

wirkliche Vorbildhaftigkeit Jesu für zahlreiche Christen als nacheifernswert. »Imitatio Christi« ist zu einer Grundformel christlicher Theologie, christlicher Erziehung und Bildung geworden. Dem Glauben an Christus als das unüberbietbare »Bild Gottes« entspricht ein Christus-ähnlich-Werden.« (Frost 1997, 386) In der christlich ausgerichteten Pädagogik wirkte diese Idee lange nach, wobei der Vorbildcharakter auf überzeugende Christen ausgeweitet wurde. Vor allem in der Pädagogik der Neuzeit traten deshalb auch andere Personen neben Christus, die durch ihre Taten, ihr Verhalten und ihren gesellschaftlichen Status zu nachahmenswerten Beispielen stilisiert und den zu Erziehenden als Orientierungsmuster vorgestellt wurden.¹²⁴

Mit der Aufklärung wandelte sich die Bewertung einer zur Nachahmung von vorgelebtem Leben anregenden Erziehung. Im Zuge der Säkularisierung der Pädagogik richtete sich das Augenmerk verstärkt auf die Lehrenden und Erziehenden. Sie wurden in ihrer Vorbildhaftigkeit für die Lernenden wahrgenommen, weshalb man ihnen ein entsprechend vorbildliches Verhalten abverlangte. Ursula Frost charakterisiert die auf die Erziehenden ausgerichtete Vorbild-Idee folgendermaßen: »Nur wenn der Erwachsene diese Übereinstimmung [des äußeren Scheins und des inneren Seins] in sich selbst erreicht, und zwar um seiner eigenen Menschlichkeit willen und nicht als pädagogische Maßnahme, nur dann hat der zu Erziehende die Chance, durch seinen Erzieher etwas für sein eigenes Leben zu lernen.« (Frost 1996, 107) Ein unhinterfragtes Nachahmen von herausragenden, vorbildlichen Lebensmustern wurde im Zuge der Rezeption aufklärerischer Ideale abgelehnt.¹²⁵ Dies hätte dem für jedes Individuum eingeforderten Mündigkeits- und Autonomieanspruch nahezu diametral entgegengestanden. Gleichwohl behauptete sich in den folgenden Jahrzehnten die Orientierung an Biographischem in der Erziehung weiterhin als zentrales Lernprinzip, indem der zu Erziehende durch einen vernunftgeleiteten und mündigen Umgang mit einem Vorbild zur Selbstbestimmung und Selbstwerdung herausgefordert werden sollte. Biographisch orientierte Lernwege prägen auch aktuelle pädagogische Debatten. Zwar werden sie in ihrer Ambivalenz erörtert, scheinen aber dennoch nicht ersetzbar, da sie eine wichtige Orientierungshilfe menschlichen Lernens darstellen.

¹²⁴ Gleichwohl wird Christus nicht als oberstes Vorbild aufgegeben. Friedrich Fröbel z.B. forderte noch 1826, »daß jeder Mensch wieder ein solches Nachbild seines ewigen Vorbildes [welches wir als Christen in Jesu sehen], daß er wieder ein solches Muster für sich und andere werde« (Fröbel 1961, 14).

¹²⁵ Vgl. Immanuel Kants Diktum, welches er im Rahmen seiner »ethischen Didaktik« formuliert: »Was aber die Kraft des Exempels (sei es zum Guten oder Bösen) betrifft, was sich dem Hange zur Nachahmung oder Warnung darbietet, so kann das, was uns andere geben, keine Tugendmaxime begründen. Denn diese besteht gerade in der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, mithin, daß nicht anderer Menschen Verhalten, sondern das Gesetz uns zur Triebfeder dienen müsse.« (Kant 1991, 620)

Indem sie Biographisches ins Zentrum eines Lernprozesses stellen, können biographische Zugänge zur Kirchengeschichte den Lernenden einen Orientierungsrahmen für die eigene Lebens- und Glaubenspraxis eröffnen. Will diese Chance pädagogisch angemessen gestaltet werden, erscheint es hilfreich, im Folgenden Lernwege, die explizit auf Biographisches rekurrieren, zu diskutieren und dahingehend zu befragen, worin deren spezifische Chancen liegen und wie diese pädagogisch-zeitgemäß zu initiieren sind.

3.1.1 Vorbild- und Modell-Lernen

Das so genannte Vorbild-Lernen erweist sich als vieldiskutiertes didaktisches Prinzip. Immer wieder sah es sich mit dem Vorwurf der Entmündigung bzw. Gängelung der Lernenden durch deren Fixierung auf ein nicht erreichbares Ideal, das die Entfaltung einer freien Persönlichkeit unterdrücke, konfrontiert. Im Gefolge des Missbrauchs der Vorbilder durch das nationalsozialistische Regime in Deutschland wurde das Vorbild-Lernen von der Nachkriegsgeneration zunehmend in Frage gestellt. Erwin Hufnagel verweist darauf, dass die im Nachkriegsdeutschland verbreitete »politische und pädagogische Desillusionierung [...] zur Ineinsetzung von Vorbild und ideologisch-totalitärer Instanz« geführt habe und »alles Idealistische [...] in der [sic!] Geruch des Destruktiv-Inhumanen« gekommen sei. (Hufnagel 1993, 8) Vor allem die Frankfurter Schule, allen voran Theodor W. Adorno in seinem vielbeachteten Aufsatz »ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ«, wandte sich gegen eine Erziehung durch Autorität. Vorbilder wurden verdächtigt, die Heranwachsenden in ihrer Selbstbestimmung einzuschränken und deren Mündigwerden zu behindern.¹²⁶ Vorbild-Lernen als didaktisches Prinzip gelangte in eine nie dagewesene Krise, die gar soweit reichte, dass Ludwig Kerstiens 1986 konstatieren konnte: »In der Erziehungswissenschaft wird kaum noch über die Vorbild-Pädagogik diskutiert.« (Kerstiens 1986, 77)¹²⁷ In den letzten

¹²⁶ Unter dem Begriff »Leitbild« schrieb Theodor W. Adorno Vorbildern einen restaurativen Charakter zu: »verkündigt man sie [= die Leitbilder] aus dem verzweifeltsten Wunsch, so werden sie zu blinden und heteronomen Mächten verhext, welche die Ohnmacht nur verstärken und insofern mit der totalitären Sinnesart übereinstimmen« (Adorno 1970, 13f.).

¹²⁷ Einen vielzitierten literarischen Niederschlag der großen Skepsis den Vorbildern gegenüber schuf Siegfried Lenz mit seinem Roman »DAS VORBILD«: Dieser erzählt von zwei Lehrern und einer Lektorin, die den dritten, »Lebensbilder – Vorbilder« überschriebenen Abschnitt eines sich kurz vor der Fertigstellung befindlichen Lesebuches diskutieren. Jedoch erweist sich die Suche nach geeigneten Vorbildern als äußerst schwierig. Die drei Protagonisten haben unterschiedliche und kritische Einstellungen Vorbildern gegenüber. Einer von ihnen, Janpeter Heller, bezeichnet diese als »eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. [...] Peinliche Überbautypen, um es mal so auszudrücken« (Lenz S. 1973, 45). Valentin Pundt wie-

Jahren aber lässt sich ein Wandel beobachten. Mit der allerorten festgestellten »Renaissance der Vorbilder« (vgl. unter anderem Greiwe 1998, 12; Langenhorst 2002a, 267; Mendl 2005, 12f.; Sauer 2000, 59 und I: 1.2) wird auch in pädagogisch-didaktischer Hinsicht wieder über den Stellenwert des Vorbild-Lernens diskutiert.¹²⁸

Was unter Vorbild-Lernen verstanden wird, ist abhängig davon, was mit dem Begriff Vorbild in Verbindung gebracht wird. Eine schlüssige Abgrenzung liefert Reiner Walrafen, der konstatiert, dass »eine Person [zum Vorbild wird], wenn ihr konkreter Lebensvollzug einen anderen Menschen so zu beeindrucken vermag, daß dieser sich – auf der Suche nach Wegen eigener Lebensführung – mit ihr identifiziert und in seinem Handeln bemüht, ihr nachzufolgen« (Walrafen 1975, 328).¹²⁹ Mit dieser Klärung werden mehrere Prämissen gesetzt, die ein Lernen an Vorbildern beeinflussen: **Vorbild ist eine Person; das Vorbild beeindruckt und wird deshalb gewählt; das wählende Individuum erhofft sich Orientierung bei der eigenen Lebensgestaltung und bemüht sich, das Vorbild nachzuahmen.** Die in Walrafens begrifflicher Einordnung anklingende freiwillige Wahl eines Vorbildes führt mitten ins Zentrum der pädagogischen Diskussion, die sich um das Vorbild-Lernen als didaktisches Prinzip entzündete. Dem folgend, was »klassisch« unter Vorbild-Lernen verstanden wurde, subsumieren bspw. Irene und Dietmar Mieth darunter die Aufforderung zur Nachahmung und Befolgung: »Vorbilder sagen,

derum schwebt ein Vorbild vor, das Anlass gebe, »die kritischen Fähigkeiten zu entwickeln [...]; es führt vor, was möglich ist von Fall zu Fall, es veranschaulicht, wozu eine Bedingungslosigkeit führt, mit der man ihm folgt. [...] Auf dem Weg der Selbstversetzung erkennen wir das Verbindende, aber auch das Trennende, wir stimmen zu und grenzen uns ab, wir besichtigen, was uns erlebbar erscheint, und lernen verstehen.« (Lenz S. 1973, 168) Heino Merkel, ein Vetter der Lektorin Süßfeldt, bringt eine weitere Vorstellung in die Diskussion ein: »Also Vorbilder: in unserem Gedächtnis festgefrorene Ungeheuer, die uns zur Heldenverehrung drängen. Dazu aber, so glaube er, fehle es uns an Zeit und Verständnis. [...] Sagen wir: ein heutiges Vorbild kann uns nur auf exemplarische Weise umstritten vorkommen.« (Lenz S. 1973, 175). Mühsam kommt es schließlich zwischen den Protagonisten zu einem Konsens – der jedoch vom Verlag abgelehnt wird.

128 Vgl. u. a. das den Schwerpunkt »Vorbilder« thematisierende Heft 7/8 der Zeitschrift Pädagogik aus dem Jahr 2000 mit folgenden Beiträgen: Waldmann, Klaus: Stars, Idole, Vorbilder. Was weiß die Jugendforschung?, 50–52; Arnold, Eva: Lernen durch Vorbilder. Was sagen psychologische Theorien?, 53–55; Rumpf, Horst: Sieg-Droge? Lebenshilfe? Realitätsersatz? Biographische Splitter zum Vorbildbedürfnis, 56–59; Gamm, Hans-Jochen: Imitation – Identifikation – Vorbild, 65–67.

129 Zur Abgrenzung des Begriffs »Vorbild« von ähnlich verwendeten Termini (Leitbild, Beispiel, Ich-Ideal etc.) vgl. Bucher 1996b, 31–33; Ebner 1987, 23–27; Mendl 2005, 38–41.

was Menschen unter generellen Bedingungen zu tun oder zu lassen haben.« (Mieth/Mieth 1977, 627) Vorbilder animieren die sie als solche Auswählenden, ihr Menschsein als Ganzes in ähnlicher Weise zu realisieren. Die Lebensweise bestimmter Personen wird zum imitierenswerten Beispiel, das sich nicht diskursiv zu rechtfertigen braucht.¹³⁰

Unter diesen Vorzeichen zeigt sich bereits, dass ein derart konkretisiertes Vorbild-Lernen in unterrichtlichen Lernprozessen nur bedingt initiiert werden kann, da eine Person nur dann Vorbild werden kann, wenn sich die Lernenden aus sich heraus für sie entscheiden. Gegen die lange Zeit vorherrschende Tendenz, Lernenden herausragende Personen als nachahmenswerte Vorbilder vorzusetzen, hat Josef Derbolav darauf hingewiesen, dass eine derartige Praxis zumeist Abwehrreaktionen hervorrufen würde, da die Heranwachsenden so gegen den scheinbar intendierten Verzicht auf ihren eigenen Lebensentwurf zu protestieren versuchten. **Die Wahl eines Vorbildes müsse von den Lernenden selbst ausgehen und würde diese nicht davon entbinden, eigene Beurteilungs- und Bewältigungsstrategien zu entwickeln** (vgl. Derbolav 1987, 71f.). Mit Vorbild-Lernen verbindet Derbolav – abweichend von der »klassischen« Idee – die Absicht, die Schülerinnen und Schüler davor zu bewahren, dem Vorbild bis in die individuellen Besonderheiten nachzustreben. Stattdessen will er die Lernenden zu einem mündigen Umgang damit animieren, welcher dadurch gekennzeichnet ist, dass von ihnen der allgemeine Anspruch des Vorbildes in den Kontext der persönlichen Individualität überführt wird (vgl. Derbolav 1987, 72).¹³¹ Der Verdacht der Gängelung der Lernenden durch das Vorbild-Lernen wird durch einen derart von Unmündigkeitspotential »gereinigten Vorbild-Begriff« (Stachel 1978, 101) entkräftet.

Derbolavs Vorstellung von Vorbild-Lernen nähert sich damit dem an, was im Zuge der Forschungen des Psychologen Albert Banduras als **Modell-Lernen bezeichnet wird.** In seinen Experimenten ging Bandura der Frage nach, ob die Beobachtung aggressiven Verhaltens einer Modell-Person von

130 Annette Schavan sieht die Pädagogik hinsichtlich der Vorbilder von zweierlei Aspekten herausgefordert: Das Vorbilderleben »schließt die Erwartung ein, daß im Lebensbild einer Person der auf der Suche nach seinem eigenen Weg lebende Zu-Erziehende motiviert wird, eine Beziehung einzugehen. In dieser Beziehung gilt als Voraussetzung für das personale und zugleich persönliche Vorbilderleben, daß der Zu-Erziehende seine geistig-sittlichen Vorstellungen in den darin erlebten Modellen der Daseinsgestaltung ins Leben gesetzt sieht.« (Schavan 1985, 214)

131 Zu Derbolavs Verständnis von Vorbild – dessen charakteristische Dialektik er an Sokrates und Jesus Christus beispielhaft entfaltet – vgl. die profunde, dessen Vorbild-Theorie im Kontext seines gesamtpädagogischen Ansatzes verortende Zusammenfassung bei Hufnagel 1993, 263–279.

Kindern nachgeahmt wird.¹³² Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass Beobachtetes imitiert wird, Bestrafung jedoch zu einem Rückgang der Imitation führt. Zugleich stellte er fest, dass Beobachtetes nicht unbedingt unmittelbar, sondern häufig erst zeitversetzt nachgeahmt wird und dass die Kinder stets nur Teilaspekte des wahrgenommenen aggressiven Repertoires zeigen. Letzterer Befund legt die Vermutung nahe, dass kognitive und »motivationale Variable« die Adaption des Modell-Verhaltens beeinflussen (vgl. Stachel 1978, 93f). Letztlich leitete Albert Bandura aus seinen Beobachtungen die »Theorie sozialen Lernens« ab und geht damit über behavioristische Auffassungen von Lernen hinaus, indem er Verstärkungsprozesse vor allem als lernförderlich, aber nicht mehr als notwendig ansieht. Bandura betont dagegen die Bedeutsamkeit kognitiver Prozesse. Seine sozial-kognitive Lerntheorie umfasst zwei in Wechselwirkung stehende Phasen: eine Aneignungsphase (Akquisition) und eine Ausführungsphase (Performanz). Ausgangspunkt der Aneignungsphase sind Aufmerksamkeitsprozesse: »Differenzierende Beobachtung ist [...] eine der notwendigen Bedingungen des Beobachtungslernens.« (Bandura 1976, 24) Dabei wird jedoch nicht jedes beobachtete Verhalten angeeignet, da meist nur bestimmte Charakteristika der Modell-Person Aufmerksamkeit erzeugen. Gedächtnisprozesse machen die zweite wichtige Komponente der Akquisitionsphase aus. Bildliche und verbale Kodierung des Beobachteten helfen, indem sie komplexe Strukturen »in leicht erinnerliche Schemata umformen, klassifizieren und organisieren« (Bandura 1976, 28). Dies bedeutet zugleich, dass die Informationen nicht vollständig, sondern selektiv aufgenommen werden. In der Ausführungsphase siedelt Bandura motorische Reproduktionsprozesse sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse an. Von der kognitiven Organisation des Beobachteten ist es abhängig, inwieweit

132 Banduras Experimentgruppe – Kindergartenkinder – wurde in drei Gruppen aufgeteilt und mit unterschiedlichen Darstellungsmedien von Aggressivität konfrontiert: Eine Plastikpuppe wurde 1) von einer realen Person, 2) von einer Person in einem Film, 3) in einem Trickfilm von einer schwarzen Katze geschlagen und getreten. Im Anschluss konnte beobachtet werden, dass die Kinder – im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht mit der Darstellung von Aggressivität konfrontiert war – die Aggressivitätsform an der Plastikpuppe nachahmten, wobei Kinder, die einen der beiden Filme gesehen hatten, stärker zu aggressiven Handlungen tendierten. In einem weiteren Experiment wurden drei Kindergruppen Filme mit unterschiedlichen Ausgängen gezeigt. Am Schluss des Films wurde die eine Puppe schlagende Person a) belohnt und gelobt, b) bestraft und getadelt, c) in ihrem Handeln nicht kommentiert. In der anschließenden Beobachtungsphase zeigte sich, dass das aggressive Verhalten von Gruppe b weniger stark ausfiel. Wurde den Kindern eine Belohnung in Aussicht gestellt, wenn sie das im Film Gesehene nachahmten, war das aggressive Potential in allen drei Gruppen gleich hoch. Eine prägnante, zusammenfassende Erläuterung der Experimente Banduras gibt u. a. Stachel 1978, 91–93.

das Verhalten nachgeahmt wird. Oft bedarf es »eines positiven Ansporns, damit das Individuum das Beobachtungslernen [...] in Handeln umsetzt« (Bandura 1976, 29). Verstärkungsprozesse (Lob oder Tadel) können die Nachahmung fördern oder beschränken.

Im Anschluss an Banduras Ergebnisse angestellte Forschungen zeigten, dass die kognitive Entwicklung der Lernenden ausschlaggebend für die Nachahmung vorgelegter Modelle ist: Je höher das kognitive Niveau, desto differenzierter fällt die diskursive Informationsverarbeitung des modellhaft Zugänglichen aus. Die in der Psychologie – unter anderem von Bandura – gewonnenen Erkenntnisse über die Bedeutung kognitiver Einflussfaktoren bei Lernprozessen trugen maßgeblich zur so genannten »kognitiven Wende« in der Pädagogik und pädagogischen Psychologie bei.¹³³ Die zentralen Erkenntnisse Banduras wurden für verallgemeinernswert befunden und konstituierten die Basis der Etablierung des so genannten Modell-Lernens als kognitive Lerntheorie, welche die individuelle Leistung des Lernens ernst nimmt. Im Rekurs auf Reinhard und Anna-Marie Tausch, welche im deutschen Sprachraum Banduras Lerntheorie als erste rezipierten, versteht beispielsweise Helmut Lukesch unter Modell-Lernen die Änderung von Verhaltensweisen eines Individuums »auf Grund der Wahrnehmung von Verhaltensweisen anderer Personen (so genannte »Modelle«) oder auf Grund verbaler Darstellung über das Verhalten anderer Personen« (Lukesch 2001, 381f.) in Richtung des beobachteten bzw. vorgestellten Verhaltens. Als Modelle werden dabei sowohl reale als auch symbolisch – z.B. verbal oder bildlich – vermittelte Personen angesehen. Insofern »zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Ausführung des Verhaltens durch den Beobachter kognitive Prozesse angenommen werden« (Edelmann 2000, 191), verweist die Theorie des Modell-Lernens darauf, dass keine direkte Übernahme von Verhalten stattfindet, sondern die Nachahmung von Reflexionsprozessen beeinflusst ist und eventuell Modifikationen aufweisen kann.¹³⁴

Damit unterscheiden sich Vorbild- und Modell-Lernen hinsichtlich der Reaktionsweise auf wahrgenommenes Verhalten. Im Gegensatz zum Vor-

133 Im Gegensatz zur bis dahin prägenden behavioristischen Lerntheorie berücksichtigt die kognitive Lerntheorie unter anderem Denken, Einsicht und vorhandene Erwartungshaltungen der Lernenden. Nicht allein das Trial-and-error-Schema wird als Lernprozesse strukturierend angesehen, sondern auch die Bedeutung kognitiver Leistungen wird bedacht.

134 Bandura selbst gab dies zu bedenken und benannte zwei Varianten des Modell-Lernens: »Bei der *abstrakten Modellierung* besteht die Modellwirkung in der Übernahme von Regeln oder Prinzipien, die dem Modellverhalten zugrunde liegen. Diese Regeln werden auf neue Anwendungszusammenhänge übertragen. [...] Demgegenüber werden bei der *kreativen Modellierung* die Einflüsse mehrerer Modelle vom Beobachter zu neuen Kombinationen zusammengefügt.« (Schermer 2002, 85f.)

bild-Lernen, bei dem nur bedingt auf ein Hinterfragen des beobachteten Verhaltens rekurriert wird, fordert Modell-Lernen zu einer kritischen Reflexion heraus. Ein Modell ist Orientierungshilfe für das eigene Verhalten, indem es nicht einfach kopiert wird, sondern kritisierbar oder gar ablehnbar ist und »an Kreativität und Phantasie, in der konkreten Situation das Richtige zu tun« (Sauer 2000, 62), appelliert. Daher ist es nur natürlich, dass die Orientierung am selben Modell bei unterschiedlichen Personen je andere Auswirkungen hervorruft.

Ähnlich wie bereits von Josef Derbolav ausgeführt, neigen pädagogische Reflexionen aktuell verstärkt dazu, den Vorbildbegriff differenzierter zu denken und als dem Modellbegriff ähnlich zu charakterisieren. Die Alternative Vorbild- oder Modell-Lernen erscheint daher vielen Pädagogen zunehmend problematisch (vgl. unter anderem Sauer 2000, 63; Langenhorst 2002b, 302 Anm. 4; Mendl 2005) oder gar unberücksichtigenswert.¹³⁵ Eine derartige Entwicklung birgt jedoch die Gefahr, dass die über die Abgrenzung zwischen Vorbild- und Modell-Lernen erarbeitete Sensibilität für die zentrale Bedeutung der den Lernenden eigenverantwortlich zu überlassenden Entscheidung, wie sie sich zu wahrgenommenem Verhalten und vorgestellter Lebensgestaltung positionieren und welche Aspekte davon sie gar übernehmen wollen, zurückgedrängt wird. Unter diesem Fokus erweist sich die Unterscheidung beider Lernprinzipien nach wie vor als hilfreich und sollte deshalb nicht leichtfertig aufgegeben werden.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Differenzierungen und Ambivalenzen scheint in unterrichtlichen Lernprozessen allein eine dem Modell-Lernen nahe Thematisierung von Biographischen gerechtfertigt und den Bedürfnissen der Lernenden angemessen. In einer pluralen Gesellschaft stehen den Lernenden verschiedenste Weisen offen, Leben zu verwirklichen, und diese werden auch von ihnen vorgelebt. Zwangsläufig stellt sich dabei die Suche

135 Georg Langenhorst sieht dahinter eine »lästige Diskussion um den Begriff selbst«: »Ob Rede von »Vorbild«, »Modell«, »Orientierungsfigur«; ob Konzentration auf die klassische Konzeption des Vorbild-Gebens oder konstruktivistische auf »Vorbild-Nehmen« [...] – Versuche, den einen Begriff auf Kosten anderer zu etablieren, haben sich als Windmühlenkampf erwiesen« (Langenhorst 2002a, 267). Auf diesem Hintergrund plädiert er – etwas vorschnell – dafür, beim Begriff »Vorbild« zu bleiben. Hans Mendl bspw. übergeht diese Problematik mehr oder weniger, insofern er die Begriffe »Modell« und »Vorbild« gleichsetzt: Scheinbar im Rekurs auf Walter Edelmanns Lehrbuch zur Lernpsychologie subsumiert er unter »Modell-Lernen« den Terminus »Vorbild« (vgl. u. a. Mendl 2005, 52; 62). Edelmann dagegen spricht nie von »Vorbild« (vgl. Edelmann 2000, 188–193) – dieser Begriff wird in der gängigen pädagogischen Diskussion eindeutig mit einer weniger reflektierten Übernahme vorgelebten Verhaltens in Verbindung gebracht. »Modell« dagegen steht für den kritischen Reflexionsprozess, der Lernen als Wahrnehmung von Verhaltensweisen konstituiert.

nach Orientierungspunkten ein. Der ihnen abgeforderten Flexibilität entsprechend, ist es jedoch allenfalls realistisch, anzunehmen, dass Lernende Biographisches fragmentarisch und »als Konsumangebot auf Zeit« (Frost 1996, 100) rezipieren. Beim Rekurs auf Biographisches sollten es Lernarrangements vermeiden, zu adaptierende Vorbilder vorzusetzen und vorzugeben, was aus dieser Begegnung gelernt werden soll. Vielmehr ist es wichtig, die Lernenden in ihrer Autonomie und Individualität ernstzunehmen und eine diskursive Auseinandersetzung mit bestimmten Weisen, Leben zu gestalten, zu initiieren.¹³⁶

3.1.2 Biographisches Lernen

Mit der Etablierung der Biographieforschung (vgl. I: 2.1.3.3) wuchs in den 1980er Jahren in den Erziehungswissenschaften das Bewusstsein für die Auswirkungen der zunehmenden Individualisierungsprozesse. Im Zuge des voranschreitenden Bedeutungsschwundes vorgegebener biographischer Muster zugunsten einer Pluralität an persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten wurde klar, dass das Individuum verstärkt aufgefordert ist, seine Biographie aktiv zu gestalten, womit sich die Reflexion der eigenen Biographie zu einer permanent abverlangten Aufgabe entwickelte.

Erziehungswissenschaften und pädagogische Handlungsfelder nahmen diese Herausforderung zum Anlass, die biographischen Leistungen des Subjekts bei der Anpassung an historische Wandlungsprozesse zu bedenken sowie die Möglichkeiten, Biographisches im Rahmen von Lernprozessen zu thematisieren, auszuloten. Pionierarbeit wurde im Bereich der Erwachsenenbildung geleistet, indem mit der Verbindung lerntheoretischer und biographischer Ansätze die persönliche Lebensgeschichte immer häufiger ins Zentrum des Lerngeschehens rückte (vgl. Ecarius 1999, 90 und Gudjons/Pieper/Wagner 1994, 25). Aus den für derartige Lern- und Reflexionsprozesse verwendeten unterschiedlichen Bezeichnungen – wie biographisches Arbeiten, biographische Selbstreflexion, lebensgeschichtliches Lernen etc. – kristallisierte sich vor allem »biographisches Lernen« als häufig, aber keinesfalls einheitlich verwendeter, sondern vielmehr in verschiedenen Kontexten inflationär gebrauchter Begriff heraus.¹³⁷ Überwiegend wird darunter mittlerweile die

136 In ähnlicher Weise gibt Hufnagel zu bedenken: Heutige Pädagogik »läßt Vorbilder als durchgängig verpflichtende vorbildliche Personen nicht mehr zu. Situative Beispielhaftigkeit hingegen, sofern sie die Selbstgestaltung der Individualität fördert bzw. provoziert, ist mit den emanzipatorischen Grundtendenzen vereinbar« (Hufnagel 1999, 536).

137 Während bspw. Susanne Braun biographisches Lernen als »Methode in der Erwachsenenbildung« (Braun 1996, 111) versteht, setzt Jutta Ecarius dieses mit lebensgeschichtlichem Lernen, als Lernen, das angesichts permanenter Wand-

bewusste Auseinandersetzung mit Biographien in Lernprozessen verstanden, wobei sich im diffusen Bedeutungs- und Verwendungsfeld zwei grobe Linien ausmachen lassen: biographisches Lernen als die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte und als zur Selbstreflexion animierende Auseinandersetzung mit fremden Biographien (vgl. Stiller 1999, 187).

Im erwachsenenbildnerischen Kontext wird unter biographischem Lernen zumeist »die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte als produktive Verarbeitung des eigenen Lebens und ihre bewußte Aneignung« (Buschmeyer 1990, 18) verstanden. In den späten 1980er Jahren wurde in dieser Hinsicht zur vorherrschenden einscitigen Betonung von Strukturen ein bewusstes Gegengewicht zugunsten der Bedeutung von Subjektivität gesetzt, um den Lernenden angesichts ihrer »Aufgabe Biographie« entgegenzukommen. Gleichwohl messen entsprechende Lernprozesse den jeweiligen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten, die das Individuum prägen und konstituieren, große Bedeutung bei. Dadurch ist es möglich, »die Biographie von bloßer Subjektivität wie reiner Strukturalität« (vgl. Ecarius 1998, 133) zu befreien. Durch biographisches Lernen sollen Menschen angeregt werden, sich ihrer Vergangenheit zu erinnern sowie ihren Selbstentwurf zu konkretisieren. Gudjons/Pieper/Wagener fassen diese Intention unter den Begriff »biographische Selbstreflexion« und verstehen darunter »eine (Wieder-)Aneignung der eigenen Biographie, den Versuch, die Erfahrungen, die unsere Identität geprägt haben und in unser heutiges Handeln eingehen, transparent zu machen« (Gudjons/Pieper/Wagener 1994, 24).¹³⁸ In der Erwachsenenbildung wird deshalb dem Erzählen über und von sich selbst großer Raum zur Verfügung gestellt, indem die Teilnehmenden zu einem – mehr oder weniger strukturierten – Austausch über ihre Erfahrungen und Erlebnisse angeregt werden.¹³⁹ Der dadurch eröffnete selbstreflexive Abstand zu sich selbst bietet die Chance eines besseren Verstehens und Aneignens der eigenen Geschichte. Ziel derartig konzipierten biographischen Lernens ist es letztlich, Identitätsentwicklung und Subjektwerden des Individuums zu för-

lungsprozesse, denen das Subjekt ausgesetzt ist, »auf die Herstellung und Schaffung von Sinn und Identität [zielt]« (Ecarius 1998, 143), gleich.

138 Gudjons/Pieper/Wagener konkretisieren drei Ziele der »biographischen Selbstreflexion«: a) Verstehen als gedankliche Rekonstruktion des Vergangenen und »Er-innern« von Emotionen; b) Entwickeln von Veränderungsoptionen und Handlungsperspektiven; c) Aufbauen von Mut zu alternativem Denken und Handeln (vgl. Gudjons/Pieper/Wagener 1994, 34–36).

139 In diesem Zusammenhang muss klar sein, dass es aufgrund des rekonstruktiven Charakters der Erinnerungen nicht zu einer wirklichkeitstgetreuen Wiedergabe des Vergangenen kommen kann. Biographisches Lernen ist auch gar nicht darauf aus, sondern will dem Erzählenden vielmehr die Chance geben, sich seiner Wahrnehmung bzgl. vergangener Erlebnisse und Ereignisse bewusst zu werden (vgl. u. a. Fuchs W. 1984, 66f.).

dern, indem dieses bei der so genannten »Biographisierungs«-Aufgabe unterstützt wird. Biographisierung bezeichnet dabei die aus der Einordnung von Informationen, Ereignissen und Erlebnissen in den eigenen lebensgeschichtlichen Zusammenhang resultierende »Integrations- und Identitätsleistung der Subjekte« (Alheit/Dausien 1999, 417; vgl. Marotzki 1999, 61).

Wenngleich es beim Austausch über die einzelnen Biographien innerhalb einer Lerngruppe neben der Reflexion der eigenen Biographie immer auch zum Bedenken anderer Lebensentwürfe kommt, ist ein biographisches Lernen, das seinen *Ausgangspunkt* in fremden Biographien nimmt, im erwachsenenbildnerischen Kontext kaum bedacht.¹⁴⁰ Vielmehr finden derartige Ausprägungen verstärkt im schulischen Rahmen Beachtung (vgl. unter anderem Hoppe 1996, Stiller 1999 und Rogal 1999).¹⁴¹ Damit ist die zweite Hauptlinie biographischen Lernens angesprochen, die Thematisierung von »Fremdbiografien«, wobei »Außenstehende sich mit biografischem Material von »fremdem« gelebtem Leben auseinander setzen«. (Stiller 1999, 187) Ausgehend von der Prämisse Subjektorientierung, die den Fragen der Lernenden nach der Relevanz der Inhalte für ihre Lebensbewältigung Raum gibt, werden Medien, in denen sich die persönliche Sichtweise, Erfahrungen, Gefühle und Interpretationen gesellschaftlicher, historischer oder kultureller Gegebenheiten artikulieren, zum Unterrichtsgegenstand: »Auf diese Weise wird paradigmatisch die von anderen interpretierte und bewertete Wirklichkeit in den Unterricht einbezogen.« (Hoppe 1996, 264) In der Auseinandersetzung damit eröffnen sich den Lernenden Möglichkeiten, selbstreflexiv zu lernen. Die Etablierung des biographischen Lernens als Unterrichtsprinzip resultiert – parallel zu den Gründen für dessen Aufleben in der Erwachsenenbildung – nicht zuletzt aus der Dominanz strukturanalytischer Zugangsweisen zu Lern-

140 Buschmeyer zählt zwar »die Thematisierung der Lebensgeschichte anderer« auch zum biographischen Lernen, sieht dies jedoch nur als »Zwischenstufe« »zwischen den Polen »Alles ist biographisches Lernen« und »Biographisches Lernen ist die bewußte und ausdrückliche Thematisierung und Aneignung der eigenen Lebensgeschichte« und verfolgt diese Variante biographischen Lernens im Kontext der Erwachsenenbildung nicht weiter. (Buschmeyer 1990, 17)

141 Jutta Ecarius dagegen meint, dass biographisches Lernen nicht mit schulischem Lernen gleichgesetzt werden könne, da es dort unter anderem »um die Beherrschung spezifischer sprachlicher oder grammatikalischer Kenntnisse« (Ecarius 1998, 143) gehe. Zweierlei ist diesem Postulat entgegenzusetzen: Zum einen setzt Ecarius – unpräziserweise – biographisches Lernen mit lebensgeschichtlichem Lernen gleich und bedient deshalb die oft jahrelange Dauer eines entsprechenden Lernprozesses als Gegenargument. Zum anderen beweist Ecarius wenig pädagogische Versiertheit, wenn sie bei schulischem Lernen allein auf Kenntnisse rekurriert, den Aspekt Bildung damit augenscheinlich nicht bedenkt; gerade Schule ist heute aufgefordert, die Lernenden in ihrem Subjektsein ernst zu nehmen und beim Subjektwerden zu unterstützen.

inhalten, die oftmals dazu tendierten, den Menschen als passiv und einflusslos außen vor zu lassen (vgl. Hoppe 1996, 266).

Eine bedeutende Chance der biographischen, wirklichkeitsnäheren Präsentation von Sachverhalten liegt in deren Potential, die Lernenden – zum Teil eindringlicher als andere Zugänge es vermögen – zu animieren, zu den Inhalten eine eigene Haltung zu entwickeln und diese in einem diskursiven Abgleich mit der im Lernmaterial offenkundigen Meinung fremder Personen zu vergleichen. Ein diesbzgl. innerhalb der Lerngruppe ausgelöster Erfahrungsaustausch kann zudem individuelle Erinnerungen hervorrufen und zum Überdenken des eigenen Lebensentwurfs sowie der damit verknüpften Haltungen Anlass geben.¹⁴² Wie beim biographischen Lernen, das sich auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie konzentriert, beabsichtigen auch auf fremden Biographien basierende Lernprozesse die Subjektwerdung der Lernenden zu unterstützen. Dies kann gelingen, indem biographisches Lernen einerseits animiert, eigene Erfahrungen bewusst in den Lernprozess zu integrieren,¹⁴³ und andererseits den Lernenden unaufdringlich Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung offeriert. Des Weiteren liegt in der eventuell attraktiveren biographischen Zugangsweise ein nicht minder zu bewertendes methodisch-didaktisches Interesse begründet, zumal biographisches Lernen auf einer »Subjekt-Objekt-Dialektik« basiert und »Beziehungen zwischen [...] [dem Besonderen] und dem Allgemeinen herstellen und transparent machen« kann. (Rogal 1999, 38) Inhalte werden so in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung anschaulicher, Lebensgeschichte und Lerninhalt in einen Wechselwirkungsprozess gebracht, der dem Thematisierten persönliche Bedeutsamkeit zu verleihen in der Lage ist. Besonders für schulische Fächer, deren Inhalte in enger Verbindung zur Lebenswirklichkeit der Lernenden stehen, scheint dies attraktiv und von daher bedenkenswert zu sein.

¹⁴² Mit seiner »Definition« von biographischem Lernen als »durch den Bezug eines Sachinhalts auf Aspekte der eigenen Lebensgeschichte sich ergebende Reflexions- und Erkenntnisprozesse« und dem damit verbundenen Hinweis, dass »nicht-biographisch-orientierter Unterricht [...] leicht in Gefahr geraten [kann], das lernende Subjekt zu mißachten« bietet Stefan Rogal eine wenig profilierte Klärung, die sich nur bedingt von dem unterscheidet, was subjektorientierter, guter Unterricht allgemein schon immer beabsichtigt: Inhalte lebensweltorientiert und bildungsrelevant zu thematisieren. (Rogal 1999, 21)

¹⁴³ Stefan Rogals Kritik an Heidrun Hoppes angeblichem Verständnis von biographischem Lernen, das auf Fremdbiographien verkürzt sei und die Lebensgeschichten der Lernenden kaum berücksichtige und würdige, erweist sich als aufgesetzt und unbegründet (vgl. Rogal 1999, 25f.). Hoppe betont ausdrücklich, dass die »Balance zwischen fremder und eigener Erfahrung [...] immer neu gesucht und hergestellt werden, die Zusammenhänge zwischen Subjektivem und Objektivem [...] jeweils konkret und nachvollziehbar gestiftet werden [müssen]« (Hoppe 1996, 298f.).

3.1.3 Zum didaktischen Potential biographisch angelegter Lernarrangements

Von den drei diskutierten didaktischen Prinzipien – Vorbild-, Modell- und biographisches Lernen – erweisen sich nur das Modell- und das biographische Lernen in schulischen Lernprozessen als den Lernenden gegenüber gerechtfertigt und damit als zeitgemäß. Aus der Abgrenzung zum so genannten Vorbild-Lernen dürfte deutlich geworden sein, was Lernarrangements, die Biographisches explizit akzentuieren, leisten können und was sie nicht intendieren sollten. Deutlich liegt ihr Potential und didaktisches Proprium in der Lebensnähe und in ihrer explizit die Subjektwerdung der Lernenden unterstützenden Ausrichtung.

Lernprozesse, in deren Zentrum Biographisches steht, offerieren den Lernenden eine *wirklichkeitsnahe Präsentation* von Sachinhalten. Dadurch kann es den Lernenden erleichtert werden, gedankliche Brücken bzw. Parallelisierungen zum eigenen Leben herzustellen, was wiederum zur Verständlichkeit und Eingängigkeit der Lerninhalte beiträgt. Zugleich animiert die – zumeist – explizit herausgeforderte *Positionierung* zum Thematisierten zu einer individuellen Klärung, inwieweit die inhaltlichen Aspekte für die eigene Biographie Relevanz besitzen.¹⁴⁴ Sowohl das Modell-Lernen als auch das biographische Lernen sind als Unterrichtsprinzipien so angelegt, dass den Lernenden der dafür wichtige Raum für eine *kritische Selbstvergewisserung* zugestanden wird, welche nicht notwendig eine Zueinstimmung zu der thematisierten Weise, Leben zu gestalten, beabsichtigt, sondern auch eine Ablehnung einkalkuliert und akzeptiert. Gerade in der dadurch ausgelösten selbstreflexiven Überprüfung zeigt sich das bildende Potential derartiger Lernprozesse:¹⁴⁵ Sie fördern die identitätskonstituierende Aneignung der eigenen Vergangenheit. Indem sie *alternative Möglichkeitsräume* im Sinne von Handlungsoptionen zur Verfügung stellen, können biographisch angelegte Lernwege die Lernenden zudem bei ihrer individuellen »Aufgabe Biographie« (vgl. II: 2.3) unterstützen: Gewohnte Wahrnehmungsmuster werden unterbrochen, Orientierungspunkte bereitgestellt und die Entwicklung neuer, produktiver Strategien ausgelöst.

Inwieweit diese Strategien jedoch in die Tat umgesetzt werden, liegt außerhalb des schulischen Lerngeschehens in der Eigenverantwortung der Lernenden und erweist sich als eine wichtige zu berücksichtigende Grenze bio-

¹⁴⁴ Aufgrund ihres dialogstiftenden Wesens ist es möglich, dass biographisch präsentierte Inhalte auch ohne explizite Aufforderung zu einer Positionierung herausfordern (vgl. Henningsen 1981, 24).

¹⁴⁵ Gleichwohl markiert die biographische Selbstreflexion einen der zentralen Unterschiede von Modell-Lernen und biographischem Lernen. Während biographisches Lernen die Selbstreflexion bewusst innerhalb des Lernprozesses initiiert, indem es aktiv zur Positionierung auffordert, ist das Modell-Lernen dafür zwar offen, führt diesen Reflexionsprozess aber nicht notwendig herbei.

graphisch orientierter Lernarrangements. Ebenso käme ein Lernprozess, welcher die kritische Auseinandersetzung mit der thematisierten Weise, Leben zu gestalten, unterdrücken würde, einer aufoktrozierenden Vereinnahmung der Lernenden gleich und markiert somit ein weiteres vermeidenswertes Extrem.

3.2 Biographische Zugänge in ihrer geschichtsdidaktischen Bewertung

Biographische Zugänge versprechen lebensweltlich und erfahrungsorientiert ausgerichtete Lernprozesse zu initiieren, durch die Geschichte personal zugänglich wird. Dies kann den Lernenden das Herstellen von Anknüpfungs- und Vergleichspunkten zur eigenen Lebenswelt erleichtern. Die Tatsache, dass über einen großen Zeitraum hinweg die biographische Historiographie in der deutschen Geschichtswissenschaft vorherrschend war, nimmt nicht wunders, dass parallel dazu die Geschichtsdidaktik von der Grundidee einer personenzentrierten Darstellungsweise dominiert wurde. Gegenwärtig jedoch ist die Sachlage eine andere: In weiten Kreisen geschichtsdidaktischer Forschung wird in der biographisch angelegten didaktischen Zugangsweise eine »besonders bedenkliche Form der Geschichtsdeutung und -darstellung« (Bergmann 1997b, 299) gesehen. Wenn dem so ist, hätte das auch für biographische Zugänge zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht nicht zu übergehende Konsequenzen. Da entsprechende theoretische Reflexionen im religionsdidaktischen Bereich selten sind und wenn vorhanden, dann meist das rezipieren, was die geschichtsdidaktische Forschung diskutiert,¹⁴⁶ erscheint es angebracht, die geschichtsdidaktische Diskussion zum Problemfeld der personenzentrierten Zugangsweise zur Geschichte kurz zu skizzieren, zu bewerten und zudem auf neueste Entwicklungen einzugehen.

3.2.1 Bis zur Personalisierungsdebatte – Personalisierung als zentrales geschichtsdidaktisches Prinzip

Generationenlang war die Vermittlung von Geschichte durch die Präsentation großer Gestalten geprägt. Ende des 19. Jahrhunderts beispielsweise forderten Lehrpläne die Lehrenden auf, »hervorragende Persönlichkeiten« als Träger »wichtiger geschichtlicher Vermittlungen« in ihrer »Wohltätigkeit, Gerechtigkeit, Herzensgüte, Treue usw., sowie Heldentaten in den Schlachten und Liebestaten« zu thematisieren. (zit. nach Rohlfes 1999, 307) Der zeitgemäßen pädagogischen Auffassung entsprechend, betonte Josef Spieler 1930 in fachdidaktischer Hinsicht den illustrierenden Charakter und die Vorbild-

¹⁴⁶ Vgl. Petri/Thierfelder 1999. Eigenständiger religionsunterrichtsspezifisch profiliert umreißt Godehard Ruppert den Aspekt der Darstellung von Personen im so bezeichneten »Kirchengeschichtsunterricht« (vgl. Ruppert 1984, 103–109; vgl. III: 1.5).

wirkung von Biographien für den Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht (vgl. Spieler 1930, 384f). Die weit verbreitete Grundidee, Geschichte im Unterricht mittels Biographien zu thematisieren, wurde auch nach den Erfahrungen mit einem ideologisch missbrauchten Persönlichkeitskult im Zeitalter des nationalsozialistischen Regimes nur bedingt modifiziert. In der Nachkriegszeit dominierte die personalisierende Darstellung von Geschichte weiterhin das gleichnamige Unterrichtsfach in Deutschlands Schulen, jedoch – wie aus einem Lehrplan des Jahres 1947 ersichtlich – ausgerichtet auf »die Besprechung großer Persönlichkeiten, die dem Jugendlichen als Vorbild dienen können, [...] in erster Linie Helden des Friedens, schöpferische oder durch ihre sittliche Haltung hervorragende Männer und Frauen, Wohltäter der Menschheit«, damit die Jugend erfahre, »daß die abendländische Gesittung dem Bekennermut und Märtyrertum vorausschauender geistiger Führer mehr verdankt als den vergänglichen Erfolgen der Feldherrenkunst«. (zit. nach Mayer 1986, 226)¹⁴⁷ Die so genannte »Personalisierung«, worunter im »Bereich historischen Denkens [...] die Deutung und Darstellung historischer Sachverhalte an großen Persönlichkeiten und aus der Sicht großer Persönlichkeiten« (Bergmann 1997b, 298) zu verstehen ist, stellte demnach weiterhin ein zentrales geschichtsdidaktisches Prinzip dar. Gestützt wurde diese Vorgehensweise durch psychologische Erkenntnisse.

Mit ihrer Studie »ZUR PSYCHOLOGIE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS« wies Waltraut Küppers 1961 im Rekurs auf von ihr empirisch erhobene Daten darauf hin, »daß bis zum 10. Schuljahr einschließlich das Hauptinteresse der geschichtlichen Persönlichkeit gilt« (Küppers 1961, 91).¹⁴⁸ Ursache dafür schien ihr »die allgemeine Sehnsucht [der Schüler] nach Vorbild und Leitbild, nach Größe und Maßstabsgewinnung für das eigene Leben« (Küppers

¹⁴⁷ Auch von Fachwissenschaftlern, die in der Nachkriegszeit noch nicht der biographischen Historiographie entsagten, wurde dem Personalisierungsprinzip weiterhin Tribut gezollt. So z.B. vom Mediävisten Hermann Heimpel: »Die Geschichte des Mittelalters könnte etwa in zwölf Schritten gegeben werden. Die Problematik der Epoche wäre dabei in anschauliche Personenschilderung umzusetzen, wobei die jeweils gewählte Person einen vorausgegangenen und einen fortgehenden Geschichtszusammenhang symbolisch verdichtet.« (Heimpel 1957, 88) Z.B. sollte anhand Heinrich III. zugänglich werden: »das alte und neue Königum, Cluny und die anderen Reform-Kreise, Rückblick auf die Ottonen, Vorblick auf die Staufer bis zum Tode Heinrichs VI.« (ebd.).

¹⁴⁸ Zusammenfassend subsumiert Waltraut Küppers das große Interesse für Persönlichkeiten unter dem Prädikat »vom Schüler spontan bevorzugte – gleichsam *affine* – Stoffe« (Küppers 1961, 120), welche ein besonderes Interesse der Lernenden an Inhalten, die Parallelen zu ihrer frühkindlichen Umwelt – im Fall der Persönlichkeiten die Orientierung an Vorbildern – aufweisen, hervorrufen würden. Zu so genannten »diffusen Stoffen« dagegen – z.B. Institutionen, Gesellschafts- oder Regierungsformen –, fänden die Lernenden nur bedingt Zugang.