

Konstantin Lindner

## Vorbild $\neq$ Vorbild – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen

Georg Hilger zum 70. Geburtstag

Postmoderne Kontexte konfrontieren Schüler/innen mit einer Pluralität an Möglichkeitsräumen, die eigene Biographie zu gestalten: anything goes – scheinbar alles ist möglich. Gerade die Herauslösung aus traditionellen Kontexten führte zu dieser Herausforderung.<sup>1</sup> Nicht selten wird die damit errungene Freiheit in die Nähe eines Zwangs gerückt; eines Zwangs, den eigenen Lebenslauf gestalten zu *müssen*.<sup>2</sup> Als Reaktion auf die damit einhergehende Suche nach Orientierungsgrößen rückten seit einigen Jahren in pädagogischen, besonders aber in religionspädagogischen Forschungskontexten wieder Vorbilder ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

### 1. Von Vorbildern lernen – Zum Stand einer wieder belebten Diskussion

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts galt das 'Lernen an Vorbildern' als angesehenes und stimmiges Lernprinzip. Gerade aber im Zuge der Emanzipation von den 'Altvorde-  
ren' geriet es in Misskredit: *Erwin Hufnagel* weist darauf hin, dass die im Nachkriegsdeutschland verbreitete „politische und pädagogische Desillusionierung [...] zur Ineinssetzung von Vorbild und ideologisch-totalitärer Instanz“<sup>3</sup> geführt hat. Vorbilder wurden plötzlich als Einschränkungen auf dem Weg zur Selbstbestimmung und zum Mündigwerden angesehen. *Theodor W. Adorno* verdächtigte sie gar, die Ohnmacht nur zu verstärken und totalitäre Tendenzen zu fördern.<sup>4</sup> Derartige Kritik blieb nicht ohne Folgen: Vorbild-Lernen geriet in eine Krise.

Vor allem das 'klassische' Vorbild-Lernen wurde als nicht mehr tragbar angesehen, insofern dies eine eindeutige Aufforderung zur Nachahmung einer postulierten Lebensweise intendierte – eine diskursive Rechtfertigung war schließlich zumeist nicht vorgesehen. Weil es weniger manipulierend erschien, sah man daher im so genannten 'Modell-Lernen' eine stimmigere Alternative. Diese Herangehensweise, Vorgelebtes in Lernprozessen zum Tragen zu bringen, basierte auf Forschungsergebnissen des Psychologen *Albert Bandura*. Er konnte nämlich nachweisen, dass bei Modell-Personen Beobachtetes nicht vollständig, sondern nur selektiv übernommen wird, indem die beobachtenden Personen wahrgenommene komplexe Strukturen „in leicht erinnerliche Schemata umformen, klassifizieren und organisieren“<sup>5</sup>, meist erst zeitversetzt abrufen und in eigene Handlungsweisen transformieren. Dabei spielt das kognitive Niveau der Beobachter/innen eine bedeutende Rolle. *Reinhard* und *Anne-Marie Tausch* rezipierten *Ban-*

<sup>1</sup> Vgl. *Anthony Giddens*, Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert, Frankfurt/M. 2001, 63.

<sup>2</sup> Vgl. *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986, 216.; vgl. a. *Giddens* 2001 [Anm. 1], 61.

<sup>3</sup> *Erwin Hufnagel*, Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie, Würzburg 1993, 8.

<sup>4</sup> Vgl. *Theodor W. Adorno*, Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt/M. 1970, 13f.

<sup>5</sup> *Albert Bandura*, Die Analyse von Modellierungsprozessen, in: ders. (Hg.), Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, 9-67, 28.

*duras* kognitive Lerntheorie im deutschen Sprachraum als erste: Die entfaltete Theorie des Modell-Lernens weist gegenüber dem Vorbild-Lernen darauf hin, dass „zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Ausführung des Verhaltens durch den Beobachter kognitive Prozesse“<sup>6</sup> ablaufen, die letztlich zu Modifikationen, aber zu keiner direkten Übernahme beobachteten Verhaltens führen.

Im religionspädagogischen Kontext, in welchem das Vorbild-Lernen eine bedeutende Rolle spielte, kritisierte *Günter Stachel* Ende der 1970er Jahre einen Vorbild-Enthusiasmus, der dem Lernenden die Wahlmöglichkeit abspreche und zu Beeinflussung tendiere. Dabei ging es *Stachel* jedoch darum, das Vorbild-Lernen auf der Basis eines „gereinigten Vorbild-Begriffs“<sup>7</sup> zu retten. Anknüpfungspunkte hierfür fand er bei *Dietmar* und *Irene Mieth*, welche den Modell-Begriff in die religionspädagogische Diskussion einbrachten:

„Ein Modell [...] bleibt ‘strittig bei allem Wegweisenden’ oder gar ‘ein Vorbild, mit dem man auch ins Gericht gehen kann’. Man kann auch sagen: ein Modell ist ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt.“<sup>8</sup>

Letztlich führte die geballte Kritik an Vorbildern dazu, dass Anfang der 1980er Jahre in Erziehungs- und Lernkontexten fast vollständig auf das Lernen an Vorbildern verzichtet wurde – auch im Sinne eines Modell-Lernens. Seit Ende der 1990er Jahre jedoch lebt diese Diskussion erneut auf; nicht zuletzt deshalb, weil verschiedenste Umfrageergebnisse immer deutlicher signalisieren, dass Heranwachsende wieder auf Vorbilder zurückgreifen. Gerade religionspädagogische Reflexionen zeigen, dass das Lernen an Vorbildern nichts von seiner Faszination verloren zu haben scheint: Seit 2000 widmen sich verschiedenste Veröffentlichungen verstärkt diesem Thema.<sup>9</sup> Auffällig ist dabei, dass die Differenzierung zwischen Vorbild- und Modell-Lernen von vielen Autoren kaum mehr berücksichtigt wird. Meist wird implizit bereits von einem ‘gereinigten’ Vorbild-Begriff aus argumentiert. Die Abgrenzung Vorbild gegenüber Modell scheint obsolet, wohl auch, weil die negativen Erinnerungen an die Vorbildpädagogik der Nachkriegsjahre zunehmend verblassen. *Georg Langenhorst* beispielsweise plädiert dafür, beim Begriff ‘Vorbild’ zu bleiben:

<sup>6</sup> *Walter Edelmann*, *Lernpsychologie*, Weinheim 2000, 191.

<sup>7</sup> *Günter Stachel*, *Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen*. (Beobachtungslernen; Imitationslernen), in: ders. / *Dietmar Mieth*, *Ethisch handeln lernen*. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 86-116, 101.

<sup>8</sup> *Irene Mieth* / *Dietmar Mieth*, *Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zur narrativen Ethik*, in: *KBl* 102 (8/1977) 625-631, 628. *Stachel* postulierte eine „grundlegende Übereinstimmung eines gereinigten Vorbild-Begriffs mit dem Begriff des Modells“: „Modelle als Abbilder machen Wirklichkeit denkbar/vorstellbar, dadurch auch der Beurteilung zugänglich und kritisierbar.“: *Stachel* 1978 [Anm. 7], 101.

<sup>9</sup> Vgl. u.a.: Themenheft ‘Vorbilder’: *Pädagogik* 56 (5-7/2000); *Lebendige Katechese* 22 (2/2000); Themenheft „Vorbild-Lernen in der Diskussion“: *rhs* 45 (5/2002); *Hans Mendl*, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005; Themenheft ‘Vorbilder’: *KBl* 131 (1/2006); *JRP* 24 (2008): „Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht“.

„Ob Rede von ‘Vorbild’, ‘Modell’, ‘Orientierungsfigur’; ob Konzentration auf die klassische Konzeption des Vorbild-Gebens oder konstruktivistische auf ‘Vorbild-Nehmen’ [...] – Versuche, den Begriff auf Kosten anderer zu etablieren, haben sich als Windmühlenkampf erwiesen“<sup>10</sup>.

Ob man es sich so leicht machen sollte und ob der Windmühlenkampf nicht doch Entscheidendes für die Vergewisserung darüber, was Vorbilder letztlich leisten können und was nicht, erbracht hat, sei zunächst einmal dahingestellt.

Klar bleibt, dass die Chancen, die der wieder erstarkte Bedarf an Vorbildern eröffnet – gerade für eine Religionspädagogik, die einen Beitrag zur Subjektwerdung der Lernenden leisten will –, fruchtbar gemacht werden sollten. Auffällig ist, dass in verschiedensten Studien immer wieder der Frage nachgegangen wird, wen Heranwachsende als Vorbild ausmachen: Sind es Personen des persönlichen Nahbereichs oder eher die fernen Stars? Es findet sich jedoch keine explizite Untersuchung dazu, was Jugendliche unter einem Vorbild verstehen, was sie sich von diesem erwarten. Gerade die Beantwortung dieser Frage jedoch kann Erkenntnisse bergen, die für eine Entfaltung subjektorientierter Lernwege bedeutsam zu sein scheinen.<sup>11</sup> Diesem Unterfangen widmet sich die nachfolgend vorgestellte Auswertung einer qualitativ angelegten empirischen Studie. Bevor diese jedoch eingehender präsentiert wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über vorhandene Umfrageergebnisse zum Kontext Vorbilder gegeben werden.

## 2. Jugendliche und Vorbilder – eine wieder erwachsende Faszination

### 2.1 Vorbilder en vogue – Ergebnisse empirischer Studien

Das sogenannte Jugendalter – gleich, wie man es definiert – gilt landläufig als der Lebensabschnitt, in welchem die Suche nach der eigenen Identität und nach einem persönlichen Lebensentwurf besonders virulent und brisant ist. Heranwachsende werden sich ihrer kindlichen Identifikationsstrukturen bewusst und suchen nach Orientierungspunkten, die ihnen helfen, ihre eigene Identität zu entfalten. Eine bekannte Strategie zur Bewältigung dieser sogenannten ‘Biographisierungs-Aufgabe’ ist, Lebensentwürfe – oder auch nur Teilaspekte davon – anderer Menschen zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen: Lebensentwürfe aus dem persönlichen Umfeld treffen neben Lebensentwürfen, die medial transportiert werden, auf das Interesse der Jugendlichen. Der Erlanger Pädagoge *Eckart Liebau* deutet die Sehnsucht Heranwachsender, an bestimmten Identifikationsfiguren Anteil zu gewinnen, als Bedürfnis, Sinn zu generieren, und zwar durch phasenweise geborgte, ausgeliehene Kraft, durch ausgeliehenen Sinn.<sup>12</sup>

Jugendforschung untersucht dieses Phänomen zumeist im Rekurs auf die Frage nach den Vorbildern Jugendlicher. Die Ergebnisse jüngerer empirischer Studien belegen eine scheinbare Trendwende: Vorbilder sind wieder en vogue.

<sup>10</sup> *Georg Langenhorst*, Vorbild-Lernen in der Diskussion – Zu diesem Heft, in: rhs 45 (5/2002) 267.

<sup>11</sup> *Hans Mendl* (2005 [Anm. 9], 32) benennt dieses Defizit, indem er folgert: „Ein Problem aller quantitativen Umfragen [...] besteht freilich darin, was für die Befragten die Aussage ‘ist für mich ein Vorbild’ inhaltlich bedeutet: Bewunderung, Orientierung, Verpflichtung, Ansporn?“ *Yvonne Fritzsche* gibt zu bedenken, dass der Vorbild-Begriff in den letzten Jahren wohl eine semantische Veränderung erfahren habe: vgl. *dies.*, *Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt*, in: *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000, 181-219, 219.

<sup>12</sup> Vgl. *Eckart Liebau*, *Sehnsucht nach Sinn. Pubertät als Zeit der Suche*, in: *Christine Biermann u.a.* (Hg.), *Stars – Idole – Vorbilder* (Friedrich Jahresheft: Schüler 1997), Seelze 1997, 22-25, 25.

Noch 1997 postulierte *Klaus Janke*: „Dürfen Vorbilder auf einen neuen Boom hoffen? Wohl kaum.“<sup>13</sup> Bereits im Jahr 2000 dagegen zeigte sich das Team der *13. Shell Jugendstudie* überrascht, dass die Zahl der Jugendlichen, die angeben, ein Vorbild zu haben, wieder steigt.<sup>14</sup> Eigentlich wurde Item 48: „Hast Du ein Vorbild, dem Du ungefähr gleichen möchtest? Ja / Nein“, nur im Erhebungsbogen gelassen, um über einen Zeitreihenvergleich den scheinbaren Trend, dass Vorbilder immer weniger relevant sind, fortsetzen zu können.<sup>15</sup> Bis 1996 nämlich sank die Anzahl derer, die angeben, ein Vorbild zu haben, auf 16%. 1999 jedoch äußerten sich 30% der Befragten in dieser Hinsicht positiv.<sup>16</sup> Bedeutsam ist dabei: Männliche Jugendliche geben häufiger als weibliche und Jüngere häufiger als Ältere an, ein Vorbild zu haben. Auch der Bildungsstand ist der *Shell-Studie* zufolge eine prägende Variable, insofern die weniger Gebildeten häufiger auf Vorbilder rekurren. Fehlende Nachfragen im Rahmen der *Shell-Umfrage* lassen jedoch keine Aussagen zu, auf welche Vorbilder die Befragten sich mit ihrer Antwort beziehen.

Diesen Trend hin zum Vorbild bestätigen die Ergebnisse weiterer Jugendstudien. 2001 führte der Siegener Erziehungswissenschaftler *Jürgen Zinnecker* eine Befragung unter 6.392 10-18-Jährigen in Nordrhein-Westfalen durch: 60% aller Befragten gaben an, ein Vorbild zu haben; bei den 15-17-Jährigen sind es immerhin noch 56%.<sup>17</sup> Dass diese Zahl derart hoch ist, liegt wahrscheinlich auch an der Stichprobe, denn hier wurden 10-18-Jährige, in der *Shell-Studie 2000* aber 15-24-Jährige befragt. Interessant an den Ergebnissen der *Zinnecker-Umfrage* ist, dass sich bei den benannten Vorbildern Nah- und Fernbereiche die Waage halten: 34% der Jugendlichen nannten Sportler, 27% ihre Mutter, 23% ihren Vater, jeweils 16% Sänger oder Sängerinnen als ihre Vorbilder.<sup>18</sup>

Daneben erheben Meinungsforschungsinstitute – vor allem für Magazine – in regelmäßigen Abständen, welche Personen von Heranwachsenden als Vorbilder identifiziert werden.<sup>19</sup> So veröffentlichte *P.M. History* 2008 Ergebnisse einer Umfrage des Marktforschungsinstituts mindline media, das im Oktober/November 2007 1.000 14- bis 19-Jährige in Deutschland aufforderte einzuschätzen, welche der vorgegebenen Personen(kreise) ihnen ein Vorbild sind. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.<sup>20</sup> 65%

<sup>13</sup> *Klaus Janke*, Stars, Idole, Vorbilder. Was unterscheidet sie?, in: ebd., 18-21, 19.

<sup>14</sup> Im Rahmen der *13. Shell Jugendstudie* wurden im Jahr 1999 5.179 in Deutschland lebende Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren in einer quantitativ-empirischen Erhebung mit einem Fragebogen befragt.

<sup>15</sup> Vgl. *Fritzsche* 2000 [Anm. 11], 216f.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 217.

<sup>17</sup> Vgl. *Jürgen Zinnecker u.a.*, null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen 2002, 52f.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 53.

<sup>19</sup> Oftmals wird nicht direkt nach Vorbildern, sondern nach 'Idolen' gefragt: Vgl. u.a. die jährlich erscheinende, von der Münchener *iconkids & youth international research GmbH* durchgeführte und publizierte Studie *Trend Tracking Kids*® 2008 bspw. interviewte *iconkids & youth* 1.447 6- bis 19-Jährige in Deutschland unter anderem zu bekannten Personen, die sie zur Zeit „richtig gut finden“.

<sup>20</sup> Vgl. *Felicia Englmann*, Sex, Demos und Woodstock. History-Award 2008, in: *P.M. History* 1/2008, 18f., 18. Folgendes Item wurde zur Einschätzung vorgelegt: „Was würden Sie sagen: Wer sind Ihre Vorbilder – wen bewundern Sie bzw. an wem orientieren Sie sich? Ich nenne Ihnen dazu verschiedene Möglichkeiten. Bitte sagen Sie mir, was auf Sie zutrifft.“ Zur Wahl wurden gestellt:

der Befragten gaben ihre Eltern als Vorbilder an.<sup>21</sup> Freunde sind für 58% wichtige Vorbilder, gefolgt von Sportlern, Schauspielern und Sängern. „Vertreter von Religionen wurden nur von elf Prozent genannt“<sup>22</sup>. Beachtenswert bei vielen derartigen Umfragen ist, dass diese nicht die Wahl lassen, ob die Befragten ein Vorbild haben oder nicht, sondern direkt zur Einschätzung von meist vorgegebenen Personen(kreisen) auffordern: Es wird also vorausgesetzt, dass die Probanden ein Vorbild haben.

Auch im religionspädagogisch-empirischen Forschungskontext interessiert der Stellenwert von Vorbildern bei Jugendlichen. 1996/97 befragte *Anton A. Bucher* mit seinem Team 630<sup>23</sup> Heranwachsende in Salzburg und 530<sup>24</sup> im Raum Paderborn schriftlich: „Folgende Menschen sind mir in meinem Leben Vorbild. Bitte Namen aufschreiben und angeben, warum sie Vorbild sind.“<sup>25</sup> Im Anschluss beurteilten die Probanden 38 Personen aus verschiedensten Kontexten – Sport, Politik, Stars, sozialer Nahbereich –, ob sie vorbildhaft sind. Die Auswertung der Skaleneinschätzungen erbrachte, dass besonders Personen aus dem sozialen Nahbereich als Vorbilder angegeben werden. Auch bei den offenen Fragen wurden vor allem Mutter, Vater und Großeltern genannt. Massenmedial vermittelte Personen, aber auch religiöse Gestalten – so *Bucher* und *Saskia Montag* – würden weniger als Vorbilder angegeben.

Insgesamt fällt bei der Auswertung empirischer Erhebungen zum Thema ‘Vorbild’ auf:

- (1) Rund um das Jahr 2000 weisen mehrere empirische Studien nach, dass Vorbilder wieder an Relevanz gewinnen. Interessanterweise jedoch fragen die *Shell-Jugendstudien* 2002 und 2006 nicht mehr nach Vorbildern – wohl, da die am Zeitreihenvergleich interessierten Personen diese Studie nicht mehr wissenschaftlich verantworten. Dagegen gibt es heute verschiedenste populärwissenschaftlich agierende Institutionen oder Medien, die eigene ‘Vorbild’-Erhebungen initiieren.
- (2) Die oben dargestellten Erhebungen präsentieren vor allem deskriptive Ergebnisse: Vorbildern wird eine bestimmte Relevanz zugebilligt, die momentan scheinbar wieder höher ist als vor Jahren. Es werden Vorbilder abgefragt, die als prägend erfahren werden.
- (3) Ein Vergleich der Erhebungssitems zeigt, dass jede Studie einen spezifischen Akzent in der Fragestellung nach Vorbildern setzt. Wenn *Shell-Studien* oder auch die *NRW-Umfrage* fragen „Hast Du ein Vorbild?“, bleiben sie verhältnismäßig neutral. *Bucher/Montag* dagegen perspektivieren: „Folgende Menschen sind mir in meinem Leben

„Eltern, Lehrer, Freunde, Vertreter von Religion & Kirche (z.B. Papst, Dalai Lama), Popstars (Sänger), Schauspieler, Models, Politiker, Sportler“.

<sup>21</sup> Vgl. ebd.: Interessant dabei ist, dass ältere Befragte ihre Eltern häufiger als Vorbilder bezeichnen als Jüngere: 59% Nennungen bei den 14-15-Jährigen stehen 70% auf Seiten der 18-19-Jährigen gegenüber.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> *Anton Bucher / Saskia Montag*, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: RpB 40/1997, 61-81, 65. Von den befragten 630 Schülern zwischen dem zehnten und 18. Lebensjahr waren 322 weiblich (51%) und 308 männlich (49%): vgl. ebd.

<sup>24</sup> Von den befragten 530 Schülern im Alter von zwölf bis 20 Jahren waren 297 weiblich (56%) und 232 männlich (44%): vgl. ebd.

<sup>25</sup> Ebd.

ein Vorbild.“ Auch *Hans Mendl* bemerkt dies kritisch: Die Formulierung „in meinem Leben“ lenke die Probanden zwangsläufig eher auf den Alltag, auf den persönlichen Nahbereich<sup>26</sup> – kein Wunder, dass *Bucher/Montag* feststellen, die Vorbilder kämen verstärkt aus diesem Kontext, die *Shell-Studie 2000* jedoch keinen eindeutigen Trend in dieser Hinsicht ausmachen kann.

(4) In keiner Erhebung sind explizite Aussagen zu finden, was die Jugendlichen eigentlich unter einem Vorbild verstehen! Genau hier scheint aber der Schlüssel für (religions)pädagogisches Arbeiten zu liegen. Auskünfte in dieser Hinsicht können Aufschluss geben, weshalb sich Jugendliche an Personen orientieren. Der semantische Grundbestand des Begriffes ‘Vorbild’ ist wohl meist positiv besetzt – von Wertungen bzgl. der persönlichen Relevanz eines Vorbildes natürlich abgesehen –, en Detail jedoch könnten sich durchaus Nuancierungen ergeben und damit auch unterschiedliche Auslöser, ob ein Vorbild bevorzugt wird oder nicht. Auskünfte über ein exakteres Vorbild-Verständnis Jugendlicher können es ermöglichen, Anknüpfungspunkte für die Initiierung „fruchtbarer Lernprozesse“<sup>27</sup> zu finden und Personen in ihrer Vorbildhaftigkeit im schulischen Unterricht zu diskutieren; freilich geschieht dies besonders häufig im Religionsunterricht, der – ein Blick in verschiedenste curriculare, Bildungsplan- oder Lehrplan-Vorgaben zeigt es – Vorbilder zum Thema macht.

## 2.2 Vermutungen zum verstärkten Rückbezug auf Vorbilder

Wie bereits erwähnt, haben es die Macher der *Shell Studie 2000* versäumt, die Heranwachsenden nach Motivationen, welche hinter ihrem Rekurs auf Vorbilder stehen, zu befragen. Etwas unvermittelt erscheint daher die Folgerung, die *Yvonne Fritzsche* anstellt:

„Die [von Vorbildern des Fernbereichs, wie Sportler oder Musikerinnen] transportierten Denk- und Verhaltensmuster scheinen in ihrer Zeitweiligkeit als Impulse für die flexible Handhabung der eigenen Biografie und als Einblicks-Chance in fremde, aber unterstellt erfolgreiche Handlungsrepertoires und moderne attraktive Lebensstile zu taugen“<sup>28</sup>.

Zwei Vermutungen, warum Heranwachsende wieder verstärkt auf Vorbilder rekurrieren, seien im Folgenden genannt – Vermutungen, die im Kontext des soziologischen Theorems ‘Postmoderne’ wurzeln:

(1) Das viel zitierte Diktum eines ‘Aufwachsens in postmoderner Gesellschaft’ charakterisiert die allgemeine Grundverfasstheit momentaner Lebenskontexte als radikal plural.<sup>29</sup> Alles existiert im Plural, kaum etwas wird zur Verpflichtung, ‘anything goes’: Vielheit auf allen Ebenen – Lebensentwürfe, Handlungsmuster, Wissen; keine Eindeutigkeiten. Die Suche nach Orientierungspunkten rückt ins Zentrum und wird zu einer wichtigen Lebensaufgabe. Als Vorbilder angesehene Personen können in dieser Hinsicht Anhaltspunkte sein: Ein möglicher Grund, weshalb diese wieder attraktiv wirken

<sup>26</sup> Vgl. *Mendl 2005* [Anm. 9], 34.

<sup>27</sup> Vgl. *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

<sup>28</sup> *Fritzsche 2000* [Anm. 11], 218.

<sup>29</sup> Vgl. u.a. *Wolfgang Welsch*, Unsere postmoderne Moderne, Berlin 2002, 5.

und nicht in emanzipatorischem Interesse, wie in den 1970er bis 1990er Jahren, abgelehnt werden.

(2) Auch hat die Diskussion der eben benannten 1970er Jahre um die tragischen Implikationen einer Instrumentalisierung des Vorbild-Begriffes durch die Nationalsozialisten sowie die Abneigung gegenüber vorgesetzten Idealen von Seiten der Pädagogik dazu geführt, dass der Begriff 'Vorbild' in gewisser Weise negativ besetzt wurde. Deshalb bediente man sich alternativer Begriffe, z.B. 'Modell', 'Idol', 'Star' – Termini, die weniger auf unbedingte Nachahmung fokussiert zu sein schienen. Der Vorbild-Begriff wurde so mehr oder weniger verdrängt. Heute heranwachsende Jugendliche dagegen wachsen häufig frei von derartigen Diskussionen auf und können daher scheinbar wieder 'naiv' – im positiven Sinne dieses Attributes – mit dem Begriff 'Vorbild' umgehen: Ihn zu verwenden und zu bejahen, fällt ihnen nicht schwer. *Margit Stamm* sieht dies ähnlich:

„Dem Vorbild-Begriff werden im Zuge der Pluralisierung und Individualisierung unserer Gesellschaft, inklusive der damit verbundenen verstärkten Medienwirkung und Medienaneignung, neue, aktivitätsgenerierende Konturen zugewiesen, und diese werden mit der Identitätskonstruktion verweben.“<sup>30</sup>

### 3. „Ein Vorbild ist für mich ...“ – ein qualitativ-empirischer Blick auf Vorstellungen Jugendlicher

Offen ist bis dato weiterhin, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen. An entsprechenden (religions)pädagogischen begrifflichen Differenzierungen mangelt es dagegen nicht.<sup>31</sup> *Hans Mendl* bspw. identifiziert das Vorbild als „eine Person, die wegen ihrer besonderen Eigenschaften oder moralischen Handlungen zu einem persönlichen Leitbild erwählt wird. Sie regt den eigenen Lebensentwurf an und dient zur Nachahmung und Identifikation.“<sup>32</sup> Eine ähnliche, häufig zitierte Klärung bietet *Reiner Walrafen*, wenn er darlegt, 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“<sup>33</sup>. Ein Vorbild muss also *beeindrucken* und wird deshalb *gewählt*; das wählende Individuum erhofft sich *Orientierung* bei der eigenen Lebensgestaltung und bemüht sich, dem Vorbild *nachzueifern*. Beide 'Definitionen' bewegen sich somit weitab aller Indoktrination oder Autoritätsuntergebenheit, die dem Vorbild-Begriff einstmals zum Verhängnis geworden sind: Vorbilder werden gewählt – oder eben nicht.

Eine Annäherung an die Frage, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen, verspricht – über begriffliche Verortungen hinaus – bildungsbedeutsame Hinweise für entsprechend situierte (religiöse) Lernprozesse. Nachfolgend werden Ergebnisse einer qua-

<sup>30</sup> *Margit Stamm*, Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht, in: JRP 24 (2008) 45-54, 52.

<sup>31</sup> Vgl. a. *Stamm*s entsprechende Darlegungen zur „Semantik der Begrifflichkeiten“ (ebd., 46).

<sup>32</sup> *Mendl* 2005 [Anm. 9], 39.

<sup>33</sup> *Reiner Walrafen*, Vorbild, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Freiburg/Br. u.a. 1975, 328f., 328.

litativen Erhebung präsentiert, die Schüleräußerungen zu diesem Fragekomplex einholte und interpretiert.

Die erkenntnisleitenden Fragestellungen lauteten dabei: Was verstehen Heranwachsende unter 'Vorbild'? Welche Konsequenzen lassen sich aus den Ergebnissen für die Thematisierung von Vorbildern im Kontext (religions)unterrichtlichen Lernens ableiten?

### 3.1 Setting

Um auf die erste erkenntnisleitende Fragestellung angemessene Ergebnisse zu erhalten, ist ein qualitativ-empirischer Forschungsprozess notwendig. In dieser Hinsicht bietet sich eine offene schriftliche Befragung an. Die an zweiter Stelle genannte erkenntnisleitende Fragestellung berücksichtigend, ist eine Schulklasse als natürliche Gruppe und didaktische Zielgruppe ein geeignetes (wenn auch begrenztes) Forschungsfeld. In ihrer Rolle als Schüler/innen geben diese ihre Antworten in dem Kontext, der auch Realisationspunkt für die Umsetzung didaktischer Folgerungen aus den Ergebnissen ist.

Ausgehend von diesen Prämissen wurden in den Schuljahren 2007/08 sowie 2008/09 insgesamt 67 Schüler/innen dreier Jahrgangsstufen (7, 10 und 12) im Rahmen des Religionsunterrichts an Gymnasien in Bayern gebeten<sup>34</sup>, folgenden Halbsatz weiterzuführen: „Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...“

Mehrere Gründe sprechen für ein derartiges Vorgehen:

(1) Im Gegensatz zu quantitativen Studien, die evtl. Vorgaben zum Ankreuzen zur Wahl stellen, garantiert die Vervollständigung des offenen Impulses, dass die Schüler/innen wenig von außen beeinflusst oder gelenkt werden. Sie sollen in ihren Worten ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Zugleich wird durch einen offenen Impuls die implizite Vorgabe eindeutiger Denkrichtungen vermieden.

(2) Das Weiterführen von Halbsätzen und die damit bedingte Textproduktion ist Schüler/innen – gerade am Gymnasium – bekannt und war den 'Umfrage-Klassen' schon aus anderen Zusammenhängen vertraut. Somit eröffnet sich eine wenig gekünstelte Erhebungssituation.

(3) Die im Halbsatz „Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...“ vorgegebenen Formulierungen garantieren zweierlei: Das Personalpronomen „mich“ motiviert zu persönlichen Äußerungen abseits neutraler Definitionsversuche. Das auf das Subjekt „Vorbild“ zurückverweisende Indefinitpronomen „jemand“ intendiert eine Fokussierung auf eine personale Verortung des Begriffs „Vorbild“.

(4) Dem benannten Forschungsinteresse geht es nicht um Quantifizierung (z.B. Aussagen über Verteilung oder Häufigkeit) oder generalisierende Aussagen. Vielmehr steht die mögliche Ableitung von existenziell verortbaren Aussagen im Fokus: Hypothesen, Konzepte und Typen sollen gebildet werden, im Sinne von Existenzaussagen, wie sie *Siegfried Lamnek* versteht: „Es gibt mindestens ein (mehrere) x, für das (die) die Behauptung gilt, dass ...“<sup>35</sup>. Innerhalb der erhobenen Aussagen lassen sich evtl. Ähnlich-

<sup>34</sup> Zur Stichprobengröße: 7. Jahrgangsstufe – N = 22, erhoben im Schuljahr 2007/08; 10. Jahrgangsstufe – N = 22, erhoben im Schuljahr 2007/08; 12. Jahrgangsstufe – N = 23, erhoben im Schuljahr 2008/09. Ich bedanke mich an dieser Stelle für die Bereitschaft und Offenheit meiner Schüler/innen, mir die Ergebnisse ihrer Impulsfortschreibungen für Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen.

<sup>35</sup> *Siegfried Lamnek*, Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim 2005, 185f. und 718.

keiten, Unterschiede und strukturelle Zusammenhänge ausmachen, die in Typen zusammengefasst werden können.

### 3.2 Durchführung

Die Datenerhebung wurde im Rahmen des Religionsunterrichts durchgeführt. Bis dato stand das Thema 'Vorbilder' in den jeweiligen Religionsklassen im aktuellen Schuljahr noch nicht zur Debatte. Auch wurde den Lernenden gegenüber nicht erwähnt, dass die Ergebnisse ihres Reflektierens und Verschriftlichens unter anderem zu Forschungszwecken dienen sollten. Dies garantierte, dass die Lernenden aus ihrer 'natürlichen Rolle' als Schüler/innen heraus formulierten und nicht einem sekundären Interesse zuarbeiteten.

Um für den Kontext 'Vorbilder' zu sensibilisieren, aber nicht durch eine 'öffentliche' Thematisierung bestimmte Vorstellungen einzuspüren, wurde mit einer Clustering-Runde begonnen: Die Schüler/innen erarbeiteten in Partnerarbeit ein Cluster rund um den Begriff 'Vorbild'. Diese Schreibübung intendierte, Schreibblockaden zu verhindern, insofern die Lernenden nicht sofort mit dem Schreibauftrag konfrontiert wurden, sondern sich zu zweit dem 'neuen' Thema annähern konnten. Ausgehend von dieser ungezwungenen Form des Notierens, war ein leichterer Einstieg in den unmittelbar anschließenden Schreibprozess möglich.

Um bei beiden Cluster-Partnern möglichst individuelle und persönliche Ergebnisse zu evozieren, wurden vor Beginn der Impulsfortschreibung die entstandenen Cluster eingesammelt. Das in Partnerarbeit Geclusterte diente somit primär der reflexiven Aktivierung. Im Anschluss an das Einsammeln haben die Schüler/innen den vorgegebenen Halbsatz „Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...“ fortgeschrieben.

### 3.3 Auswertung

Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses, qualitativ zu erfassen, was Heranwachsende unter 'Vorbild' verstehen, erweist sich die Grounded Theory zur Auswertung der Daten als angemessen. *Anselm L. Strauss* und *Barney G. Glaser* etablierten diese datenbasierte Theorie Ende der 1960er Jahre im Kontext soziologischer Analysen. *Strauss* entwickelte sie unter anderem in Zusammenarbeit mit *Juliet Corbin* weiter. Dieses reduktive Auswertungsverfahren, welches in der religionspädagogischen Forschung häufig zum Einsatz kommt, intendiert, unvoreingenommen an die Daten heranzugehen und den daraus erschließbaren Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, zu rekonstruieren und zu erklären.<sup>36</sup>

Ziel dieser Auswertungsweise ist es, qualitative Daten nicht vorschnell unter bekannte Konzepte oder Kategoriensysteme zu subsumieren, sondern auf der Basis eines Kodierprozesses zur Entwicklung von Konzepten, Kategorien oder Typen zu gelangen. Vor allem aufgrund dieses induktiven Erkenntnismodus ist die Grounded Theory dem erkenntnisleitenden Forschungsinteresse dienlich: So lässt sich herausarbeiten, was die Heranwachsenden *selbst* unter 'Vorbild' verstehen.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., 28-31.

Beim Kodieren werden die Daten in mehreren Schritten<sup>37</sup> aufgebrochen, reformuliert und neu zusammengesetzt. Über ein ständiges Analysieren und Vergleichen emergieren aus dem Datenmaterial selbst hypothetische Folgerungen.<sup>38</sup> Systematisch wird dabei das Datenmaterial reduziert.

Im Folgenden wird die in der zehnten Klasse erhobene Stichprobe ausgewertet: Sie umfasst 13 Schülerinnen und neun Schüler.

### 3.4 Ergebnisse: vier Typen des Rekurses auf 'Vorbild'

Beim semantisch-inhaltlichen Aufbrechen des Datenmaterials im Rahmen des offenen Kodierens konnten neun zentrale Kategorien gewonnen werden, die darauf hindeuten, welche Aspekte Heranwachsende mit einem Vorbild in Verbindung setzen:

- *Erfolg*: „durch seine Leistung [...] heraussticht“ (T 10/13, w 17)<sup>39</sup>
- *Erfahrung*: „etwas älter ist [...] oder vieles erlebt hat“ (T 10/1; w 16)
- *Handeln/Aktivität*: „sich durch besondere Taten auszeichnet“ (T 10/18, m 16)
- *Authentizität*: „der zu sich selbst und seiner Meinung steht“ (T 10/6, w 17)
- *Sozialität*: „für seine Freunde (bzw. Familie) da ist, wenn sie ihn brauchen“ (T 10/9, w 16)
- *Lebensfreude*: „mit einem Lächeln in den Tag startet“ (T 10/10, w 16)
- *Bewunderung*: „Bewunderung für den Lebensstil“ (T 10/8, w)
- *Relativierung*: „Jedoch darf keine Person idealisiert werden. So ziemlich jeder hat(te) sowohl positive als auch negative Seiten.“ (T 10/19, m 16)
- *Orientierung*: „etwas zeigen kann, von dem ich lernen kann“ (T 10/20, m 16)

In einem weiteren Schritt der Datenanalyse, dem sog. axialen Kodieren wurde der Versuch unternommen, die Texte vor dem Hintergrund der Kategorien auf ihre inhaltliche Ordnung und sinnstiftenden Zusammenhänge zu lesen und Typen auszumachen, welche charakteristisch für den Rekurs auf Vorbilder sind. Dabei konnten *vier signifikante Typen* gewonnen werden: Diese zeigen an, was die ihnen jeweils zuordenbaren Jugendlichen einem Vorbild zuschreiben, von diesem erwarten und welche persönliche Bedeutung sie einem Vorbild zugestehen.

Die Typen weisen in folgenden formalen Ordnungskriterien je spezifische Ausprägungen auf und lassen sich von daher voneinander abgrenzen:

<sup>37</sup> Die drei Stufen des Kodierprozesses lauten: offenes, axiales und selektives Kodieren. Beim offenen Kodieren werden die Daten aufgebrochen und konzeptionalisiert, häufig bereits aufgrund besonderer Merkmale in Kategorien gefasst. Das axiale Kodieren zielt auf eine Neuzusammensetzung der Daten, um Beziehungen zwischen den im offenen Kodierprozess erarbeiteten Konzepten herauszuarbeiten. Beim selektiven Kodieren steht die Ableitung einer auf dem Datenmaterial gründenden allgemeinen, schlussfolgernden Theorie im Vordergrund. Letzteres ist jedoch nicht immer möglich. Zum Vorgenannten vgl. die gründliche und aufschlussreiche Darstellung der Idee, Vor- und Nachteile sowie der praktischen Handhabung der Grounded Theory in der demnächst erscheinenden Dissertationsschrift von *Eva Stögbauer*, *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*, Bad Heilbrunn 2010.

<sup>38</sup> Vgl. *Anselm L. Strauss / Juliet Corbin*, *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim 1996, 39.

<sup>39</sup> Auf die Nennung einer Kategorie folgt jeweils ein verdeutlichendes Zitat aus dem Datensatz. Der in Klammern stehende Code ist folgendermaßen zu entschlüsseln: (T = Text Jahrgangsstufe/Textnummer, w = weiblich / m = männlich Alter).

- persönliches Inbezugsetzen: Wie nah sehen sich die Heranwachsenden persönlich am Vorbild?
- Grad der Perfektion: Wird einem Vorbild zugestanden, Fehler zu machen/haben?
- wichtigste Wesensmerkmale
- Wertung: Bewunderung und/oder Orientierung?

#### Typ A: Neutrale Relativierer

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der auf einem oder mehreren Gebieten besonders viel erreicht hat bzw. dort besonders gut ist. Es ist allerdings selten, dass eine Person auf allen Gebieten so gut ist, dass man sie sich als Vorbild nimmt. Deshalb wird ‘das Vorbild’ aus mehreren Personen bzw. deren Leistungen zusammengesetzt, um letztendlich ‘das Ideal’ zu erhalten, dem man dann nach eifert.“ (T 10/14, m 16)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der / die etwas bewegt hat und für seine / ihre Meinung eingetreten ist / gekämpft hat. Jedoch darf keine Person idealisiert werden. so ziemlich jedeR hat(te) sowohl positive als auch negative Seiten. Man sollte weniger auf einen Personenkult einsteigen und sich selbst entfalten“ (T 10/19, m 16)

Die zu diesem Typus zählbaren Schüler/innen setzen sich persönlich kaum in Bezug zum Vorbild: Lediglich im übernommenen Impuls findet sich die Formulierung „ich“, ansonsten wird sehr distanziert und eher definierend dargelegt. Relativiert wird das Vorbild insofern, als diesen Schreiber/innen klar ist, dass eine Person nicht in allen Bereichen perfekt ist: Das bestimmte Vorbild gibt es also gar nicht, sondern maximal eine Kompilation verschiedener, als ideal angesehener Eigenschaften – übrigens ein typisches Beispiel für das in der ‘Postmoderne’ geforderte Basteln am eigenen Lebensentwurf. Wesentlicher Charakterzug, den die Jugendlichen dieses Typus für Vorbilder reklamieren, ist der Erfolg. Sozialität oder ein erläuternder Rekurs auf Handlung/Aktivität finden sich in den zugehörigen Äußerungen nicht. Neutral sind die unter diesem Typus subsumierbaren Schüler/innen insofern, als sie nicht von Bewunderung sprechen und nur in Ansätzen von Orientierung.

#### Typ B: Beobachtende Idealisten

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...  
 – sich durch besondere Taten auszeichnet  
 – besondere Fähigkeiten besitzt  
 – durch sein Aussehen glänzt  
 – aus nichts viel macht“ (T 10/18, m 16)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...

- nie aufgibt
- immer das Positive sieht
- mit einem Lächeln in den Tag startet
- und dieses den ganzen Tag beibehält, auch wenn der Tag noch so scheiße lief und man daraus trotzdem noch gute Entschlüsse entnehmen kann
- immer voller Power ist
- zuhören kann
- Ratschläge gibt“ (T 10/10, w 16)

Als ‘beobachtend’ lassen sich die diesem Typus zugeordneten Heranwachsenden charakterisieren, insofern sie sich selbst nicht in Beziehung zu dem Vorbild setzen, aber

auch nicht bei definierenden Äußerungen stehen bleiben, sondern die potenziell als Vorbild infrage kommende Person genau betrachten. Interessant bei dieser Gruppe ist, dass sie das Vorbild nicht in Frage stellen, jedoch ein Idealbild konstruieren, das in mehrerlei Hinsicht erstrebenswert scheint – unter anderem wird auf das Aussehen bzw. die Ausstrahlung rekurriert: „Er muss lustig und sympathisch sein“ (T 10/7, w 16). Typisch ist auch hier der Bezug zum Erfolg, aber verknüpft mit einer aktiven Komponente; im vorliegenden Textbeispiel T 10/18 – charakteristisch für Jungen dieses Alters – gar übertreibend: „aus nichts viel macht“. Formal bleibt es innerhalb dieses Typus aber beim Beobachten: Von Bewunderung, oder dass dieser Idealtypus den Schreiber/innen persönlich Orientierung bieten würde, ist explizit kaum die Rede.

#### Typ C: Pragmatische Realisten

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...

- gut mit Menschen umgehen kann und niemand von vornherein verurteilt
- mit sich selbst zufrieden ist u. sein Leben im Griff hat
- der nicht nur nach Erfolg u. eigenem Vorteil strebt, sondern sich auch einfach mal zurücklehnen u. genießen kann. Der auch mal zurückstecken kann um anderen zu helfen
- der si zu sich selbst u. seiner Meinung steht, der k seine Meinung sagen kann, aber auch Kritik annehmen kann“ (T 10/6, w 17)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der ...

- ... sein Leben meistert ohne irgendwelche Hindernisse
- ... der weiß, wie er mit anderen Menschen umzugehen hat.
- ... der GESUND ist und weiß, wie er mit seinem Körper / Gesundheit umzugehen hat
- ... der sich selbst helfen kann und vieles weiß.
- ... der mit sich und allen zufrieden ist und b
- ... der beliebt ist
- ... der seine Meinungen öffentlich vertritt“ (T 10/5, w 17)

Pragmatisch sind die diesem Typ zuzuordnenden Heranwachsenden, indem sie bei einem Vorbild auf Eigenschaften Wert legen, die einer alltäglichen, zufriedenen Lebensgestaltung dienlich erscheinen. Daher greifen die Zugehörigen dieser Gruppe meist auf relativ viele Eigenschaften zurück, wenngleich – wie die neutralen Relativierer – in einem eher definierenden Stil, der keine persönliche Nähe zum Vorbild herstellt. Charakteristisch neben dem erneut anzutreffenden Bezug auf Erfolg ist, dass hier vor allem die Kategorie ‘Authentizität’ – das Vorbild ist selbstzufrieden, selbstbewusst, steht zu seiner Meinung, kann mit Kritik umgehen – bedient wird: Diese Person, die Vorbild wäre, ist mit sich im Reinen. Zudem erwarten die pragmatischen Realisten von einem Vorbild, dass es sozial ist, also guten Umgang zum Gegenüber pflegt – erneut eine Eigenschaft, die in alltäglichen Situationen bedeutsam ist. Idealisiert wird insofern nichts. Aber: Realisten wie sie sind, bleiben die Schüler/innen dieses Typus, weitab jeder Bewunderung, bei einem Darlegen von Aspekten, die verwirklichbar scheinen.

#### Typ D: Suchende Harmonisierer

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der mir durch seine Lebenseinstellung, sein Verhalten und seine Taten imponiert, die ich für richtig halte in meinen Augen und die ich selbst auch annehmen würde. Auch orientiere ich mich am beruflichen Werdegang des Vorbildes. Es kann auch nur Bewunderung für den Lebensstil sein, den man toll findet und selbst auch gerne hätte.“ (T 10/8, w)

„Ein Vorbild ist für mich jemand, der die gleichen oder ähnliche Ansichten oder Prinzipien hat, etwas älter ist als ich und diese Ansichten ausgearbeitet in seinem Verhalten hat. Meist orientiere ich mich jedoch ~~aus~~<sup>an</sup> mehreren Vorbildern aus denen ich mir die Verhaltensmuster aussuche, die mir am besten ~~g~~ gefallen.“ (T 10/17, m 16)

Dieser Typus setzt sich von den drei vorhergehenden dadurch ab, dass die Heranwachsenden hier auf sich selbst Bezug nehmen: Über die „ich“-Formulierung im Impuls hinaus gehen sie auf sich persönlich ein und zwar meist, indem sie auf Übereinstimmungen, auf Kongruenzen zwischen ihrer Idee, Leben zu gestalten, hinweisen und der Weise des Vorbildes, Leben zu verwirklichen. Sie sind auf Harmonisierung bedacht. Typischer Fall ist das im Textbeispiel T 10/8 zu Lesende: „die ich für richtig halte in meinen Augen und die ich selbst auch annehmen würde“. Vorbild ist hier – wie bei den beobachtenden Idealisten und den pragmatischen Realisten auch – durchwegs positiv besetzt, Einschränkungen finden sich nicht. Die Jugendlichen dieses Typus legen kaum explizit auf die Kategorie ‘Erfolg’ Wert und auch andere Kategorien finden sich nicht wesentlich ausgeprägt. Jede/r diesem Typus zuzurechnende Schüler/in fokussiert andere Eigenschaften. Die Suche ist hier also stark ausgeprägt, was zudem in der in allen zugehörigen Texten anklingenden Orientierungsperspektive, die mit einem Vorbild verbunden wird, zum Tragen kommt. Die Schülerin, welche T 10/8 verfasst hat, spricht gar von „Bewunderung“.

In ideologiekritischer Hinsicht sei bezüglich der emergierten Typen angemerkt, dass diese sich zunächst auf Heranwachsende im Alter von 16 bis 17 Jahren beschränken. Eine erste Analyse der in der siebten Jahrgangsstufe erhobenen Aussagen jedoch ergab, dass mit Ausnahme der neutralen Relativierer die herauskristallisierten Typen bei 13- bis 14-Jährigen ebenfalls verortbar sind. Somit können die Ergebnisse des dargelegten qualitativen Forschungsprozesses als erstes ‘Suchlicht’ im Nebel des Fragens nach dem Zugang verstanden werden, welchen gegenwärtig aufwachsende Schüler/innen *selbst* zu Vorbildern suchen.

#### 4. Herausforderungen für den Religionsunterricht – Biographisches Lernen statt Vorbild-Lernen

Es zeigt sich, dass sich das, was Heranwachsende unter ‘Vorbild’ verstehen, nicht auf einen Nenner bringen lässt – zu disparat sind die vier Typen: Schüler/innen suchen bei Vorbildern verschiedene Charakteristika, sie stehen Vorbildern zum Teil distanziert gegenüber, zum Teil jedoch sind sie diesen sehr nahe.

Dass Religionsunterricht als schulisches Fach, in dessen Zentrum eine personal tradierte Glaubensüberlieferung steht, nicht auf die Thematisierung von Personen verzichten kann, ist als Allgemeinplatz zu erachten. Lehrplan- bzw. Bildungsplananalysen zeigen, dass das Thema ‘Vorbilder’ nach wie vor Bedeutung hat: Meist ist dieses in den Jahrgangsstufen sieben mit zehn angesiedelt.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Vgl. aktuell bspw. die baden-württembergischen Bildungsstandards für katholische Religionslehre in der Realschule unter „8.5 Jesus, der Christus“: „Die Schüler [...] sind bereit, sich am Vorbild Jesu Christi im Umgang mit Menschen in Not zu orientieren“, den bayerischen Gymnasiallehrplan für katholische Religionslehre unter „7.1 Fragen des Jugendalters“: „Orientierung an vorbildlichen Personen aus dem Alltag oder an bekannten Leitbildern“, den hessischen Hauptschullehrplan evan-

Religiöse Lernprozesse, die Vorbilder ins Zentrum des Lerngeschehens stellen, sollten – im Rekurs auf die vier herausgearbeiteten Vorbild-Typen – berücksichtigen, dass Heranwachsende dem ‘Lerngegenstand’ *unterschiedliche Erwartungen und Haltungen* entgegenbringen; und das vor allem, weil Vorbilder die Lernenden auf sehr persönlichem Niveau ‘anspielen’. Religionsdidaktische Überlegungen, die von einem starren Verständnis von Vorbild-Lernen ausgehen, werden deshalb meist nur einen bestimmten Kreis der Lernenden ansprechen können – wenn überhaupt. Ein Wissen um die vier herausgearbeiteten Vorbild-Typen dagegen kann beim Initiieren schülergemäßer und subjektorientierter religiöser Lernprozesse eine bedeutsame Hilfe sein.

Das durch Umfragen bestätigte, momentan wieder zunehmende Bedürfnis Heranwachsender an ‘vorbildhaften’ Personen lässt darauf schließen, dass eine Thematisierung entsprechender Inhalte im Religionsunterricht – und nicht nur in diesem Unterrichtsfach, sondern auch im Kontext anderer schulischer Fächer – *hohes motivationales Potenzial* besitzt; nicht zuletzt deshalb, weil die Thematisierung ‘vorbildhafter’ Personen Schüler/innen in ihrer ‘Aufgabe Biographie’ unterstützt.

Aus den Ergebnissen der oben vorgestellten qualitativen Studie lässt sich ableiten, dass vor allem *ein Thematisieren von Personen als zur Nachahmung verpflichtender Vorbilder zu vermeiden ist*. Besonders, insofern alle vier Vorbild-Typen die Wahlfreiheit bzgl. Vorbildern reklamieren: Vorbild-Lernen im klassischen Sinn erweist sich damit als obsolet.

In Abgrenzung von den Konzepten Vorbild-Lernen und Modell-Lernen scheint es daher hinsichtlich der Thematisierung ‘vorbildlicher’ Personen passender, auf das Prinzip *biographisches Lernen* zu rekurrieren. Hintergrund dieser terminologischen Präzisierung ist die Annahme, dass Lernende über an Biographien oder entsprechende Versatzstücke angelegte Lernprozesse animiert werden können, sich intensiv und selbstreflexiv mit einem Thema und auch mit sich auseinanderzusetzen.<sup>41</sup> Zugleich fordert die Thematisierung von (vorbildhaften) Personen zur Positionierung heraus, indem zwangsläufig subjektive Einschätzungen des Gegenübers verlangt werden: Ist die dargelegte Handlungsweise akzeptabel, gar nachahmenswert oder abzulehnen? Die Chance biographischen Lernens liegt in der dadurch ermöglichten Orientierung und hervorgerufenen Animation zu biographischer Selbstreflexion – mehr als dies die Konzepte Vorbild- bzw. Modell-Lernen zugestehen. Denn biographisches Lernen nimmt die Lernenden in

gelische Religion unter „8.3 Vorbilder und die Suche nach Orientierung“, die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium 7-10 zum evangelischen Religionsunterricht unter „9/10 11 Suche nach Glück und Heil“: „In der Auseinandersetzung mit der biblischen und kirchlichen Tradition sollen sie Sinnorientierung gewinnen und Vorbilder kennen lernen“ oder den thüringischen Regelschullehrplan für katholische Religionslehre in der 8. Jahrgangsstufe unter „Orientierung suchen und Verantwortung tragen“: „Idole, Vorbilder“.

<sup>41</sup> Vgl. Konstantin Lindner, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 95-100 und 108-115; vgl. a. ders. / Eva Stögbauer, Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt (FS Georg Hilger), München 2005, 135-145.

ihrer Entscheidungs- sowie Lebens- und Glaubensgestaltungsautonomie ernst und intendiert eine kritisch-diskursive Auseinandersetzung mit Biographischem.

Unter diesen Prämissen thematisierte 'vorbildliche' Personen ermöglichen es allen Schüler/innen, *ihre eigenen Erwartungen an den Lerninhalt anzulegen*: Neutralen Relativierern bspw. wird so zugestanden, das mit einer Person präsentierte Lebenskonzept in Frage zu stellen. Beobachtende Idealisten und pragmatische Realisten können die 'vorbildliche' Person auf ihnen wichtige Eigenschaften hin 'abklopfen', jedoch ohne eine Idealisierung bestimmten Verhaltens hinnehmen zu müssen. Harmonisierern ist es zudem unbenommen, nach für sie attraktiven Orientierungspunkten zu suchen.

Auffällig bei den erhobenen Aussagen ist, dass Vorbilder vornehmlich mit positiv konnotierten Aspekten in Zusammenhang gebracht werden. Angesichts der Tatsache, dass die vier Vorbild-Typen sehr unterschiedlich sind, ist es schwer, Kriterien für die Auswahl thematisierbarer Personen zu etablieren, die auf die Bedürfnisse aller Schüler/innen reagieren. *Hans Mendl* stellt sich diesem Unterfangen und entfaltet im Kontext seines Plädoyers für die Thematisierung von 'Local heroes' im Religionsunterricht einen 'Eignungscheck': Seine Auswahl geeigneter Personen läuft über ein Kriterienraster, zu welchem er unter anderem die Tugendlehren, die Evangelischen Räte, Werke der Barmherzigkeit oder das Weltethos zählt.<sup>42</sup> Er setzt damit eine stark vorselektierte Personengruppe vor, um „auf dem Marktplatz des postmodernen Pluralismus“ auch einen Stand zu platzieren, „auf dem christliche Lebensoptionen dargeboten werden“<sup>43</sup>. Im Interesse eines Beitrags zur Subjektwerdung jedoch erscheint es adäquater, *die Kompetenz der Einschätzung, inwieweit eine Person als 'vorbildhaft' gelten kann oder nicht, größtenteils an die Schüler/innen zurückzugeben*. Wie die vier Typen belegen, haben die Heranwachsenden je eigene Kriterien. Können sie diese an einen thematisierten Lebensentwurf anlegen, findet biographisches Lernen statt. Vorselektionen dagegen verhindern evtl. wichtige Lernoptionen. Auch in der Abgrenzung zu einem von der Mehrheit der Lerngruppe als nicht erstrebenswert eingeschätzten Verhalten liegt bildungsbedeutsames Potenzial: Wenn bspw. beobachtende Idealisten einen profitorientierten Manager lediglich aufgrund seines Reichtums als vorbildhaft ansehen, können diese durch ein diskursives Offenlegen der Kriterien, welche pragmatische Realisten oder gar suchende Harmonisierer an potenzielle Vorbilder herantragen, zu einer kritischen Selbstvergewisserung animiert werden.

Inwiefern sich junge Menschen bei ihrer Biographisierungsaufgabe von entsprechenden Figuren der jüdisch-christlichen Tradition inspirieren lassen, hängt sicher auch von den *präsentierten Wesenszügen* ab. Pragmatische Realisten oder gar neutrale Relativierer würden einer idealisierten Person gegenüber wohl eher skeptisch auftreten und gerade aufgrund der scheinbaren Perfektion kaum motiviert werden, sich auf den entsprechenden Lernprozess biographisch einzulassen. Spannend bleibt dabei die Frage, inwiefern Schüler/innen, die man den neutralen Relativierern, den beobachtenden Idealisten oder den pragmatischen Realisten zuordnen kann, auf als vorbildhaft präsentierte Lebensentwürfe reagieren, die wenig Bezug zur ihnen wichtigen Kategorie 'Erfolg' aufweisen:

<sup>42</sup> Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 9], 95-99.

<sup>43</sup> Ebd., 146.

Gerade in dieser Hinsicht wird die jüdisch-christliche 'Vorbildgalerie' wohl entweder zunächst als biographisch uninteressant empfunden oder aber gar zum Korrektiv bisheriger Lebensentwürfe. Gleichwohl markieren derartige 'Lücken' oder Widerständigkeiten zur Schüler/innenmeinung keinen Grund, auf eine Thematisierung christlich verorteter Personen im Religionsunterricht zu verzichten; solange die Lernenden als Subjekte ihres individuellen Bildungsprozesses ernstgenommen und in ihren entsprechenden, vom Vorbild-Typ abhängigen Einschätzungen respektiert werden: Ein 'Vorbild' ist eben nicht für jede/n gleich 'Vorbild'.