Rainer/Tschirch, Reinmar (Hg.) (2006), Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen, 3. Auflage, Stuttgart (=Kohlhammer).

Möller, Rainer/Tschirch, Reinmar (Hg.) (2012), Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen, 5. Auflage, Stuttgart (=Kohlhammer).

Mönks, Franz J./Knoers, Alphons M.P. (1996), Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, München/Basel (=Ernst Reinhardt Verlag).

Montada, Leo (1995), Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie, in: Filipp, S.-H. (Hg.), Kritische Lebensereignisse, 3. Auflage, Weinheim (=Psychologie Verlags Union), S.272-292.

Moran, Gabriel (1988), Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: Nipkow, K. E. (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus/Mohn), S.165-180.

Muck, Mario (2001), Psychoanalytisches Basiswissen, in: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik, 2. Auflage, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.13-62.

Müller, Martina/Bader, Reinhard (2004), Begriffe zum Lernfeldkonzept, in: Bader, R./Müller, M. (Hg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld (=Bertelsmann Verlag), S.82-93.

Naurath, Elisabeth (2007), Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag).

Negel, Joachim (2006), Vermittelte Unmittelbarkeit zu Gott. Erwägungen zur „Zweiten Naivität“ als der Glaubenshaltung des erwachsenen Menschen, 29 Seiten, online abgerufen unter: http://www.uni-marburg.de/hosting/ks/personal/negel/naivi2.pdf (Stand 31.3.2012). Der Link ist nicht mehr erreichbar (Stand 6.2.2014).

Neidhart, Walter (1975), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich und andere Orte (=Benzinger).

Neuß, Norbert (2006), Biographische Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens, in: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.135-154.

Neuß, Norbert (2009), Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung, Opladen/Farmington Hills (= Verlag Barbara Budrich).

Nicol, Martin (1990), Gespräch als Seelsorge. Theologische Fragmente zu einer Kultur des Gesprächs, Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht).

Niebergall, Friedrich (1920), Die religiöse Erziehung in Haus und Schule, Leipzig/Berlin (= Teubner).

Niebergall, Friedrich (1926), Lehre vom Religionsunterricht (= Der neue Religionsunterricht, Band 1), Langensalza (= Julius Beltz).

Nipkow, Karl Ernst (1988), Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie, in: Nipkow, K. E. (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh (= Gütersloher Verlag), S.270-289.

Nipkow, Karl Ernst (1990), Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh (=Gütersloher Verl.-Haus Mohn).

Nipkow, Karl Ernst (1994), Lebensbegleitende Bildung. Zur biographischen Wende in der Erwachsenenbildung im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Anthropologie und Theologie, in: Wiater, W. (Hg.), Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozess, München (=Ernst Vögel), S.15-38.

Oberhuemer, Pamela (1998), Qualifizierung des Fachpersonals. Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion, in: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hg.), Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim (=Beltz), S.127-136.

Oberthür, Rainer (1995), Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Mayer, Alois, München (= Kösel).

Oberthür, Rainer (2004), Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Mayer, Alois, 4. Auflage, München (=Kösel).

Obst, Gabriele/Rothgangel, Martin (2012), Kompetenzorientierte Religionspädagogik, in: Grümme, B./Lenhard, H./Pirner, M. L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven in der Religionsdidaktik, Stuttgart (=Kohlhammer), S.185-197.

Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2002), Jugendalter, in: Oerter, R./Montada, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, 5. Auflage, Berlin (=Beltz), S.258-318.

Oevermann, Ulrich (1996), Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. (=Suhrkamp), S.70-182.

Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (1999), Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung, in: Ohlhaver, F./Wernet, A. (Hg.), Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen (=Leske+Budrich), S.11-28.

Ohlms, Margot (2012), Diagnosekompetenz durch Kompetenzdiagnose – Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, 23 Seiten, online abgerufen unter: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf (Stand: 2-10-2013).

Oleson, Amanda/Hora, Matthew T. (2014), Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices, in: Higher Education, 68, Heft 1, S.29-45.

Ostermayer, Edith (2006), Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern, Freiburg im Breisgau (=Herder).

Pals, Jennifer (2006), Narrative identity processing of difficult life experiences. Pathways of personality development and positive self-transformation in adulthood, in: Journal of personality, 74, Heft 4, S.1079-1109.

Pannenberg, Wolfhart (1979), Person und Subjekt, in: Marquard, O./Stierle, K. (Hg.), Identität. Poetik und Hermeneutik, Band 8, München (=Wilhelm Fink Verlag), S.407-422.

Pannenberg, Wolfhart (1986), Artikel: Person, in: Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG), Band 5, 3. Auflage, Tübingen (=UTB Mohr), S.230-233.

Pannenberg, Wolfhart (2007), Was konstituiert das Ich und seine Identität? Überlegungen zu Erik H. Erikson, in: Schwab, U. (Hg.), Erikson und die Religion. Beiträge zur Rezeption der Theorie Erik H. Eriksons in der Gegenwart, Berlin (=LIT-Verlag), S.96-98.

Pargament, Kenneth I./Kennell, Joseph/Hathaway, William/Grevengoed, Nancy/Newman, Jon/Jones, Wendy (1988), Religion and the problem solving process. Three styles of coping, in: Journal for the Scientific Studies of Religion, 27, Heft 1, S.90-104.

Pargament, Kenneth I./Olsen, Hannah/Reilly, Barbara/Falgout, Kathryn/Ensing, David S./Van Haitsma, Kimberly (1992), God help me (II): The relationship of religious orientations to religious coping with negative life events, in: Journal for the Scientific Study of Religion, 31, Heft 4, S.504-513.

Park, Crystal/Cohen, Lawrence H./Murch, Renee L. (1996), Assessment and prediction of stress-related growth, in: Journal of Personality, 64, Heft 1, S.71-105.

Perls, Frederick, S. (1995), Das Ich, der Hunger und die Aggression, Die Anfänge der Gestalt-Therapie, 5. Auflage, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Perls, Frederick S./Hefferline, Ralph F./Goodman Paul (1995), Gestalttherapie. Grundlagen, 3. Auflage, München (=dtv).

Petzold, Hilarion/Brown, George (Hg.) (1997), Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung. München (=Pfeiffer).

Pietsch, Susanne (2010), Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit - ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung, Kassel (= Kassel University Press).

Pirner, Manfred L. (2001), Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt/M. (= Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik).

Pirner, Manfred L. (2002), Christliche Identität – Identität zwischen Grenzbewusstsein und Ganzheitsvertrauen, in: Theo-web, 1, Heft 2, S.68-79, online abgerufen unter: www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-02/pirner2.pdf (Stand: 12.2.2014).

Pirner, Manfred L. (2003), "Nie waren sie so wertvoll wie heute". Religiöse Symbole in der Werbung als religionspädagogische Herausforderung. Sieben Thesen, in: Buschmann, G./ Pirner, M. L. (Hg.), Werbung - Religion - Bildung, Frankfurt/M., S.55-72, online abgerufen unter: Online-Magazin "Theophil", http://www.theophil-online.de/philipp/mfphil10.htm (Stand 31.3.2012).

Pirner, Manfred L. (2005), Grundzüge einer medienwelt-orientierten Religionsdidaktik, in: Entwurf. Konzepte, Ideen und Materialen für den Religionsunterricht, in: Entwurf, ohne Jahrgang, Heft 1, S.3-6, online abgerufen unter: www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/img/uploaded/MWR-2005.pdf (Stand 31.3.2012).

Pirner, Manfred L. (2008), Vorbilder in Medien. Mediale Bezugspersonen und ihre Relevanz für religiöse Erziehung und Bildung, in: Bizer, C./Englert, R./Kohler-Spiegel, H./Mette, N./Rickers, F./Schweitzer, F. (Hg.), Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, JRP, Band 24, Neukirchen-Vluyn (= Neukirchener Verlag), S.100-109.

Pirner, Manfred L. (2009), Selbstausdruck und Partizipation. Aktive Medienarbeit im Religionsunterricht, in: ARBEITSHILFE für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Jahresheft 2009, S.67-80, online abgerufen unter: http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiterinnen/pirner/pdf/Aktive_Medienarbeit-2009.pdf (Stand 31.3.2012).

Pisarski, Angelika/Pisarski, Waldemar (2008), Dafür bist du nicht zu klein. Kinder beim Trauern begleiten, Bayerischer Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder e.V. (Hg.), Nürnberg, 120 Seiten. Aus der Reihe Religionspädagogische Arbeitshilfen, ISBN:978-3-87707-719-1.

Plieth, Martina (1997), Der Tränenvogel weint in mir, in: Lernort Gemeinde, 15, Heft 3, S.35-42.

Plieth, Martina (2002), Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, 2. Auflage, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag).

Popp- Baier. Ulrike (2008), Erfahrung, Identität, Religion. Zur psychologischen Analyse individueller Religiosität, in: Journal für Psychologie, 16, Heft 3, 26 Seiten, online abgerufen unter: http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/203/229 (Stand 28.8.2015).

Preckel, Daniel/Frey, Karl (2005), Erzeugt das Hochschulstudium messbare Persönlichkeitsveränderungen? In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt/M. (=Campusverlag), S.71-83.

Preiser, Siegfried (2003), Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht, Weinheim/München (=Juventa).

Prengel, Annedore (Hg.) (1983), Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis, Weinheim/Basel (= Beltz).

Prengel, Annedore (2008), Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. Theorie und Vision einer anderen Schulkultur, in: Pädagogik. Respekt und Anerkennung, 60, Heft 2, S. 33-35.

Quitmann, Helmut (1996), Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung, 3. Auflage, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle (=Hogrefe).

Rank, Astrid (2008), Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb, Berlin (=Wissenschaftlicher Verlag Berlin).

Rauschenbach, Thomas (1999), Das Personal in Tageseinrichtungen für Kinder. Empirische Beobachtungen im Horizont der Ausbildung von ErzieherInnen, in: Thiersch, R./Höltershinken, D. /Neumann, K. (Hg.), Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Weinheim/München, S. 31-50. (=Juventa).

Rauschenbach, Thomas (2006), Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze, in: Diller A./Rauschenbach, T. (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, München (=Verlag Deutsches Jugendinstitut), S.7-12.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2005), Fälle in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5, Heft 4, S.47-54.

Reh, Sabine/Schelle Carla (2000), Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biographischer Erzählungen, in: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen (=Leske+Budrich), S.107-124.

Reiser, Helmut (2006), Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart (=Kohlhammer).

Rheinberg, Falko/Bromme, Rainer/Minsel, Beate/Winteler, Adi/Weidenmann, Bernd (2001), Die Erziehenden und Lehrenden, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. Auflage, Weinheim (=Beltz), S.271-355.

Ricœur, Paul (1974), Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II, München (=Kösel).

Ricœur, Paul (1991), Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit, München (=Wilhelm Fink Verlag).

Ricœur, Paul (1996), Das Selbst als ein Anderer, München (=Wilhelm Fink Verlag).

Ricœur, Paul (2002), Zugänge zur Person, in: Harth-Peter, W./Wehner, U./Grell, F. (Hg.), Prinzip Person. Über den Grund der Bildung, Würzburg (=Ergon Verlag), S.17-35. Festschrift Winfried Böhm.

Ritschl, Dietrich/Jones, Hugh O. (1976), "Story" als Rohmaterial der Theologie, München (= Kaiser).

Ritschl, Dietrich (2004), Zur Theorie und Ethik der Medizin. Philosophische und theologische Anmerkungen, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag).

Ritschl, Dietrich (2005), Nachgedanken zum »Story«-Konzept. Die Koagulation wiedererzählter »Stories« auf dem Weg zu differierenden theologischen Lehren, in: ThZ 61, Heft 1, S. 78–91.

Ritschl, Dietrich (2008), Bildersprache und Argumente. Theologische Aufsätze, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag).

Roesler, Christian (2001), Individuelle Identitätskonstruktionen und kollektive Sinnstiftungsmuster. Narrative Identitätskonstruktionen in den Lebensgeschichten chronisch Kranker und Behinderter und die Bedeutung kollektiver Sinngebungsangebote, Institut für Psychologie der Albert-Ludwigs-Universität, Dissertation Universität Freiburg i. B., 314 Seiten, online abgerufen unter: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/527/pdf/disstotal.pdf (Stand 2.2.2014).

Rogal, Stefan (2003), Biographikum. Impulse zur pädagogisch-biographischen Reflexion für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen. Arbeitsbuch für Studium, Schulpraktikum, Berufsalltag und Fortbildung, Donauwörth (=Auer).

Rogers, Carl R. (1983), Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten, 4. Auflage, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Rogers, Carl R. (1986), Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung, Frankfurt/M. (=Fischer).

Rogers, Carl R. (1987), Der neue Mensch, 3. Auflage, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Rosenthal, Gabriele (1995), Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt/M. (=Campus Verlag).

Rosenthal, Gabriele (2005), Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim, München (=Juventa).

Rössler, Dietrich (1994), Grundriß der Praktischen Theologie, 2. Auflage, Berlin/New York (=de Gruyter).

Roth, Heinrich (1971), Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung, Band 2, Hannover und andere Orte (= Hermann Schroedel Verlag).

Rothgangel, Martin (2003), Artikel „Religionspädagogik“ in: Theologie Online, 9 Seiten, online abgerufen unter: http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/rothgangel.htm (Stand 10.6.2013).

Rothgangel, Martin/Hilger, Georg (2001), Artikel: Schüler, Schülerorientierung, in: Mette, N./Rickers, F. (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag), S.1932-1938.

Ruhe, Hans G. (2003), Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen, 2. Auflage, Weinheim/Basel/Berlin (=Beltz).

Rupp, Hartmut (2006), Bildungsstandards und Kindertheologie, in: Bucher, A./Büttner, G./Freudenberger-Lötz, P./Schreiner, M. (Hg.), Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5, Stuttgart (= Calwer), S. 86–94.

Rupp, Horst F./Schwarz, Susanne (2011), (Auto-)biographisches Lernen als religionspädagogischer Bildungsprozess, in: Rupp, H. (Hg.), Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie, Band 4, Würzburg (=Königshausen&Neumann), S.11-44.

Salzberger-Wittenberg, Isca (2002), Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen – Ein Kleinianischer Ansatz, Wien (=Facultas Universitätsverlag).

Salzberger-Wittenberg, Isca/Henry-Williams, Gianna/Osborne, Elsie (1997), Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren, Wien (=WUV-Universitätsverlag).

Schäfer, Gerd E. (2003), Bildungsprozesse im frühen Kindesalter, 18 Seiten, online abgerufen unter: http://www.offenburg.de/html/media/dl.html?v=16456 (Stand 14.09.2013).

Schäfer, Gerd E. (2004), Bildungsprozesse in der frühen Kindheit, 34 Seiten, online abgerufen unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Bildungsprozesse.pdf (Stand 4.4.2015).

Schäfer, Gerd E. (2005), Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan – ein Instruktionsansatz? 20 Seiten, online abgerufen unter: http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/BildungInDerFruehenKindheit_Instruktionsanatz.pdf (Stand 1.8.2012).

Schäfer, Gerd E. (2006), Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit, in: Fried, L./Roux, S. (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim/Basel (=Beltz), S.33-44.

Schäfer, Gerd E. (2007), Aufgaben frühkindlicher Bildung, in: Schäfer, G. E. (Hg.), Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen

in den ersten sechs Lebensjahren, 2. Auflage, Berlin/Düsseldorf/Mannheim (= Cornelsen Verlag Scriptor), S.75-176.

Schäfer, Gerd E. (2011), Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim/München (=Juventa).**Schäfer, Gerd E. (2014),** Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim und Basel (= Beltz und Juventa).

Scharer, Matthias (2002), Gestaltpädagogik, in: Adam, G./Lachmann, R. (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Band 2 - Aufbaukurs, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht), S.98 - 109.

Scheilke, Christoph Theodor/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2000), Das ist aber ungerecht! Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren - Religion im Alltag des Kindergartens Band 2, Gütersloh und Lahr (=Gütersloher Verlagshaus und Verlag Ernst Kaufmann).

Schenker, Doris (2000), Kritische Lebensereignisse als Weiterbildungsanlass im Erwachsenenalter, Aachen (=Fischer).

Scherzberg, Lucia (1992), Sünde und Gnade in der feministischen Theologie, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag).

Schibilsky, Michael (1999), Biographisches Erzählen im Dienst der Seelsorge, 3 Seiten, online abgerufen unter: http://www.chv.org/fileadmin/user_upload/chv_aktuell/ausgaben_vor_2006/chv_aktuell/nr39/biographisch.html (Stand 15.11.2012).

Schibilsky, Michael (2000), Lebenswissen betreuen, Evangelische Altenarbeit als gegenseitige Bildung, in: Hauschildt, E./Laube, M./Roth, U. (Hg.), Praktische Theologie als Topologie des Christentums, Rheinbach (=CMZ-Verlag), S.168-189. Festschrift für Wolfgang Steck.

Schibilsky, Michael (2003), Lebensbegleitung und Lebenskunst. Gute Theologie muss im Alltag und bei der Biographie der Menschen ansetzen, in: Zeitzeichen, 4, Heft 2, S.38-40.

Schibilsky, Michael/Völzke, Reinhard (Hg.) (1993): Das biographische Gespräch in helfenden Berufen. Eine Arbeitshilfe, Bochum (=Schriftenreihe der Öffentlichkeitsarbeit der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe).

Schildmann, Ulrike/Völzke, Reinhard (1994), Integrationspädagogik. Pädagogische Zugänge. Berufliche Werdegänge von Erzieherinnen in Kindergartengruppen für behinderte und nichtbehinderte Kinder, Opladen (=Leske+Budrich).

Schleiermacher, Friedrich (1998), Kritische Gesamtausgabe, Band 6, Berlin/New York (=de Gruyter).

Schmid, Peter F. (2008), Eine zu stille Revolution. Zur Identität und Zukunft des Personzentrierten Ansatzes, Hauptvortrag der Fortbildungstagung der GwG-Akademie, in: Psychotherapie und personenzentrierte Beratung, Heft 3, S.124-130, online abgerufen unter: http://www.gwg-ev.org/sites/default/files/shopdownloads/Peter%20F.%20Schmid.pdf (Stand 2.2.2014).

Schmitthenner, Frieder C. (1997), Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, in: Comenius-Institut (Hg.), Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh (=Gütersloher Verlag), S.209-215.

Schneider-Harpprecht (2009), Die Person des Seelsorgers als Gegenstand der Seelsorge, in: Engemann, W. (Hg.), Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile, 2. Auflage, Leipzig (=Evangelische Verlagsanstalt), S.106-127.

Schnurr, Günther (1990), Artikel: Krise, in: Theologische Realenzyklopädie (TRE), Band 20, Berlin/New York (=de Gruyter), S. 61-65.

Schreiner, Martin (1999), Mit Begeisterung und Besonnenheit. Zum Profil evangelischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer heute, in:

Schreiner, M. (Hg.), Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, Neukirchen-Vluyn (=Neukirchener Verlag), S.189-203.

Schröder, Bernd (2007), Kompetenzorientierung. Stichworte zu Herkunft, Akzenten und didaktischer Leistung eines Paradigmas im Blick auf den BRU, in: BRU-Magazin, ohne Jahrgang, Heft 46, S.5-7.

Schröder, Bernd (2012), Religionspädagogik, Tübingen (= Mohr Siebenbeck).

Schultebraucks, Meinolf (2006), Behindert leben. Lebensgeschichten körperbehinderter Menschen als Leitmotive subjektverbundener Theologie und Pädagogik, Berlin (=LIT-Verlag).

Schulze, Theodor (1991), Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung, in: Hoerning, E./Schulze, T./Marotzki, W./Tietgens, H. (Hg.), Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn (=Klinkhardt), S.135-181.

Schulze, Theodor (1992), Biographisch orientierte Pädagogik, in: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hg.), Pädagogische Konzeptionen, Donauwörth (=Verlag Ludwig Auer), S. 269-294**.**

Schulze, Theodor (1993a), Biographisch orientierte Pädagogik, in: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.), Aus Geschichten lernen, Zur Einübung in das pädagogische Verstehen, 2. Auflage, Weinheim/München (=Juventa), S.13-40.

Schulze, Theodor (1993b), Lebenslauf und Lebensgeschichte, in: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.), Aus Geschichten lernen, Zur Einübung in das pädagogische Verstehen, 2. Auflage, Weinheim/München (=Juventa), S.174-226.

Schulze, Theodor (1993c), Autobiographie und Lebensgeschichte, in: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.), Aus Geschichten lernen, Zur Einübung in das pädagogische Verstehen, 2. Auflage, Weinheim/München (=Juventa), S.126-173.

Schulze, Theodor (1997), Interpretation von autobiographischen Texten, in: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München (=Juventa), S.323-340.

Schulze, Theodor (2002), Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft , in: Kraul, M./Marotzki, W., Biographische Arbeit, Opladen (= Leske+Budrich), S.22-48.

Schulze, Theodor (2005), Strukturen und Modalität biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie Marc Chagalls, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6, Heft 1, S.43-64.

Schumacher, Jörg/Reschke, Konrad (1994), Theoretische Konzepte und empirische Methoden der Bewältigungsforschung, in: Verband Deutscher Rentenversicherungsträger (Hg.), Die Norm des Gesundseins – Lebensqualität und Kranksein, Frankfurt/M. (=Verband Deutscher Rentenversicherungsträger), S.41-73.

Schuster, Käthe-Maria (2006), Rahmenpläne für Bildungsarbeit, in: Fried, L./Roux, S. (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, Weinheim/Basel (=Beltz), S.145-157.

Schütze, Fritz (1983), Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, 13, Heft 3, S.283-294.

Schütze, Fritz (1984), Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Kohli, M./Robert, G. (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart (= Metzler), S.78-117.

Schütze, Fritz (2006), Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.205-238.

Schwab, Ulrich (2000), Lebensgeschichte erzählen. Wandlungen in der Wahrnehmung einer religiösen Gattung durch die Praktische Theologie, in: E. Hauschildt/ M. Laube/ U. Roth (Hg.), Praktische Theologie als Topologie des Christentums, Rheinbach (=CMZ-Verlag), S. 290-303. Festschrift für Wolfgang Steck.

Schwab, Ulrich (2004), Jugendarbeit und Religionspädagogik, in: Schweitzer, F./Schlag, T. (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Freiburg im Breisgau (=Herder/Gütersloher Verlagshaus), S.94-103.

Schwab, Ulrich (2005), Bildung in evangelischer Perspektive, in: Pastoraltheologie, 94, Heft 1, S.47-60.

Schwab, Ulrich (2007), Das Gefühl der Ich-Identität in der Adoleszenz aus religions-pädagogischer Perspektive, in: Schwab, U. (Hg.), Erikson und die Religion. Beiträge zur Rezeption der Theorie Erik H. Eriksons in der Gegenwart, Berlin (=LIT-Verlag), S.47-54.

Schweitzer, Friedrich (1985), Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel (=Beltz).

Schweitzer, Friedrich (1994), Lebensgeschichte als Thema von Religionspädagogik und Praktischer Theologie, in: Pastoraltheologie, 83, Heft 9, S. 402-414.

Schweitzer, Friedrich (1997), Die allgemeinbildenden Aufgaben des BRU, in: Comenius-Institut/Gesellschaft für Religionspädagogik/Deutscher Katechetenverein (Hg.), Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus), S.150-155.

Schweitzer, Friedrich (1998), Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, 2. Auflage, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus).

Schweitzer, Friedrich (2002), Artikel: Entwicklung und Identität, in: Bitter, G./Englert, R./Miller, G./Nipkow, K. E. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München (=Kösel), S.188-193.

Schweitzer, Friedrich (2003), Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh (=Kaiser/Gütersloher Verlagshaus).

Schweitzer, Friedrich (2004a), Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 56, Heft 3, S.236-241.

Schweitzer, Friedrich (2004b), Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 5. Auflage, Gütersloh (Kaiser/Gütersloher Verlagshaus).

Schweitzer, Friedrich (2006), Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus).

Schweitzer, Friedrich (2007), Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 6. Auflage, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus).

Schweitzer, Friedrich (2011a), Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich (=Theologischer Verlag Zürich).

Schweitzer, Friedrich (2011b), Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus).

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albrecht/Edelbrock, Anke (Hg.) (2009), Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, 2. Auflage, Weinheim/Basel (=Beltz).

Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.) (2011), Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der KiTa. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland. Interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster/München und andere Orte (=Waxmann).

Sciborski, Claudia (2003), Die Bedeutung des Personbegriffs für die Pädagogik, Oberhausen (=Athena).

Sedmak, Clemens (2003), Was heißt es, interdisziplinär zu arbeiten? 14 Seiten, online abgerufen unter: http://www.uni-salz-burg.at/fileadmin/multimedia/Zentrum_fuer_Ethik_und_Armutsforschung/documents/Working_Papers/Theories_And_Commitments/Deinhammer-Interdisziplin%C3%A4resArbeiten.pdf (Stand 5.2.2014).

Sève, Lucien (1990), Artikel: Persönlichkeit, in: Sandkühler, H. (Hg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Band 3, Hamburg (=Felix Meiner Verlag), S.650-657.

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (2009), Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“, Grundlagen und Praxismaterialen zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung, Weinheim/München (=Juventa).

Singer, Jefferson A. (2004), Narrative identity and meaning making across the adult lifespan. An introduction, in: Journal of personality, 72, Heft 3, S.437-459.

Sloane, Peter E. E. (2012), Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten. Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hg.), Der deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld (=Bertelsmann Verlag) S.163-185.

Soëtard, Michel (2006), Die Person als Gabe und Aufgabe, in: Eykmann, W./Böhm, W. (Hg.), Die Person als Maß von Politik und Pädagogik, Würzburg (=Ergon-Verlag), S.115-122.

Speth, Christine (2010), Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft, Wiesbaden (=VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Spoun, Sascha/Wunderlich, Werner (2005), Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung. Die Universität als Wertevermittlerin, in: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.), Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute, Frankfurt/M. (=Campusverlag), S.17-32.

Städtler-Mach, Barbara (1998), Seelsorge mit Kindern. Erfahrungen im Krankenhaus, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Städtler-Mach, Barbara (2004), Kinderseelsorge. Zur Seelsorge mit Kindern und ihrer pastoralpsychologischen Bedeutung, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Städtler-Mach, Barbara (2007), Seelsorge, Beratungs- und Therapieangebote für Kinder, in: Spenn, M./Beneke, D./Harz, F./Schweitzer, F. (Hg.), Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven, Gütersloh (= Gütersloher Verlagshaus), S.277-285.

Steinebach, Christoph (2003), Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne, Stuttgart (=Klett-Cotta).

Steiner, Edmund (2004), Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce, Dissertation Uni Zürich, 289 Seiten, online abgerufen unter: https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf (Stand 1.8.2012).

Steinwede, Dietrich (1983), Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder, in: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hg.), Erzählen für

Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart (=Kohlhammer), S.52-67.

Stollberg, Dietrich (1977), Dreiecke oder von der sozialen Balance im Unterricht. Einführende Bemerkungen und Überlegungen zur themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn, in: Pflüger, P. M. (Hg.), Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens, Stuttgart (=Ernst Klett Verlag), S.194-213.

Stollberg, Dietrich (2007), Die Bedeutung von Lebenskrisen aus praktisch-theologischer Sicht, in: Schwab, U. (Hg.), Erikson und die Religion. Beiträge zur Rezeption der Theorie Erik H. Eriksons in der Gegenwart, Berlin (=LIT-Verlag), S.76-87.

Stoltenberg, Gundelinde (1999), Frauen und Männer vor Gott und Subjekte ihres Lebens, in: Haslinger, H. (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Band 1, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag), S.123-143.

Stoltenberg, Ute (2008), Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Bonn (=Deutsche UNESCO-Kommission e.V.), 127 Seiten, online abgerufen unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Bildungspl_C3_A4ne_20im_20Elementarbereich.pdf (Stand: 20.3.2013).

Stonehouse, Anne (2012), Relationships with children, in: National quality standard. Professional learning program, e-newsletter 36, 4 Seiten, online abgerufen unter: http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/06/NQS_PLP_E-Newsletter_No36.pdf (Stand: 2.6.2015).

Stoodt, Dieter (1971a), Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher, 23, Heft 1, S.1-12.

Stoodt, Dieter (1971b), Das Ziel: Mündigkeit, in: Schneider, N. (Hg.), Religionsunterricht, Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis, Gütersloh (=Gütersloher Verlag), S.116-126.

Stoodt, Dieter (1972a), Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Dahm, K.-W./Luhmann, N./Stoodt, D. (Hg.), Religion – System und Sozialisation, Darmstadt/Neuwied (=Luchterhand), S.189-237.

Stoodt, Dieter (1972b), Vorschulerziehung als integratives Erprobungsfeld kirchlicher Praxis, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft, 61, Heft 4, S.138-144.

Stoodt, Dieter (1973), Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt, in: Der Evangelische Erzieher, 25, Heft 3, S.215-218.

Stoodt, Dieter (1975), Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialen zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf (=Pro Schule Verlag).

Stoodt, Dieter (1977), Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts, in: Pflüger, P., M. (Hg.), Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens, Stuttgart (= Ernst Klett Verlag), S.178-193.

Stoodt, Dieter (1980), Einführung in das Studium der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Stoodt, Dieter (1981), Sozialisationsbegleitender RU, in: Glötzner, J. (Hg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München (=Wilhelm Fink Verlag), S.302-308.

Stoodt, Dieter (1982), Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht, in: Heimbrock, H.-G. (Hg.), Religionslehrer – Person und Beruf, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht), S.97-106.

Stoodt, Dieter (1994), Warum Religionsunterricht? In: Pastoraltheologie, 83, Heft 9, S.378-390. Abschiedsvorlesung vom 8.7.1992.

Straub, Jürgen (2000), Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Den-

kens in der Sicht der narrativen Psychologie, in: Hoerning, E. (Hg.), Biographische Sozialisation, Stuttgart (=Lucius&Lucius), S.137-163.

Straub, Jürgen (2006), Differenzierungen der psychologischen Handlungstheorie. Dezentrierung des reflexiven, autonomen Subjekts, in: Keupp, H./Hohl, J. (Hg.), Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne, Bielefeld (=Transcript Verlag), S.51-74.

Streib, Heinz (1994), Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricœurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: Georgi, D./Heimbrock, H.-G. (Hg.), Religion und die Gestaltung der Zeit, Kampen/Weinheim (=Kok Pharos), S.181-198.

Sturma, Dieter (1997), Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität, Paderborn/München/Wien/Zürich (=Schöningh).

Sturma, Dieter (1999), Artikel: Person, in: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.), Enzyklopädie Philosophie, Band 2, Hamburg (=Meiner Verlag), S.994-998.

Tanner, Klaus (1992), Von der liberalprotestantischen Persönlichkeit zur postmodernen Patchwork-Identität? In: Graf, F.W./Tanner, K. (Hg.), Protestantische Identität heute, Gütersloh (=Gütersloher Verlagshaus), S.96-104.

Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1970), Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung, 5. überarbeitete Auflage, Göttingen (=Hogrefe).

Taylor, Charles (1988), Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus, Frankfurt/M. (= Suhrkamp).

Tenberg, Ralf (2006), Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens, Hamburg/Bad Heilbrunn (=Klinkhardt Verlag/Verlag Handwerk und Technik).

Tenorth, Heinz-Elmar (2010), Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 5. Auflage, Weinheim/München (=Juventa).

Terhart, Ewald (2000), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart, Weinheim/Basel (=Beltz).

Teschner, Andreas (2004), Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität, Münster (=LIT-Verlag).

Textor, Martin R. (1999), Bildung, Erziehung, Betreuung, 6 Seiten, online abgerufen unter: www.kindergartenpaedagogik.de/127.html (Stand 30.7.2009).

Textor, Martin R. (2004), Erzieher/innenberuf: Anforderungen, Ausbildung, Alternativen, 6 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1312.html (Stand 30.7.2009).

Textor, Martin R. (2007), Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung, 8 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html (Stand 5.9.2007).

Textor, Martin R. (2008), Erzieher/innenausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik und an der Fachhochschule bzw. Universität, 12 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html (Stand 30.7.2009).

Textor, Martin (2014), Zuhören und Zuhören erfahren. Lernen fördern - Beziehungen stärken, 3 Seiten, online abgerufen unter: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html (Stand 30.3.2015).

Thole, Werner (2010), Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertagesstätten. Professionalität und Professionalisierung einer pädagogischen Arbeitsfeldes, in: Zeitschrift für Pädagogik, 56, Heft 2, S.206-222.

Thorne, Avril (2000), Personal memory telling and personality development, in: Personality and social psychology review, 4, Heft 1, S.45-56.

Tietze, Wolfgang (Hg.)/Meischner, Tatjana/Gänsfuß, Rüdiger/Grenner, Katja/ Schuster, Käthe-Maria/Völkel, Petra/Roßbach, Hans-Günther (1998), Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied/Berlin (=Luchterhand).

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hg.)/Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Groot-Wilken, Bernd/Sommerfeld, Verena/Hanisch, Andrea (2007), Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog, 3. Auflage, Berlin/Düsseldorf/Mannheim (= Cornelsen Scriptor).

Tomkins, Silvan S. (1987), Script theory, in: Aronoff, J./Rabin, A. I./Zucker, R. A. (Hg.), The emergence of personality, New York (=Springer), S.147-216.

Trabandt, Sven (2010), Typen des Glaubens. Empirische Untersuchung unter gemeindenahen Protestanten zur Glaubensentwicklung aus subjektiver Sicht, Frankfurt/M. und andere Orte (=Peter Lang Verlag).

Trescher, Hans-Georg (1985), Einige Überlegungen zur Frage: Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In: Bittner, G./Ertle, C. (Hg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation, Würzburg (=Königshausen&Neumann), S.61-66.

Trescher, Hans-Georg (1987), Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik, in: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.), Wer

braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag), S.197-209. Festschrift für Aloys Leber.

Trescher, Hans-Georg (1992), Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik, 2. Auflage, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag).

Trescher, Hans-Georg (2001), Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik, in: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik, 2. Auflage, Gießen (=Psychosozial Verlag), S.167-203.

Trescher, Hans-Georg/Finger-Trescher, Urte (1992), Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung, in: Trescher, H.-G. /Finger-Trescher, U. (Hg.)**,** Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Mainz (=Matthias-Grünewald-Verlag), S.90-116.

Tyson, Phyllis, Tyson, Robert L. (1990), Psychoanalytic theories of development. An Integration, New Haven und andere Orte (=Yale University Press).

Ulrich-Eschemann, Karin (2007), Tradition und Identität. Kirche und Religionsunterricht als institutionelle Lern-Orte, in: Deeg, A./Heuser, S./Manzeschke, A., Identität. Biblische und theologische Erkundungen, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht), S.95-119.

van der Ven, Johannes A. (1990), Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen/Weinheim (=KOK Publishing House/Deutscher Studien-Verlag).

Vogt, Annette (1996a), Das Leben in die eigene Hand nehmen. Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am eigenen Lebenslauf, in: Schulz, W. (Hg.), Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen, Baltmannsweiler (=Schneider Verlag Hohengehren), S.37-56.

Vogt, Annette (1996b), Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen. Biographisches Lernen und Lehren an der Hochschule, in: Schulz, W. (Hg.), Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen, Baltmannsweiler (=Schneider Verlag Hohengehren), S.176-184.

Waap, Thorsten (2008), Gottesebenbildlichkeit und Identität. Zum Verhältnis von theologischer Anthropologie und Humanwissenschaft bei Karl Barth und Wolfhart Pannenberg, Göttingen (=Vandenhoeck&Ruprecht).

Weber, Agnes (2004), Problem-Based-Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe, Bern (=h.e.p. verlag).

Weber, Georg/Weber-Schlenther, Renate/Nassehi, Armin/Sill, Oliver/Kneer, Georg (1995), Die Deportation von Siebenbürger Sachsen in die Sowjetunion 1945-1949. Band 2, Die Deportation als biographisches und literarisches Ereignis, Köln/Weimar/Wien (= Böhlau Verlag).

Weber, Judith (2014), Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik, Münster und andere Orte (=Waxmann).

Webern, Dieter (2000), Die Geschichte Gottes und die Geschichte der Natur – Eine Familienähnlichkeit? Münster (= LIT).

Wegenast, Klaus (1968), Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Der evangelische Erzieher, 20, Heft 3, S.111-125.

Weigel, Dietmar (2010), Was ist frühkindliche Bildung? Positionen und Befunde, Lohmar (=Josef Eul-Verlag).

Weinert, Franz E. (1998), Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Matalik, S./Schade, D. (Hg.), Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte, Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“, Baden-Baden (=Nomos Verlagsgesellschaft), S.23-43.

Weinert, Franz E. (2000), Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule, in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2, S.1-16 (Sonderseiten).

Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel (=Beltz), S.17-31.

Welsch, Wolfgang (1987), Unsere postmoderne Welt, Weinheim (=Acta Humaniora).

Welsch, Wolfgang (1988), Einleitung, in: Welsch, W. (Hg.), Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Weinheim (=VCH, Acta Humanioria), S.1-43.

Wermke, Michael/Koerrenz, Ralf (Hg.) (2008), Schulseelsorge - ein Handbuch, Göttingen (= Vandenhoeck&Ruprecht).

White, Robert W. (1975), Lives in progress. A study of the natural growth of personality, 3. Auflage, New York (=Holt, Rinehart and Winston).

Wildfeuer, Armin (2000), Artikel: Person, Personalität. 1. philosophisch, in: Lexikon für Theologie und Kirche (LThK), Band 9, 3. Auflage, Freiburg/Basel/Rom/Wien (=Herder), S.42-46.

Winkler, Klaus (1997), Seelsorge, Berlin/New York (=de Gruyter).

Winter, Urs (2005), „Der liebe Gott hat es so gewollt“. Die Rolle der Religiosität bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse sowie Impulse für eine pastorale Krisenintervention – eine pastoralpsychologische Studie, Dissertation Theologische Fakultät der Universität Freiburg Schweiz, Fribourg, 370 Seiten, online abgerufen unter: www.spi-stgallen.ch/documents/dissertation urs winter-pfändler.pdf (Stand 30.7.2012).

Wohlrab-Sahr, Monika (2006), Die Realität des Subjekts. Überlegungen zu einer Theorie biographischer Identität, in: Keupp, H./Hohl, J. (Hg.), Sub-

jektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne, Bielefeld (=Transcript Verlag), S. 75-97.

Wolffheim, Nelly (1966), Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie von Nelly Wolffheim, herausgegeben von Gerd Biermann, München/Basel (=Ernst Reinhardt Verlag).

Wustmann, Corina (2004), Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim und andere Orte (=Beltz).

Wustrack, Simone (2009), Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis, Stuttgart (=Kohlhammer).

Zagorac, Diana (2008), Wie die Pädagogik zur Psychoanalyse kam. Psychoanalytische Pädagogik damals und heute, Marburg (= Tectum).

Zahn, Lothar (1992), Artikel: Reflexion, in: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 8, Darmstadt (= Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt), S. 396-406.

Ziebertz, Hans-Georg (2003), Religious education in a plural western society. Problems and challenges, Münster/Hamburg/London (= LIT-Verlag).

Ziebertz, Hans-Georg (2008a), Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik, in: Hilger, G. /Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.17-28.

Ziebertz, Hans-Georg (2008b), Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.67-87.

Ziebertz, Hans-Georg (2008c), Wozu religiöses Lernen? – Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.123-135.

Ziebertz, Hans-Georg (2008d), Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.136-152.

Ziebertz, Hans-Georg (2008e), Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.180-200.

Ziebertz, Hans-Georg (2008f), Biographisches Lernen, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 5. Auflage, München (=Kösel), S.349-360.

Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans/Simon, Werner (2005), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster (=LIT-Verlag).

Ziegenhain, Ute (2001), Sichere mentale Bindungsmodelle, in: Gloger-Tippelt, G. (Hg.), Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis, Bern/Göttingen/Toronto (=Verlag Hans Huber), S.154-173.

Ziemer, Jürgen (2004), Seelsorge. Grundfragen zu einem kirchlichen Handlungsfeld, 18 Seiten, online abgerufen unter: http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/ziemer.htm (Stand 1.8.2012).

Ziemer, Jürgen (2009), Psychologische Grundlagen der Seelsorge, in: Engemann, W. (Hg.), Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile, 2. Auflage, Leipzig (=Evangelische Verlagsanstalt), S.34-62.

Zima, Peter V. (2000), Theorie des Subjekts, Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, Tübingen/Basel (=Francke/UTB).

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2004), Psychologie, bearbeitet und herausgegeben von Graf, R./Nagler, M./Ricker, B., 16. Auflage, München und andere Orte (=Pearson Education).

Zimmer, Jürgen (1998), Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Ravensburg (=Ravensburger Buchverlag).

Zimmer, Jürgen (2000), Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung, in: Fthenakis, W. E./Textor, M. (Hg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim/Basel (=Beltz), S.94-114.

10. ANHANG

Die angehängten Interviewausschnitte wurden in einem anderen Forschungskontext nach der Methode von Fritz Schütze[1510] von der Autorin der vorliegenden Arbeit erhoben (= 13 narrative Interviews mit ErzieherInnen zu deren Lebensgeschichte).[1511] Ausschnitte aus zwei Biographien wurden insbesondere in Bezug auf Chronologie und Lesbarkeit hin so aufbereitet, dass Lehrkräfte im Unterricht damit arbeiten können. Die beiden Biographien wurden mit der Methode des kontrastiven Vergleichs ausgewählt,[1512] die Biographie von Frau Hofer weist im Berufsleben und auch im familiären Bereich eine sehr große Kontinuität auf, die Biographie von Frau Praun ist durch einige Brüche und Wechsel gekennzeichnet.[1513] In der Biographie von Frau Hofer steht der aktive Kampf in der Auseinandersetzung mit eigenen Lebenskrisen im Zentrum, Frau Praun stellt die Unterstützung durch liebevolle Zuwendung zu Kindern in den Mittelpunkt ihrer Erzählung. Bei Frau Hofer finden sich sehr häufig Selbstreflexionen; in Frau Prauns Darstellung weisen insbesondere kohärente und nachvollziehbare Darstellungen auf vorangegangene Selbstreflexionsprozesse hin. Zunächst wird die Biographie von Frau Hofer zusammengefasst und über repräsentative Interview-

---

[1510] Siehe Schütze (1983, 1984 und 2006).

[1511] Die Interviewtranskripte beziehungsweise Aufnahmen der Interviews können bei der Autorin nach Absprache mit den Interviewten eingesehen werden. Aus Datenschutzgründen wird an dieser Stelle auf eine komplette Veröffentlichung der Interviews verzichtet, da nicht die Erzieherinnen und deren Erfahrungen, beispielsweise im Rahmen einer professionstheoretischen Untersuchung, im Zentrum der Untersuchung stehen, sondern das Thema biographisches Lernen. Eine Arbeit mit Originaltranskripten im Unterricht erwies sich als schwierig, da die Transkription den Originalwortlaut der Interviews wiedergibt – mit Satzabbrüchen, Ausdrücken in Dialekt, Pausen, Betonungen und Satzmelodie. [Näheres zur Transkription siehe Rosenthal (2005) und Lucius-Hoene/Deppermann (2004).] Die angehenden ErzieherInnen sind mit dem Lesen derartiger Texte nicht vertraut. Für den Einsatz im Unterricht mit nicht geglätteten Originaltexten wäre es beispielsweise sinnvoll, diese Transkripte verfremdet als Audiofile zur Verfügung zu stellen durch eine SprecherIn, die die Texte von Frau Hofer und Frau Praun vorliest.

[1512] Siehe Rosenthal (2005), S.96f.

[1513] Obwohl es sich zunächst um einen maximal kontrastiven Vergleich handelte, zeigen sich bei genauerer Analyse der Biographien Gemeinsamkeiten – wie die Erzählungen der Erfahrung in der Kindheit, in denen die Eltern nicht liebevoll mit Frau Hofer und Frau Praun umgingen beziehungsweise umgehen konnten.

ausschnitte dargestellt, anschließend folgen die Kurzbiographie und Interviewausschnitte von Frau Praun.

Anhang A – Der Fall Frau Hofer - Biographie und Fallbeispiele

Die Interviewtranskripte wurden – mit dem Ziel, eine lesbare Fassung für den Unterricht zu erstellen – sprachlich leicht geglättet und Dialektausdrücke ins Hochdeutsche überführt. Fett gedruckte Worte und Satzteile zeigen an, dass die Erzählerin diese in der Erzählung sprachlich hervorgehoben und dabei besonders betont hat. Bereits bei der Transkription wurden Eigennamen, Ortsnamen und besondere Auffälligkeiten verändert, die einen Rückschluss auf die Interviewten erlauben, ohne für die Erzählung relevant zu sein, damit die Anonymität der Interviewten nach Möglichkeit gewahrt bleibt. Bei [*in eckige Klammern gesetzten, kursiven*] Passagen handelt es sich um von der Autorin zur Verständlichkeit vorgenommene Ergänzungen.

Die Biographie der Erzieherin Frau Hofer in Kurzform

Kindheit und Zeit als Teenager:[1514] Frau Hofer wurde als dritte Tochter Ende der 50er Jahre geboren. Sie hat eine elf Jahre ältere, eine neun Jahre ältere Schwester und einen zwei Jahre jüngeren Bruder. Die älteste Schwester starb im Alter von zwei Jahren. Die Eltern hatten einen Bauernhof. Frau Hofer stellt heraus, dass die Eltern schwer arbeiten mussten und wenig Geld und Freizeit zur Verfügung hatten. In der frühen Kindheit war Frau Hofer häufig mit ihrem Bruder zusammen. Alle drei Geschwister lebten bis zum Schuleintritt unter der Woche bei der Großmutter mütterlicherseits im Nachbardorf. Frau Hofer schildert, dass sie eine intensive und positive Beziehung zur Großmutter hatte. Die ältere Schwester musste in ihrer Kindheit und Jugend auf die jüngeren Geschwister aufpassen. Zwischen den Geschwistern

[1514] Zur Anonymisierung der Daten von Frau Hofer wird darauf verzichtet, konkrete Jahreszahlen zu nennen. Sie wurde Ende der 50er Jahre geboren und das Interview fand Anfang des neuen Jahrtausends statt. Die Darstellung der Kurzbiographie basiert jeweils ausschließlich auf der Schilderung der ErzählerIn im Interview.

gab es Spannungen und Aggressionen, so erzählt Frau Hofer beispielsweise vom brutalen Umgang der Schwester mit dem Bruder, der als kleiner Junge oft einkotete. Frau Hofer beschreibt die Jahre bei der Großmutter als eine unbehütete, freie Kindheit am Dorf. Sie schildert sich und ihren Bruder als sehr lausbubenhaft und erzählt mit Freude von Spielen in Scheunen und Äckern, von Kindheitsstreichen[1515] und Indianerspielen.

Der Schuleintritt fiel Frau Hofer schwer, sie berichtet über Anpassungsprobleme in der Schule und über Probleme wegen ihres starken Dialekts. Danach berichtet sie über eine längere Erkrankung in der zweiten Klasse. Frau Hofer erkrankte am sogenannten „kreisrunden Haarausfall“ und war mehrere Monate als einziges Kind in einer Frauenstation in Behandlung.[1516] Sie erzählt über diesen langen Krankenhausaufenthalt sehr unbekümmert und betont ihre Unabhängigkeit gegenüber ihren Eltern. Als Bruch schildert sie dann das Zurückkommen in die Schule. Durch die vielen Süßigkeiten von den Frauen im Krankenzimmer war sie dick geworden und wurde deshalb von bestimmten Kindern als „Glatzentoni“ gehänselt und ausgegrenzt.

Frau Hofers Erzählungen über ihre Pubertät sind geprägt von Auseinandersetzungen mit den Eltern. Sie schildert sich häufig als freches Kind, das nicht bereit war, bedingungslos den Eltern zu gehorchen und das um die Aufmerksamkeit der Eltern kämpfte. Als Frau Hofer 12 Jahre alt war, starb die Großmutter, zu der sie zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht mehr dieselbe innige Beziehung wie in ihrer frühen Kindheit hatte. In den Berichten über ihre Pubertät skizziert Frau Hofer immer wieder ihre Schwester als Kontrastperson, die sich angepasst dem Willen der Eltern beugte.[1517] Frau Hofer erzählt, dass sie selbst gegen die engen ethischen und moralischen Vorstellungen der Eltern rebellierte. Sie berichtet sehr detailliert über die

---

[1515] Siehe M 2b „Die Wand“.
[1516] Siehe M 3a „Der Klinikaufenthalt“.
[1517] Auffällig ist auf sprachlicher Ebene, dass Frau Hofer über ihre Schwester oft in Hochdeutsch redet, während sie für die Darstellung ihrer eigenen Erlebnisse in Dialekt formuliert.

Unterstützung durch ihre Tante mütterlicherseits. Dabei kontrastiert Frau Hofer sehr ausführlich die moderne, eigensinnige Tante und die auf Harmonie bedachte, eher „altmodische“ Mutter. Frau Hofer zeichnet ihre Eltern als stark von engen ethischen und moralischen Vorstellungen geprägt. Die Eltern setzten Frau Hofer oft sehr enge Grenzen, insbesondere in der Pubertät. So versuchten sie Frau Hofer beispielsweise davon abzubringen, einen eigenen Beruf zu erlernen und wollten die Tochter lieber als Mitarbeiterin in der eigenen Landwirtschaft.

Ausbildung, Berufs- und Familienleben: Nach dem Abschluss der Volksschule begann Frau Hofer mit der Unterstützung ihres engagierten damaligen Lehrers gegen den Willen der Eltern eine Berufsausbildung und besuchte die Kinderpflegeschule. Sehr kurz erwähnt Frau Hofer ihren ersten Liebeskummer, der sie so sehr beschäftigte, dass sie wieder große Schulprobleme hatte. Auch hier berichtet sie über die Unterstützung durch ihre damalige Lehrerin, Frau Xenia. Nachdem sie dann die Kinderpflegeschule abgeschlossen hatte, setzte Frau Hofer ihre Ausbildung an einer Fachakademie für Sozialpädagogik fort. Frau Hofer berichtet über ihre Freude und ihr Interesse an den Fächern an der Fachakademie.[1518] Die Zeit der Schulprobleme war endgültig vorbei. Im letzten Schuljahr vor dem Berufspraktikum lernte sie ihren Mann kennen und wurde sehr schnell schwanger. Auf Druck ihres zukünftigen Mannes und ihrer Eltern heiratete sie und wohnte mit ihrem Mann im Haus ihrer Eltern. Die Einmischung ihrer Mutter in die Erziehung der neugeborenen Tochter belastete sie. Frau Hofer schloss nach der Geburt der Tochter die Schulzeit an der Fachakademie ab und kam im letzten Abschnitt in ihrer Ausbildung, dem Berufspraktikum, als Praktikantin nach Vogelsdorf.

[1518] Als ein Beispiel für biographische Reflexionsthemen in ihrer Ausbildung schildert Frau Hofer Überlegungen zu Erfahrungen in ihrer eigenen Kindergartenzeit, siehe die Geschichte M 2a „Die Metzelsuppe“.

Noch im Berufspraktikum wurde Frau Hofer die Stelle der Kindergartenleiterin in Vogelsdorf übertragen. In dieser Zeit zog die junge Familie auch in ein neu gebautes, großes Haus in Maxdorf. Frau Hofer absolvierte mehrere umfangreiche Fortbildungen, beispielsweise eine Ausbildung zur Märchenerzählerin. Die folgenden Jahre erzählt Frau Hofer im Zeitraffer. Als einschneidendes Erlebnis bezeichnet Frau Hofer den frühen Tod ihres Schwagers, der im Alter von 35 Jahren starb, sie schildert als Einschub Misshandlungen durch diesen Schwager in ihrer Kindheit. Vermutlich Anfang 2000 erkrankte die Schwiegermutter an Krebs. Den frühen Tod der Schwiegermutter konnte Frau Hofer nur schwer annehmen. Sie hebt ihre enge emotionale Bindung zur Schwiegermutter hervor. Als einschneidendes Erlebnis schildert Frau Hofer den Tod ihres Vaters. Frau Hofer beschreibt, dass ihr Vater sehr resigniert war und dass es ihr schwerfiel, mit der einhergehenden Lethargie umzugehen.

Frau Hofer stellt im Nachfrageteil des Interviews heraus, dass sie die Erkrankung „kreisrunder Haarausfall“ aktuell wieder bekommen hat. In Bezug auf ihre Zukunftspläne ist für es Frau Hofer wichtig, dass sie in einen vorgezogenen Ruhestand gehen kann. Sie konstatiert, dass sie im Augenblick zwar noch körperlich fit ist, sie stellt aber Veränderungen im Vergleich zu früher fest (beispielsweise wenig Lust, mit Kindern Zeltlager zu veranstalten). In der aktuellen Interviewsituation ist Frau Hofer nach eigener Aussage frisch „am Bauch operiert“ und hatte überlegt, das Interview abzusagen. Sie erzählt, dass es ihr sehr schwer fällt, gerade jetzt für einige Tage krankgeschrieben zu sein, da im Kindergarten wichtige Aktionen stattfinden.

M 1a „Der freche Junge“

Frau Hofer beschreibt ihren Weg hin zum Berufswunsch Erzieherin – Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Also ich wollte schon immer Kindergärtnerin werden. Ich wollte im-

mer etwas mit Kindern machen. Der Wunsch war schon ziemlich bald da. Und ich denke, dass das so ein bisschen mein Religionslehrer mit angeleiert hat: Der hat immer sehr viele schöne Kindergeschichten erzählt, in seinem Religionsunterricht: Und ich denke, dass mich die Geschichte von der [Wiedervergeltung beeindruckt hat] […]. Also wie er es erzählt hat, daran kann ich mich überhaupt nicht mehr erinnern. Ich weiß nur dieses: „Wenn Dich jemand schlägt, sollst du die andere Wange hinhalten. [Frau Hofer lacht leise.] Also das muss mich unheimlich beeindruckt haben: Ich hatte eine Schulfreundin, deren kleiner Bruder war noch **nicht** in der Schule,[1519] aber er war schon an der ganzen Schule verschrien als ein unheimlich freches Kind. Und mir haben schon immer freche Kinder leidgetan, *(lacht)* weil die oft so ausgeschlossen waren, und mit dem habe ich dann mein erstes religionspädagogisches Erlebnis gehabt: Ich habe mich runtergebeugt und habe ihn gefragt, wie er heißt und er hat mir gleich einmal eine gepatscht. *[I.K. lacht, Frau Hofer lacht*, *5 Sekunden Pause]* Und dann habe ich gesagt: „Das finde ich jetzt nicht so toll, dass du das machst. Aber wenn das dir so Spaß macht, dann musst du mir vielleicht auf die andere Wange auch noch eine hauen.“ […] Anscheinend hat mich das sehr bewegt. Und er hat natürlich nicht so reagiert, wie ich mir das vielleicht erhofft hatte, sondern er hat aufgezogen und hat mir gleich noch eine runtergehauen. Aber für mich war das so ein Auslöser, wo ich mir gedacht habe: Warum macht er das? Warum? Wenn jemand freundlich auf den anderen Menschen zugeht, sich für ihn interessiert, nach dem Namen fragt, ihm eigentlich signalisiert: „Du, ich habe Interesse an dir, ich will dich erst einmal kennenlernen.“ Warum reagieren Menschen da so? Warum reagieren Kinder da so? Und ich glaube, das war wirklich für mich irgendwo der Auslöser, dass ich […] angefangen habe, mich mit einfacher Pädagogik zu beschäftigen.“

[1519] Fett gedruckte Ausdrücke stellen dar, dass die Interviewte die Worte im Gespräch stark betont.

M 1b „Der Kindergarten“

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „In Himmelsdorf gab es auch einen Kindergarten. Als wir noch ganz klein waren, mussten wir, beziehungsweise durften wir in den Kindergarten. Ich bin schon immer gerne im Kindergarten gegangen, auch schon als ich **ganz** klein war, obwohl man, wie meine Mutter erzählt, ja schon mit zwei, zweieinhalb damals in den Kindergarten gegangen ist, und auch wirklich den ganzen Tag dort bleiben musste. *[Frau Hofer lacht kurz.]* Und ja von der Dorfgemeinschaft, wir hatten ganz dicke Freundschaften gehabt und Indianerspielen war unser absolutes Lieblingsspiel. *[Frau Hofer lacht kurz.]* Das ist auch heute noch mein Thema. Das zieht sich auch durch meine ganze Kindergartengeschichte immer wieder mit durch, dass mich das immer noch total interessiert, und dass ich es immer spannend finde, mit Kindern **Indianerlager** zu bauen. Und ich merke, dass es alle Erwachsenen auch anspricht und fasziniert, weil die Papas da auch immer aufblühen, wenn es ums Tipi-Bauen geht oder so.“

M 1c „Das blutende Knie“

Frau Hofer erzählt über ihre Konflikte mit den Eltern. Als ein Beispiel für den Umgang mit Konflikten erläutert sie, dass sie als Kind und junge Erwachsene ihre Eltern unter moralischen Druck gesetzt hat. Dieses Beispiel erläutert sie mit folgender Szene. – Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews: „Also ich weiß, dass ich bei einem Familienausflug, trotz Androhung, dass ich das nicht tun soll, das dann trotzdem gemacht habe und natürlich prompt gestürzt bin und ein Loch im Knie hatte und wir dann auswärts ins Krankenhaus mussten. Als es dann genäht war und die Wunde schon am Abheilen war, war mal so eine Szene, wo ich aus **irgendwelchen** Gründen [die Aufmerksamkeit meiner Eltern wollte]. Warum das auch immer so war, ich kann es heute nicht mehr nachvollziehen. Ich denk, dass ich auch durch diese **Wunde** und einfach so diese Anerkennung

wollte. Meine Eltern sitzen auf dem Traktor und fahren am Acker. Und ich bin heulend hinterher gerannt, und wollte mitfahren. Und ich durfte aber nicht mit, weil sie genau gewusst haben, wenn ich da mitfahre, fange ich in fünf Minuten an, sie zu nerven. Und sie können ihre Arbeit nicht mehr tun, weil es mir dann langweilig wird. Ich kann auch nicht mehr nachvollziehen, warum ich da unbedingt mitwollte, ich denk halt einfach, das ist so dieses: „**Ich will** jetzt, dass ihr euch um mich kümmert, egal ob ihr jetzt Arbeit habt oder nicht." Und, also mir ist dann diese Wunde aufgeplatzt, und sie hat geblutet, und meine Eltern sind **trotzdem** weiter gefahren, und haben mich auf der Straße stehen gelassen, heulend und blutend, und sind auf den Acker gefahren. Und ich bin halt wieder heimgegangen und am Abend musste sie dann zum Doktor und das Ganze musste noch mal genäht werden, weil es aufgegangen war. Und das habe ich ihr später auch mal gesagt: „Du hast nie **Interesse** an uns gehabt, und wie kann man ein Kind so auf der Straße stehen lassen." Und das habe ich ihr dann schon hingedrückt. Das tut mir im Nachhinein jetzt schon richtig leid. Aber das waren dann einfach so Phasen, wo auch so Rache mit drinnen war. Wo man da pädagogisch und psychologisch Einiges **wusste**, aber da wo man es vielleicht noch nicht so ganz eingesetzt hat, wie man es einsetzen sollte, vor allem den Eltern gegenüber. Denn meine Eltern haben immer arbeiten müssen und haben da auch ein hartes Leben gehabt."

M 2a „Die Metzelsuppe"

Fr. Hofer erzählt in diesem Abschnitt der Erzählung über ihre Ausbildung zur Erzieherin – Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer (vor dieser Szene erzählt Frau Hofer über ihre Zeit in der Kinderpflegeschule M 3c „Die Lehrerin"): „Und die Klasslehrerin der Kinderpflegeschule hat aber meine Eltern **so** lange beredet, bis ich wiederholen durfte. Und dann habe ich mit lauter Einsern und Zweiern den Abschluss gemacht. Ich bin dann noch auf die Fachakademie gegangen, und

die war dann völlig problemlos. Da hab ich wirklich gewusst, wo ich hin will. Ich habe verschiedene Praktika freiwillig in Kindergärten gemacht – also auch hier bei uns am Ort in Maxdorf, wo ich ja selber schon im Kindergarten gewesen bin.

Während der Praktika hatte ich auch viele Erinnerungen an meine Kindheit, was mir im Kindergarten nicht gefallen hat. Wir mussten zum Beispiel im Kindergarten immer aufessen, egal, was wir dabei hatten. Wir mussten solche Töpfchen mitnehmen mit unserem Mittagessen. Das musste man aufessen und wenn man das nicht gegessen hatte, dann musste man sitzen bleiben, bis zum Abholen. Also egal wie spät das gewesen ist. Und ich weiß eine Episode: ich habe dieses Schlachten bei uns am Bauernhof **so** gehasst, schon immer. Das war mir ein Gräuel und da gab es diese Suppe, Metzelsuppe. Meine Mutti **wusste, dass ich die hasse**, dass ich **diese Suppe hasse. Ich konnte** den Geruch schon nicht leiden. Und sie hat mir Reis **rein gekocht** und hat mir erzählt: das ist eine Reissuppe. Und die Erzieherin hat sie mir auf den Tisch hin gestellt, und ich habe genau gewusst, was das für eine Suppe ist. Und konnte sie nicht essen. Ich würgte, mich hat es **gegraust** vor der Suppe. Und ich weiß, dass ich sitzen bleiben musste, **bis** meine Mutti zum Abholen gekommen ist, **den ganzen** Nachmittag. Und das fand ich so **schrecklich**, das war eines der Erlebnisse, wo ich mir vorgenommen habe, das mache ich mal anders. Das werde ich niemals **so** machen, dass ich die Kinder so unter Druck setze."

M 2b „Die Wand"

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Bei der Oma da war das einfach anders. Also ich weiß, dass sie zum Beispiel uns immer abends aus so einem dicken Bibelbuch vorgelesen hat. Da stand immer eine Morgen- und eine Abendandacht drin. Das war ein riesiges, großes, dickes Buch, und da hat sie jeden Abend immer diese Andacht gelesen, laut gelesen. Und da war ich ja immer dabei. Ob mein Bruder dabei war, weiß ich nicht. Da habe ich überhaupt keine Erinne-

rungen mehr. Da sehe ich eigentlich immer nur mich und die Oma, und am Abend, wenn sie das gemacht hat, da hat sie danach gesungen. Also wir haben gebetet und gesungen, und dann habe ich ihr ihre langen Haare kämmen dürfen. Die waren ganz dünn, und die waren immer mit einem Zopf hochgesteckt. Und die habe ich ihr dann kämmen dürfen, und flechten dürfen. Und die habe ich dann zu einer Schnecke hoch gedreht, nein, zugebunden nur: weil nachts war es ja nicht so wichtig, wenn sie nicht so schön waren. Das war so unser Kontakt, unser Tageskontakt. Und die Oma habe ich als ganz liebe Frau in Erinnerung. Die hat mich auch immer ernst genommen. Also ich weiß einmal, da hat sie ihr Wohnzimmer tünchen lassen. Damals, da hat man ja noch diese Kalkfarbe an die Wand gemacht. Und ich habe gerade so meinen Namen schreiben können. Und bis die Oma vom Acker zurückgekommen ist, habe ich die ganze Wand, alles, was ich erreichen konnte mit meinem Namen vollgeschrieben. Also alles, was so in Eckbanknähe war, so weit wie mein Arm hoch gereicht hat. Elke, Elke, Elke, Elke, überall habe ich es hingeschrieben. Und meine Mama hat einen Schreikrampf gekriegt, mein Papa hat **geschimpft**, was das alles kostet. Und die Oma hat gesagt, „Ja, jetzt kann sie ihren Namen schreiben“, *[Frau Hofer und IK lachen]*, die war da irgendwo auch altersbedingt. Die hat so eine gewisse Lässigkeit entwickelt, obwohl wirklich alles ganz frisch getüncht war. Ja, ich war dann auch sehr kleinlaut in dem Moment, wo sie zurückgekommen ist. Dann ist mir das schon bewusst geworden: dass das vielleicht jetzt nicht so ideal war, aber das sind so meine Erinnerungen.“

M 3a „Der Klinikaufenthalt“

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Meine Noten waren nicht so umwerfend gut, und ich hatte dann auch Angst davor, dass ich die Schule nicht schaffe. Also so selbstbewusstseinsmäßig war ich nicht so gut drauf. Da muss ich vielleicht noch einmal zurückgehen, weil das ist schon ein einschneidendes Erlebnis in

meiner Kindheit: In der zweiten Klasse war das. Da hat sich bei mir eine Krankheit durchgesetzt, die erblich bedingt ist, das ist dieser kreisrunde Haarausfall. Ich weiß nicht, ob sie den kennen. So in der Mitte der zweiten Klasse habe ich alle Haare verloren und musste dann für vier Monate ungefähr ins Krankenhaus. Damals musste man noch sehr lange ins Krankenhaus. Da durften die Eltern auch nicht dabei sein. Das war aber für mich nicht gravierend, ich habe den Krankenhausaufenthalt in sehr positiver Erinnerung. Also ich denke, dass ich recht selbständig war und nicht abhängig von der Beziehung zu meinen Eltern. Also ich konnte mich da gut durchsetzen. Ich durfte damals, **weil** damals gerade eine Windpockenepidemie im Krankenhaus geherrscht hat, nicht in die Kinderklinik, sondern musste ins Zimmer mit lauter erwachsenen Frauen, die irgendwelche Krankheiten hatten. Ich musste dann diese zehn oder **zwölf** Wochen bei den Frauen verbringen. Es waren damals noch Großraumzimmer, also zehn Leute waren da, glaube ich. Und **ich bin da** nach Strich und Faden verwöhnt worden, und ich denke, das hat man es mir einfach auch leicht gemacht. Es waren so viele Frauen, die selber ihre Probleme hatten, von denen ich als Kind vielleicht gar nicht so viel mitbekriegt habe. Aber die haben mich mit Süßigkeiten vollgestopft. Wenn die Süßigkeiten gekriegt haben, das habe alles **ich** gekriegt. Die haben mich zugestopft mit Essen, mein erstes Gläschen Sekt habe ich im Krankenhaus **auch** getrunken. So Arbeiten wie Mullbinden aufrollen, das habe ich gemacht. Damals hat man die Mullbinden noch gewaschen. Da gab es so kleine Gerätchen, die die Binden aufrollten. Das hat mich begeistert, also das habe ich total gerne gemacht und ich bin auch von Zimmer zu Zimmer mit den Schwestern marschiert und habe die Pflege mitgemacht. Also der Krankenhausaufenthalt, das war für mich überhaupt kein Problem. Die Schwierigkeit war, dass ich meine Haare alle verloren hatte und dass sich das ziemlich lange hingezogen hat. Dadurch hat die Beziehung zu den anderen Kindern das erste Mal einen ziemlichen Bruch gekriegt. Ich hatte sonst immer viele Freunde gehabt. Und da war es halt dann so, dass die Kinder halt einfach sehr direkt reagiert haben. Sie haben mir

dann das Kopftuch heruntergezogen im Pausenhof und solche Bezeichnungen wie „Glatzentoni“ hinterher gerufen. Dann habe ich auch angefangen, nicht mehr gerne in die Schule zu gehen. Also deshalb denke ich, dass das schon ein Einbruch war, die Krankheit, obwohl ich die gut weggesteckt habe und meine Haare dann auch in einer völlig anderen Farbe aber wiedergekommen sind.“

M 3b „Der brutale Schwager“

Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Für mich wirklich das erste wirklich intensive Auseinandersetzen mit dem Sterben: der Mann meiner Schwester ist sehr früh gestorben, der ist schon mit fünfunddreißig Jahren gestorben, und zu dem habe ich kein sehr gutes Verhältnis gehabt: unter dem habe ich **sehr** gelitten als Kind, immer. Der war sehr, **streng** und sehr machohaft, und hat uns Kinder dann – *[Abbruch des Satzes].* Ja, ich habe von ihm mehr Prügel bezogen, als von meinen Eltern, zum Beispiel. Also der hat immer versucht, uns zu erziehen. Und das war zum Beispiel auch etwas, wo ich mir von meinen Eltern immer gewünscht hätte, dass die eingreifen, dass **die** ihm **das** nicht erlauben, dass der **mich nicht schlagen** darf, wenn ich nicht auf ihn höre, oder wenn ich etwas gemacht habe, was ihm nicht gefällt. Der war, der war sehr zornig, sehr schnell jähzornig. Und der ist sehr früh gestorben, und das war eigentlich – *[Abbruch des Satzes]*. Da war ich an und für sich auch schon in einem Alter – um die zweiundzwanzig, dreiundzwanzig – wo ich gesagt habe, das kriegte ich ja schon sehr bewusst mit, dass der gestorben ist. Und das habe ich zwar schon für meine Schwester als schlimm empfunden, dass der so urplötzlich gestorben ist und **so jung.** Aber das war für mich „gut“. [*Ich hatte*] schon wirklich ein bisschen den Gedanken: meiner Schwester kann ja eigentlich gar nichts Besseres passieren.“

M 3c „Die Lehrerin“

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Auf der Kinderpflegerinnenschule hatte ich immer ein bisschen Schwierigkeiten damit [*mit Mathe und Englisch*]. Und dann habe ich aber eine gute Klasslehrerin gehabt. Mit der habe ich dann nochmals gesprochen und habe gesagt: „Ich möchte eigentlich nicht mit so einem Zeugnis von der Schule abgehen.“ Und das war die Frau Xenia damals. Die musste dann sogar zu mir heim kommen, und meine Eltern überzeugen, weil die sich ja bestätigt gesehen haben in [*ihrer Ansicht*]: „Du machst doch eh keinen Berufsabschluss, das Lernen fällt dir doch eh so schwer, du kannst das doch eh nicht, du bist da nicht ehrgeizig genug dazu.“ Und die hat aber meine Eltern **so** lange beredet, bis ich wiederholen durfte und ich habe dann mit lauter Einsern und Zweiern den Abschluss gemacht. Ich bin dann noch auf die Fachakademie gegangen, und die war dann völlig problemlos, also da hab ich wirklich gemerkt, wo ich hin will.“ *(In der Gesamterzählung folgt dann die Geschichte M 2a „Die Metzelsuppe“.)*

M 3d „Die schwankende Seele“

Frau Hofer erzählt zunächst über ihre Arbeit und fügt dann ihr Familienleben in diese Darstellung ein. Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „**Ja**, einen kleinen Schwenker vielleicht noch ins Private, weil mir so nebenbei meine Tochter eingefallen ist. Ich habe ziemlich früh geheiratet. […] im letzten Jahr von der Fachakademie bin ich schon schwanger gewesen. Und nachdem ich zu dem Zeitpunkt schon immer so ein bisschen eine schwankende Seele war, wollte ich dann erst nicht heiraten. Und ich war auch noch nicht so ganz sicher mit einem Kind. Und meine Eltern waren total aus dem Häuschen, weil sie ja immer gesagt haben, ich hätte das gar nicht anfangen sollen mit der Ausbildung: *(lacht)* [Sie sagten] „Das wird ja eh nix.“ Und ich habe eine Schwester. Also meine große Schwester, die ist **sehr** – wie soll ich sagen – sehr vernünftig.

Die hat ja auch immer vernünftig sein müssen. Sie musste ja ständig auf uns aufpassen. Und ich denke, dass ich da schnell in die Rolle von so einem „Springinsfeld“ [gekommen bin]. Heute hier, morgen da. Ich bin da auch immer so ein bisserl gekippt, und habe aber eben einen Mann gehabt, der eigentlich schon immer **gewusst** hat, was er will. Der war immer schon so geradlinig und nach drei Wochen, nach vier Wochen hat er schon angefangen: „Er ist der **Meinung**, wir sind alt genug, dass wir Nägel mit Köpfen machen.“ *(lacht)* Und ich habe da gedacht: „Ich bin achtzehn, **neunzehn**, ich will doch noch keine **Nägel** mit **Köpfe** machen.“ „Ich=will=erst=noch mal=ein bisschen=was=erleben“ (*Frau Hofer spricht den letzten Satz sehr murmelnd, unbetont, fast unverständlich)* **Ja** und da war das eben **so**, dass ich ein bisserl leichtsinnig gewesen bin und dann schwanger war und mich dann von meinem Noch-Nicht-Mann und meinen Eltern so lange bereden habe lassen, bis ich gedacht habe, „na ja, dann machen wir das halt, dann heiraten wir halt.“ Und im Nachhinein muss ich sagen, das war die ideale Lösung für mich. Die Liebe wäre ja schon da gewesen. Aber ich wollte halt noch nicht so fest gebunden sein. Aber ich habe halt einfach dadurch wirklich noch mal so richtig Wurzel gefasst, das hat mir, Festigkeit gegeben, im Nachhinein.“

M 3e1 „Das erste Bad“

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Wir wollten auf jeden Fall aus dieser minikleinen Wohnung raus. Einfach so auch ein bisschen von meiner Mutter weg, weil die schon immer sehr bestimmend war. Sie hat immer versucht [sich einzumischen]: schon mit dem Gedanken „ich meine es ja gut mit dir“. Aber gerade als dann die Berta [*Name der Tochter*] geboren war, da war so ein Erlebnis: ich bin heim gekommen vom Krankenhaus, mein Mann und ich standen strahlend um die Badewanne herum, wollten sie das erste Mal baden und meine Mutter kommt: „Lass mich mal ran, das kannst du nicht“. Sie hat mir das Kind

schon gleich aus der Hand genommen. Und das war dann so ein Erlebnis, wo ich gesagt habe: „das will ich eigentlich nicht.“ Wenn wir uns schon entschieden, zusammen zu bleiben und dieses Kind gemeinsam groß zu ziehen, dann will ich das auch tun. Und dann will ich nicht, dass meine Mutter das Kind mit erzieht, schon als Oma, aber nicht, indem sie sich so in die Erziehung mit einmischt. Und das war so der Auslöser, dass wir dann ziemlich schnell das Haus gebaut haben und ich wollte dann einfach auch nicht aufhören zu arbeiten, weil es mir dann gerade angefangen hat, auch richtig gut in der Arbeit zu gehen. Und dadurch, dass mein Mann schon immer im Haushalt und in der Familie viel mitgemacht hat, [*ging das gut*]. Also er ist vom Erstberuf her Koch, er hat schon immer alles in der Familie mitgemacht: egal ob das das Kochen, oder ob das das Putzen, oder ob das der Garten, oder ob das das Kind gewesen ist.“

M 3e2 „Der resignierende Vater“

*Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „*Also das war für mich ein ganz einschneidendes Erlebnis. Das hat mir viel ausgemacht. Es hat den Umgang mit anderen Menschen [geprägt] und hat mir viel geholfen: [Zentral war für mich] auch dieser Gedanke: „Überlege dir gut, was du sagst, weil es könnte nämlich der letzte Kontakt gewesen sein.“ Das hat mir viel geholfen. Mein Papa ist vor zwei Jahren gestorben, und der war vorher auch schon lange sehr krank. Er hatte Asthma und ist so unleidlich geworden. Also als er aufgehört hat zu arbeiten, ging das schon los. Er hat sich durch den Ruhestand überflüssig gefühlt und hat es eigentlich nie so recht geschafft, sich ein Hobby aufzubauen, oder eine Beschäftigung **für sich** zu suchen. Und wie er dann gestorben ist, da hat er mich oft **so** gereizt, weil er sich so hat hängen lassen, so diese totale Aufgabe: „Ich will nicht, das mache ich nicht.“ Und wenn man gesagt hat: „Jetzt lese doch mal ein Buch“ oder „schau mal, ich lese Dir das vor“. [*Dann antwortete er*]: „**Das interessiert mich alles nicht**, lasst mir **meine Ruhe!**“ So dieses totale Abblocken, sich in sich zurückziehen schon vor der Krank-

heit und in der Krankheit natürlich noch sehr viel ärger. […] Es war mir dann wirklich oft auf der Zunge gelegen, ihn zu schütteln und anzuschreien: „Jetzt lass dich nicht so hängen, mache irgendetwas, versuche aus dem, was du jetzt noch hast, noch etwas zu machen!“ oder „**Kämpf da wenigstens** dagegen an!“ und „Lass dich nicht so gehen!“ Aber das konnte ich dann nicht, das habe ich nicht zu ihm gesagt. *[Frau Hofer erzählt ab hier nur in abgebrochenen, grammatikalisch unvollständigen Sätzen, IK].* Ich habe dann versucht, einfach immer trotzdem liebevoll zu sein, und ihm einfach zu zeigen: „Auch wenn das jetzt nervig ist, wie du reagierst.“ Und dass die Mama wirklich auch keinen Schritt mehr aus dem Haus tun konnte, weil er sie um sich haben wollte. Und das hat mir geholfen, einfach dieser Gedanke da dran: „Wenn er tot ist, dann **zählt** das alles irgendwie für mich mit.“ [*Ich sagte mir*]: „Das kannst du nicht mehr umkehren, wie du jetzt reagierst, das ist das, was er von dir mitnimmt, was du für dich an Erinnerung an deinen Vater zurück behältst.“ Und ich wollte nicht, dass das ein Streitgespräch oder ein böses Wort ist.“

Anschließend schildert Frau Praun ihren Kontakt mit den Eltern eines ehemaligen Praktikanten, der in jungen Jahren an Krebs starb. Sie schildert, dass sie durch die Erfahrung des Sterbeprozesses ihres Vaters offener auf die Eltern zugehen konnte, anschließend schildert sie, dass sie jetzt mit den Kindergarteneltern gelassener umgehen kann (siehe M 3g „Die Kindergarteneltern“).

M 3f „Die Abenteuergeschichten“

Frau Hofer erzählt, dass sie als Teenager ihre Mutter belogen hatte, um mit ihrer Freundin auf eine Party zu gehen und ihre Mutter gemerkt hat, dass die Tochter sie belogen hat – Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Da war kurz danach irgendwie ein Geburtstag, und da ist das dann diskutiert worden, *(zwei Sekunden Pause)* dass ich halt solche Tricks mache, und so hinterlistig bin und solche

Lügengeschichten erzähle, und überhaupt, dass ich viele Lügengeschichten erzähle. Aber meine Mama konnte [*solche erfundenen Geschichten nicht leiden*]. Die kann heute Phantasiegeschichten [*immer noch nicht leiden*]. […]. [*In meiner Familie*] sagen die heute noch Geschichtenerzählerin, Märchenerzählerin [*zu mir*]: „Du warst schon immer eine Märchenerzählerin." Die Tochter meiner Schwester hat zwei Kinder, und der Junge [*ist mir ähnlich*]. Da sagen sie **jetzt ständig**, wenn der etwas anstellt: „Wie du, schau dir an, der erzählt die gleichen Geschichten **wie du** auch immer." Also er ist mehr Pirat, ich war ja mehr so die Indianerrichtung. Er erzählt Piratengeschichten, und der erzählt die auch, als würde er das tagtäglich erleben, mit dem Piratenschiff über die sieben Weltmeere segeln, und das war bei mir genauso, solche Geschichten habe ich schon immer geliebt und die habe ich auch immer so erzählt, ich habe auch meinen Freunden diese Geschichte erzählt, und die wussten natürlich immer nicht so genau, ob sie mir glauben konnten, die haben das natürlich oft **sehr** ernst genommen."

M 3g „Die Kindergarteneltern"

Frau Hofer erzählt, dass sie inzwischen gelassener mit den Eltern umgeht, bei denen sie das Gefühl hat, dass diese ihr Kind ungerecht behandeln – Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „[…] wenn Eltern einen **furchtbar nerven,** dann möchte man die eigentlich rütteln und sagen: „Ja merkst du denn nicht, was du bei deinem Kind anstellst, was du da anrichtest". Jetzt versuche ich es trotzdem zu schaffen mir zu sagen: „Man muss das akzeptieren, die können auch nicht aus ihrer Haut heraus, die haben auch ihre Vorerlebnisse, sind durch ihre Erziehung geprägt." Und man muss das Problem trotzdem bereden, aber auf eine, möglichst gute Art und Weise, ohne die Eltern […] schlecht machen, ihnen Schuldzuweisung zu machen in dem Sinne von: „Ihr seid schuld, dass euer Kind so ist, wie es ist." Das ist zwar wohl oft so *(lacht leicht)*, aber ich denk, das ist ja nicht **eine bewusste Schuld**, dass man sagt: „Ich mach das jetzt bewusst so, dass mein Kind so und so, wird", son-

dern es sind die Prägungen, die die Eltern mitbringen, und die sie, leider oft dann auch an ihre Kinder weitergeben. Und da denke ich, bin ich auch schon ein bisschen gelassener geworden. Früher habe ich oft sehr heftig reagiert, wenn ich das Kind im Unrecht gesehen habe. Dann war für mich ganz klar, dass die Eltern schuld sind. […] und dann sagte ich denen damals ziemlich deutlich: „Ich finde das unmöglich, wie ihr mit eurem Kind umgeht!“ Vielleicht nicht mit diesen Worten, aber schon in diesem Sinn. Jetzt neige ich eher dazu, einfach auch immer die zwei Seiten zu sehen: zu sehen, wie geht es denn den Eltern in der Situation [und wie geht es dem Kind]. Denn meistens leiden die Eltern auch schon **mit,** wenn an dem Kind verhaltens- oder entwicklungsmäßig irgendetwas nicht so ist, wie es sein sollte. Meistens wissen sie sehr genau, woran es liegt, und sie wollen es sich oft gar nicht eingestehen. (2 sec) Also da gehe ich, glaube ich, schon ein ganzes Stück anders damit um, als ich das noch vor zwanzig Jahren gemacht habe.“ (5 sec)

M 3h „Veränderte Kindheit“

Frau Hofer erzählt über die typische Arbeit in ihrem Kindergarten. Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Also früh um achte haben wir den Leiterwagen gepackt mit Essen und Trinken und sind mit den Kindern raus in den Wald zum Spielen, weil ich finde, dass die Kinder das immer weniger **dürfen.** Das, denke ich, ist auch so eine Erinnerung aus meiner Kindheit, dass wir das halt echt **durften**, wir konnten wirklich in allen Häusern, um alle Häuser und in allen Scheunen spielen. Wenn wir zu laut und zu frech waren, dann hat zwar mal jemand geschimpft: „jetzt schaut ihr mal, dass ihr woanders hin geht!“ Aber solche Spiele, wie sich in einen kleinen **Bach** rein hineinstellen, also das würde ich heute auch nicht mehr machen. Aber damals war das sehr interessant: in einen Bach reinstellen und warten: „Wer hat die meisten Blutegel an den Beinen.“ Das würde **heute** niemand seinem Kind **mehr erlauben.** Oder ein-

fach so Sachen wie auf Heuschobern herumklettern. Da werden unsere Kinder einfach zu sehr **behütet**, zu sehr **bewacht**, merke ich auch im Kindergarten. Das ist eine große Veränderung, dass die Kinder die Rückzugsecken immer mehr brauchen und dass sie sich immer gerne versteckt haben. Also meine Tochter hat – eine Tochter habe ich übrigens auch – die hat auch Höhlen gebaut. Kinder lieben Höhlen einfach. Aber ich merke, dass jetzt die Muttis so auf ihren Kindern sitzen, **jeder** Schritt wird beobachtet und bewacht, dass dem Kind ja nichts passiert. Und ich erlebt das immer **öfters**, dass Kinder so **gehemmt** und **ängstlich** sind und sich mit drei, vier Jahren schon Gedanken machen: „was kann jetzt da passieren, wenn ich das oder jenes tue." Sei das jetzt freundlich auf einen anderen Menschen zugehen, weil die Eltern einfach Angst haben, dass den Kindern etwas zustößt, weil einfach auch viel passiert ist in den letzten Jahren. Deshalb sind die Eltern einfach hellhöriger geworden. Oder weil der Verkehr zum Beispiel zugenommen hat in den Ortschaften. Dieses Straßenspiel, wie ich das noch gekannt habe, das können unsere Kinder ja – zumindest nur noch eingeschränkt machen."

M 3i „Der Stammbaum"

Frau Hofer erzählt über ihre Schwester, die bereits vor ihrer Geburt starb und darüber, dass sie einen Stammbaum erstellt hat, in der alle Verwandten ihren Platz haben. Sie berichtet dann über den behinderten Bruder ihrer Mutter, der früh verstarb und den die Verwandten kurz nach dem Tod fotografiert hatten – Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Hofer: […] „und dieses Foto hing auch immer bei uns an der Wand, das hat mich als Kind auch immer sehr beeindruckt, dass der auf dem Bild **tot** ist, also, **den** habe ich ja überhaupt nicht gekannt. Aber ich denke, solche Geschichten interessieren Kinder ja jetzt auch noch. Und wenn es mit Tod zu tun hat, da fragen die ja ganz intensiv nach, das denke ich, war bei mir nicht anders." (7 sec)

Interviewerin: „Das ist eine beeindruckende Szene, dieses Bild, mit der Wand."

FR. H. *(freudig)*: „Ich habe mir so eine Wand nachmachen lassen. **Ich gestehe es**, ich habe in meinem Arbeitszimmer auch. Also mehr so wie einen Stammbaum aufgebaut, so weit wir das halt zurückverfolgen konnten. Ich habe sämtliche Hochzeitsfotos von der Verwandtschaft gesammelt und an die Wand gemacht, weil ich denke, so Erinnerungen, oder „wer gehört zur Familie", das ist auch heute für die Kinder ganz wichtig. Wir haben auch öfters das Thema „Wer bin ich? – „Meine Familie?" – "Wer gehört da alles dazu?" Und das ist für Kinder schon immer interessant, wenn sie dann Fotos mitbringen, sind sie ganz **begeistert.** Und wenn ich dann diese alten Bilder mitschleppe, dann sagen sie: „Guck mal, wie haben die da an der Hochzeit ausgeschaut." Da lachen sie dann, weil die ja dann noch ganz schwarz gekleidet gewesen sind. So ganz anders als wir das jetzt erleben, oder wie Kinder das jetzt erleben. Und sie bringen dann schon wirklich von Urgroßmüttern und so Fotos mit. Sie kramen aus allen Ecken dann die Fotos. Das ist schon interessant diese Ahnenforschung zu betreiben, so im kleinen Rahmen, natürlich."

M 3j „Prägungen"

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: […] „und dann habe ich noch während des Anerkennungsjahres die Leitung in Vogelsdorf übernommen. Das ist ein eingruppiger Kindergarten damals gewesen, ein richtig schöner kleiner Dorfkindergarten, wenig Kinder teilweise waren wir da. Zur Anfangszeit waren es teilweise nur 20 Kinder, keine Mittagsbetreuung, weil es fast lauter Bauersleute waren. Die haben ihre Kinder um zwölfe geholt, dann haben sie gemeinsam gegessen und haben dann nachmittags ihre Kinder wieder gebracht. (2 sec) Und da habe ich dann auch ganz arg gemerkt, wie arg man sich verwurzeln kann,

weil ich bin dann nicht mehr weggekommen von Vogelsdorf *(lacht)*. Ich habe jetzt im September mein fünfundzwanzigstes Dienstjubiläum und bin immer noch in Vogelsdorf, obwohl ich schon immer wieder mal meine Fühler ausgestreckt habe, zum Wechseln. Aber ich bin so verwachsen mit der Ortschaft und mit den Menschen. Mittlerweile habe ich die ersten Kinder von Kindern […]. Wir haben wirklich viel erlebt im Kindergarten, den Strukturwandel, wie sich die Erziehung verändert hat, wie sich die Menschen verändert haben hier im Ort, durch die Zuzüge, durch das Größer werden und durch das städtischer Werden, immer weniger ländliche Bevölkerung. […] Als ich meine Anfangserfahrungen gemacht hatte und ich in dem Umfeld dann schon gefestigt war, habe ich verschiedene Fortbildungen angefangen: ich habe das Walddorfdiplom gemacht, und habe dann viele religionspädagogische Fortbildungen besucht, bei Frau Fischer (Name geändert), und dann wollte ich unbedingt noch etwas mit Märchen machen. Märchen, das ist auch so eines meiner Hobbies *(sie zählt zwei weitere Fortbildungen auf)*. Und, ja bin immer mehr in den Kindergarten rein gewachsen. Mittlerweile ist er dreigruppig, wir haben die ganzen Phasen von Konzeption, Konzeptionserarbeitung, Veränderung baulich, eben die Umstellung auf eine zweite und dritte Gruppe erlebt. Verschiedenen Kolleginnen, die schon da waren, das hat mich alles, geprägt, und ich denk, ich habe den Kindergarten auch ganz schön geprägt (*lacht*)."

M 3k1 „Die Zukunft?"

Interviewszene aus dem Ende der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Hofer: „Mein Mann sagt immer, „du kannst sowieso nicht aufhören." Also ich liebäugle schon damit, mal vorzeitig in den Ruhestand zu gehen. Ich möchte also nicht bis sechzig, bis fünfundsechzig oder noch länger, im Kindergarten arbeiten. Denn das ist jetzt schon eine Veränderung, die man merkt. Ich fühle mich zwar frisch und fit und habe auch nicht das Gefühl, dass ich schon voll ausgepowert bin oder so. Aber ich merke

natürlich schon Veränderungen. […] So ein Zeltlager ist jetzt zum Beispiel nicht mehr unbedingt meins, das habe ich früher mit den Kindern gemacht und bin dann die ganze Nacht dann vorm Zelt gesessen und habe meine Kinder behütet. Also das ist etwas, wo ich sage, das brauche ich heute nicht mehr. Ich kann das leisten, aber das muss ich nicht mehr haben. Und ich merke einfach auch, von den Nerven her, von der Belastbarkeit her *[habe ich mich verändert]*. Da merkt man einfach einen Unterschied, ob man zwanzig ist oder ob man auf die fünfzig zugeht. Und da denke ich, da möchte ich, das hoffe ich sehr, dass ich das schaffe, dass ich rechtzeitig raus gehe. Denn ich habe in meinem Kollegenkreis viele Frauen erlebt, die wirklich bis zum Ende arbeiten **mussten**, egal wie es ihnen gesundheitlich gegangen ist, egal wie ihre Nerven kaputt waren, egal wie sie halt körperlich verbraucht waren. Und sie haben die letzten Jahre oft nicht sehr gut erlebt, weil sie einfach die Leistung, die sie vorher gebracht haben, einfach auch nicht mehr bringen konnten. […] Ansprüche der Eltern, die dann einfach da sind. Und wo dann oft Dinge auch laufen, bis hin zu Diskussionen, wie sinnig ist es, so alte Menschen zu beschäftigen. Das hat mich vor ein paar Jahren sehr erschüttert, da war ich selber eben noch im Kirchenvorstand. Wo ich dann gesagt habe, ich finde das unmöglich, dass sie in einer evangelischen Gemeinde ernsthaft in einem Kirchenvorstand diskutieren, dass eine Frau [*zu alt für die Arbeit im Kindergarten sei*]. Wo ich ja selber auf meine Situation schaue, wenn ich hier zwanzig oder gar dreißig Jahre gearbeitet habe und da muss ich hören, ich bin jetzt zu alt und ich soll jetzt möglichst bald gehen. Dann finde ich das schon sehr, sehr **hart** und ich finde das nicht sehr christlich. Und äh, ich möchte eigentlich so eine Diskussion nicht führen müssen in einer evangelischen Gemeinde. Das war damals sehr schwierig, weil es da der einen Kollegin so schlecht ging, und man **ernsthaft** über eine Kündigung halt nachgedacht hat. Und das schon eine schwierige Situation ist, weil man natürlich auch das Wohl der Kinder im Auge haben muss: wie geht es den Kindern in der Situation, wie gut kann sie wirklich die Kinder noch betreuen, ohne dass die Kinder in Gefahr sind,

oder die Kinder einfach nicht mehr entsprechend gefördert werden. (Pause) Ja, die Kollegin ist heute noch da, und der geht es auch wieder einigermaßen gut. Sie hatte einfach da ein psychisches Tief gehabt. Und ich denke einfach, jeder Mensch, wenn man älter wird, erlebt an sich bestimmte Veränderungen, die für den einen schwerer sind als für den anderen.“

M 3k2 „Rückblick Frau Hofer“

Interviewerin: **„Gab** es so einen Punkt, wo Sie gedacht haben: „Da habe ich mich jetzt im Interview unwohl gefühlt?“

H: „Es gab einmal diesen Punkt, wo ich mir gedacht habe: „Und wo ist deine Familie?“ Den Punkt gab es irgendwann einmal, aber ich denke schon, dass es nie bei uns zum Problem geworden ist, weil ich das gut kombinieren konnte. Also sprich, als die Berta [*Name der Tochter*] noch klein war, konnte **sie jederzeit** mit in den Kindergarten gehen. Ich konnte **jederzeit** vom Kindergarten weggehen, wenn irgendetwas war. Ich habe nie Probleme gehabt, mich in der Schule zu engagieren für irgendwelche Elternarbeit oder Elternabende. Wenn die Berta etwas hatte, konnte ich **das** immer mit meinen Kolleginnen [*besprechen*] […] Ich konnte das immer supergut vereinbaren, auch von der Arbeitszeit her, die mein Mann in den ersten Jahren hatte. Der hat ja sehr früh zu Arbeiten angefangen, schon früh um fünf und war dann nachmittags zu Hause. Also auch als sie dann in die Schule gekommen ist, [*gab es immer eine gute Möglichkeit der Betreuung.*] […] Ich glaube bis zur vierten Klasse ist sie eigentlich sehr **regelmäßig** zu mir in den Kindergarten gekommen. Sie hat sich da immer wohl gefühlt – auch als Baby schon. Also ich sehe sie noch im Kinderwagen liegen, und die großen Mädels haben sie da im Hof auf und ab geschoben, bis sie eingeschlafen ist. Sie ist da einfach integriert mit aufgewachsen. […] Dadurch dass das ein kleiner Dorfkindergarten war, war das nie ein Problem. Das hat man mit

dem Träger abgesprochen und der hat gesagt, „Natürlich, das ist doch unser Auftrag, den anderen Menschen **mit helfen**, Familien mit unterstützen."

ANHANG B – Der Fall Frau Praun – Biographie und Fallbeispiele

Die Biographie der Erzieherin Frau Praun in Kurzform

Kindheit und Zeit als Teenager: Frau Praun ist zum Zeitpunkt des Interviews knapp fünfundvierzig Jahre alt. Sie ist das zweite Kind einer Fabrikarbeiterin und eines Schreiners und hat eine Schwester, die zehn Jahre älter ist. Die Familie lebte in ihrer Kindheit als Großfamilie mit Urgroßeltern, Onkeln und Tanten in einem gemeinsamen Haus in einer Kleinstadt, Luchsstadt, in der Frau Praun auch heute noch lebt. Die Beziehung zu ihren Eltern schildert Frau Praun als belastet. Die Mutter und die Schwester waren gewalttätigen Übergriffen des Vaters ausgesetzt, die auf den Alkoholmissbrauch des Vaters zurückgingen. Die restlichen Familienmitglieder (Opa, Oma, Tante, Onkel) spielen für Frau Praun eine wichtige Rolle, da diese sie sehr liebevoll behandeln. Frau Praun schildert ihre Rolle im Familiensystem als Schlichterin, Vermittlerin. Diese Rolle empfindet sie im Rückblick als sehr belastend. Sie erzählt, dass ihre Kindheit von Angst und Anspannung geprägt war.

Die Ausbildung, Berufs- und Familienleben: Mit 16 Jahren begann Frau Praun gegen den anfänglichen Widerstand des Vaters eine Ausbildung zur Erzieherin in einer etwas weiter entfernten Kleinstadt. Eine zentrale Stellung in der Erzählung nimmt dabei das Abschlussjahr (Berufspraktikum) in einer heilpädagogischen Einrichtung ein. Diese Arbeit schildert Frau Praun als sehr belastend, da die Kinder aus desolaten Elternhausen kamen, Missbrauchserfahrungen hatten und diese auch in der Einrichtung ausagierten. Sie hatte psychosomatische Beschwerden und stellt diese Zeit als stark von Angst geprägt vor – als die Zeit der „Angst vor dem Tag". Sie beschreibt zusätzlich die Verantwortung für die Alkoholprobleme ihres Vaters als belastend, die ihr insbesondere von der Mutter aufgebürdet wurde.

Während ihres Berufspraktikums heiratete Frau Praun ihren ersten Mann, einen Bundeswehrsoldaten, mit dem sie eine Fernbeziehung führte. Zwei Jahre später kam ihre erste Tochter zur Welt. Gleichzeitig entstanden Beziehungsprobleme, das Ehepaar konnte sich auf keinen gemeinsamen Wohnort einigen. Frau Praun nahm sich daraufhin eine kleine Wohnung in Luchsstadt und begann mit Unterstützung ihrer Mutter eine Halbtagesstelle in einem Kindergarten. Das Paar konnte die Beziehungsprobleme nicht lösen und trennte sich nach drei Jahren andauernder Eheprobleme.

Ein Jahr nach der Trennung von Ihrem ersten Mann begann Frau Praun eine Affäre mit dem Mann ihrer Freundin, der fünfzehn Jahre älter ist als sie. Nach einem Jahr der Heimlichkeit ließen sich sowohl Frau Praun als auch ihr Geliebter, Herr Praun, scheiden. Im selben Jahr heirateten beide. Gemeinsam zog das Ehepaar Praun mit der Tochter aus erster Ehe in ein Haus auf dem Land. Das Paar hatte einen tiefen Kinderwunsch. Frau Praun hatte eine Fehlgeburt ein Jahr nach der Heirat. Mitte der Achtzigerjahre brachte sie ihren ersten Sohn, Fritz, zur Welt. Wenige Jahre nach der Geburt des Sohnes wurde Frau Prauns zweite Tochter, Frieda, geboren und die Familie zog in ein größeres Haus. Frau Praun pausierte in ihrer Arbeit als Erzieherin für knapp 15 Jahre. Anfang der Neunzigerjahre erlitt die Großmutter väterlicherseits einen Schlaganfall, kurz darauf starb der Vater von Frau Praun an Krebs, ihre Mutter hatte im gleichen Jahr ebenfalls einen Schlaganfall. Frau Praun übernahm die Pflege der Großmutter. Nachdem die Großmutter einige Monate bei Frau Praun im Haus gelebt hatte, fand sich ein Altersheimplatz. Einige Jahre später wurde die Großmutter stark dement und musste in eine geschlossene Abteilung eingewiesen werden. Frau Praun beschreibt die Großmutter als aggressiv und destruktiv. Frau Praun schildert ausführlich den dreijährigen Sterbeprozess der Großmutter, der von mehrfachen Todeskämpfen begleitet wird.

Mitte der Neunzigerjahre begann Frau Praun in einem Schreibwarengeschäft auf Stundenbasis zu arbeiten. Diese Arbeit schildert sie als sehr be-

friedigend, da sie sich sehr gut mit der Pflege der Großmutter und der Kindererziehung verbinden lässt. Anfang der Jahrtausendwende gab Frau Praun ihre Arbeit im Schreibwarengeschäft auf und begann wieder als Erzieherin in einem Kindergarten als Aushilfe zu arbeiten. Diese Zeit beschreibt Frau Praun wegen Teamproblemen und unterschiedlichen pädagogischen Konzepten als sehr anstrengend.

Ein Jahr nach Ihrem Wiedereinstieg in die Arbeit als Erzieherin wechselte Frau Praun auf eine Stelle in einer heilpädagogischen Tageseinrichtung. Nach 21 Monaten erhielt Frau Praun überraschend eine Kündigung dieser Stelle wegen eines finanziellen Engpasses in der Einrichtung. Dieses unerwartete Ende ihrer Beschäftigung schildert Frau Praun als sehr belastend. Sie beschreibt ausführlich den Verabschiedungsprozess vom Team und den Kindern. In der Zeit des Abschiedsprozesses von der heilpädagogischen Einrichtung ging ihr Ehemann in Pension. Frau Praun schildert, dass sie durch dieses Zusammentreffen der Ereignisse als Paar viel gemeinsame Zeit verbringen können und betont ihre große Freude über diese gemeinsamen Momente. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie knapp ein Jahr arbeitslos.

M 4a „Der dankbare Junge“

Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Praun:

Interviewerin: „Fällt ihnen eine Situation ein, wo sie ein Kind begleitet haben?“

Frau Praun: „Hm, also ich erinnere mich noch an damals, an einen Fall in dieser ersten Zeit als ich in der heilpädagogischen Einrichtung arbeitete, wo wirklich Kinder in schwierigen Situationen gelebt haben. Da war ein Junge, so 5 Jahre alt, der lebte bei seiner – hm, ich sag jetzt mal – geistig beein-

trächtigten Mutter. Aber ich glaube, das ist untertrieben. Das Kind war **sehr** gestört, sehr aggressiv, sehr motorisch unruhig. Und ich wusste nach dem Hausbesuch dort, warum das so ist. Also der Hausbesuch war so: die Mutter lebte mit dem Kind in einer Dachgeschosswohnung in einem alten Haus. Es war Sommer, Hochsommer und unter dem Dach hatte die Frau den Herd angeschürt. Die Wohnung war unter dem Dach und hatte sehr niedrige Decken. Also es war sehr niedrig, in der Mitte konnte man stehen. Das Kind musste immer vor dem Ofen auf einem Kissen sitzen oder knien. Das war der Platz des Kindes, auch bei der Hitze draußen und bei geschürtem Ofen. Das war ihre Möglichkeit, das Kind zu disziplinieren, das Kind saß immer vor diesem Ofen, in der Hitze. In der Einrichtung das Kind zu begleiten war schwierig: Also dieses Kind jeden Tag eben durch den Tag zu führen und es auch zu erreichen, das war schwierig. In der Einrichtung kommt das Kind raus aus der Familie. Wir haben das Kind durch den Tag geführt, etwas anderes konnte man erst Mal gar nicht machen. In der Einrichtung war es von dieser Mutter weg. Die Situation war für das Kind einfach untragbar. Die Mutter war wirklich gestört, sicher minderbegabt, aber einfach auch gestört: wie sie dieses Kind so eingesperrt hat. Der Junge durfte auch nicht raus. Er war immer in dieser kleinen, winzigen Wohnung vor diesem geschürten Ofen. Und diese Begleitung des Kindes: Das war ja ihre Frage. Mir fällt als erstes ein, welche Schritte da notwendig sind: Es war wichtig, um etwas zu erreichen, dass das Jugendamt Einsicht nimmt. Ich wollte erreichen, dass dieses Kind **rauskommt** aus der Familie oder aus der Mutterbeziehung, das ist dann auch geschehen. Das Kind ist dann zu Adoptiveltern gekommen, also **weg** von der Mutter. (2 sec)

Eine zweite Geschichte fällt mir noch ein, die ist mir frischer in Erinnerung. Die ist mir sehr nahe gegangen, die ist mir so richtig am Herz gelegen: Ein Kind aus der jetzigen Gruppe, wo ich bisher gearbeitet habe. Der Junge war eine Frühgeburt, er ist mit einer körperlichen Beeinträchtigung auf die Welt gekommen. Er hatte Sichelfüße und konnte nur mit Orthesen gehen, hat

also Schienen an den Beinen. Er hatte eine sehr junge Mutter, ich glaube, sie hat ihn mit 17 Jahren gekriegt. Dann hat sie geheiratet, es kam noch ein zweites Kind. Also das waren schwierige Verhältnisse: keine Arbeit, die Mutter jetzt zweiundzwanzig, das Kind ist fünf und sie schlägt ihr Kind immer. Wenn das Kind zu uns kommt, dann man sieht man genau, was mit ihm geschehen ist. Also er hatte **Fingerabdrücke** an den Armen oder blaue Flecken oder ein blaues Auge. Man sieht auch ganz genau, wie die Mutter mit ihm umgeht. Das ist an dem Fall das Besondere: manche machen das ja heimlich, das geschieht dann. Und nach außen sieht alles in Ordnung, oder besser tragbar aus. Diese Mutter aber geht sehr lieblos mit ihm um, sogar wenn ich dabei bin oder ein anderer Mitarbeiter. Sie schreit das Kind an: „Stell dich nicht so an“ und zerrt dann das Kind hinterher, obwohl es nicht gut laufen kann. Ja, er kann wirklich nicht laufen. Also sie behandelt ihn wirklich denkbar **lieblos**. **Und sie ist einfach** uneinsichtig. Die Gespräche mit dieser Mutter nutzen nichts. Das Kind erzählt, was die Mama und der neue Freund **mit ihm** daheim machen. Und dann müssen wir nach dem Wochenende sehen, dass das Kind mit tiefen Augenrändern am Montag dasitzt: Er hatte einfach wieder ein hartes Wochenende bei seiner Mutter – also **ohne** Kindergarten – hinter sich. Er will eigentlich mit der **Mutter** nicht heim. Ja und ich sehe es als meine Aufgabe, dieses Kind jeden Tag lieb zu haben und zu trösten und ihm hundert Pfund zu geben an Umarmung. Und er bekommt hundert Pfund von jedem der Mitarbeiter, jeder wie er halt kann. Trotzdem: Wir hatten zu wenige Möglichkeiten in den über anderthalb Jahren, ihn zu stärken und das auszugleichen, was er in der Familie erlebt. Gleichzeitig haben wir uns als Aufgabe gesetzt, nicht locker zu lassen bei unserem Chef und zu initiieren, dass der doch bitte endlich das Jugendamt informiert und dann doch ein Gespräch durchführt. Dieses weite Durchziehen durch die Ämter, durch die Instanzen in der Einrichtung, das Einhalten des Dienstweges, das hat mich manchmal verrückt gemacht. Wir Mitarbeiter am Kind müssen die Informationen an unseren Chef weitergeben. Wir dürfen in dieser Einrichtung überhaupt nicht den Direktkontakt zum Jugendamt

aufnehmen. Das darf ein normaler Kindergarten schon, da können die Kindergärtnerinnen anrufen, direkt beim Jugendamt. Aber wir sind an die dienstliche Weisung gebunden, wir mussten erstmal unseren nächsten Chef informieren. Der hat die ganze Sache verschleppt, er hat nichts getan. Also wir haben ein ganzes Jahr gebraucht, bis sich da endlich etwas getan hat. Und das geht dann auch nur dadurch, weil **endlich** die Ärztin hier im Haus gewesen ist und uns unterstützt hat. Sie sagte: „Jetzt mach **ich** das nicht mehr mit." Wenn die das nicht gemacht hätte, würde das ewig so weitergegangen sein. Als die Ärztin protestierte, da wusste das Jugendamt schon Bescheid. Die Mutter hatte bereits einen Erziehungsbeistand bekommen. Das war schon alles initiiert und trotzdem blieb das immer so im Wischi-Waschi-Bereich. Aber auch das war zu wenig: Die Mutter hatte trotzdem noch Möglichkeiten, den Jungen zu misshandeln und die blauen Flecken hörten eben nicht auf. Und dann hat eigentlich die Ärztin der Einrichtung gesagt, jetzt ist genug. Diese Ärztin gehörte zu dieser großen Einrichtung. Und immer, wenn irgendetwas war, dann haben wir das protokolliert. Wir haben das aufgenommen mit Kamera, wir haben Fotos gemacht und die hat das **endlich** dann in die Hand genommen. Sie hat gesagt: „Und jetzt lass ich mich nicht mehr verarschen und lass mich nicht mehr auf solche schlappen Erklärungen ein, sondern ich sage dieser Frau jetzt auf den Kopf zu, was ich da sehe." Die Mutter hat nach den Misshandlungen immer gesagt: „Na ja, der ist vom Bett rausgebullert oder vom Sofa gerutscht oder …" Es waren also diese üblichen Geschichten, und bis dahin hieß es immer, auch bei anderen Ärzten: „Die Version der Mutter lässt sich nicht ausschließen." Und diese Ärztin hat dann gesagt: „Wenn ein Kind vom Sofa geflogen ist, dann sieht das nicht so aus. Wenn ich hier vier Fingerabdrücke sehe, dann ist er auch nicht vom Sofa geflogen." Und die hat dann zu der Mutter wirklich gesagt: „Nee, sie wissen es und ich weiß es. Und ich will jetzt auch keine andere Geschichte mehr dazu hören." Und erst dann hat sich etwas getan."

Interviewerin: „Was hat sich dann getan?“

Frau Praun: „Wir bekamen die Auflage, jede Woche das Kind bei der Kinderärztin zu melden. Das Kind wurde **jede** Woche untersucht und in den Ferien, wenn kein Kindergarten ist, zwei Mal. Und nachdem sie die Auflage bekommen hat, hat es der Mutter wahrscheinlich gereicht. Sie ist eine Woche verschwunden, sie hat das Kind zum Ex-Mann gebracht und es dann nicht mehr abgeholt. Also so was kann sie sich eigentlich nicht leisten. Also da ist dann auch wirklich das Jugendamt eingeschritten. Die haben gesagt: So geht das nicht, einfach das Kind nicht mehr abholen und nicht mehr erreichbar sein. Einfach das Kind hinbringen und sagen: „Am Sonntag hol ich’s wieder.“ [ohne es dann tatsächlich zu holen] Und daraufhin hat jetzt der Vater das Sorgerecht bekommen. Und zur Begleitung dieses Kindes fällt mir ein, das war sehr wenig. Die Begleitung hat sich beschränkt auf stetiges Protokollieren, also, dass man es einfach festhält. Das war sehr zäh, und man ist immer in seine Schranken gewiesen worden. Ich hätte schon vor einem Jahr sagen können: Die Misshandlungen müssen aufhören. Wir können da nicht mehr zusehen. Es war bitter zu sehen, wie wenig Wert meine Aussage hatte. Und da blieb uns wirklich nichts anderes, als das Kind aufzufangen.

Das Besondere an meiner letzten Arbeit ist, dass die personelle Ausstattung auch so gewesen ist, dass **wir** in der Regel das konnten. Es war so, dass einer sich wirklich mit dem Jungen beschäftigen konnte und mit ihm sitzen konnte und es ihm so **schön**machen konnte. […] Dagegen wenn so einer in einer Gruppe mit 25 Kindern ist, dann ist so etwas ausgeschlossen, das ist einfach nicht machbar. Also dieses **Liebhaben** dieses Kindes, das war schön. Er war einfach auch dankbar dafür. Da musste ich mir gar nichts Tolles ausdenken. Er war einfach dankbar für jedes Bilderbuch und für jeden kleinen Flieger, den man mit ihm machte. Ich machte solche Sachen wie: ihn loben und ihn auch körperlich liebhaben, ihn einfach auf den Schoß

nehmen und ihn herzen und tragen. Ich machte Unsinn mit ihm und kitzelte ihn durch und noch vieles mehr.“

M 4b „Die Angst vor dem Tag“

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Praun: „Die Gruppe mit den verhaltensauffälligen Kindern war eine echte Herausforderung für mich am Anfang, weil’s einfach schwer war, als Berufsanfänger da zu arbeiten. Die Kinder waren sehr unterschiedlich, von der Sprachauffälligkeit bis zur starken Milieuschädigung, entsprechend auch der Ton, entsprechend auch die Aggressivität, entsprechend die Elternarbeit. In dieser ersten Zeit hab ich vieles erlebt, was ich noch nie gesehen hatte, nämlich so verwahrloste Wohnungen und schwierige Verhältnisse zu Hause. Also viele Kinder in einer Zweizimmerwohnung mit zwei Schäferhunden. Oder es gab Unterbringungen in kasernenähnlichen Wohnungen, wo man sich als Besucher der Familie bei einem Familienbesuch fast nicht reingetraut hat. Und ich war wirklich erst 20 und da bin ich manchmal bis an meine Grenzen gekommen. Ich musste mich überwinden, mich zu trauen dahin zu gehen. Es kostete mich viel, das durchzuhalten. Und ich weiß, dass ich in der ersten Zeit, so diese ersten Monate bei dieser Arbeit gedacht habe: „Ich schaffe es nicht“. Ich hatte jeden Tag Angst, auch vor der praktischen Bewältigung der Arbeit.

Da würde ich auf jeden Fall sagen, dass das eine Grenzsituation gewesen ist für mich, dieser Berufseinstieg mit dieser wirklich schwierigen Arbeit. Ich habe Bauchschmerzen gehabt, so richtig früh, und mir war schlecht, also ich weiß das auch jetzt noch sehr genau. Ich erinnere mich, wie ich dahin in die Arbeit und zu den Familienbesuchen gegangen bin, wie ich den Weg gemacht habe. Also ich weiß, wie ich da gelaufen bin, ich erinnere mich an die Stellen des Weges noch genau. Auch heute, wenn ich jetzt diesen Weg laufe, dann weiß ich, wie mir der Bauch wehgetan hat. Ich erinnere mich, dass

ich dann sogar zum Arzt gegangen bin und gesagt habe, mir ist immer so schlecht und ich bringe kein Essen runter. Ich bin zu meinem alten Arzt aus meiner Kinderzeit gegangen, der kannte mich, seit ich ein Kind war und der gesagt hat: „Das ist die Angst vor dem Tag." Er hat mir nicht irgendwie Tabletten gegeben oder irgendwas, sondern er hat mich sehr gut erkannt. Und das, obwohl ich nicht viel mit ihm geredet hatte. Das hat er gesagt: Meine Bauchschmerzen, die kommen aus der Angst.

Zur gleichen Zeit, als ich diese Bauchschmerzen hatte, habe ich geheiratet, das erste Mal und bin zuhause ausgezogen. *(lacht)* Das war ein großer Schritt, also große Veränderung: Einerseits war ich froh, dass ich nicht mehr zuhause gewohnt habe, weil's schwer war bei mir daheim mit meinem Vater. Auf der anderen Seite war ich dann plötzlich allein in der Wohnung. Der Mann, mit dem ich verheiratet war, ist Soldat gewesen bei der Bundeswehr und ist nur am Wochenende gekommen, manchmal auch nur 14-tägig. Ich war also ganz viel allein und die Arbeit war das Wichtigste für mich. (2sec) Es wurde immer besser in der Arbeit und ich habe mich dort richtig wohl gefühlt. Es war **schön.** Also, diese Ängste vom Anfang sind einfach – durch **Erfahrung** und **vielleicht auch** durch veränderte Gruppenzusammensetzung – vergangen. Ich hab mich eingearbeitet, die Gruppe hat gewechselt dann im September. Das heißt, ein paar ganz schwierige Fälle waren dann einfach weg, oder ich war dann der, der länger da war, als die Kinder. Dadurch hatte ich eine andere **Sicherheit**, ich hab also mehr Sicherheit bekommen, und dann war die Arbeit **gut, i**ch habe es gern gemacht und ich fand es sehr erfahrungsreich." (2sec)

M 5a „Der Ausflug"

Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Praun: „Ich bin groß geworden in einem Haus, da haben ganz viele Menschen gewohnt. So wie das früher war: da gab es meine Eltern, meine

ältere Schwester zehn Jahre älter als ich, meinen Großvater, die Schwester meines Großvaters, der dazugehörige Groß-Onkel und noch eine alte Uroma. Also da haben ganz viele Leute gewohnt in dem Haus, wie das früher so war. *[Drei Sekunden Pause]*. Meine Mutter hat immer gearbeitet in der Fabrik und mein Vater ist Schreiner gewesen. *[Acht Sekunden Pause].* Ich hatte es mit diesen **Familienmitgliedern** in dem Haus ganz gut, die hatten mich alle lieb. Also von der Uroma, die dann 90, 93 geworden ist und bis zur Großtante. Diese hat mich schrecklich verwöhnt und der Onkel, der hat mich freigehalten auf dem Schützenfest. Er hat mir alles Gute getan, und mein Opa, der mich lieb gehabt hat. Da hatte ich es ganz gut und ich denke, dass da meine emotionalen Wurzeln sind. Ich hatte es schwer mit meinen Eltern, meine Eltern haben sich viel gestritten, und mein Vater hat – hm, doch, ich glaub, man kann es sagen – er hat getrunken. Meine Eltern haben sich viel gestritten und mein Vater ist auch gewalttätig gegenüber meiner Mutter und meiner Schwester geworden. Nicht mir gegenüber, **niemals.** Ich glaub, ich hab zweimal Ohrfeigen gekriegt oder so was, aber das ist so was ganz Normales. Aber ich bin in dieser Spannung zwischen meinen Eltern aufgewachsen und diesem trinkenden [*Vater*]. Er hat nicht immer getrunken. Nein, aber es war immer so, dass ich nicht wusste, wann er wieder getrunken hat*. [Zwei Sekunden Pause].* Und diese Spannung, die hab ich sehr lange mit mir rumgetragen. Einfach die Angst davor, dass wieder so was sein könnte. *[Vier Sekunden Pause].* Also, was meine Eltern direkt betrifft, hatte ich es nicht gut, weil ich einfach Angst gehabt habe. Ich habe immer Angst, dass etwas passiert. Also ich bin mit Angst aufgewachsen. *[Drei Sekunden Pause].* Das war so unberechenbar. Mein Vater hat dann vielleicht zwei Wochen gar nichts getrunken und dann irgendwann kam er schon von der Arbeit nach Hause und hatte etwas getrunken. Und er war sehr eifersüchtig meiner Mutter gegenüber und dann wusste man nicht, ob er sich dann da einen antrinkt. *[Zwei Sekunden Pause]*. Das war nicht planbar für mich und da gibt es viele Situationen, die so richtig Horrorsituationen sind.

Da kann ich die Bilder noch herholen, wie das war. Also, was ich da mit meinem Vater erlebt habe."
Interviewerin: „Wollen sie vielleicht eine Geschichte dazu erzählen?"
P: „Ja. *[Acht Sekunden Pause].* Also zu der Eifersucht: da hat meine Mutter einmal einen Betriebsausflug gehabt und mein Vater war den ganzen Tag mit mir allein daheim. Ich war schon – glaube ich – dreizehn oder vierzehn. Jedenfalls so um dem Dreh rum, und ich wusste und merkte den ganzen Tag, dass er sich so reinsteigert in seine Eifersucht. Und es wurde Abend. Und meine Mutter war natürlich [*bis zum Abend weg*]. So ein Betriebsausflug geht in den Abend hinein. Und abends wurde es dann richtig schlimm, mein Vater tigerte rum und wartete, dass meine Mutter heimkommt, meine Mutter kam nicht heim, und es wurde noch später und noch später und noch später, meine Mutter war noch nicht da. Und irgendwann kam dann dieser Reisegesellschaftsbus und meine Mutter kam und mein Vater war inzwischen schon stockbesoffen. *[Sechs Sekunden Pause]*. Meine Mutter kam heim und es gab eine Auseinandersetzung und meine Mutter sagte: „Ich **war bis jetzt weg."** *[Zwei Sekunden Pause].* Sie **erklärte**, dass nichts Schlimmes gewesen ist. Es sei **nur** der Betriebsausflug und alle anderen seien doch jetzt auch erst heimgekommen. Und mein Vater sagte, du bist die Letzte, die aus dem Bus gestiegen ist. Du hattest etwas mit dem Busfahrer. [*Sie antwortete*]: „Nein, du kannst meine Freundin fragen, die ist doch jetzt als Vorletztes erst aus dem Bus ausgestiegen. Und dann ist mein Vater mitten in der Nacht gelaufen, um 12 Uhr nachts oder so. Und es war kalt. Jedenfalls [*ist er*] gelaufen, drei Kilometer zum entfernten Haus dieser Freundin, stockbesoffen. *Zwei Sekunden Pause.* [*Er ging*] über die Wiesen, um die zu fragen, ob das alles rechtens war, was meine Mutter gesagt hat. *[Zwei Sekunden Pause]*. Und meine Mutter schrie nur. „Geh mit, geh mit, geh mit, und ich bin meinem Vater dann gefolgt. Also, also ich war nicht mal richtig angezogen, weil es Nacht war. Und ich bin ihm hinterher. Und, und habe dann das mit ihm durchgezogen, dass wir an der Haustür geklingelt haben bei den Leuten und nachts um eins oder so. *Frau Praun lacht kurz.*

Und ja dann [*hat er die Freundin*] gefragt: „Stimmt das wirklich, dass ihr jetzt erst heimgekommen seid?“ Also er war besoffen, er ist ausgerutscht dabei, ja, und ist dann dazwischen hingeflogen. Also, hm, das ist eine Situation. Die Angst lässt sich so erklären, dass ich, als ich meine eigene Wohnung dann hatte, *[Zwei Sekunden Pause]* **bestimmt** zwei Jahre lang manchmal abends […] gedacht habe: „Was ist jetzt bei meinen Eltern, was ist jetzt bei denen los daheim? Streiten sie sich wieder, was macht der Vater? Hat er einen gesoffen? Und ich hatte immer Angst, dass mein Vater zu **mir** kommt und bei mir vor der Haustür steht und in entsprechendem Zustand ist. Oder dass er mich anruft oder dass meine Mutter mich anruft und sagt, komm und regle die Situation oder so was. Weil mir hat er nix getan. Wenn dann war ich auch zuständig *[Drei Sekunden Pause].* Und ich habe in dieser Wohnung, die da meine eigene war *[Zwei Sekunden Pause]* Kissen und Decken über das Telefon drüber getan oder den Hörer runter getan, weil ich gesagt habe, ich will nicht erreichbar sein. Das weiß ich. Das habe ich noch immer. Da war ich dann schon zwanzig, einundzwanzig Jahre. Es hat sehr, also es hat mich wirklich sehr damals verfolgt *[Sieben Sekunden Pause].* Ja, aber ich habe zu meiner Mutter bis heute kein besonders gutes Verhältnis. Also ich würde schon sagen, dass das Verhältnis ist gestört ist, hmm (3sec). Irgendwie war es nicht schön als Kind, zwischen mir und ihr […]. Deswegen denke ich, dass ich den anderen aus dem Haus wirklich viel verdanke: also dieses liebevolle Behandeln und dieses Aufgehobensein. Wenn die mir das nicht gegeben hätten, glaube ich, könnte ich nicht so sein wie ich jetzt bin. Da hab ich genug gekriegt: Also die Tante, die mit mir gebastelt hat oder die mit mir gespielt hat. Also all das, was man sich so vorstellt, da hatt‘ ich wirklich Ersatz gehabt. (6sec) Ich hab noch eine **Großmutter** gehabt, also die Mutter meines Vaters. Die nicht im Haus gewohnt hat, weil die geschieden war von meinem Großvater, was für damalige Zeit ja schon was sehr Besonderes war. Sie hat allein in der Stadt gewohnt und meine Großmutter und ich sind uns äußerlich ähnlich (2sec). Zu ihr habe ich sehr starken Kontakt gehabt und ich glaube, alles was Moral und wie was zu sein hat [*wurde*

durch sie geprägt]: so Grundsätze im **Leben**, man wäscht sich so und man wäscht sich so (lachen) und beim Spielen geht es mit richtigen Dingen zu. Also immer, es wird nicht beschissen beim Mensch-Ärgere-Dich-Nicht und so. Also alles, **wie** was sein **muss**, das hab ich, glaub ich *(lacht leise)*, ganz stark von meiner Großmutter. Und das ist meine **größte** Beziehung rückwärts. Meine Großmutter ist erst vor zwei Jahren gestorben und ist 93 geworden. (2sec) Rückwärts ist es die Person, an die ich wohl am häufigsten denke und wo ich das Sterben auch am dichtesten begleitet habe (3sec). Ja, wo ich das Gefühl habe, ich verdanke ihr so emotional auch ganz viel. Sie war eine strenge Frau, nicht so, nicht **so** liebevoll erstmal, nicht so wie die aus dem Haus. Aber die **Werte** hat sie mir gegeben, bestimmte Werte, von der Sparsamkeit über Haushaltführung. Es gibt bestimmte Sachen, wo ich nicht so sein kann wie **sie**, nicht so ordentlich und so was alles. Aber so die Wertigkeiten, die sind übergegangen und wir sehen uns auch ähnlich und jetzt, wo ich älter werde, **merke** ich einfach auch die Züge im Gesicht. Ich denk manchmal, ich schaue in den Spiegel. Wenn man sich die Haare im Gesicht nach hinten kämmt oder wenn man nasse Haare hat, dann sieht man ja anders aus. Dann das Gesicht, dann [*denke ich*], du siehst aus wie die Oma (lacht kurz). Also, das denk ich von mir selber (2sec)." *Anschließend erzählt Frau Praun über das Sterben und den Tod der Großmutter.*

M 5b „Der Tod der Großmutter"

*Interviewszene aus dem Nachfrageteil des biographischen Interviews mit Frau Praun: „*Also für meine Großmutter war ich dann verantwortlich, nachdem mein Vater tot war. Sie hat dann im Altersheim gelebt. Und wir haben starken Kontakt gehabt, ich bin viel da gewesen, manchmal jeden Tag, manchmal jeden zweiten, auch manchmal nur einmal in der Woche, also, das war unterschiedlich über die Jahre, aber sie hat ungefähr zehn Jahre da im Altersheim gelebt. Und das ging wunderbar, weil sie interessiert war und […] wir sie besuchen konnten, ich hab auch manchmal die Frieda [*Name*

der Tochter] oder den Fritz [*Name des Sohnes*] hingebracht für eine Stunde und dann waren die bei der Oma im Altersheim und die haben gespielt oder die hat vorgelesen oder so, das ging sehr gut, oder immer nach der Geigenstunde sind wir zu ihr und die Frieda hat ihr was vorgegeigt. […] Sie war immer hier, an allen Geburtstagen. Jenseits des 90. Geburtstages fing sie an altersdement zu werden, also deutlich, und das war dann eine ganz schwierige Zeit […] mit Sachen zerschneiden und sich einkoten und sich in den Schrank setzen und fast nicht mehr verwaltet werden können. […] Sie wurde dann eingewiesen *[Zwei Sekunden Pause]* in so eine geschlossene psychiatrische Abteilung, wo lauter so alte Leute waren. Das war **ganz** schwer, das zu ertragen. *[Vier Sekunden Pause]* Und das ist auch so etwas, wo ich sage, da bin ich älter geworden oder da habe ich einfach Verantwortung getragen, **immer** für sie – meine Mutter hat da sich nicht mehr eingemischt – die Oma ist mein Problem dann gewesen aus Sicht meiner Mutter. *[Neun Sekunden Pause]* […] Man musste sie fixieren, muss -, musste. Ich habe das Ja gegeben dazu, ich habe keine Lösung gewusst. Also, ich hätte es daheim nicht anders machen können *[Sechs Sekunden Pause].*

Es war oft so, dass wir gedacht haben, jetzt geht es dem Ende zu bei der Oma. […] und ich oft Anrufe bekommen habe, in denen ich auch gesagt habe, dass ich immer angerufen werden möchte. Ich wollte so gern auch dabei sein, wenn es so ist, mit dem Sterben. Das waren **bestimmt**, sechs oder sieben Mal, dass ich da hin gegangen bin. Ich hatte dann immer so einen Notfallausrüstungskoffer, also, weil ich auch so eine Vorstellung hatte, wie man das –[*macht*], wie das dann gehen könnte: mit Kerze und Musik und *[Drei Sekunden Pause]* und Vorlesen *[Zwei Sekunden Pause].* Und das war oft so: die riefen mich an und sagten: „Frau Praun, der Oma geht es ganz schlecht." Und ich nahm meine Sachen und ging, wenn ich dann hingekommen bin, da war es schon wieder vorbei. Da war sie schon manchmal über der Grenze drüber und dann habe ich ihr eine ganze Schüssel voll Pudding gegeben und dann hat sie wieder gegessen, obwohl wir gedacht

haben, sie stirbt jetzt gleich. Also das war ganz – [*seltsam*], oder wirklich manchmal merkwürdig. Nicht beim ersten Mal, aber beim vierten Mal dann schon und einmal, das war so in der Früh. Da war gerade Gottesdienstübertragung über Lautsprecher und dann dachte ich: „Jetzt ist es wirklich soweit und die Schwestern haben mich […] angerufen. Dann habe ich gesagt, ob der Pfarrer nicht kommen könnte. Ich hätte mir das da so gut vorgestellt. Das war so, so in der Früh und Herbst, und war gerade Gottesdienst, und der Pfarrer war eh gerade da. Und ich dachte, das ist jetzt so. In den nächsten zwei Stunden kann die Oma sterben. Ich habe es ihr auch gewünscht, dass es so sein könnte, und der Pfarrer ist auch gekommen, und wir haben gesprochen, und der Pfarrer hat mit ihr geredet. Aber die Oma ist nicht gestorben, obwohl ich mir vorstellen konnte – *[Frau Praun lacht kurz]*. Das klingt jetzt vielleicht blöd, […], und das wäre doch jetzt eine gute Zeit zum Sterben. Also so von der Aussage: jetzt bin ich da und der Pfarrer war da und die Sonne kommt schön rein. Und bitte jetzt, bitte jetzt, bitte jetzt *[Zwei Sekunden Pause]* damit auch -, damit es wirklich zu Ende gehen kann diese, diese Qual *[Drei Sekunden Pause].* Aber es war nicht so, und es war ein paar Mal nicht so. Und ich bin wieder gegangen und das ging wieder noch Wochen oder Monate lang weiter. Also, es hat sich sehr, sehr hingezögert. […]

Also, es war dann irgendwann gar keine Kommunikation mehr möglich *[Zwei Sekunden Pause]* mit ihr, *[Zwei Sekunden Pause],* was sie rausgerissen hat, noch aus diesem Zustand. Das letzte war Weihnachten. Da hat Frieda, also meine Tochter, ihre Geige mit hingenommen und hat ihr Weihnachtslieder gegeigt. Die Oma lag halt in so einem Bett, hoch- und festgebunden und – und in fürchterlichem Zustand. So wie man es halt sich vorstellt *[Fünf Sekunden Pause]* und *[Zwei Sekunden Pause]* da hat sie geweint, noch nichts gesprochen, aber geschaut. Und dann hat sie richtig geweint *[Zwei Sekunden Pause].* Da ist die Musik, die ist dann durchgekommen, so also dieses Geigen, das ging *[Zwei Sekunden Pause].* Hm, es war

Weihnachten und gestorben ist sie dann am 13. Januar, 15. Januar. Das war verkehrt, am 15. Januar und als ich da angerufen worden bin, bin ich genauso wie immer sofort hingerannt. Und ich weiß nicht, sie muss in den fünf Minuten gestorben sein, in denen ich auf dem Weg war, glaub ich. Also die hat angerufen und ich habe die vier Teile zusammengerafft, habe mich ins Auto gesetzt und brauche für die Fahrtzeit sieben Minuten oder so. Als ich reinkam, habe ich keinen Puls mehr gespürt, aber die Oma war ganz warm noch. Also es muss, – hm. ich habe es also nicht geschafft *[Zwei Sekunden Pause],* so diesen letzten Atemzug zu haben. Aber es war dann eigentlich nicht so schlimm, weil ich mich da noch genauso hinsetzen konnte *[Drei Sekunden Pause].* Es war nicht schlimm, ich konnte mich dann zu ihr noch auf das Bett legen und es war kein Pulsschlag mehr da. Aber ich konnte mich zu ihr noch hinlegen und so an sie hingehen. Und noch eine ganze Zeit sitzen, erstmal. Und nach einer Stunde oder nach einer halben, habe ich schon gemerkt, wie die Temperatur runtergeht. Ich folgerte daraus, dass es wirklich gerade gewesen sein muss, weil sie ganz warm war. Und diese Starre mit dem Unterkiefer. Das ist auch nicht gewesen als ich kam, aber erst später *[Zwei Sekunden Pause].* Ja, die Oma ist mein größter Verlust und gleichzeitig war ich so froh, dass sie es endlich geschafft hat und dass dieser Zustand zu Ende war.“

M 5c „Robin Hood“

Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Praun: „Ich habe dann zwischendurch ein bisschen gearbeitet in einem Schreibwarengeschäft mit großem Vergnügen, so zwei bis drei Mal in der Woche, am Vormittag, wenn die Kinder in der Schule waren. Das habe ich fünf Jahre lang gemacht. Ich war ein bisschen weg von daheim. Also das habe ich wirklich mit großem Vergnügen gemacht. Da bin ich raus gekommen und konnte mit schönen Dingen umgehen. In der Frühe kamen die

Schulkinder, die einem etwas erzählen und die die Bleistifte kaufen und die Radiergummis. Sie sagen, dass sie heute Griechisch Schulaufgabe schreiben, und das waren zum Teil dann auch die Schüler meines Mannes, die da gekommen sind. Das Schreibwarengeschäft war gleich neben der Schule und ich wusste dann manchmal schon vorher, was sich alles in der Schule getan hat, bevor ich heimgekommen bin. Also es war eigentlich eine **ganz** schöne Zeit für mich. Das habe ich **sehr** gern gemocht, weil ich dort auf Absprache mit der Chefin war und ich konnte in den Ferien länger zu Hause sein. Das ging einfach so, ohne große Anbindung. Da hab ich mich gefreut, dass ich Geld verdient habe. Es war aber nicht das Wichtigste. Also, es war schön, ich habe dann meinen Umschlag gekriegt, so 400 Mark im Monat oder so: Ich bekam das Geld richtig auf die Hand, das war klasse. Das ist dann in meine Tasche gekommen und irgendwie wurde es ausgegeben. Das war schön, aber es spielte keine Rolle, das Geld, gar keine. *(Frau Praun lacht)*. Es hat Spaß gemacht. Meine wichtigste Erfahrung im Schreibwarengeschäft war, dass die Menschen ein sehr großes Redebedürfnis haben. Und dieses Verkaufen war nur ein Teil, dieser Kontakt und das Sprechen mit den Leuten, die da kamen, waren noch wichtiger für mich. Die Schulkinder habe ich gut gekannt, die haben mir wirklich ihre Sorgen erzählt. Sie haben früh ein bisschen Zuspruch gebraucht oder sie sind in der Pause schnell runter gesprungen. Sie haben dann gesagt: wir brauchen noch einen Bogen Kopierpapier, einen Bogen schwarzes Tonpapier oder so…. Also, dieser Kontakt mit den Schulkindern war schön. Ebenso schön war es mit den **Müttern**, *(lacht kurz)*, die kamen und haben irgendwas besorgt, von der Füllerfeder bis zu irgendwelchen Haarpinseln. Und schön war es auch mit den alten Leuten, die ihre Trauerkarten gekauft haben. Das habe ich genossen, dass ich denen nie etwas Teureres aufdrehen musste, weil es nicht mein eigenes Geschäft war, sondern ich konnte denen immer so das Billigste mit raussuchen, das fand ich sehr schön. Manchen konnte ich auch etwas schenken: wenn jemand nur so einen Viertelbogen gebraucht hat und ich wusste, er hat nix oder nur wenig Geld, dann konnte ich

auch aus dem Rest etwas herausschneiden. Das hat mir großen Spaß gemacht, wirklich großen. Es hat mir auch großen Spaß gemacht, den reichen Leuten die teuren Bänder aufzuschwatzen, das fand ich auch witzig. Also, das waren so Geschäftsleute, Firma P. oder die Frau vom Rechtsanwalt sowieso: und wenn die dann irgendwie etwas gebraucht haben, da hatte ich ein echtes Vergnügen gehabt, ihnen die wunderschönen teureren Sachen zu zeigen, und ich habe mich **gefreut**, wenn sie's genommen haben. Das war also ein bisschen Robin-Hood-mäßig. *(lacht)* Ich hatte echtes Vergnügen und auch Freude an den schönen Dingen, ja also, die Bänder haben mir schon gefallen. Ich hätte sie mir nur nie gekauft: den Meter für vier Mark fünfzig. *(lacht)* Also es war eine sehr schöne Zeit, wo ich einfach Spaß gehabt habe an der Arbeit. Ich genoss den menschlichen Umgang und ich habe gemerkt, wie wenig Freundlichkeit nötig ist, dass die Leute einem das Herz ausschütten. Man braucht nur ein ganz klein bisschen freundlicher als Durchschnitt zu sein, und die Leute erzählen einem das ganze Leben, an der Tür, an der Kasse, zwischen Tür und Angel. Und die hören gar nicht mehr auf. Sie warten bis drei andere Kunden wieder raus sind, damit sie nur weitererzählen können. … Etwas ganz Schönes aus der Zeit ist noch gewesen – eben diese alten Leute, die gekommen sind. Ich glaube manchmal, die sind überhaupt nur gekommen, um zu erzählen. Die haben mir dann auch etwas gezeigt: eine alte Frau, die war 83, die hat Aquarell gemalt und kleine Stiefmütterchen und kleine Schlüsselblümchen und Veilchen, und gestrickt hat sie: Kinderpullover und kleine Mäuse und die eine Maus, die hinter Ihnen liegt, die hat sie mir dann mal geschenkt. Die Frau hatte ein echtes Talent. Die kam dann immer und hat mir ihre Sachen gezeigt. Und ich habe sie bewundert, ich musste mich gar nicht anstrengen. Ich habe sie aufrichtig bewundert, also wirklich so ein Kontakt zwischen den Menschen: Ich weiß, dass viele nur gekommen sind, um sich zu unterhalten. Ja, das hat mir gutgetan."

M 5d „Der wunde Punkt“

Frau Praun erzählt, dass sie Eheprobleme mit ihrem ersten Mann hatte, der als Armeeangehöriger oft lange Zeit nicht zu Hause war. Interviewszene aus der Haupterzählung des biographischen Interviews mit Frau Praun: „Ich wusste, dass mit der Lebensumstellung auch dazu gehört, dass ich nicht zuhause sitzen kann mit Kind, mit **einem Kind** allein und der Mann ist weg. Und es bot sich spontan eine Halbtagsstelle an im Kindergarten, und ich konnte es so regeln, dass meine Mutter meine damals $1^1/_2$ jährige Tochter versorgt hat. Für vier Stunden am Tag, und ich bin dann zur Arbeit gegangen, in den Kindergarten erst nachmittags, später dann vormittags. Das war eine sehr gute Lösung für mich und war eigentlich die Rettung, dass ich wieder arbeiten konnte und nicht daheim sitzen musste, (lacht leise). Also, das ergab sich, dass ich in Luchsstadt blieb. Und die Halbtagsstelle, das war also genau richtig. Ich bin dann mitten in die Stadt gezogen (3sec), von daher war ich so wieder, wieder **unter den Menschen** *(lacht)*. Das war gut, die Arbeit im Kindergarten. Das war ein ganz normaler Kindergarten im Stadtteil von Luchsstadt, eher so dörflich orientiert, es hat mir einfach Spaß gemacht. Ich habe mit den Mitarbeitern gern gearbeitet. Es war einfach schön, es war nicht so, hmm, **herausfordernd**, wie das davor gewesen ist in der heilpädagogischen Einrichtung. Also nicht das, was mir eigentlich **liegt**, dieses feinere Arbeiten oder mit weniger Kindern intensiver arbeiten. Aber das war einfach in Ordnung für die damalige Zeit, das war richtig so und das hab ich sehr gern gemacht. Das war schön, eigentlich unbeschwert. So ganz normale Schwierigkeiten gab es schon und auch mal Ärgernisse. Aber es hat mir Spaß gemacht und es hat mich nicht **belastet** innerlich. Ich habe nicht so viele Probleme mit heim genommen wie davor. Es war **eigentlich** genau richtig, meine eigene Tochter ist nicht zu mir in Kindergarten gekommen, sondern in einen anderen Kindergarten. Darauf habe ich eigentlich großen Wert gelegt (lacht leise), das wollt ich **nicht**. (15sec)

Als meine Tochter ungefähr drei Jahre alt war, habe ich mich in den Ehemann meiner Freundin verliebt (4sec). Sehr spontan, obwohl wir uns lange schon gekannt haben (3sec). Das war so die nächste Grenzsituation, die ich nicht haben wollte (3sec). Das wollt ich nicht, nach keiner Seite. Es ist aber trotzdem so gewesen und ließ sich nicht verändern (5sec). Ich hatte dann mit dem Ehemann meiner Freundin ein Jahr lang sozusagen ein Verhältnis. Wir haben uns immer getroffen (2sec) und einige Versuche auch unternommen (2sec), die Beziehung abzubrechen, aus Verantwortung und aus Gewissen und aus wirklich nicht wollen, dass so eine Situation entsteht. Und das ist heimlich gewesen und das wusste keiner, was erstaunlich ist bei Luchsstädter Verhältnissen *(lacht)*, dass so was nicht rauskommt. Es wusste keiner, und nach einem Jahr ging das aber nicht mehr. Also irgendwie musste da eine Entscheidung getroffen werden (3sec). Wir haben das dann **gesagt**, sowohl er als auch ich, seiner Frau und ich meinem Mann und seiner Familie und meiner Familie, dass wir uns jeweils trennen wollen und eben zusammen sein wollen (4sec) und haben das dann auch getan (3sec) also durchgeführt (10sec).

Das war sicherlich eine der schwerwiegendsten Entscheidungen, die ich je getroffen habe und so was, wo ich auch am längsten dran geknabbert habe. Vom schlechten Gewissen her und auch von der Religion her und von der eigentlichen Einstellung her (2sec), weil das mit dem Nichtehebrechen habe **ich** eigentlich ernst genommen. Das war mir eigentlich **sehr** ernst, und schon gar nicht mit dem Mann meiner Freundin, schon gar nicht, schon überhaupt nicht, das auf keinen Fall. (7sec)

Wir so miteinander, also die es unmittelbar betrifft, als zwei **ehemalige** Ehepaare haben es, denk ich im Nachhinein, gut eigentlich hinbekommen. Wir konnten sehr offen sein miteinander (2sec) und wir haben auch bis heute noch Kontakt. Also es ist jetzt 20 Jahre her, und wir haben bis heute noch Kontakt zueinander, eigentlich **guten.** Das heißt, wir besuchen uns und wir schreiben uns und wir schreiben schicken uns zum Geburtstag Grüße, und

die erste Frau meines Mannes (3sec) nimmt an unserem Familienleben teil. Das heißt, sie besucht uns **hier**, obwohl sie nicht mehr in Luchsstadt wohnt (2sec), und sie kennt die Kinder und beschenkt sie. Das als Nachweis, dass es relativ gut gelaufen ist. Trotzdem (3sec) habe ich bis heute so ein schlechtes Gewissen. Ich habe manchmal noch so Gedanken, wenn irgendwas nicht gut klappt bei mir oder (2sec) Sachen nicht so gehen, wie ich will, dass ich denke (lacht kurz, bricht den Satz ab, weitere Ansätze den Satz anzufangen). Ich sage es jetzt ganz einfach, weil, es ist so einfach im Gedanken: Das ist jetzt die Strafe dafür, dass du das damals gemacht hast. Das habe ich also bis heute noch, obwohl es schon 20 Jahre her ist und ich mit meinem Verstand andere Erklärungen finde und weiß, die Wenns und Abers. Aber trotzdem führe ich manchmal so was darauf zurück. Das ist im Grunde gelöst für unser praktisches Leben. Aber ich denke so in meinem (6sec) [*Unterbewusstsein*] ist nicht es wirklich verarbeitet. Das wird es wahrscheinlich auch nie sein, weil das eigentlich **gegen** meine Einstellung gewesen und **trotzdem** passiert ist. Und auch so, dass es mich selber in Frage stellt. […] Also das hätte ich nie gedacht, dass mir so was passieren kann *(lacht)*. Das hätte ich **nie** gedacht. Und das heißt eigentlich schon seit 20 Jahren, ich mache Sachen, die ich mir selber nie zugetraut hätte. (4sec) Oder anders gesagt, also ich kann eigentlich für mich selber die Hand gar nimmer so gut ins Feuer legen. Das hätte ich damals auch nicht gedacht – und jetzt. (Hm) Also da hab ich einen wunden Punkt für mich selber.“(12sec)

M 5e „Rückblick Frau Praun“

Interviewerin: Die letzte Frage: „Wie ging es ihnen bei dem Interview? (5sec) Es waren ja schmerzhafte Erfahrungen dabei.“

P: „Also ich hatte keine Flatter zwischendurch, also mir war nicht zum Weinen oder so, das nicht. So dicht ist es nicht gewesen (3sec). Ich habe schon die Bilder gehabt, also das mit meinem Vater, da sind dann die Bilder. Das

weiß ich, das Bild könnte ich zeichnen oder auch mit der Oma, wie die da liegt im Bett (2sec). Aber **das** weiß ich, dass das meine Punkte sind, um die sich alles rumgestaltet, und die Bauchschmerzen von der Arbeit habe ich auch gehabt, jetzt, das schon. (6sec) Aber das Erzählen geht leicht, *(lacht kurz)* die Zeit ist schnell rum gegangen. Ich habe vorhin auf die Uhr gesehen, als das Telefon ging. (13sec) Und sie haben gesagt, es ist alles rechtens. Ich erzähle es so, [*wie ich es für richtig halte*]. Im Nachhinein denke ich, ich habe vielleicht zu wenig erzählt.“

11. Kurzzusammenfassung der Arbeit

Berufliches Handeln ist gerade in pädagogischen Berufen wie dem der ErzieherIn oft stärker durch die vorberufliche biographische Erfahrung geprägt als durch in Studium oder Ausbildung erworbene Kenntnisse und Kompetenzen. Diese biographischen Erfahrungen sollten deshalb in der Ausbildung so thematisiert werden, dass die angehenden ErzieherInnen angeregt werden, ihre selbstreflexive Kompetenz zu erweitern. Sie können dann Einflüsse der eigenen Biographie auf das berufliche Handeln analysieren, eigene biographische Ressourcen erkennen und angemessene Schlussfolgerungen für das berufliche Handeln ziehen.

In der vorliegenden Studie werden in einem interdisziplinären hermeneutischen Ansatz Theorien und Konzepte zum biographischen Lernen und zur Identitätsentwicklung aus der Theologie, der Erziehungswissenschaft und den Sozialwissenschaften analysiert, diskutiert und für die Förderung der selbstreflexiven Kompetenz der Lernenden fruchtbar gemacht. Es wird verdeutlicht, dass Identitätskonstruktionen nicht ausschließlich auf individuellen Gestaltungen basieren, sondern zugleich wesentlich vom kulturellen Kontext beeinflusst werden, in den sie eingebettet sind. Aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive wird insbesondere der Geschenk- und Beziehungscharakter von Identität herausgearbeitet, und es werden religiöse Muster thematisiert, die für die Gestaltung der Identitätskonstruktion prägend sind.

Ausgehend von den theoretischen Analysen, insbesondere den Identitätstheorien von Heiner Keupp und Dan McAdams und ihrer Verschränkung mit christlich-theologischen Perspektiven, wird ein Ansatz zur gruppenbezogenen Fallarbeit entwickelt und exemplarisch ausgeführt, der auf einem im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelten, differenzierten Konzept selbstreflexiver Kompetenz aufbaut. Es wird verdeutlicht, weshalb gerade

aus religionspädagogischer Perspektive dem wertschätzenden Umgang mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen und dem Schutz der angehenden ErzieherInnen beim biographischen Lernen besondere Bedeutung zukommt, und wie solches Lernen professionell angeregt sowie begleitet werden kann.

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von
Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Band 1 Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß

Band 2 Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms

Band 3 "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke

Band 4 Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller

Band 5 Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro

Band 6 Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt

Band 7 AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt

Band 8 Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz

Band 9 „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs

Band 10 Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich

Band 11 Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

Band 12 Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel

Band 13 Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil

Band 14 Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode

Band 15 „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger

Band 16 Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch

Band 17 Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl

Band 18 Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey

Band 19 „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis

Band 20 Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner

Band 21 Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda

Band 22 Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

Band 23 Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern

Band 24 Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)

Band 25 Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler

Band 26 Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier

Band 27 Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth

Band 28 Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener

Band 29 Weißt du wohin wir gehen … ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener

Band 30 „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)

Band 31 „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet,Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz

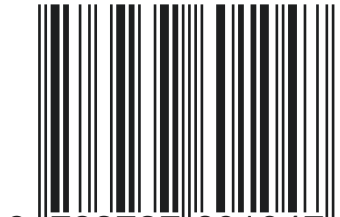
Band 32 Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)

Band 33 „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annike Reiß

Band 34 ,,Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen." Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschü ler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

Band 35 Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer

Selbstreflexive Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für erzieherisches Arbeiten. In dieser Arbeit geht es darum, wie der Erwerb selbstreflexiver Kompetenz durch biographieorientierten Unterricht gefördert werden kann. So angeregte biographische Lernprozesse ermöglichen angehenden ErzieherInnen, biographisch bedingte, unreflektierte Handlungsweisen zu hinterfragen und durch situationsangemessenes Eingehen auf ihr Gegenüber zu ersetzen.

In der vorliegenden Studie werden religionspädagogische, theologische, pädagogische und psychologische Ansätze, insbesondere die Identitätsansätze von Keupp und McAdams, herangezogen, um ein Konzept für die biographieorientierte religionspädagogische Ausbildung von ErzieherInnen zu entwickeln. Davon ausgehend wird das Potential einer Fallarbeit mit biographischen Texten für die religionspädagogische ErzieherInnenausbildung erläutert.

ISBN 978-3-7376-0104-7