Hans Mendl

Historische Gestalten als Vorbilder im Religionsunterricht?

Vorbilder – out oder in?

»Zu keiner Zeit haben mir Leitbilder gefehlt. Sie haben mir geholfen, zu unterscheiden und richtig zu entscheiden«[1], bringt *Rudolf Hagedorn* die eigenen Reflexionen, wieso er als Jugendlicher kein Nazi geworden war, auf den Punkt. Während die Zeitgenossen Hagedorns noch explizite Leit- und Vorbilder angeben können, sind die folgenden Generationen vorbildhaften Gestalten gegenüber skeptisch eingestellt.

Ein »Lernen an Vorbildern« wurde unter den Vorzeichen einer schonungslosen Aufarbeitung der NS-Zeit mit einem blinden Nachahmungslernen gleichgesetzt und als solches selbstverständlich desavouiert. Bei der kritischen gesellschaftlichen Diskussion dominierte der Argwohn gegenüber der Faszination über fragwürdige Vorbilder bis hin zur Führer-Gefolgschaft in der Eltern- und Großeltern-Generation;[2] differenzierte Reflexionen von Männern und Frauen wie Rudolf Hagedorn über ihre – anderen! – Leitbilder wurden nicht wahrgenommen. Die »großen« Vorbilder standen zudem im Verdacht, als »peinliche Überbautypen«[3] (Siegfried Lenz) Jugendlichen lediglich Minderwertigkeitskomplexe einzuimpfen, anstatt die Förderung reflektierter Persönlichkeiten zu ermöglichen.

Die kritische Leitbild-Debatte aus den 60er und 70er Jahren hinterließ Spuren: Die empirischen Daten belegen eindeutig den Rückgang einer Orientierung an Vorbildern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.[4] Insofern verwundert es nicht, dass die Vorbild-Thematik auch im (religions-)pädagogischen Diskurs als »einfach erledigt«[5] galt. Die Nachwirkungen: Auch in neueren religionspädagogischen Standardwerken wird das Thema höchstens randständig behandelt.

Andererseits wird sowohl in der empirischen Forschung wie im pädagogischen Diskurs längst eine Trendwende eingeläutet und von einer Renaissance der Vorbilder gesprochen: Jugendliche geben signifikant häufiger als früher an, Vorbilder zu haben, was beispielsweise in der Shell-Studie 2000 verwundert festgestellt und im rapiden Aufwärtstrend auch von *Jürgen Zinnecker* bestätigt wurde.[6] Strittig ist nur, ob die nahen familiären oder die fernen medialen Vorbilder dominieren.[7] Eine dritte Position füge ich selbst hinzu: Ich halte die mittlere Ebene der exemplarischen Alltagspersonen oder »Heiligen der Unscheinbarkeit«[8] für ein »Lernen an fremden Biographien« für besonders bedeutsam und habe eine entsprechende Homepage unter dem Titel »Local heroes«[9] eingerichtet. Was aber auffällt: Historische Vorbilder bleiben in empirischer Forschung und pädagogischer Reflexion außen vor.

Historische Vorbilder: »orientierendes Lernen« als elementarer Focus

Historische Personen können im Unterricht unter verschiedenen didaktischen Blickwinkeln thematisiert werden. In der Geschichtsdidaktik gibt es ja das Prinzip der Personalisierung. (Sozial-)Biographische Verfahren[10] dienen dazu, um an exemplarischen großen und kleinen Gestalten einer historischen Epoche die Zeitverhältnisse beispielsweise von ihrem Alltagsbezug her plastischer zu begreifen.

Dies gilt auch für ein Lernen an historischen Gestalten im Religionsunterricht: Man kann Personen unter einem allgemeinen historischen (mehrperspektivisch biographisch veranschaulichte Einsichten in geschichtliche Zusammenhänge), ekklesiologischen (Licht und Schatten der Kirche in den ver-

schiedenen historischen Phasen an exemplarischen Gestalten), hagiographischen (Heilige im Kontext ihrer Zeiten), volkskundlichen oder regionalen etc. (z. B. lokale Heiligenverehrung und -traditionen, diözesane Persönlichkeiten der Geschichte) Aspekt behandeln.

Mit der Formulierung »historische *Vorbilder*« hat man aber bereits eine folgenschwere didaktische Vorentscheidung getroffen über das Erkenntnisinteresse, die elementare Struktur im Sinne des bekannten Elementarisierungsmodells[11]: die Entscheidung darüber, unter welchem Blickwinkel historische Gestalten didaktisch eingebracht werden. Ein »Lernen an historischen Vorbildern« kann zwar an den oben genannten Möglichkeiten anknüpfen, führt aber einen Schritt weiter: Zielpunkt ist ein ethischer Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit Personen der Geschichte.

Es geht also um Prozesse »orientierenden Lernens«: In der Auseinandersetzung mit historischen Personen sollen eigene Wertentscheidungen getroffen werden, die inhaltlich möglichst von christlichem Ethos geprägt sind. Es fällt auf, dass neben den weiteren beschriebenen didaktischen Einsatzorten historischer Personen im Religionsunterricht auch dieser Brückenschlag von Gestalten der Geschichte hin zu identitätsbildenden Prozessen bei den Schülerinnen und Schülern in den aktuellen Lehrplänen an vielen Stellen zwar behauptet wird, wie z. B. im neuen bayerischen Realschul-Lehrplan (7.1: »... Möglichkeiten prophetischen Wirkens im eigenen Leben wahrnehmen [wie z. B. Martin Luther King, Dom Helder Camara, Rigoberta Menchu]«) oder im noch gültigen gymnasialen (9.5: »... Gewissensentscheidungen im Alltag der Schüler und in besonderen Situationen, z. B. Th. Morus, C. Pirckheimer, M. Ward, D. Deveuster, P. R. Mayer, O. Romero«). Wie ein solches Lernen an historischen Gestalten tatsächlich funktioniert, bleibt jedoch vage.

Der garstige Graben zwischen Gestalten der Geschichte und heutigen Kindern und Jugendlichen

Kann ein solcher Brückenschlag überhaupt gelingen, oder muss man nicht zuerst den garstigen Graben zwischen Schülerwelt und historischen Vorbildern kennzeichnen, um von da aus realistische Lernchancen beschreiben zu können?

- Um Menschen fremder Zeiten gerecht zu werden, muss man sie im Kontext ihrer je zeitbedingten Kultur und Lebensweise erschließen. Das kostet Zeit.
- Gerade die Großgestalten der Geschichte und des Glaubens werden meist von ihrem Lebensganzen her betrachtet. Dies vergrößert die Distanz, zumal dann, wenn dieses Lebensganze mit Patina versetzt, geglättet oder legendarisch überhöht gezeichnet ist.
- Heilige als katholische Sondergruppe vorbildhafter Gestalten sind in der Mehrzahl zölibatär lebende Menschen – das gilt auch für die von Papst Johannes Paul II. bisher 461 heilig gesprochenen Personen. Damit verschärft sich die Distanz zu Lebensalltag und Zukunftsentwürfen heutiger Schülerinnen und Schüler.

Eine moralpsychologische Erkenntnis lautet: Die Auseinandersetzung mit ethischen Argumenten ist dann besonders ertragreich, wenn diese um nur eine Stufe höher angesiedelt sind als das argumentative Niveau des Rezipienten. Von diesem moralpsychologischen Postulat der »+1-Stimulierung« aus betrachtet wird nochmals deutlich, wie schwierig es ist, ein Lernen an Hochkarätern eines christlichen Ethos produktiv auszugestalten: »So kann und will ich gar nicht werden!«, folgern Jugendliche.

Welche verschiedenen lerntheoretischen Ebenen und Gestaltungswege sich vor dem Hintergrund dieser prinzipiellen skeptischen Anmerkungen dennoch anbieten, soll im Folgenden skizziert werden. Zugleich wird reflektiert, welche Modelle ethischer Bildung nach *Hans-Georg Ziebertz*[12] jeweils impliziert sind: *Wertübertragung, Werterhellung, Wertentwicklung oder Wertkommunikation.*

Lernen als Bewunderung und Nachahmung – Wertübertragung

Wie eingangs bemerkt: Gerade diese doppelte Vorstellung einer Beschäftigung mit großen Gestalten der Geschichte bzw. christlicher Tradition – sie bewundern, sie nachahmen – führte zur Krise des Vorbilds. Die Bewunderung ist dabei weniger das Problem: Man kann sich für *Pater Pio* begeistern oder aus der Biographie der ebenfalls vor einiger Zeit selig gesprochenen *Anna Schäffer* Trost im eigenen Leid finden. Man kann auch im Sinne eines (sozial)biographischen Verfahrens an *Franz von Assisi* Probleme und Aufbrüche der mittelalterlichen Kirche verdeutlichen und dabei Sympathie für Franziskus wecken. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive sollten sich zumindest Religionspädagogen vor einer Doppelmoral hüten: Während eine emotional tief verankerte Verehrung christlicher Vorbildgestalten als Spiegel für eigene Nöte und Lebenserwartungen als politisch korrekt gilt, moralisiert man andererseits gegen jugendliche Idol- und Heldenverehrung, obwohl die einschlägigen Studien ergeben, dass Jugendliche solche zeitweilige Lebensbegleiter brauchen, um eigene Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte daran zu spiegeln. Man sollte beides gelten lassen! Die Entwicklungspsychologie legt zudem auch nahe, dass Kinder für die Entwicklung ihres moralischen Universums – sozusagen als Zieloption ethischer Entwicklungsprozesse – Helden brauchen, die dafür sorgen, dass die Welt in Ordnung kommt.

Eindeutig erscheint hingegen der zweite Aspekt dieser lerntheoretischen Ebene, die Nachahmung: Ein bloßes Imitationslernen wird zu Recht als »Kadavergehorsam« diskreditiert. Weder wird man damit den Vorbildern noch den Menschen heute gerecht. Beim Nachahmen geht es um die unreflektierte Aneignung ganzer Verhaltensmuster – äußerst alltagsrelevant, wenn es um das Erlernen einfacher Tätigkeiten geht, aber nicht übertragbar auf die wertorientierende Begegnung von Mensch zu Mensch. *Thomas Morus, Edith Stein, Martin Luther King* – was soll man hier »nachahmen«? Direkte thematisch gebundene Nachahmungsprozesse im Sinne einer *Wertübertragung*[13] wird man bei der Beschäftigung mit diesen Großgestalten des Glaubens (hoffentlich) nicht im Blick haben. In der anschaulichen Schilderung und Reflexion eines Unterrichtsversuchs zu Franz von Assisi bringt *Andreas Lochmann* das Dilemma so auf den Punkt: »Bruder Franz – Vorbild nein, Denkanstoß ja!«[14]

Plausibel wird ein Vorbildlernen im engeren Sinn ab der Sekundarstufe höchstens dann, wenn bei direkten Begegnungen zwischen Schülern und professionellen Helfern vor Ort beispielsweise im Rahmen von Sozialprojekten auch emotionale Aspekte (Bewunderung, Hochachtung, Wertschätzung ...) ins Spiel kommen. Fazit: Für die Beschäftigung mit historischen Vorbildern wird man auf komplexere Lernmodelle zurückgreifen müssen!

Lernen am Modell – Werterhellung im doppelten Sinn

Albert Bandura beschreibt das Modell-Lernen als Zwischenstufe zwischen verhaltens- und handlungstheoretischen Vorstellungen; sein differenziertes sozial-kognitiv fundiertes Konzept kann vom Grundansatz her auch die Basis für ein Lernen an fremden Biographien im Religionsunterricht sein.[15] Im Gegensatz zum unreflektierten Nachahmungslernen geht es nun um die Reflexion der als vorbildhaft dargestellten Verhaltensweisen der fremden Person.

In idealtypischer Weise verläuft dies in gestufter Form (1) vom Aufmerksamkeitsprozess (2) über den Gedächtnisprozess (3) bis hin zum Reproduktionsprozess.[16] Um beispielsweise zu verstehen, dass zivilcouragiertes Verhalten im *Dritten Reich* keine Selbstverständlichkeit war, benötigt man zunächst – möglichst interessant aufbereitet – (1) Einblicke in die gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt, aber auch grundlegende Informationen über die subtilen bis bru-

talen Methoden des Naziregimes und das Selbstverständnis kirchlicher Personen und Gruppen.[17] Ähnliches gilt, wenn man die Entwicklung des Bischofs *Oscar Romero* vom angepassten Mitläufer zum mutigen Vertreter der Menschenrechte verdeutlichen will. Das Herzstück der didaktischen Beschäftigung besteht in Prozessen der *Werterhellung*: (2) Die Konflikt-Situation, der sich ein *Kardinal von Galen* oder ein *Bischof Romero* stellen musste, und die damit verbundenen Wert- und Konfliktladungen werden untersucht: z. B. Nicht-Gefährdung des kirchlichen Apparates vs. öffentliches Eintreten gegen das Euthanasie-Programm der Nazis bzw. gegen die Todesschwadronen und den Staatsterror. »Funktionieren« würde Modell-Lernen nach dieser Vorstellung dann, wenn bei Schülern tatsächlich eine dem Verhalten des Modells angenäherte Ausführungsphase (3) zu beobachten wäre – zivilcouragiertes Eintreten beispielsweise für Schwächere in der Schule, Teilnahme an einer Demonstration. Faktisch wird man sich in der Schule auf aktualisierte Beispielkonstellationen beschränken und dann langfristig auf die Wirksamkeit von Verstärkungs- und Motivationsprozessen im »richtigen« Leben hoffen. *Doppelt werterhellend* ist dieses didaktische Setting dann, wenn über entsprechende methodische Mittel (Fallbeispiele, Dilemmageschichten und ihre systematische Auswertung) motiviert sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Wertvorstellungen in die Geschichten »einklinken« und diese dann auch zum Gegenstand der Wert-Reflexion werden.

Was dem Modell-Lernen hingegen noch abgeht, ist die Flexibilität im Handlungskonzept: Letztlich handelt es sich immer noch um einen situativ und thematisch gebundenen Vorgang – um ein »sich verhalten wie«. Dennoch ist diese Lernebene im Kontext Schule realistisch und bedeutsam, weil hier bereits das Moment der *Wertkommunikation* zum Tragen kommt: Welche Hoffnungen, Ziele, Entscheidungssituationen lassen sich im Leben vorbildhafter Gestalten ermitteln, wo ergeben sich Parallelen zu eigenen Lebensthemen und Impulse für deren Bewältigung?

Lernen im Diskurs – Wertentwicklung durch Wertkommunikation

Handlungstheorien gehen vom Modell des selbstreflexiven Subjekts aus. Vorbilder haben hier eigentlich keinen Platz mehr; verabschieden muss man sich von Vorstellungen des direkten Übertragens von Werten und vorbildhaften Verhaltensweisen von historischen Personen auf die Schüler hin. Wenn fremde Biographien ins Spiel kommen, dann nicht auf der inhaltlich-funktionalen Ebene; man verzichtet also auf unmittelbare inhaltliche Transfers einzelner Verhaltenssegmente (in einer Männerkirche mutig seine Frau stehen wie *Maria Ward*, Machthabern entgegentreten wie Oscar Romero) in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Die Kraft der Vorbilder liegt auf einer anderen, langfristig angelegten Ebene. Sie dienen als Spiegelungsfolien für die eigene *Wertentwicklung*. Untersuchungen belegen: Durch die regelmäßige Diskussion moralischer Konflikte (auch) historischer Personen anhand von Dilemmageschichten wird das Wertebewusstsein geschärft.[18] Der globale, langfristig zu verstehende Leitimpuls lautet nun: »überlegen, ob und wieso im Handeln historischer Personen exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung des eigenen Handlungskonzepts etwas beitragen können«.

Wenn der Prozess der Werterhellung auf differenzierte Weise erfolgt, wird schon auf der historischen Ebene eine *Wertkommunikation* möglich – wenn z. B. bei einer fiktiven Dilemmasituation »Uniformen für die Nazis?«[19] Angehörige und Freunde eines Schneidermeisters ihre Meinung äußern sollen, ob dieser 1931 Uniformhemden für die Nazis schneidern solle. Die *Wertkommunikation* beschränkt sich nicht auf das Herausarbeiten der Motive und Werte der beteiligten Personen, sondern führt mitten ins Klassenzimmer: Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, sich mit einer der Personen zu identifizieren, von dieser Position aus Briefe zu verfassen und selbst Stellung zu beziehen; dieses Konglomerat von Positionen und Wertungen und die ent-

sprechenden persönlichen und gesellschaftlichen Folgen werden dann in der Gruppe bzw. Klasse diskutiert. Der radikale diskursethische Ansatz entlastet die Lehrenden; ihr Unterricht ist nicht nur dann erfolgreich, wenn 1:1-Übertragungen ethischen Verhaltens »gelingen« würden, wie ich an zwei Beispielen verdeutlichen möchte: Bis auf wenige Ausnahmen rieten die Schüler einer zehnten Klasse mehrheitlich dem Schneidermeister, die Uniformhemden für die NS zu nähen. Dies ermöglichte eine Diskussion auf der Metaebene (auf der historischen Ebene, aber auch abstrahiert: die Ausnutzung des Wertes »Eigenwohl« durch entsprechende autoritäre Herrschaftsformen). Die intensive Beschäftigung mit dem Dilemma des *Franz von Assisi* (Karriere im Wirtschaftsunternehmen oder sein Leben Gott und den Armen widmen) veranlasst wohl keinen Schüler zum analogen spontanen Armutsgelübde (das wäre eben die unmittelbare »Nachahmung«!). Seine Haltung einer bedingungslosen Radikalität führt aber vielleicht bei einigen Schülern zur Erkenntnis: Man muss im Leben seiner Ideale willen auch mal radikale Entscheidungen treffen! Andere werden begründet erläutern, wieso sie sich für ein bürgerliches Leben entschieden hätten. Im Diskursraum »Schulklasse« fordern sich hier Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrende mit ihren je eigenen Argumentationsstrategien heraus und stellen Spiegelungsfolien für orientierendes Lernen dar.

Thesen für ein ethisches Lernen an historischen Biographien

1. Diskursethische Methodenvielfalt pflegen

Die in diesem Beitrag angeführten Beispiele können hoffentlich verdeutlichen: Religionsunterricht muss nicht zwangsläufig ein »Laberfach« sein.[20] Inspiriert unter anderem durch moralpsychologische Untersuchungen wurden in den letzten Jahren vielfältige methodische Vorschläge entwickelt, wie Dilemmageschichten im Rahmen eines diskursethischen Ansatzes im Religionsunterricht intensiv und gewinnbringend bearbeitet werden können.[21] Dies gilt auch für die Auseinandersetzung mit historischen Personen im Rahmen einer Kirchengeschichtsdidaktik, für die *Bernhard Gruber* nicht nur einen überzeugenden theoretischen Ansatz (»Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung«[22]), sondern auch konkrete praktische Umsetzungen[23] vorgelegt hat. Indirekte oder direkte Positionalität lässt sich auf vielfältige Weise herstellen: Briefkonstellationen, Wertepyramiden, Werbesprüche, Wandzeitung, Nachruf, Gedenktafel, Feierrede, Leserbriefe, Kommunikations- und Einschätzungsspiele. Man sollte auch das reichhaltige Arsenal der Präsentations- und Moderationsmethoden (mind map, cluster, Kartenabfrage) nutzen, um ethische Entscheidungsprozesse zu strukturieren und zu veranschaulichen.

2. Die »großen« um »kleine« historische Gestalten ergänzen

Die Forderung nach einer ausgewogenen Auswahl von großen und kleinen historischen Gestalten ergibt sich aufgrund allgemeiner geschichtsdidaktischer Überlegungen (Multiperspektivität), besonders aber wegen der genannten moralpsychologischen Überlegungen: So bedeutend die Biographien von *P. Rupert Mayer, P. Alfred Delp* oder *Edith Stein* sein mögen – die Konfrontation mit einem Allgäuer Bauernsohn *Michael Lerpscher*[24], der im Dritten Reich aus religiösen Gründen den Kriegsdienst verweigert hat und hingerichtet wurde, dem Anstaltsleiter von Bethel, *Fritz von Bodelschwingh*, und seiner Frau,[25] dem österreichischen Familienvater *Franz Jägerstätter* oder dem KAB-Gewerkschaftler *Nikolaus Groß*, der vor seiner Hinrichtung durch das NS-Regime seiner Familie einen ergreifenden Abschiedsbrief schrieb,[26] mit Zeitzeugen-Berichten von Passauer Frauen, deren Mütter 1941 öffentlich gegen das Abhängen von Kreuzen an Schulen demonstriert hatten,[27] oder mit Jugendlichen, die am 13. Juni 1937 in Passau an so genannten »Gottesbekenntnis-Stunden« teilgenommen hatten, um gegen die Unterdrückung der Kirchen durch den National-

sozialismus zu demonstrieren,[28] erscheint als ergiebiger: Die genannten Personenkreise bieten stärker alltags- und familienbezogene Wertdilemmata, in die sich Jugendliche mit ihren eigenen Vorstellungen von Zukunft, Familie,[29] Glück und Moral einbringen können. Insofern sollte man bei historischen Fragestellungen immer auch die Perspektive hin auf die »kleinen Leute« öffnen – z. B. neben dem »Widerstand der Bischöfe« auch den »Widerstand der kleinen Leute«[30] im Dritten Reich thematisieren. Eine entsprechende regionale Spurensuche, wie ich sie in den obigen Beispielen für den Raum Passau angedeutet habe, eröffnet bezüglich dieses Themenfeldes (noch) die Möglichkeit, direkt (»oral history«) mit Zeitzeugen in Kontakt zu kommen.[31] Dabei sollte insgesamt auf Geschlechtsdifferenzierung geachtet werden: Jungen wählen männliche Vorbilder, Mädchen weibliche, wie auch die neueste Untersuchung bestätigte.[32] Dies alles bedeutet keinen Verzicht auf »große« historische Gestalten und Heilige, sondern vielmehr:

3. »Große« Gestalten erden und auf den Punkt bringen

Dass die Großgestalten des Glaubens meist interessanter sind als viele mit Patina bedeckte und bereinigte biographische und legendarische Darstellungen ist nicht neu. *Josef Imbach* zeigt dies anschaulich beispielsweise an der retuschierten und somit kitschigen biographischen Darstellung »Geschichte einer Seele« zu *Theresia von Lisieux*; demgegenüber erweist sich das zweifelnde Ringen der Mystikerin, wie es das Originalmanuskript belegt, inmitten der »Nacht des Nichts« als wesentlich plastischer und vielleicht auch plausibler angesichts heutiger Anfragen an die »dunklen Seiten Gottes«.[33] Im Rahmen eines entwicklungsfördernden Ansatzes sind zwei Strategien sinnvoll: der Verzicht zum einen auf jegliche Überhöhung und zum anderen auf die Behandlung gesamter Lebensläufe im Unterricht. Interessant sind die entscheidenden Konflikt- und Entscheidungssituationen, in die Kinder und Jugendliche verwoben werden können. Nicht der unnahbare, vollendete Heilige als Utopie gelingenden radikalen Christseins ist gefragt. Auch an »großen« Heiligen interessiert vielmehr, wie sie ihre menschlichen Konflikte gemeistert haben, welchen Herausforderungen sie sich zu stellen hatten und welche Dilemmasituationen anstanden. So zeichnet beispielsweise die oscar-prämierte Filmbiographie (»Ein Mann zu jeder Jahreszeit«) *Thomas Morus* von Anfang an als ausschließlich prinzipientreu; Fragen einer Fürsorge- oder Beziehungsmoral sind dem untergeordnet. Thomas wird in seiner unumstößlichen Entschiedenheit, kaum aber im ernsthaft zweifelnden und abwägenden Reflektieren charakterisiert – die Thomas-Morus-Biographien und besonders seine Briefe zeichnen ein wesentlich differenzierteres und profilierteres Bild über das familiäre Ringen um Lösungsmöglichkeiten![34] An *Kardinal von Galen* interessieren nicht nur das »Endprodukt« seines moralischen Dilemmas, die Predigten gegen das Euthanasieprogramm der Nazis, sondern zunächst einmal die vorauslaufenden Gütererwägungen.

4. Reale oder fiktive Wert-Kontexte historischer Persönlichkeiten einbeziehen

Anstatt einer monolithischen Besprechung von Großgestalten bietet sich als weitere Möglichkeit der »Erdung« und zugleich Kontextualisierung großer Gestalten an, auch reale oder fiktive[35] mögliche Gestalten aus dem Umfeld der Person zu Wort kommen zu lassen: So lässt sich als weiteres Element bei der Besprechung von Formen des kirchlichen Widerstands im Dritten Reich und der ethischen Entscheidung Bischof von Galens eine Dilemmageschichte »Galens Protestpredigt verteilen?« anfügen: Ein Ministrant überlegt, ob er der Bitte seines Gruppenführers nachkommen und bei der Verteilung von Galens Anti-Euthanasie-Predigten mitmachen soll.[36] Oder: Bei einem Unterrichtsentwurf zu *Katharina von Siena* werden (fiktive) von der Pest betroffene Zeitgenossen interviewt, um die Bedeutung von Katharinas Hilfe für die Pestkranken und ihre Motivation für ihr Handeln zu ermitteln.[37] Oder: Statt des direkten

Zugriffs auf die »Allzweckheilige« *Mutter Teresa* empfiehlt sich eine indirekte Annäherung mit Hilfe einer Zeitungsreportage eines jungen Mannes, der bei Mutter Teresas »Missionarinnen der Nächstenliebe« in Kalkutta mitarbeitet, gelegentlich aber auch in die Heimat fährt und sein kleines Aktienpaket verwaltet.[38]

5. Indirekte Identifikationsangebote schaffen

Der oben beschriebene garstige Graben zwischen historischer Gestalt und heutigen Schülerwelten kann in einer Hinsicht auch vorteilhaft sein: Er ermöglicht in Verbindung mit den entsprechenden didaktischen Gestaltungsformen indirekte Identifikationen und Wertediskurse. Jugendliche müssen nicht ein eigenes Werte-Credo ablegen, sie können Wertoptionen durchspielen, indem sie beispielsweise während der Filmvorführung von »Romero« bei einer Erzählunterbrechung darüber diskutieren, ob Bischof Romero bei einem Entführungsfall die Rolle des Vermittlers zwischen Rebellen und Regierung annehmen sollte, oder sie können die Argumente der beteiligten Personen sammeln und auswerten. Dies gilt insgesamt für alle methodischen Variationen, bei denen Schüler in Konfliktsituationen historischer Gestalten und mehr oder weniger ausgestaltete Lösungsangebote verwoben werden. Das Spiel mit fremden Positionen eröffnet einen Schutzraum, besonders dann, wenn Schüler offenes Argumentieren im Religionsunterricht nicht gewohnt sind (»Religionsstunden-Ich«) bzw. sich im Sozialraum der Klasse mit bestimmten abweichenden Meinungen nicht outen wollen.

6. Aktualisierende Paralleldilemmata diskutieren

Aktualisierende Paralleldilemmata zu historischen Konfliktsituationen sind in mehrfacher Hinsicht problematisch: Wie bei jedem Transfer gelingt es selten, in Inhalt und Bedeutung angemessene aktuelle Herausforderungen zu beschreiben; dies gilt auch für unseren eigenen Lernzirkel »Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?«,[39] wo wir uns zwar redlich darum bemüht haben, Banalisierung zu vermeiden – und trotzdem liegen zwischen zivilcouragierten Handlungen angesichts existentieller Lebensgefahr im Dritten Reich und ähnlichen Herausforderungen in einer demokratischen Gesellschaft Welten. Vergleiche hinken nun einmal! Sieht man einmal davon ab und würdigt solche aktualisierende Fallbeispiele als Chance, von der historischen personalen Ebene aus auch Grundwertediskussionen an verschiedenen »großen« und »kleinen« Personen der Gegenwart durchzuführen, so bleibt dennoch eine zweite Anfrage: »Aus der Geschichte lernen« anhand aktueller Parallelbeispiele könnte leicht eng geführt verstanden werden als reiner Reproduktionsprozess *(Wertübertragung)* im Sinne der beschriebenen lerntheoretischen dritten Stufe des sozial-kognitiven Modell-Lernens: »mutig wie Romero«, »hilfsbereit wie Mutter Teresa«, »zivilcouragiert wie die Ministranten von Galens«. Deshalb zur Klarstellung: Übertragen werden sollte nicht die als vorbildhaft erachtete historische Lösung, sondern vielmehr das *Problempotential* der gesamten historischen Dilemmasituation, also beispielsweise die Frage, ob es ähnliche Konstellationen gibt, in denen auch heute Grundwerte in Gefahr sind oder Menschen Wertediskurse zu bewältigen haben. Von Lehrenden ist bei einem solchen konsequent durchgehaltenen diskursethischen Ansatz einige Frustrationstoleranz gefordert, wenn Schülerinnen und Schüler mehrheitlich dafür plädieren, Behinderten den Zugang zu »All-inclusive-Urlaubszonen« zu verwehren, auf Gewalt mit Gegengewalt zu reagieren, sich gegen Kreuze im Klassenzimmer auszusprechen[40] oder nichts dabei finden, Gewaltvideos anzusehen oder martialische Gesänge bei Sportveranstaltungen anzustimmen.[41]

Wenn es ein zentrales Ziel eines zeitgemäßen Religionsunterrichts ist, heutige Jugendliche fit zu machen für den Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität, so kann ein »Lernen an historischen Personen« im Rahmen eines diskursethischen Ansatzes hier einen wichtigen Beitrag leisten. Jugendliche werden über regelmäßige Wertediskurse und -kommunikation zur ethischen Mündigkeit

befähigt, gleichzeitig lernen sie an »kleinen« und »großen« Personen der Vergangenheit, wie, in welch unterschiedlichem Rückgriff auf christliche Grundwerte und mit welcher gesellschaftlichen Tragweite Menschen zum Handeln in der Welt motiviert wurden. Dass man von einem Ansatz der *Wertentwicklung* aus gleichzeitig auf eine direkte Wertübertragung verzichtet und dennoch die Grundüberzeugung ins Spiel bringt, dass christliches und ethisch motiviertes Verhalten auch in unserer Welt möglich ist, ist dabei die paradoxe Hoffnung des Pädagogen auf die Wirksamkeit seines Tuns.

Anmerkungen

1 *R. Hagedorn* (Hg.), Gemeinden leben im Widerspruch. Chronik – Erinnerungen – Profile aus den katholischen Kirchengemeinden in Hagen 1933–1945, Paderborn 1999, 157.

2 Vgl. die anschaulichen Beispiele für die »Vorbild-Phantasma« in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: *H. Rumpf*, Sieg-Droge? Lebenshilfe? Realitätsersatz?, in: Pädagogik 7–8/2000, 56–59.

3 *S. Lenz*, Das Vorbild, Hamburg 1973, 45.

4 *Deutsche Shell* (Hg.), Jugend '97, Opladen 1997, 358–359.

5 *L. Kerstiens*, Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema, in: Lebendige Katechese 8 (1986), 77–83, hier 77.

6 *Deutsche Shell* (Hg.), Jugend 2000, Opladen 2000, Bd. 1, 217; *J. Zinnecker u. a.*, null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen 2002, 52.

7 Z. B. *A. A. Bucher u. S. Montag*, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: Religionspädagogische Beiträge 40 (1997), 61–81 (die Bedeutung der nahen, familiären Vorbilder), *Deutsche Shell*, Jugend 2000, 218 (ferne, mediale Vorbilder).

8 *H. Mendl*, Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?, in: RpB 45/2000, 3–26. *H. Mendl*, Lernen an »Heiligen der Unscheinbarkeit«, in: KatBl 126 (2001), 123–127.

9 *H. Mendl*, Local heroes: Helden für das 3. Jahrtausend. Eine interaktive Datenbank für interessierte Schulen, in: Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht. Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, Real- und Berufsschulen 2/2000, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, München 2000, 42–43. – http://www.ktf.uni-passau.de/institutionen/mendl/local_heroes/local_heroes_index.htm. Eine Abteilung dieser Homepage ist für historische Vorbilder reserviert.

10 Vgl. *B. Gruber*, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modell für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth 1995, 27–37.

11 Vgl. die Themenhefte zur Elementarisierung: KatBl 126 (2001), Heft 2; ZPT 52 (2000), Heft 3.

12 *H.-G. Ziebertz*, Ethisches Lernen, in: *G. Hilger, S. Leimgruber u. H.-G. Ziebertz*, Religionsdidaktik, München 2001, 402–419.

13 Vgl. *Ziebertz*, Ethisches Lernen, 407–408.

14 *A. C. Lochmann*, Bruder Franz. Unterricht mit einer Heiligenbiographie, in: KatBl 114 (1989), 362–370; ähnlich: *E. Weber*, Francesco d'Assisi – Leitbild neuer Frömmigkeit?, in: Der evangelische Erzieher 48 (1996), 352–361.

15 *A. Bandura*, Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozialkognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976. Vgl. auch: *W. Edelmann*, Lernpsychologie, 6. A. Weinheim 2000, 191–193.

16 Vgl. ein weiteres historisches Beispiel, welches ich hier nicht wiederholen wollte: *Mendl*, Heldendämmerung, 13 f.

17 Vgl. die zahlreichen Beispiele zum Thema aus einem Lernzirkel, der an dieser lerntheoretischen Ebene ansetzt: *B. Gruber u. H. Mendl*, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute? Lernzirkel für den Religions-, Geschichts- und Ethikunterricht der Klassen 8 bis 11, Donauwörth 2000.

18 *F. Oser*, Moralpsychologische Perspektiven, in: *G. Adam u. F. Schweitzer* (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 81–109, hier 87 f.

19 Vgl. *Gruber u. Mendl*, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?, 18–19 (mit einer schematisierten Vorlage zur Bearbeitung von Dilemmageschichten).

20 Vgl. zur Bedeutung der didaktischen Gestaltung des Binnenraums von Religionsunterricht für die Wertschätzung des Faches: *A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000.

21 Vgl. *L. Kuld u. B. Schmid*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.

22 Vgl. *Gruber*, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung.

23 *B. u. S. Gruber*, Das Zusammenleben von Römern und Christen – Minderheiten haben's schwer. Lernzirkel für den Geschichts- und Religionsunterricht der Klassen 5–7, Donauwörth 1997. *Gruber u. Mendl*, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?

24 Vgl. das didaktische Material zu Lerpscher: *Gruber u. Mendl*, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?, 58–62. *E. Mader u. J. Knab*, Das Lächeln des Esels, Blöcktach 1987.

25 Vgl. didaktisch aufbereitet: *Gruber und Mendl*, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?, 42–49. Lesenswert: *B. Büchner*, Abenteuer Bethel, Wien 1991.

26 Vgl. *G. Beaugrand,* Nikolaus Groß (1898–1945), in: *ders.,* Die neuen Heiligen. Große Christen auf dem Weg zur Heilig- oder Seligsprechung, Augsburg 1991, 83–95.
27 Vgl. *I. v. Kutschenbach u. M. Sporer,* Alltag, der nicht alltäglich war. Passauer Schülerinnen erinnern sich an die Zeit zwischen 1928 und 1959, Paussau 1999, 53 f.
28 Bundespräsident Johannes Rau verwies bei seiner Rede zur Eröffnung der Europäischen Wochen auf den Eintrag im Paussauer Stadtarchiv vom 13. Juni 1937. – Passauer Neue Presse Nr. 136/15. Juni 2002, 4.
29 Vgl. die entsprechenden empirischen Daten zur Bedeutung der Familie als biographisches Rückgrat und Lebenskonzept bei der Mehrzahl heutiger Jugendlicher: *Deutsche Shell* (Hg.), Jugend 2000, 13–15.
30 *Gruber u. Mendl,* Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?, 50 f.
31 Vgl. etwa *Hagedorn* (Hg.), Gemeinden leben im Widerspruch; *J. Schmid,* Die übersehenen Treuen. Studien über katholische und protestantische Frauen im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück, Augsburg 1999; *P. Steinbach u. J. Tuchel* (Hg.), Widerstand gegen den Nationalsozialismus, Bonn 1994.
32 Vgl. *Zinnecker u. a.,* null zoff & voll busy, 53.
33 Vgl. die anschaulichen Beispiele bei *J. Imbach,* Der Heiligen Schein. Heiligenverehrung zwischen Frömmigkeit und Folklore, Würzburg 1999, bes. 11–45.
34 Vgl. die Darstellung des Briefwechsels zwischen Thomas Morus und seiner Tochter Margaret: *R. Marius,* Thomas Morus. Eine Biographie, Zürich 1987, 578–584.
35 Zur Legitimität fiktiver Personalisierung in der (Kirchen-)Geschichtsdidaktik vgl. *Gruber,* Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung, 35.
36 Vgl. *Gruber u. Mendl,* Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?, 52.
37 *S. Krapf,* Katharina von Siena. Reformatorin der Kirche. Eine Unterrichtsreihe für den Kirchengeschichtsunterricht, in: Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, Heft 1/2001, 2–45, hier 11.
38 *U. Schilling-Strack,* Im Sterbehaus von Kalkutta fühlt er sich frei und glücklich, in: Augsburger Allgemeine v. 31. 10. 1997. – Nachzulesen auch in der erwähnten Homepage »Local heroes« unter dem Stichwort: »Armenhilfe« und dann »Wimmer, Andy«.
39 Vgl. *Gruber u. Mendl,* Zivilcourage im Dritten Reich! und heute? – Der dritte Arbeitsteil bei jeder Station unter dem Titel »Zivilcourage heute« enthält jeweils aktualisierende Fallbeispiele und Dilemmageschichten.
40 Vgl. die entsprechenden Dilemmageschichten: *Gruber u. Mendl,* Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?, 41, 43, 67.
41 Vgl. *Gruber u. Gruber,* Das Zusammenleben von Römern und Christen, 20.