

Wer bin ich und durch wen werde ich?

Biografisches Lernen im Religionsunterricht

Hans Mendl „Der Mensch wird am Du zum Ich“, formuliert Martin Buber (Buber 1954, S. 32). Damit ist die doppelte Bedeutung eines biografischen Lernens angezeigt. Im Horizont eines subjektorientierten Religionsunterrichts zielt biografisches Lernen auf die reflexive Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Biografie:

- Welche Hoffnungen, Ideale und Wünsche bewegen mich?
- Welche markanten Erlebnisse und Begegnungen haben mich geprägt?
- Wie kann ich selbstverantwortlich einen Lebensplan entwickeln und welche nächsten Schritte stehen an?

Gleichzeitig geschieht ein solches Lernen nicht im luftleeren Raum und ausschließlich individuell-selbstreflexiv, sondern in

Auseinandersetzung mit anderen Biografien, beginnend bei der Familie und den Peers bis hin zu den kleinen und großen Gestalten des Nah- und Fernraums (vgl. Abb. 1). Auch diese haben Ideale, Hoffnungen und Wünsche, müssen oder mussten sich entscheiden und haben oder hatten Entwicklungsprozesse durchzumachen.

Diese wechselseitige Verschränkung von zwei Perspektiven (vgl. Abb. 2) schützt vor Einseitigkeiten: Subjektorientiertes biografisches Lernen wäre zu eng, wenn man es als reinen Selbstentfaltungsprozess verstehen würde („mich selber bilden, wie ich bin“). Eine Beschäftigung mit anderen Biografien darf zum einen nicht auf ein unreflektiertes Nachahmen hehrer Vorbilder beschränkt und zum anderen nicht nur rein sachorientiert auf die andere Person hin (das Aus-

wendiglernen fremder Lebensläufe) ohne korrelativen Bezug auf die lernenden Subjekte hin gestaltet werden.

Krise und Renaissance des Biografischen

Wenn biografisches Lernen in dieser doppelten Perspektive heute wichtiger ist als noch vor wenigen Jahrzehnten, dann hat das seine Gründe: In curricularen Zeiten und als Gegenfolie zu katechetischen, evangelisch-unterweisenden oder schülerorientiert-therapeutischen Tendenzen bewegte sich der Religionsunterricht in den 1970er- und 1980er-Jahren in eher sachlichen Gewässern, und das war sicher zeitbedingt auch gut so. Selbstreflexive lebensweltbezogene Lernprozesse waren im Religionsun-



Abb. 1: Biografische Angebote und Lernmodalitäten

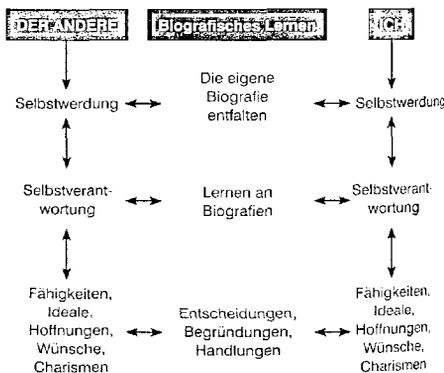
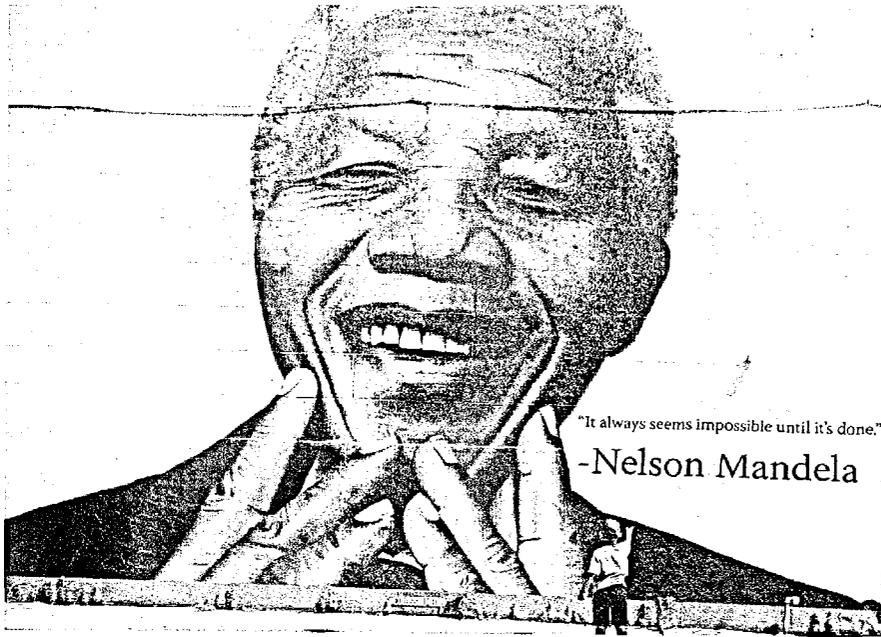


Abb. 2: Grundstruktur eines biografischen Lernens durch ein Lernen an fremden Biografien



"It always seems impossible until it's done."

-Nelson Mandela

terricht verpönt, solche konnten in der Jugendarbeit und Gemeindekatechese, vielleicht noch im Rahmen der Schulpastoral bei Tagen religiöser Orientierung angeboten werden.

Auch um die zweite Perspektive, um das Lernen an Biografien, war es schlecht bestellt, weil ab den 1960er-Jahren das Vorbild aus nachvollziehbaren Gründen ins Abseits geriet: Die unreflektierte Verehrung von Helden mit dem Ziel einer unmittelbaren Nachahmung galt zurecht als nicht vereinbar mit einem emanzipatorischen Bildungs- und Erziehungsgedanken. Das Vorbild verschwand über Jahrzehnte hinweg aus der Pädagogik (vgl. Mendl 2015, S. 17–26).

Begründungsmuster für die Bedeutung biografischen Lernens

Wenn seit der Jahrtausendwende eine Renaissance des biografischen Lernens in beiden Ausfaltungen festzustellen ist, so kann dies folgendermaßen begründet werden.

Philosophisch

Wie schon in Bubers Existenzphilosophie anklingt: Der Mensch kann sich nicht ausschließlich aus sich selbst entwickeln, als dialogisches Wesen ist er auf ein Werden am Du angewiesen (vgl. Buber 1954, S. 32). Dies entspricht in theologischer Hinsicht der anthropologischen Bestimmung des Menschen als eines offenen und dialogischen Wesens.

Soziologisch

Auf dem Marktplatz der Postmoderne, die mit den Merkmalen der Pluralisierung und Individualisierung gekennzeichnet wird, gibt es eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten; der Mensch ist dem Zwang zur Wahl ausgesetzt. Das gilt auch für die personalen Angebote, die auf dem Marktständen der Postmoderne vorzufinden sind und auf die auch schon Grundschulkindern stoßen: Rihanna, Justin Bieber, Mario Götze – das sind aktuelle Persönlichkeiten, morgen werden es wieder andere sein. Um im Bild zu bleiben: Auf dem Marktplatz der

Postmoderne sollte es auch Stände geben, auf denen ermutigende Lebensentwürfe dargeboten werden: Menschen, die zeigen, dass man in einer Wohlstandsgesellschaft leben und gleichzeitig Ausflüge in gute Welten wagen kann.

Gesellschaftlich

Gerade Zivilgesellschaften sind auf Helden angewiesen, auf ehrenamtliches Engagement und zivilcouragiertes Verhalten. Das ist der gesellschaftliche Kitt, denn solange es solche Menschen gibt, gerät die Welt nicht aus den Fugen. Den Blick daraufhin zu schulen und nachfolgende Generationen dafür zu werben, eigene Formen einer altruistischen Einstellung zu entwickeln, ist für die Gesellschaft überlebensnotwendig – gerade in Zeiten, in denen verstärkt Prozesse des Cocoonings, des Sich-Einspinnens in die Behaglichkeit der eigenen Familie und der eigenen vier Wände festzustellen sind.

Entwicklungspsychologisch

Vor allem Kinder brauchen für die

Entwicklung ihres moralischen Universums nicht nur Verlässlichkeit und Beständigkeit, sondern auch ein fantasievolles Aufblicken zu Helden als Garanten einer ewigen Ordnung. Es macht einen Unterschied, ob sie davon (tag-)träumen, reich und berühmt zu sein oder ob sie „nur noch kurz die Welt retten“ wollen (Tim Bendzko) – und sei es im privaten Umfeld. Werner Ritter (1995) hat schon vor vielen Jahren dafür plädiert, wir dürften das Feld nicht nur den säkularen Heilsmynthen überlassen, den Knight Ridern oder Supermännern.

„Ohne Vorbild kein Weltbild“, formuliert dies Dana Horáková (2007, S. 33): „Wer sich zu seinen Vorbildern bekennt, tastet sich an jene Werte heran, die seit Urzeiten nicht nur für ihn persönlich, sondern auch für ein gedeihliches Zusammenleben der Menschen wichtig sind. Als ‚Geburtshelfer‘ von Weltbildern können Vorbilder also einen Gemeinschaftssinn fördern, der stabiler ist als ideologische, ökonomische oder kulturelle Zweckgemeinschaften“ (Horáková 2007, S. 34).

Medienpädagogisch

Gelassen sollte man aus der Erwachsenenperspektive das Anheimeln von Stars aus der Mediengesellschaft durch Kinder und Jugendliche betrachten. Wir wissen aus der Kinder- und Jugendmedienforschung, dass Kinder souveräner mit Stars umgehen, als es Erwachsene oft meinen. Diese imaginären Lebensbegleiter sind nötig, wenn die eigenen Kräfte (noch) nicht reichen; sie werden wie das Trikot oder das Outfit übergestreift, um Leben zu erproben, dann aber auch wieder abgelegt. „Vor fünf, sechs Jahren, da wollte ich halt James Bond werden, und jetzt eigentlich weniger“, meint ein 14-jähriger Gymnasiast (Mendl 2011, S. 30). Auch Jugendliche profitieren in ihrer Identitätsbildung durch Kinofilme, wie neuere Medienstudien ergaben (vgl. Mendl 2015, S. 200–201). Inge-

samt sollte man aber die Reichweite der medialen Vorbilder nicht überschätzen: Wichtiger sind die Personen des Nabbereichs, Eltern, Geschwister und Großeltern.

Didaktisch-lerntheoretisch

Die Komplexität der Welt und die Bedeutung ethischer und religiöser Grundsätze kann jenseits einer abstrakten oder katechismusartigen Darstellung am besten durch Geschichten verdeutlicht werden. Geschichten handeln von Menschen, die Grundsätze und Überzeugungen haben, vor Entscheidungen stehen, diese begründen und die Folgen verantworten müssen. Sich hier „einzuklinken“ ist die didaktische Kunst!

Die lerntheoretischen Modalitäten biografischen Lernens

Die didaktische Grundstruktur eines Umgangs mit fremden Biografien ist also das biografische Lernen; das erfordert, mehr noch als das einfache Vorbild- oder Modell-Lernen, „eine permanente Denkbewegung ein, die von der fremden Biografie zur eigenen und umgekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene bezogen läuft“ (Lindner 2011, S. 64). Die grundlegende Absicht besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu Positionierungen herauszufordern, Bedeutungszuschreibungen zu ermöglichen und Möglichkeitsräume zu eröffnen (ebd. S. 65f.). Dabei haben neben den komplexeren Lernmodellen auch die vermeintlich einfacheren ihre didaktische Bedeutung.

Verhaltenstheoretische Auffassung

Das verhaltenstheoretische Modell der Bewunderung und Nachahmung war wegen der Verengung auf die Perspektive einer unreflektierten Heldenverehrung mit Recht in Misskredit geraten. Es erfährt aktuell eine gewisse Rehabilitations durch die Theorie der Spiegelneuronen: Gerade die Fähigkeit zur Empathie, aber auch viele basale Fähigkeiten werden durch die

Spiegelung am anderen erlernt (vgl. Mendl 2015, S. 78–80). Die skizzierten moralpsychologischen Gründe sprechen dafür, Kindern starke große und kleine Vorbilder (z. B. Personen wie den heiligen Nikolaus, die heilige Elisabeth von Thüringen, aber auch Helden des Alltags aus ihrer Umgebung, vgl. Johanna Buckel/Beate Peters S. 26/27) zu präsentieren, die sie auch emotional bewundern dürfen. Wenn beispielsweise ein Mann, der seit Jahren eine Hilfsaktion für Rumänien durchführt, vor einer Klasse von seinem Projekt erzählt, dann staunen die Kinder, blicken respektvoll auf und erweitern gleichzeitig ihren Welthorizont.

Sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens

Das Modell-Lernen impliziert bereits Aspekte der Reflexion: Wert erhellend wird in den Blick genommen, welche ethischen Kategorien Menschen zum Handeln bewegen. Die Kinder und Jugendlichen werden in diese Geschichten involviert – freilich mit dem Ziel, dass sie selbst etwas am Beispiel lernen und aufs eigene Leben übertragen. Dieser didaktische Weg ist nicht unumstritten, weil das Transferlernen letztlich doch noch auf eine enge Wertübertragung abzielt. Faktisch spielt es in der Schule insofern eine Rolle, als meist von einer abstrahierenden Ebene (und leider manchmal auch banalisierenden Nivellierung!) aus gefragt wird, wo wir so mutig sein könnten wie Bischof Romero, so zivilcouragiert wie Dominik Brunner oder so nächstenlieb wie Mutter Teresa.

Diskursethisches Lernen

Bei diskursethischem Verfahren verzichtet man auf unmittelbare Transfers und muss auch aushalten, wenn Kinder und Jugendliche sich für das Gegenteil entscheiden – wenn sie beispielsweise kundtun, dass sie einen gefundenen Geldbeutel behalten, nicht zu einem Besuch ins Altenheim gehen oder kein Päckchen für Kinder in Rumänien packen möchten. Lehr-



kräfte benötigen hier eine Differenzverträglichkeit, denn der Weg ist das Ziel: Wenn Kinder und Jugendliche immer wieder moralische Dilemmata diskutieren, wird ihr ethisches Argumentations- und Reflexionsvermögen zunehmend komplexer.

Handlungsethisches Lernen

Aus vielen Unterrichtsprojekten¹, bei denen sich Kinder mit ihren Helden des Alltags beschäftigen, geht hervor, dass die Anregung, selbst ein Projekt für andere zu starten, häufig von den Kindern selbst formuliert wird. Dieses handlungstheoretische Lernmuster entspricht dem kindlichen Werksinn (Erik Erikson) – dem Bedürfnis, nicht nur zu reden, sondern im Tun eine Selbstbestätigung zu erhalten. So sind Kinder in der Grundschule Wendelstein nach einer ausführlichen Beschäftigung mit den „Tollen Typen“ ihrer Umgebung selbst aktiv geworden, haben sich an einer Umweltsäuberungsaktion im Wald beteiligt, besuchten ein Altenheim, lasen Kindern im Kindergarten vor und frühstückten mit Erstklässlern. Auch ihre Eltern unterstützten sie engagiert bei diesen Aktionen. Schließlich stellten die Kinder Holunderlimonade her, gestalteten im Deutschunterricht Plakate, verkauften den Saft auf dem Pausenhof und spendeten den Erlös der Tafel in Wendelstein (vgl. Leitmeier 2011; Mendl 2015, S. 122 f.).

Der lerntheoretische Kreis schließt sich, wenn bei Formen sozialen Handelns auch die ehren- und hauptamtlichen Helfer vor Ort in den Blick kommen und wegen ihres Tuns bewundert werden.

Die Zielhorizonte eines Lernens an fremden Biografien

Kuhn erläutert folgende vier Zielbereiche eines Lernens an fremden Biografien, die sie auch konsequent subjektbezogen entfaltet (vgl. Kuhn 2010, S. 85–109; Mendl 2015, S. 83–85):

Beitrag zur Identitätsfindung

Eine erzählende Vergewisserung der Fragen „Wer bin ich?“ oder „Wer möchte ich sein?“ kann durch die Auseinandersetzung mit den Lebenserfahrungen und Entscheidungen von Fremdbiografien erfolgen. Wenn sich Schülerinnen und Schüler in diese Fremderfahrungen einklinken und sie erprobend nachvollziehen, können sie in Freiheit diese Angebote für plausibel halten – oder auch nicht.

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie

Durch die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien erweitern Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Denk- und Welthorizont auf mehrfache Weise: Sie nehmen Anteil an den Deutungsangeboten aus dem Leben der Fremdbiografie und setzen sich mit den Rezep-

tionen ihrer Klassenkameraden auseinander.

Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit

Die Diskussion moralischer Dilemmata ist immer narrativ und personal gebunden; wie bereits erwähnt trägt ein häufiger Einsatz diskurs-ethischer Verfahren zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der moralischen Urteilsfähigkeit bei. Deshalb sollen an Schulen sowohl fiktive als auch ganz lebensnahe gruppenbezogene Lernumgebungen geschaffen werden, in denen immer wieder Fragen der Moral, des Umgangs und der Zivilcourage diskutiert werden.

Diskursive Ausbildung moralischer Überzeugungen

Diskursethische Ansätze sind zunächst einmal einer formalen Ethik zuzurechnen. Freilich erfolgt ein solcher Prozess der ethischen Urteils- und Entscheidungsbildung aber nicht ohne Rückgriff auf eine materiale Ethik. Inmitten der skizzierten Angebotspalette auf dem Markt postmoderner Möglichkeiten wird es die Aufgabe des Religionsunterrichts sein, immer wieder Biografien einzuspielen, deren Lebensentscheidungen von einem jüdisch-christlichen Ethos gespeist sind. Ein Lernen an solchen markanten Biografien muss aber immer auch ein Lernen in Freiheit sein – die Schülerinnen und Schüler können auch zu anderen ethischen Folgerungen kommen.



Vorbild im Alter von Grundschulkindern: Felix Finckbeiner gründete mit 9 Jahren die Schülerinitiative „Plant-for-the-Planet“ und engagiert sich für den Klimaschutz

Grundsätze eines Lernens in Begegnung

In Orientierung an Rainer Merkel können abschließend folgende Grundsätze eines Lernens in Begegnung formuliert werden (vgl. Merkel 2011, S. 78ff):

- „Lernen in Begegnung“ ist grundsätzlich an jeder Person möglich: an großen und kleinen Helden, nahen und fernem und auch an „gebrochenen Biografien“ (vgl. in Religion 2014; Mendl 2015, S. 234–244).
- Ein „Lernen in Begegnung“ regt zur symmetrischen Interaktion von Subjekten, den Lernenden und der vorgestellten Biografie, an. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich auf Augenhöhe mit den Lebensentscheidungen anderer Menschen beschäftigen.
- Ein „Lernen in Begegnung“ bleibt unvollständig, vorläufig und korrekturbedürftig. Die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien wird auch konflikthaft verlaufen, sie wird zu Fehlurteilen und einseitigen Rezeptionen führen. Dies aufzudecken und einen respektvollen Umgang mit den Entscheidungen der anderen zu schulen, ist pädagogisches Ziel und Aufgabe zugleich.

- „Lernen in Begegnung“ ist perspektivisch und legt das durchgängig offen. Die perspektivische Wahrnehmung anderer Biografien wird in der Lerngruppe zwangsläufig äußerst unterschiedlich ausfallen. Die unterschiedlichen Rezeptionen müssen in der Gruppe immer wieder kritisch und reflexiv beachtet werden.
- „Lernen in Begegnung“ legt Wert auf Emotionalität. Die Empathie mit einer Biografie ist immer auch mit Emotionen unterfüttert, die auch die kognitiven Lernprozesse steuern: Solche Ebenen der Sympathie und Antipathie, des Verständnisses und Unverständnisses aufzudecken, erscheint als unverzichtbar!
- „Lernen in Begegnung“ braucht ein Gesicht des Gegenübers: Das spricht für lebendige Helden des Alltags, denn diesen kann man unmittelbar begegnen. In der Geschichts- und Mediendidaktik wird das Prinzip des Personalien gepflegt und in alltagsnahen Einspielszenen konkretisiert. Auch eine gute (Lehrer-)Erzählung lässt die fremde Biografie mit Leib und Geist im Klassenzimmer präsent werden.

Die Frage der Fragen

Vor dem Ende sprach Rabbi Sussja: „In der kommenden Welt wird man nicht fragen: ‚Warum bist du nicht Mose gewesen?‘
Man wird mich fragen: ‚Warum bist du nicht der Sussja gewesen?‘“

Martin Bubers Erzählung aus der Chassidim (Buber 1949, S. 394) ist zugleich zentral und erweiterungsbedürftig: Ja, am Ende der Zeiten wird man mich nicht fragen, ob ich Mose gewesen bin. Aber vielleicht hat mich neben vielen anderen auch Mose zu dem gemacht, was ich bin? ■

Anmerkung

1 Verschiedene Beispiele finden sich online unter: www.uni-passau.de/local-heroes

Literatur

- Buber, Martin: Die Erzählungen der Chassidim. Manesse Verlag, Zürich 1949
- Buber, Martin: Ich und Du. In: Ders.: Die Schriften über das dialogische Prinzip. L. Schneider Verlag, Heidelberg 1854, S. 7–121
- Horáková, Dana: Vorbilder. Berühmte Deutsche erzählen, wer ihnen wichtig ist. Marix Verlag, Wiesbaden 2007
- Kuhn, Karolin: An fremden Biografien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung. LIT Verlag, Münster 2010
- Leitmeier, Walter: Search for the heroes inside yourself. Oder: Kleine Helden des Alltags. Local Heroes von Wandelstein. In: Christlich-pädagogische Blätter Nr. 124/1/2011, S. 43–44
- Lindner, Konstantin: „Aufgabe Biografie“-eine religionsdidaktische Herausforderung?! In: Loccumer Pelikan Nr. 2/2011, S. 62–67
- Mendl, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2015
- Mendl, Hans: Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausbelegung und Datenbank „Local heroes“. Verlag Duschl, Winzer 2011
- Merkel, Rainer: Begegnungsternen mit Lebensbildern. Ein neues didaktisches Modell am Beispiel „Paulus“. In: Loccumer Pelikan Nr. 2/2011, S. 77–83
- Ritter, Werner: Kommen Wunder für Kinder zu früh? Wundergeschichten im Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 120/1995, S. 832–842 in Religion. Unterrichtsmaterialien Sek. I: Lernen an geliebten Biografien (Nr. 3/2014)