

Entschieden leben.

Der didaktische Wert einer Auseinandersetzung mit regionalen Glaubenszeugen



Prof. Dr. Hans Mendl

1. Tot, weltfremd, unbedeutend: Personen der Geschichte als didaktische Herausforderung

Das Würzburger Diözesanprojekt zu Glaubenszeugen im Nationalsozialismus ist ein mutiges Unterfangen. Denn alle aktuellen empirischen Daten deuten darauf hin, dass historische Lerngegenstände im Religionsunterricht nicht gerade der didaktische „Hit“ sind.¹

Bedeutet Personen der Vergangenheit heutigen Jugendlichen etwas, so dass von daher Lernprozesse als attraktiv erscheinen? Hier ist doch Skepsis angebracht. Der „garstige Graben“ zwischen den Gestalten der Geschichte und heutigen Kindern und Jugendlichen, der sich dann auch in einer zögerlichen Behandlung im Unterricht niederschlägt, verwundert aus unterschiedlichen Gründen nicht: Ein Pater Engelmar Unzeitig (1911-1945) oder ein Pfarrer Georg Häfner (1900-1942) sind zunächst einmal weit weg vom Leben heutiger Schülerinnen und Schüler. Man kann sie nicht ohne ihre Verwobenheit in Zeit und Gesellschaft verstehen. Das gilt für die großen Heiligen generell: Sie erscheinen in ihrer Radikalität als weltfremd, so dass Jugendliche folgern: „Uninteressant und bedeutungslos – so kann und will ich gar nicht werden!“² Bei den Glaubenszeugen aus der Zeit des Nationalsozialismus kommt hinzu, dass geschichtsdidaktisch zunehmend darüber reflektiert werden muss, wie denn ein erinnerungsgeleitetes Lernen für die nunmehr schon dritte oder vierte Generation nach Auschwitz, die nach 1990 Geborenen, begründet und inszeniert werden kann.

Lernprozesse in Auseinandersetzung mit Personen der Geschichte werden misslingen, wenn nicht diese Barrieren einbezogen werden. Einfach nur moralinsauer ein Lernen an tugendhaften Vorbildern als pädagogischen „Königsweg“ zu postulieren, entbehrt jeglicher didaktischen Reflexion und erweist sich

letztlich als eher kontraproduktiv. „Produktive Vorbilder“ sind diese Personen nicht a priori; sie können es werden, wenn über eine entsprechende Didaktik spannende und spannungsreiche Ebenen der Begegnung inszeniert werden. Was aber kann man an ihnen lernen?

2. Lernfelder im Umgang mit Glaubenszeugen der Vergangenheit

Bei der Suche nach einem integrativen Modell für eine Didaktik der Kirchengeschichte kann der Rückgriff auf eine bewährte Argumentationsstruktur weiterhelfen, die zu meiner Verwunderung bislang nirgends explizit als Schlüssel für die Begründung eines Lernens aus und an der Geschichte des Christentums herangezogen wurde: das Konvergenzmodell der Würzburger Synode (1974). Von zwei Brennpunkten aus – einem pädagogischen und einem theologischen – wird hier auf drei Ebenen (kulturgeschichtlich, anthropologisch, gesellschaftlich) das Konzept eines modernen Religionsunterrichts entfaltet: Dies soll nun auf das Feld einer Auseinandersetzung mit historischen Vorbildern im Allgemeinen und den Glaubenszeugen aus der Diözese Würzburg im Besonderen übertragen werden: Es gilt, die Kultur der Gegenwart zu begreifen (kulturgeschichtliches Argument) (2.1), in Distanz zu Geschichte und Gegenwart Gesellschaft und Kirche kritisch zu betrachten und zu gestalten (gesellschaftliches Argument) (2.2) und die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen religiösen und ethischen Kompetenz zu fördern (anthropologisches Argument) (2.3).

2.1 Wider das Vergessen: Gegenwart begreifen durch Erinnerungslernen

Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, das Verhältnis von Staat und Kirche und

viele Aspekte des öffentlichen Lebens und des Verhaltens der Repräsentanten des deutschen Staates auf der Weltbühne heute kann man nur verstehen, wenn man sich mit der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur (1933-1945) beschäftigt. Das spezielle Interesse im Religionsunterricht besteht darin, die „Kultur der Gegenwart auf ihre christentums-geschichtlichen Implikationen hin“⁴³ zu untersuchen. Die kulturhermeneutische Dynamik führt vom aktuell Anzufragenden zu den Wurzeln in der Vergangenheit und wieder zurück zu den Folgen für Gegenwart und Zukunft. Ein solcher phänomenologischer Ansatz setzt also beim heute, hier und jetzt Wahrnehmbaren an: Man begibt sich auf eine lokale Spurensuche. Deutlich wird, dass die Gegenwart nicht so wäre, wie sie ist, wenn nicht die geschichtlichen Personen ihren je eigenen Beitrag zur Gestaltung der Vergangenheit geleistet hätten. Auch die beiden Protagonisten dieses Diözesanhefts haben ganz konkrete Spuren hinterlassen: In der Kiliansgruft der Neumünsterkirche in Würzburg wurde die Urne Pfarrer Häfners beigesetzt – vor der Kirche „stolpert“ man über den Stolperstein, der im Rahmen des Würzburger Stolperstein-Projekts (www.stolpersteine-wuerzburg.de) vor der Kirche angebracht wurde; in der Marianhiller Herz-Jesu-Kirche ist der selige Pater Engelmar beigesetzt. Dieses kulturhermeneutische Verfahren erscheint einerseits legitim und wichtig, um Segmente unserer Alltagskultur zu verstehen. Nimmt man die obigen kritischen Hinweise auf die problematische Attraktivität historischer Fragestellungen „an sich“ ernst, dann muss man aber andererseits auch die Grenzen eines solchen didaktischen Zugriffs sehen. Es bedarf besonderer methodischer Anstrengungen (Elemente einer Gedenkstätten-Pädagogik, forschendes Lernen, die Verwendung moderner Recherche-Methoden wie des Internets), um eine Brücke zwischen den Personen der Vergangenheit und den heutigen Schülerinnen und Schülern zu schlagen.⁴ Zunächst geht es also bei einem traditionserschließenden Ansatz um das Verstehen der eigenen Kultur; nicht

immer und überall passt der Übergang zu unmittelbaren individuellen ethischen Lernprozessen aus der Geschichte. Das liegt dann erst im Horizont der nächsten beiden Anwege.

2.2 Wider die Anpassung: Vergangenheit als gesellschaftliche Herausforderung

Die christliche Religion hat auch eine gesellschaftskritische Funktion. Der weite Horizont unter dem Geltungsanspruch des Transzendenten verdeutlicht die Begrenztheit menschlichen Handelns und befreit von gesellschaftlichen und zeitaktuellen Abhängigkeiten. „Die Texte der Bibel entlarven an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Zuständen. Sie entlarven falsche Ansprüche; sie rufen zur Umkehr, zur Veränderung und zur Ausrichtung auf die Zukunft“, heißt es in der Würzburger Synode (Der Religionsunterricht in der Schule, 2.4.3). Auch der Blick auf Geschichte und Gegenwart enthält gesellschafts- und kirchenkritische Elemente. Entgegen der Anpassung an den Status quo soll erinnerndes Lernen über die Zeiten hinweg eine Reflexion ermöglichen, inwiefern Menschen und Gruppen, Kirche und Staat der Reich-Gottes-Botschaft Jesu entsprechen bzw. welche Impulse sich aus der Grundorientierung für die Gestaltung von Kirche und Welt ergaben und ergeben. In den Blick gerät also die Weltverwobenheit des Christentums. Gerade die Märtyrer im Dritten Reich haben in aller Unterschiedlichkeit zwischen aktiven und passiven Formen gezeigt, dass entgegen dem Mainstream Widerstand durchaus möglich war!⁵ Ihrer Standhaftigkeit wegen wurden nicht wenige von ihnen verfolgt und ermordet, auch die beiden Persönlichkeiten dieses Hefts, Pater Engelmar Unzeitig und Pfarrer Georg Häfner. Die Option einer „Kirche als Volk Gottes unterwegs“ lädt Schülerinnen und Schüler ein, einen kritischen Blick auf die Geschichte dieses Volkes zu richten und den Anspruch von Kirche, „Salz der Erde“ zu sein, und dessen Umsetzung zu überprüfen, aber auch den eigenen Standpunkt selbstre-

flexiv zu hinterfragen und zu überlegen, welches gesellschaftliche Engagement denn heute gefordert ist.

2.3 Wider die Selbstbeschränkung: Glaubenszeugen als Spiegelungsfolien für eigenes Handeln

Waren die ersten beiden Begründungsmuster stärker sach- und gesellschaftsorientiert, so stehen nun der Schüler und die Schülerin und ihr Entwicklungspotential unmittelbar im Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit fremden und Provokation durch fremde Personen der Vergangenheit geschieht mit dem Ziel der eigenen Wertentwicklung. Entgegen einfachen Wertübertragungs- und Nachahmungsmodellen ist dieser Ansatz von folgender Überzeugung gespeist: Eine regelmäßige problemorientierte Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte fremder Personen trägt dazu bei, dass Kinder und Jugendliche lernen, über Werte und Normen differenziert nachzudenken (Werterhellung), darüber auch zu kommunizieren (Wertkommunikation) und sich insgesamt nicht nur in ihrem Verständnis für Wertentscheidung, sondern auch in der eigenen Handlungsbereitschaft weiterzuentwickeln.⁶ Die „Glaubenszeugen“ werden dann starke „Vorbilder“ im Sinne von Spiegelungsfolien für eigene Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben, wenn sie als Menschen mit Fleisch und Blut präsentiert werden – nicht beschönigt und fromm verkleistert! Damit eine Präsentation gerade vorbildhafter Personen der Geschichte nicht zu einem kontraproduktiven moralinsauren Unternehmen verkommt („seht, wie gut der Mensch ist – geht hin und tut desgleichen!“), muss die Begegnung mit der Herausforderung, die die Glaubenszeugen bieten, didaktisch reflektiert vonstatten gehen und von den folgenden didaktischen Prinzipien (Kap. 4) aus gesteuert werden. Zuvor allerdings müssen noch die besondere Problematik, aber auch die eigenen Lernchancen von Märtyrern als Glaubenszeugen herausgearbeitet werden.

3. Die besondere Herausforderung der Märtyrer als „Exoten Christi“

Die Wertestudien der letzten Jahre zeigen, dass unter Jugendlichen zum einen eine breite Streuung von Wertoptionen erkennbar ist („Inflation am Werthimmel“, wie es in der Shell-Studie 2000 hieß) und zum anderen innerweltliche Heilsoptionen (z.B. die Verbindung von Glück in der Familie und Erfolg im Beruf) dominieren. Von einem weltimmanenten Standpunkt aus betrachtet sind Märtyrer wie P. Engelmar und Pfarrer Häfner Versager. Die Option unserer Gesellschaft lautet, wie sie in der Beilage zur Süddeutschen Zeitung „jetzt“ vor einigen Jahren formuliert war: „Wofür lohnt es sich zu leben?“ Märtyrer zeichnet qua Definition die umgekehrte Optik aus: „Wofür lohnt es sich zu sterben?“ Dabei mag die einzelne Entscheidung durchaus Respekt oder Bewunderung hervorrufen, die Paradoxie des Scheiterns bleibt: Gibt es so starke Ideen, Überzeugungen, Motive, dass sie angesichts des drohenden Todes das eigene Leben als den geringeren Wert erscheinen lassen? Gemeint ist also der ernsthafte Märtyrer, der am Leben hängt, vielleicht sogar angesichts der Todesdrohung den Wert des Lebens radikal neu schätzen und den Verlust bedenken lernt – nicht nur den Verlust des eigenen Lebens, sondern auch die Verlusterfahrung, die man den Angehörigen zufügt! – und das Verhältnis zu den Prinzipien, für die man bereit ist zu sterben: Wofür also sein Leben geben? Im Beitrag „Weichenstellungen im Leben“ in diesem Heft wird dieses Grunddilemma zwischen der Frage heutiger Jugendlicher: „Was will ich werden?“, und dem biografischen Schicksal der diözesanen Zeitzeugen konstruktiv aufgegriffen und auf die lebensrelevante Frage eines „Suchens nach einem Grund, der trägt“ geweitet. Was „bringt“ nun eine Auseinandersetzung mit diesen Exoten Christi?

3.1 Der faszinierende Märtyrer

Märtyrer⁷ bieten gerade in einer Gesellschaft der „Ich-AGs“ einen Gegentrend dar. Weil sie

mit gesellschaftlichen Ansprüchen gemessen in ihren Lebensentscheidungen „out“ sind, provozieren sie Selbstverständlichkeiten. Korrelationsdidaktisch gesprochen: Sie entziehen sich einer einfachen Annäherung vom eigenen Erfahrungshorizont aus. Dieser Weg einer Analogisierung von Erfahrungen ist ja bei einem Lernen an fremden Biografien nicht unumstritten, weil häufig arg banal, wenn man nach kurzschlüssigen Parallelen zwischen den fremden und den eigenen Erfahrungen sucht (tierlieb wie Franziskus, hilfsbereit wie Mutter Teresa sein). Nein, die Märtyrer müssen als radikale Gegenerfahrung ins didaktische Spiel eingebracht werden. Gerade ihr gewaltsames Lebensende, die Qualen, die ihnen aufgezungen wurden und / oder die sie freilich ertrugen, lassen erschauern. Vielleicht liegt genau darin die Chance der weltabgewandten Märtyrer, dass man bei ihnen gar nicht in die didaktische Gefahr einfacher Wertübertragungsmuster⁸ kommt. Ihr pädagogischer Wert liegt auf anderen Ebenen:

- Erstens gelten Menschen, die ihr Leben für die Gemeinschaft aufopfern auch außerhalb eines christlichen Märtyrerverständnisses als gesellschaftliche Garantien dafür, dass die Welt nicht völlig aus dem Lot gerät. Denn auch heutige Zivilgesellschaften benötigen solche Helden, die als Symbole des Menschlichen stellvertretend für die Gemeinschaft Außerordentliches leisten und damit auch die „Normalos“ entlasten. Das war zu allen Zeiten so.
- Zweitens sind große Gestalten, die für andere Menschen ihr Leben einsetzen und sich aufopfern, für die Moralentwicklung von Kindern äußerst bedeutsam: Bei der Entwicklung des moralischen Universums, die im Kindesalter zunächst natürlich unter dem verständlichen dualistischen Blickwinkel von „gut“ und „böse“ verläuft, brauchen Kinder Heilsgestalten, die die Welt in Ordnung bringen. Nicht nur der Hl. Sebastius

an, auch Winnetou und Old Shatterhand mussten in meiner Kindheit am Marterpfahl wegen ihres Einsatzes für das Gute leiden. Solche Heilsgestalten gibt es auch heute noch – für heutige Kinder sind es Spiderman und immer noch James Bond. Dagegen ist von der Entwicklungspsychologie her auch nichts einzuwenden. Man darf aber dieses wichtige Feld nicht den säkularen Heilsmymthen – Harry Potter, Superman, Bibi Blocksberg – überlassen; deshalb brauchen Kinder neben den biblischen Wundergeschichten auch Erzählungen von den „großen Abenteurern Gottes“. Solche extreme Hochleistungsmarken sind auch innerhalb eines Gradualitätskonzepts (schrittweise an der Heiligung des Lebens arbeiten) bedeutsam, weil sie für die Ausbildung von Idealen förderlich sind.

- Und drittens zielen solche Lernprozesse nicht auf eine unmittelbare Nachahmung des Heroischen, sondern zunächst einmal auf die emotional bedeutsame Bewunderung der großen Gestalten des Glaubens, auch in der Exotik ihrer Lebensführung und in ihren Lebensgängen mit vielen ungewöhnlichen Drehungen und Wendungen. Die manchmal in unseren Augen übertriebene Ausgestaltung von Leidenberichten der Märtyrer gerade der alten Kirche – eine Gattung, in der es von heldenhaft ertragenem Leiden nur so wimmelt – wird von dieser pädagogischen Wirkung her verständlich. Wenn sich diese Faszination mit einem heiligen Schauern verbindet, dann wird damit die Grundstruktur des Umgangs mit dem Heiligen und von Religion überhaupt grundgelegt.

3.2 Der herausfordernde Märtyrer

Wie bereits angedeutet: Ein unmittelbarer Transfer von Verhaltenssegmenten im Leben eines Märtyrers auf Lebenssituationen heuti-

ger Kinder und Jugendlicher ist deswegen häufig problematisch, weil die Vergleichspunkte zumeist hinken: Menschen in unserer Gesellschaft sind nicht nur nicht wegen ihres Glaubens lebensgefährlich bedroht, sondern auch in ihrem Selbstverständnis keine Zeugen christlichen Glaubens. Alle neueren Jugendstudien belegen die These Karl Ernst Nipkows, dass das einende Band über die unterschiedlichen Typologien von Religionsstilen im Jugendalter hinweg das „noch-nicht-gegebene Einverständnis“ zu Religion, Glaube und Kirche ist. Deshalb erscheint die umgekehrte Blickrichtung (also nicht vom Märtyrer zum Jugendlichen, sondern vom Jugendlichen zum Märtyrer hin) die didaktisch realistischere zu sein: Man veranlasst Schülerinnen und Schüler durch die entsprechenden didaktischen Interventionen, sich ins Leben, konkreter: in bestimmte Lebensentscheidungen der vorbildhaften Person „einzuklinken“. Dies ermöglicht „als-ob“-Überlegungen, ein sich Hineinbegeben in fremde Situationen, Entscheidungen und Handlungen. – In diesem Heft geschieht dies beispielsweise in der Analyse von „Weichenstellungen im Leben“ des P. Engelmar, für die die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe verschiedener didaktischer Verfahren (z.B. Tagebucheintrag, Briefform, Fragen an P. Engelmar) Empathie entwickeln sollen, oder über die Beschäftigung mit den Wesenszügen des Pfarrer Häfners und der Reflexion über Formen und Kraft des Gebets. Auch wenn eine fremde Erfahrung nie unmittelbar zugänglich wird, kann durch entsprechende Hintergrundinformationen der Boden bereitet werden, um sich mit zentralen Lebensstationen einer Märtyrergestalt der Vergangenheit oder Gegenwart auseinanderzusetzen: Die Leitfrage lautet: „Wie hätte ich in dieser Situation gehandelt?“ Bei Märtyrern wird es immer auch um diejenigen Situationen gehen, in denen die Lebensfrage existentiell virulent wurde: Wofür sein Leben geben? Nach dem moralpädagogischen Modell der Werterhellung muss eine solche Entscheidungsfrage so vorbereitet werden, dass die zur Disposition stehenden Werte und die Handlungsalternativen

mit ihren Folgen für den einzelnen und die Gesellschaft deutlich werden. Die getroffenen Lebensentscheidungen werden in ihrer realistischen Drastik für Kinder und Jugendliche von heute aber dann besonders markant, wenn Erfahrungsebenen mit hineinspielen, die in ihrer Wertbehauptung auch von heutigen Menschen mit ihren Wertoptionen nachempfunden werden können. Beispielsweise geht aus „Heiligen Männern und ihren Frauen“ beim Prozess der Werterhellung hervor, dass es durchaus legitime Gründe (der Wert des eigenen Lebens, das Wohl der Familie) gegeben hätte, sich auch anders zu entscheiden, was an Märtyrern des 20. Jahrhunderts wie Pater Engelmar Unzeitig und Pfarrer Georg Häfner, die wegen ihrer Überzeugung vom Naziregime ermordet wurden, veranschaulicht werden kann. Man sollte aber die klerikalen Persönlichkeiten mit Beispielen aus dem Laienstand erweitern, weil gerade hier ein Bezug zu den heutigen Lebensoptionen von Jugendlichen, die Familie und Beruf miteinander verbinden wollen, möglich wird: „Darf ein Vater von sieben Kindern sich so weit vorwagen?“, wurde die Tochter von Nikolaus Groß als Jugendliche immer wieder gefragt.¹⁰ Bei solchen diskursethischen Verfahren, die methodisch auf vielfältige Weise (Diskussion von Dilemma-Situationen, Einschätzübungen, Briefe, Gedenktafel ...) durchgeführt werden können, werden Schülerinnen und Schüler durchaus auch zur gegenteiligen Entscheidung kommen: „Ich hätte in einer solchen Situation meiner Familie zuliebe den Kriegsdienst nicht verweigert wie Franz Jägerstätter!“ Darin liegt gerade der paradoxe Sinn eines solchen Ansatzes: Man verzichtet auf unmittelbare Lerneffekte in eine bestimmte optionale Richtung und hofft darauf, dass über eine häufige Auseinandersetzung mit ethisch aufgeladenen Situationen Kinder und Jugendliche sensibel für die Bedeutung von Lebensentscheidungen werden und in ihrer Weiterentwicklung vorwärts schreiten. Die Lehrpersonen brauchen bei solchen Prozessen zweierlei: zum

mungen zu akzeptieren, die der eigenen widersprechen („Ambiguitätstoleranz“) und zum anderen die Überprüfung, worin denn die sie selbst betreffende persönliche Wahrheit bei einer Auseinandersetzung mit diesen „Zeugen für Christus“ besteht. Was hätte ich denn getan?

3.3 Der mit sich ringende Märtyrer

„Die Darstellung ist frisiert, die Gestalt stilisiert, die Persönlichkeit idealisiert“¹¹, so kritisiert Josef Imbach die geschönten Lebensbeschreibungen vieler Heiliger. Auch wenn bei den Märtyrern qua Begriffsbestimmung der Ausgang des Entscheidungsprozesses bereits feststeht, erscheint es als besonders ertragreich, Selbstzeugnisse von Märtyrer-Personen aufzuspüren und didaktisch zu nutzen, die das persönliche Ringen um die richtige Entscheidung verdeutlichen: Thomas Morus beispielsweise war eben nicht der ausschließlich prinzipientreue Bekenner, wie er in der Oscarprämiierten Verfilmung dargestellt wird – der Briefwechsel mit seiner Tochter Margaret zeichnet ein weit differenzierteres Bild.¹² Die heilige Perpetua quälte im Kerker die Sorge um ihr Kind. Oscar Romero entwickelte sich erst nach und nach vom farblosen Kompromisskandidaten zum entschiedenen Vertreter der Menschenrechte. Die vielfältigen Zeugnisse der Märtyrer aus dem Dritten Reich enthalten durchaus auch zweifelnde Passagen oder zeichnen Personen, die völlig unauffällig lebten und durch eine plötzliche zivilcouragierte Äußerung oder Handlung ins Visier des Regimes gerieten, wie z.B. der Lagerarbeiter Josef Zirkl, dem sein mutiges Eintreten für den Regensburger Domprediger Dr. Maier sein Leben kostete.¹³ Die Achtung vor den Entscheidungen dieser Märtyrer wird durch differenzierte Darstellungen einerseits noch größer, und andererseits rücken sie in ihrem Zweifeln und Abwägen als menschliche Heilige näher an Kinder und Jugendliche unseres Jahrhunderts heran. Werden Heilige also nicht nur vom Endpunkt ihres Entscheidungsprozesses vorgestellt, sondern mit ihren

alltäglichen Sorgen und Emotionen, Widerständen und auch Schwächen, dann gewinnen sie an Menschlichkeit. Auch Damian de Veuster grauste sich anfänglich vor den Aussätzigen¹⁴; Friedrich von Bodelschwingh haderte verständlicherweise mit Gott, als seine vier Kinder gestorben waren.¹⁵ Pfarrer Georg Häfner und P. Engelmar Unzeitig werden in diesem Heft nicht überhöht, sondern auch mit ihren Eigenheiten, der unterschiedlichen Wirkung auf ihre Zeitgenossen und in ihrem konkreten Ringen beschrieben. Gerade die plastischen, differenzierten Biografien eröffnen die Chance, an lebensgeschichtlichen Modellen zu lernen, weil man dabei aufmerksam wird für „die Vielschichtigkeit menschlichen Lebens in der Spannung zwischen gelebter Lebenspraxis und Lebensentwurf, zwischen Zeitgeist und Nonkonformität, zwischen Faszination und Sperrigkeit“¹⁶. Das bedeutet auch, dass man bei der Thematisierung von Märtyrergestalten nicht nur auf die Situation des gewaltsamen Todes hin fixiert sein darf, sondern auch dessen Leben und Wirken in den Blick nehmen soll.

3.4 Der verweisende Märtyrer

„Es muss im Leben mehr als alles geben“, lautet der Titel eines Kinderbuchs von Mauricc Sendak. Die Märtyrer transzendieren über ihr eigenes Schicksal weltimmanente Heilserfüllungen. Sie wissen sich eingebunden in eine Heilsgemeinschaft und in einen Heilsplan. Gerade als gequälte „Heilige im Scheitern“ stellen sie eine provozierende Alternative zur derzeitigen „In- und out-Gesellschaft“ dar: Nicht Schönheit, Reichtum und ewige Jugend, sondern Verachtung, Misshandlung und Todesqualen zeichnen sie aus. Nicht persönlicher Erfolg, Macht und privates Glück, sondern Verantwortlichkeit für andere, Handeln aus Überzeugung und ein tiefer Glaube (manchmal auch gepaart mit ebenso tiefem Zweifeln!) stellten Basis und Ziel ihres Lebens dar. Und gerade deshalb faszinieren sie: Denn sie haben eine je eigene Antwort auf die Frage „wofür sein Leben geben?“ gefunden. Die gelassene Haltung,

die nicht mit einer für die eigenen Bedürfnisse und die Erwartungen des Umfelds unsensiblen Gleichgültigkeit verwechselt werden darf, findet man in vielen Abschiedsdokumenten, z.B. im Brief von Nikolaus Groß an seine Familie¹⁷, im Briefwechsel zwischen Thomas Morus und seiner Lieblingstochter Margaret¹⁸, in den Todesahnungen von Martin Luther King und Oscar Romero oder in Dietrich Bonhoeffers Weihnachtsgruß „Von guten Mächten wunderbar geborgen erwarten wir getrost, was kommen mag“. Sie lässt sich auch aus dem letzten Brief von P. Engelmar Unzeitig an seine Schwester Adelhilde-Regina herauslesen. Diese Heiligen personifizieren auf radikale Weise den Mehr-Wert christlicher Weltsicht. Gerade diesen personal verorteten Verweischarakter kann man auch didaktisch nutzen. „Mourir pour des idées“ (Sterben für Ideen), singt Georges Brassens in einem Chanson. Für welche Ideen lohnt es sich zu leben, sein Leben aufs Spiel zu setzen, zu sterben? „Alles für Christus den König!“, deutete Georg Häfner die Leidenszeit im KZ für sich. Für welche großen Ideen würden Schüler einen ernsthaften Konflikt mit den Eltern riskieren, wie dies die heilige Barbara ihrem Vater gegenüber tat? Wie sähe die Welt aus, wenn es keine Verrückten vor Gott gäbe? Und – ein vielleicht fragwürdig anmutendes, lernpsychologisch aber durchaus bedeutsames Argument, weil hier die Bedeutung einer stellvertretenden Verstärkung¹⁹ zum Tragen kommt: Wieso sind die vielen Mitläufer der Geschichte in Vergessenheit geraten, die markanten Großcharaktere des Glaubens ins kollektive Gedächtnis der Geschichte eingebrannt? Auf dem Marktplatz des postmodernen Pluralismus muss auch ein Stand platziert werden, auf dem solche exotischen Heiligen präsentiert werden, weil sich gerade aus deren Andersartigkeit Potential für wertorientierte und lebensgestaltende Fragestellungen ableiten lässt. Von diesem Blickwinkel aus erhält auch das unermesslich große Leid der Märtyrer seine höhere Bestimmung; gerade in den Todesbildern der Legenden formuliert sich – so Mircea Eliade – der „Ausdruck der ewigen

Sehnsucht des Menschen, einen positiven Sinn für den Tod zu finden, den Tod anzunehmen als einen Übergangsritus zu einer höheren Seinsweise ..., die der zerstörenden Wirkung der Zeit entzogen ist“²⁰.

4. Didaktische Prinzipien – methodische Wege

Eine Auseinandersetzung mit herausragenden historischen Gestalten sollte in seiner didaktischen Entfaltung den Leitprinzipien eines reflektierten Geschichtsbewusstseins²¹ entsprechen:

- **Reziprozität:** Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sind Fragen der Gegenwart.
- **Exemplarität:** An herausragenden beispielhaften Gestalten wird durchaus Zeittypisches veranschaulicht. Pater Engelmar Unzeitig und Georg Häfner stehen exemplarisch für all diejenigen, die im Kleinen und im Großen Widerstand gegen die nationalsozialistische Ideologie geleistet haben.
- **Personalisierung:** Geschichte ist keine Ansammlung todrichtiger Fakten und Zahlen, sie entsteht durch handelnde und getriebene Menschen.
- **Multiperspektivität:** Nicht nur die Geschichte „von oben“ interessiert, sondern gerade auch die Situation und das Handeln der „kleinen“ Leute, die nicht im System Kirche oder Gesellschaft Leitungsaufgaben hatten. Ich würde die in diesem Heft dargestellten Hauptprotagonisten auf einer mittleren Ebene einordnen. Bei einer regionalen Spurensuche, beispielsweise über örtliche Recherchen oder Zeitzeugen-Befragungen kann man sie durchaus noch mit Personen ergänzen, die nicht dem Klerikerstand angehört haben. Bei allen gilt, dass man jeweils auch reale oder fiktive andere (personale) Blickwinkel einfügen kann und alle Personen sowohl als Handelnde als auch als

Behandelte thematisiert. Im vorliegenden Heft wird dies insofern auf muster-gültige Weise durchexerziert, als auch altersnahe Beispiele aus dem Feld der kirchlichen Jugendarbeit herangezogen werden, die eine Spiegelung ermöglichen: Wie hätte ich mich verhalten?

- **Lokalisierung:** Personen der Geschichte haben Spuren in der unmittelbaren Umgebung hinterlassen; es kann spannend sein, dem nachzugehen!
- **Handlungsorientierung:** Geschichte wird im wahrsten Sinn des Wortes „begreifbar“, wenn Prozesse des entdeckenden Lernens angeregt werden, deren Ergebnisse man dann auch einer Öffentlichkeit präsentieren kann.

Diese Prinzipien einer Didaktik der Kirchengeschichte müssen sich auch in einem entsprechenden methodischen Umgang mit den „Schrittmachern des Glaubens“ niederschlagen:²² in der Pflege einer diskursethischen Methodenvielfalt, im Einbezug verschiedener Personen der jeweiligen Zeitgeschichte mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen von einem guten und richtigen Leben, in einer lebensnahen, geordneten Darstellung der „Glaubenszeugen“, in der Möglichkeit, sich immer wieder indirekt in die Lebensfragen und -entscheidungen der historischen Personen „einzuklinken“ oder in der Diskussion aktueller Analogiebeispiele zur Situation der Glaubenszeugen und im Aufsuchen konkreter Erinnerungsorte, wo immer dies möglich ist. Entscheidend aber ist sicher das Engagement der Unterrichtenden: Sympathie und emotional-wertende Deutungsebenen werden auch über die Art der Präsentation vermittelt. Pfarrer Georg Häfner, langweilig vorgestellt, wird nicht ankommen. Pater Engelmar Unzeitig, kenntnisreich, engagiert und vielleicht provozierend didaktisch inszeniert, könnte so auch bei Schülern in einer völlig säkularen Lebenswelt auf Resonanz stoßen.

5. Lernen aus der Geschichte?

Wer Hochsprung-Weltmeister werden will, wird bei seinem ersten Training nicht die Latte auf 2,45 Meter legen. Ähnliches gilt für den Weg zur eigenen Heiligkeit. Papst Johannes Paul II. hat in seiner Enzyklika *Familiaris consortio* das Prinzip der Gradualität vorgestellt: Auch religiöses Lernen ist demnach ein Wachstumsprozess (Art. 34), welcher auf eine immer intensivere und vollständigere Heiligung des Lebens abzielt. Die großen Glaubenszeugen und Märtyrer sind innerhalb eines solchen Konzepts die weit entfernten Leuchttürme, die in ihrer radikalen Entschiedenheit faszinieren und gelegentlich auch erschrecken. „Unser Alltag bedarf großer Bilder, in denen die alles Irdische übersteigende Gnadenmacht Gottes offenbar wird“²³, schreibt Romano Guardini (1977, 677). Diese Bilder geben eine Richtung vor, sollen aber nicht entmutigen. Sie sollen vielmehr als Symbole des Menschlichen dazu dienen, eigene Potenziale auszubilden, Ausflüge in gute Welten zu wagen, indem jeder das tun lernt, „was von Mal zu Mal die Stunde von ihm verlangt“²⁴. Wenn es ein zentrales Ziel eines zeitgemäßen Religionsunterrichts ist, dass heutige Jugendliche religiös kompetent werden, so kann ein „Lernen an historischen Personen“ hier einen wichtigen Beitrag leisten. Jugendliche lernen an „kleinen“ und „großen“ Personen der Vergangenheit, wie, in welcher 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 seine Tuns.

Hans Mendl

¹ Vgl. ausführlicher: Mendl, Hans, „Afra – die ist doch schon lange tot!“ – Lernen an Personen der Vergangenheit? Eine religionsdidaktische Reflexion, in: Bauer, Karl F. / Rendle, Ludwig / Mendl, Hans / Ansbacher, Walter (Hg.), *Schrittmacher im Glauben. Lebensentwürfe für Jugendliche von heute*, Donauwörth 2007, 13-29.

² Vgl. insgesamt zur Thematik: Mendl, Hans, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005. Auf der Homepage www.ktf.uni-passau.de/local-heroes finden Sie weitere Beiträge des Autors zum Herunterladen!

³ König, Klaus, *Wo ist das Christentum?*, in: *KatBl* 128 (2003), 397-404.

⁴ Vgl. Mendl, Hans, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München 2008, bes. Kap. II A 4: *Erinnerungen – Orten und Geschichten begegnen*, 135-146.

⁵ Vgl. Moll, Helmut (Hg.), *Zeugen für Christus. Das deutsche Martyrologium des 20. Jahrhunderts*, 2 Bde. Paderborn u.a. 1999; siehe auch regionale Darstellungen, z.B.: Fuchs, Josef u.a. (Hg.) *Christus! – nicht Hitler. Zeugnis und Widerstand in der Diözese Augsburg zur Zeit des Nationalsozialismus*, St. Ottilien 1984.

⁶ Ziebertz, Hans-Georg, *Ethisches Lernen*, in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg, *Religionsdidaktik*, München 2001, 402-419; vgl. weit ausführlicher zu den lernpsychologischen Modellen: Mendl, Hans, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005, 50-73.

⁷ Vgl. Mendl, Hans, „*Mach bitte keinen Heiligen aus mir!*“ *Religionspädagogische Reflexionen zur Bedeutung von Märtyrern für Kinder und Jugendliche heute*, in: *Ökumenische Rundschau* 55 (2006), Heft 3, 341-352.

⁸ Vgl. Mendl, Hans, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005, 57.

⁹ Vgl. *Themenhefte Gemeinde* 2006, Heft 2, 42f.

¹⁰ Vgl. ebd., 43.

¹¹ Imbach, Josef, *Der Heiligen Schein. Heiligenverehrung zwischen Frömmigkeit und Folklore*, Würzburg 1999, 13.

¹² Marius, Richard, *Thomas Morus. Eine Biographie*, Zürich 1987, 587.

¹³ Vgl. Moll, Helmut (Hg.), *Zeugen für Christus. Das deutsche Martyrologium des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1 Paderborn u.a.; 552-555).

¹⁴ Vgl. Englert, Rudolf, *Woran sie glaubten – wofür sie lebten. 365 Wegbegleiter für die Tage des Jahres*, München 1993, 113.

¹⁵ Vgl. ebd., 100.

¹⁶ Simon, Werner, *Die biographisch-lebensweltliche Perspektive als Strukturprinzip des Religionsunterrichts*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 46 (2003), 151-153, hier 153.

¹⁷ Kühnen, Klaus / Bernatzki, Norbert / Klemp, Christoph, *Wofür sein Leben geben? Bausteine für den Religionsunterricht*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 46 (2003), 155-176, hier 163.

¹⁸ Mendl, Hans, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005, 149.

¹⁹ Ebd., 52.

²⁰ Ströter-Bender, Jutta, *Heiligenverehrung & Starkult. Religiöse Märchen in der modernen Medienwelt*, in: *Religion heute* 1996, 122-127; hier 125.

²¹ Vgl. Hasberg, Wolfgang, *Denkform Kirchengeschichte – oder: Geschichte einer Wallfahrt*, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg* 2003, Heft 2, 6-12, hier 11.

²² Aus Platzgründen kann ich das leider nicht weiter ausführen; ich gehe aber davon aus, dass die Praxisbeispiele in dieser Veröffentlichung zur Veranschaulichung dieser methodischen Andeutungen beitragen; weitere Grundmethoden: Mendl, Hans, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005, 74-94.

²³ Guardini, Romano, *Der Heilige der Unscheinbarkeit*, in: *KatBl* 102 (1977), 677f., hier 677.

²⁴ ebd.