

Hans Mendl

## Heldendämmerung,

*Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?*

### 1. Heldendämmerung<sup>1</sup>

#### 1.1 ... die erste: Renaissance oder Krise der Helden?

Die „Renaissance der Vorbilder“<sup>2</sup> – in einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre so apostrophiert – ist durch die Krise der „großen Gestalten“ am Millenniums-Wechsel wieder fragwürdig geworden: die Demontage des ehemaligen Bundeskanzlers und der Imageverlust einer ganzen Berufsgruppe im Sumpf diverser Skandale, das angekratzte Image eines sportlichen Saubermanns<sup>3</sup> oder die Diskussion um einen Rücktritt des alternden Heiligen Vaters sind nur einige Indikatoren für diese Tendenzwende.

Man kann inzwischen wieder nahtlos an der Skepsis den großen Leitbildern gegenüber aus den 60er Jahren anschließen. Diese formuliert der Schriftsteller Siegfried Lenz in seiner oft zitierten Erzählung „Das Vorbild“ sprachlich am eindrucksvollsten:<sup>4</sup>

*„Wenn Sie mich fragen: Vorbilder sind doch nur eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. Die erdrücken doch den jungen Menschen, machen ihn unsicher und reizbar, und fordern ihn auf ungeziemende Weise heraus. Vorbilder im herkömmlichen Sinn, das sind doch prunkvolle Nutzlosigkeiten, Fanfarenstöße einer verfehlten Erziehung, bei denen man sich die Ohren zuhält. Alles, was sich von den Thermopylen bis nach Lambarene überlebensgroß empfiehlt, ist doch nur ein strahlendes Ärgernis, das nichts mit dem Alltag zu tun hat. Peinliche Überbautypen, um es mal so auszudrücken ... Im Namen von ahnungslosen Schülern möchte er protestieren gegen die Art, wie hier, typisch systemkonform, versucht werde, jungen Leuten einen Minderwertigkeitskomplex beizubringen, indem man sie zwingt, vor erdrückenden Denkmälern zu leben.“*

Die Frage lautet also: Brauchen heutige Kinder und Jugendliche Vorbilder? Wenn ja, wie funktioniert ein religiöses und moralisches Lernen an und mit Vorbildern? Welche Personen oder Personengruppen eignen sich als Vorbilder? Dies gilt es im Folgenden zu klären!

#### 1.2 ... die zweite: Von der Katechese zur Religionspädagogik

Auf den ersten Blick erscheint die Aufgabenstellung als vergleichsweise einfach: Die Lehre von den Heiligen stellt auch in der Neuzeit eine „unangefochtene Selbstver-

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um die schriftliche Überarbeitung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Passau vom 24.2.2000.

<sup>2</sup> Siehe z.B. Howard Gardner, Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft. Aus dem Amerikanischen von Ute Sprengler, Stuttgart 1997; Ulrich Greiwe, Die Kraft der Vorbilder, München 1998; Anton A. Bucher, Renaissance der Vorbilder?, in: Heinrich Schmidinger (Hg.), Vor-Bilder – Realität und Illusion, Graz u.a. 1996, 29-64.

<sup>3</sup> Der Leichtathlet Dieter Baumann.

<sup>4</sup> Siegfried Lenz, Das Vorbild, Hamburg 1973, 45. 103.

ständigkeit“<sup>5</sup> in der katholischen Kirche dar – so Karl Hausberger in der Theologischen Realenzyklopädie. Die Heiligen sind „zugleich Maßstab und Vorbild christlichen Lebens“<sup>6</sup>, meint der Katholische Erwachsenenkatechismus von 1985. Auch die Lehrpläne der verschiedenen Schularten und Bundesländer präsentieren unter dieser Matrix, wie noch zu zeigen sein wird, die Großgestalten des Glaubens.

Ein unausrottbares Vorurteil bezüglich der religionspädagogischen Methodik, welche auch bei anderen Fragestellungen und von nicht religionspädagogisch bewanderten Theologen immer wieder geäußert wird, lautet: Nachdem das Thema – hier: „Heilige als Vorbilder“ – feststehe, müsse der Katechet „nur“ nach geeigneten Vermittlungswegen für diesen reichhaltigen Schatz eines vorgegebenen Heilswissens suchen – also in unserem Fall: für die passende didaktische Präsentation von großen Vorbildern im Glauben sorgen. Mein Doktorvater Eugen Paul (1932-1995), der Augsburger Professor für Religionspädagogik, pflegte angesichts solcher recht schlichten Vorstellungen zur „Weitergabe des Glaubens“<sup>7</sup> vehement mit den Worten zu protestieren: „Wir sind kein Paketversand!“ Wissenschaftlich aufbereitet präsentierte er seine Überlegungen in seiner programmatischen Weingartener Probevorlesung unter dem Titel „Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik“<sup>8</sup>.

Das Wissenschaftsverständnis der heutigen Religionspädagogik ist nämlich komplexer angelegt: Nach dem Modell einer „religionspädagogischen Pünktlichkeitslehre“<sup>9</sup> muss man die „Zeichen der Zeit“ (so das II. Vatikanische Konzil) so deuten, dass ein theologisch verantwortbares und pädagogisch begründetes religionspädagogisches Programm entfaltet werden kann.

Mit Bezug auf die wissenschaftliche Tradition und den Titel dieses Aufsatzes anders formuliert: Die Religionspädagogik hat also die Aufgabe, Dunst und Dämmerung<sup>10</sup> der empirischen Wirklichkeiten aufzuklären und erhellende Schlussfolgerungen für eine sinnvolle religiöse Erziehung zu formulieren. Die Nähe zu aufklärerischem Vokabular kommt nicht von ungefähr: Zur Zeit der Aufklärung, 1777 in Wien unter Ma-

<sup>5</sup> TRE Bd. 15, 1985, 655.

<sup>6</sup> Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, 1985, 285.

<sup>7</sup> Eugen Paul, Zum Pastoraljargon der Gegenwart, in: Wolfgang Fleckenstein / Horst Herion (Hg.), Lernprozesse im Glauben (Festschrift Paul Neuenzeit), Gießen 1991, 397-402.

<sup>8</sup> Eugen Paul, Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, in: Theologische Quartalschrift 150 (1970), 214-228. – Dass ein solcher Denkansatz nicht selbstverständlich war, zeigt die heftige Diskussion um die Titelformulierung anlässlich eines Nachdrucks des Aufsatzes, die schließlich bei geringfügigen inhaltlichen Änderungen zu einem anderen Titel führte: Eugen Paul, Das Ende einer theorieleeren Religionspädagogik, in: Günter Stachel / Wolfgang G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik? Zürich u.a., 9-31. Siehe hierzu: Eugen Paul, Die Praxis nach- und vorausdenken, in: Rainer Lachmann u. Horst F. Rupp (Hg.), Lebenswege und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 2, Weinheim 1989, 235-251, hier 242.

<sup>9</sup> Gottfried Bitter u. Rudolf Englert, Religionspädagogik, in: Josef Wohlmuth (Hg.), Katholische Theologie heute, Würzburg 1990, 351-363.

<sup>10</sup> Die aufgehende Sonne zur Morgendämmerung, von Daniel Chodowiecki (1726-1801) ins Bild gesetzt, galt als symbolische Verdichtung des aufklärerischen Programms; siehe hierzu: Peter Märker, Bürgerliches Leben im 18. Jahrhundert. Daniel Chodowiecki (1726-1801). Zeichnungen und Druckgraphik, Frankfurt a. M. 1978, 145-147 (Nr. 174: „Sechs Blätter: Sechs große Begebenheiten des vorletzten Dezenniums“). Zu Chodowiecki als „Interpret der Aufklärung“ siehe Paul Dehnert, Daniel Chodowiecki, Berlin 1977, 69-71.

ria Theresia, wurde die Pastoraltheologie als wissenschaftliches Fach an der Universität etabliert.<sup>11</sup> Diese Geburtsstunde der praktischen Theologie war auch die Initialzündung für die wissenschaftliche Katechetik, die sich heute Religionspädagogik nennt. Dass ein profiliertes, auch innerhalb der Theologie selbstbewusst und eigenständig formuliertes, wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis auch nach zweihundert Jahren für die Religionspädagogik nicht selbstverständlich ist, belegen die Diskussion um die „theologisch deduzierte Religionspädagogik“ und die immer wieder aufflammenden Anfragen zum Erfolg oder Misserfolg der Katechese<sup>12</sup> beziehungsweise zur Rechtgläubigkeit der Religionspädagogik und ihrer Vertreter<sup>13</sup>. Die Brauchbarkeit eines gestuften analytischen Vorgehens, welches sich einer kontextuellen religionspädagogischen Kairologie verpflichtet weiß, soll jedenfalls im Folgenden an der thematischen Fragestellung veranschaulicht werden: An Vorbildern lernen – wozu und wie? Der erste Schritt besteht also in einer theologischen und religionspädagogischen Profilierung der Frage, der zweite in einer Kontextanalyse unter Einbezug verschiedener Wissenschaftszweige (Religionspsychologie, sozialwissenschaftliche Empirie, Lernpsychologie). Hieraus ergeben sich dann konkrete religionspädagogische Handlungsmaximen.

## 2. Vorbilder: Orientierungen gelingenden Mensch- und Christseins – theologische und religionspädagogische Profilierung der Fragestellung

In einem ersten methodischen Schritt geht es um eine theologische Qualifizierung von Bildung und Erziehung. Was macht heute, in Bezug auf das besprochene Thema, das Heil der Menschen aus? Was interessiert am Thema „Vorbilder“? Welche Fassetten der Thematik erweisen sich als heils-notwendig? Dazu zwei Beobachtungen:

1. Innerkirchlich flammt anlässlich jeweils aktueller Heilig- und Seligsprechungsprozesse immer wieder die Frage nach der repräsentativen Auswahl auf: Wenn Heilige „hervorragende Repräsentanten der Kirche“ sind, an denen man „am besten ablesen kann, was Kirche ist“<sup>14</sup>, wenn man „Heilige als kirchensoziologische Real-Symbole“<sup>15</sup> versteht, in welchen Persönlichkeiten fühlen sich dann nicht-klerika-

<sup>11</sup> HBayKG 2, 592; LThK 8 (1963), 164f; Franz Xaver Arnold u.a. (Hg.), Handbuch der Pastoraltheologie Bd. 1, 2. A. Freiburg u.a. 1970, 42-47.

<sup>12</sup> Josef Brechtken, Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?, in: Katechetische Blätter 113 (1988), 776-784. Joseph Kardinal Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

<sup>13</sup> Siehe die Diskussion um Rudolf Englerts Artikel „Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht“ (in: Katechetische Blätter 123 [1998], 4-12, nur als Spitze eines Eisbergs nachgezeichnet in den folgenden Heften der Katechetischen Blätter 123 [1998], 386-400).

<sup>14</sup> Katholischer Erwachsenen Katechismus (Anm. 6), 285.

<sup>15</sup> Josef Sudbrack, Heilige in Jesus Christus – Zeugen von Gottes Heiligem Geist, in: Hans J. Limburg u. Heinrich Rennings (Hg.), Beglaubigtes Zeugnis: Selig- und Heiligsprechungen in der Kirche, Würzburg 1989, 29-69 zu den „Heiligen als kirchensoziologische Real-Symbole“, 46-53). Siehe auch: Klaus Nientiedt, Neue Heilige – immer zahlreicher und umstrittener, in: Herderkorrespondenz 45 (1991), 572-577. Zur Gefahr einer Engführung von Heiligkeit auf Askese siehe den Katechismus der Katholischen Kirche, München u.a. 1993 (Nr. 2015): Im Stichwortverzeichnis ist zu „Heiligkeit, Heilige“ unter anderem aufgeführt (S. 787): „Weg zur Heiligkeit läuft auch (Hervorhebung von H. M.) über Askese“. Die Textaussagen selbst sind apodiktischer gehalten: „Es gibt keine Heiligkeit ohne Entsagung und geistigen Kampf. Der geistliche Fortschritt verlangt Askese und Ab-

le Christen repräsentiert? Wo gibt es ein inmitten und wegen seines Ehelebens heilig-gesprochenes Ehepaar?<sup>16</sup> Anton Bucher fragt kritisch an: „Wo sind die christlichen Vorbilder erfüllter Sexualität?“<sup>17</sup> Und man muss weiterfragen: Welche Heilige eignen sich als Vorbilder im Leben und Glauben für heutige Kinder und Jugendliche?

Das Anliegen hinter diesen Fragen lautet: Wie gelingen Prozesse der Identifikation zwischen vorbildhaften Gestalten und Menschen des 21. Jahrhunderts? Die Präzisierung der Frage hin auf „Identifikations-Prozesse“ bedeutet auch eine Ausgrenzung anderer theologisch bedeutsamer (ekkesiologischer, soteriologischer, kirchengeschichtlicher ...) Fragen wie die der Heiligenverehrung, des Bittgebets oder des Brauchtums. Diese Verschiebung des Erkenntnisinteresses konstatiert übrigens auch das Lexikon für Theologie und Kirche so.<sup>18</sup>

Der neue Focus kommt nicht von ungefähr, er entspringt vielmehr den Signaturen unserer Zeit. Ein sozialwissenschaftlicher Allgemeinplatz lautet, dass die sogenannte Postmoderne geprägt ist von Individualismus, Pluralismus und einem „Zwang zur Wahl“ zwischen verschiedenen Lebensentwürfen: Es geht also um nichts weniger als um Fragen der Lebensorientierung und -gestaltung. In diesem wichtigen Zielhorizont schulischen Lernens überhaupt ist das Thema „Heiligengestalten“ verortet.

Wie können herausragende Gestalten zu „schöpferischen Vorbildern für das Streben nach Heiligkeit“<sup>19</sup>, für die Suche nach „innerem Reichtum“ von Schülerinnen und Schülern werden? Welches Orientierungswissen bieten vorbildhafte Personen heutigen Kindern und Jugendlichen und wie kann dieses Orientierungswissen im Prozess des Lehren und Lernens produktiv ins Spiel gebracht werden?

In Klammern sei angemerkt: Diese Tendenzverschiebung bedeutet freilich auch eine kritische Rückfrage an die kirchliche Praxis der Heiligsprechung: Wenn Heilige Symbole einer „Aktualisierung des Christentums“ darstellen und adaptierbares Orientierungswissen bieten sollen, erscheint es um so bedeutsamer, solche Menschen heilig zu sprechen, „die auf die Fragen und Bedürfnisse unserer Zeit eine Antwort geben“<sup>20</sup>. Freilich übersteigt dies den Zuständigkeitsbereich des Religionspädagogen! Dieser kommt aber bei seinen Vorüberlegungen nicht daran vorbei, einen Blick in die Lehrpläne zu werfen – hierzu die zweite Beobachtung.

2. In den bayerischen Lehrplänen für den Kath. Religionsunterricht an allen Schularten<sup>21</sup> gehören die großen vorbildhaften Gestalten im Glauben, Heilige, zum ehernen Grundbestand. Wenn es um die Frage nach einem vorbildhaften christlichen Leben in der Nachfolge Jesu, einer verantwortbaren Gewissensentscheidung, dem Schutz des Lebens oder die Wirkung des Auferstehungsglaubens geht, dominieren die „Großgestalten“ christlichen Glaubens.<sup>22</sup> Bei Themen wie „Liebe“, „Partnerschaft“ oder „Sexualität“ hingegen fehlt jeglicher konkreter Verweis auf vorbildliche Personen.<sup>23</sup> Lediglich bei den Themen „Identitätssuche“<sup>24</sup> und „Engagement für die Kirche“<sup>25</sup> kommtötung ...“ (2015).

<sup>16</sup> „Niemand sieht in Eheleuten potentielle Heilige!“, *Nientiedt* (Anm. 15), 575.

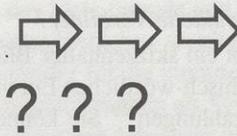
<sup>17</sup> Anton A. Bucher, *Identität und Sexualität*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 36 (1996), 346-354, hier 353. Siehe auch die pointierte journalistische Aufbereitung des Themas: *Kenneth L. Woodward*, *Die Helfer Gottes. Wie die katholische Kirche ihre Heiligen macht*, Gütersloh 1990, 422-442.

<sup>18</sup> *Gabriele Miller*, *Heilige VI. Religionspädagogisch*, LThK 4, 1995, 1276.

men Vorbilder aus dem Nahbereich in den Blick. Dass Kinder und Jugendliche sich an großen vorbildhaften Gestalten orientieren und von ihnen lernen können, scheint festzustehen; wie sich dieses Lernen vollziehen kann, also die schrittweise und wechselseitige Ausgestaltung der Begegnung zwischen Vorbild und Lernendem, bleibt eigenartig unbestimmt. Als Beleg sei hierzu nur eine Formulierung aus dem bayerischen Realschullehrplan zitiert: „Das Vorbild glaubwürdiger Menschen in der Nachfolge Jesu [genannt werden unter anderem Elisabeth von Thüringen, Katharina von Siena und Charles de Foucauld] kann ihnen [= den Schülern der 8. Jahrgangsstufe] helfen, mit ihren Schwierigkeiten und Hoffnungen besser umzugehen und den eigenen Glaubensweg zu entdecken.“<sup>26</sup> Schematisch aufgeschlüsselt sieht dies so aus:

## Vorbild

- Elisabeth von Thüringen
- Katharina von Siena
- Charles de Foucauld



## Schülerinnen und Schüler

- Mit Schwierigkeiten und Hoffnungen besser umgehen
- Den eigenen Glaubensweg entdecken

Die drei zentralen Anfragen lauten:

- Was können diese Menschen in der Nachfolge Jesu für die Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Persönlichkeit beitragen?<sup>27</sup>
- Orientieren sich heutige Jugendliche überhaupt an solchen „pädagogischen Kolossen“, um nochmals Lenz zu zitieren?
- Wirken die aufgeführten „großen Gestalten“ des Glaubens wegen ihrer Distanz zum Lebensalltag der Jugendlichen und dem Grad der Glaubensintensität nicht eher demotivierend?

Ein Zwischenbefund: Im Sinne des hundertjährigen Gadamer ist mit diesen Anfragen ein „hermeneutischen Verdacht“<sup>28</sup> formuliert: Ein Vor-Urteil des Verstehens, wel-

<sup>19</sup> Katholischer Erwachsenenkatechismus Bd. 2: Leben aus dem Glauben, Freiburg u. a. 1995, 194.

<sup>20</sup> Sudbrack (Anm. 15), 51.

<sup>21</sup> Lehrplan Katholische Religionslehre Grundschule (GS); Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Hauptschulen (HS); Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen (RS); Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für katholische Religionslehre (GY).

<sup>22</sup> Z.B. GS 3.6, HS 7.1, RS 7.1, 8.1, 9.2, 9.4, 10.3, GY 5.3, 6.2, 9.5, 10.1.

<sup>23</sup> Z.B. RS 8.1; RS 9.5; GY 9.4.

<sup>24</sup> Z.B. GS 4.8; HS 7.5: „Meine Leitfiguren und Leitbilder“; GY 7.4: „Beispiele von Christen mit Vorbildwirkung für junge Menschen“.

<sup>25</sup> GY 7.3: „Gespräch mit Menschen, die im Dienst der Kirche stehen“; ähnlich GS 4.6, HS 5.5, RS 7.3, 9.3, 9.6, GY 7.3, 11.4.

<sup>26</sup> RS 8.1.: „Auf dem Weg zu sich selbst und zu anderen: das Leben in die eigenen Hände nehmen.“

<sup>27</sup> RS 8.1.: „Menschen in der Nachfolge Jesu und Heilige als Impulse für die Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Persönlichkeit“.

<sup>28</sup> Siehe hierzu Rudolf Engler, „Schwer zu sagen...“. Was ist ein religiöser Lernprozess?, in: Der evangelische Erzieher 49 (1997), 135-150, hier 142. Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 4. A. 1975, 261ff.

ches weitere wissenschaftliche Suchprozesse nach sich zieht! Der bisherige Suchprozess führt nämlich zu drei zentralen Fragekomplexen, die mit Hilfe bedeutsamer religionspädagogischer Bezugswissenschaften angegangen werden können:

Wie funktioniert ein Lernen an Vorbildern? Diese Frage kann mit Hilfe lernpsychologischer Erkenntnisse geklärt werden.

Haben heutige Kinder und Jugendliche Vorbilder? Und brauchen sie welche? Diese Fragen müssen empirisch und entwicklungspsychologisch angegangen werden.

Erst nach der Beantwortung dieser Komplexe lichtet sich die Morgendämmerung, und erst dann sind religionspädagogische Folgerungen möglich, wie denn die Helden des 3. Jahrtausends gebaut sein müssen.

### 3. Vorbilder im Kinder- und Jugendalter

#### 3.1 Brauchen Kinder und Jugendliche Vorbilder?

Aufschluss auf diese Frage gibt ein skizzenhafter Blick in die Religionspsychologie. Kinder in der sogenannten mythisch-wörtlichen Entwicklungsphase nach James Fowler lieben nichts mehr als Erzählungen.<sup>29</sup> Sie können, wie Fowler anschaulich beschreibt, stundenlang und detailliert vom „Krieg der Sterne“ und dem Handeln der Helden in diesem Film erzählen. Sie sind fasziniert von biblischen Gestalten und Geschichten, die sie allerdings meist wortwörtlich verstehen. Kinder brauchen Märchen – behauptete einst Bruno Bettelheim: Auf unser Thema übertragen: Kinder brauchen Erzählungen. Sie brauchen Helden, die dafür sorgen, dass die Welt in Ordnung kommt! Deren Erfolg beim Einsatz für Recht und Gerechtigkeit trägt zum Aufbau eines „inneren Universums“, einer verlässlichen Welt mit beständigen Gesetzen, bei. Die nächste Entwicklungsphase Fowlers, die synthetisch-konventionelle Stufe, bezieht sich auf das Jugendalter; Fowler beschreibt sie so: „Der Jugendliche braucht Spiegel ... Er braucht Augen und Ohren einiger Vertrauter, anderer Menschen, in denen er das Bild einer entstehenden Persönlichkeit sehen und ein Gehör ausbilden kann für die neuen Gefühle, Ängste und Bindungen, die sich entwickeln und nach Ausdruck suchen.“<sup>30</sup> Für die Identitätsentwicklung ist diese Spiegelung und Orientierung an anderen Menschen, besonders im Freundeskreis (der „peer group“), eminent bedeutsam. In diesem Entwicklungsschritt vollzieht sich der allmähliche Übergang von der Abhängigkeit von äußeren Autoritäten hin zur Ausbildung des selbständigen Subjekts. Damit hier ein Mensch zum Vorbild wird, ist freilich die Möglichkeit zur Identifikation nötig.

#### 3.2 Haben Kinder und Jugendliche Vorbilder?

Zwei ausgewählte Studien geben Aufschluss über diese Frage:

Die erste Untersuchung stammt aus dem Bereich der Medienforschung. Vom Deutschen Jugendinstitut wurde 1997 der Medienkonsum von 13- und 14-Jährigen unter die Lupe genommen.<sup>31</sup> Für unsere Fragestellung interessiert, wie gehen diese Jugendli-

<sup>29</sup> James W. Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991, 151-167.

<sup>30</sup> Ebd., 167f.

<sup>31</sup> Jürgen Barthelmes u. Ekkehard Sander, *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*, München 1997 (zu medialen Vorbildern bes. 243-259).

chen mit medialen Helden um? Die klassischen Vorurteile lauten ja: Kinder konsumieren wahllos Fernsehsendungen. Sie himmeln völlig unüberlegt irgendwelche Idole und Stars an. Beides muss nach dieser Untersuchung differenzierter betrachtet werden:

1. Jugendliche suchen sich diejenigen medialen Gestalten (z.B. aus Lieblingsserien) heraus, die sie in ihren Alltagserfahrungen gerade brauchen, die Antworten auf ihre Lebensthemen, Sehnsüchte und Begrenztheiten geben. Sie wählen Gestalten, die etwas für die anstehenden Entwicklungsaufgaben beisteuern können. Deswegen ziehen Jugendliche übrigens auch die Stars aus der Fernseh- und Kinowelt den musikalischen und sportlichen Helden vor: Die alltagsnäheren und beziehungsgefüllten Geschichten der Figuren aus Fernsehfilmen eignen sich eher als direkte Spiegelfolien für eigene Gefühle und Tagträume.<sup>32</sup>
2. Die in der Mediendebatte immer wieder ins Spiel gebrachte These von der gefährlichen direkten Nachahmung des Idols (gerade von gewaltverherrlichenden Gestalten) muß weitaus differenzierter betrachtet werden: Die Hälfte der Befragten verneint die Frage, ob Stars Vorbilder für die unmittelbare Nachahmung seien.<sup>33</sup> Die Stars dienen den meisten Jugendlichen eben als Symbole für eigene Entwicklungswünsche.<sup>34</sup> Jugendliche unterscheiden dabei sehr wohl zwischen Bewunderung und (Teil-)Identifikation, zwischen Schauspieler-Rollen und Schauspieler-Leben, zwischen Musiker-Leistung und Künstler-Persönlichkeit. Und: Meist handelt es sich um zeitlich begrenzte Lebens-Begleiter. Dies verbalisieren die Jugendlichen rückblickend selbst: „Sean Connery, das war vor fünf, sechs Jahren, damals wollt ich halt James Bond werden, und jetzt eigentlich weniger.“<sup>35</sup>

Jugendliche gehen also mit medialen Vorbildern weit souveräner um, als ihnen dies Erwachsene meist zugestehen! Die klassische moralisierende Unterscheidung in Lehrplänen und Religionsbüchern zwischen „Idolen“ und „Vorbildern“ erweist sich in ihrer Ausschließlichkeit als unzutreffend.

Die neueste religionspädagogisch orientierte Untersuchung zu diesem Thema ist eine Befragung von Schuljugendlichen zwischen 10 und 20 Jahren nach ihren aktuellen Vorbildern. Anton Bucher in Salzburg und Saskia Sonntag<sup>36</sup> in Paderborn fanden unter anderem Folgendes heraus:

<sup>32</sup> Ebd., 247f. Interessanterweise kommen die Autoren in Bezug auf die Rolle der Eltern auf eine gegenläufige Deutung zu den Ergebnissen von Bucher und Montag (siehe Anm. 36), was aber auch an der rezipierten älteren Literatur und an der Fragestellung liegen könnte („meine Lieblingsstars“); in der eigenen Untersuchung wurde anhand vorgegebener Angebote die Entscheidung für Stars erfragt (siehe S. 244f).

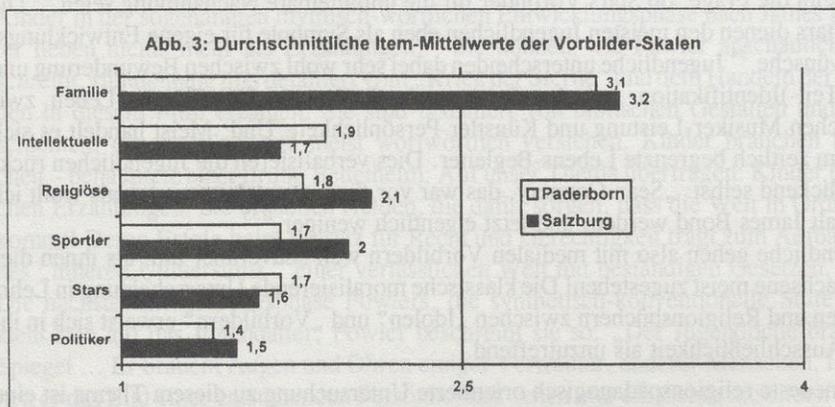
<sup>33</sup> *Barthelmes u. Sander* (Anm. 31), 252f.

<sup>34</sup> Siehe ebd., 255: „Stars dienen für Tagträume erfüllter oder unerfüllter Liebe; und Tagträume müssen mitunter so lange durchgeträumt werden, bis man genug davon hat, bzw. man in der Wirklichkeit eine andere befriedigende Lösung findet.“

<sup>35</sup> Ebd., 254.

<sup>36</sup> *Anton A. Bucher u. Saskia Montag*, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: *Religionspädagogische Beiträge* 40 (1997), 61-81, hier 69. – Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Ebner in seiner umfangreichen Untersuchung von 1988: *Ebner*, Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe, St. Ottilien 1988, 190f (Bedeutung der Eltern), 194f (Abnahme der Bedeutung von Vorbildern mit zunehmendem Alter).

- Jugendliche haben Vorbilder. Was überrascht: Die „großen“ massenmedialen und religiöse Vorbilder (Stars, Politiker, Heilige) sind weniger gefragt – die Grafik verdeutlicht dies. Es überwiegen die Vorbilder aus dem Nahbereich, Eltern und Verwandte. Dies entspricht der angedeuteten entwicklungspsychologischen Erkenntnis: Um sich an Vorbildern zu spiegeln, ist eine gewisse lebensweltliche Übereinstimmung nötig. Diese ist im Nahbereich eher gegeben als im Fernbereich.<sup>37</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kam übrigens das Hamburger Forsa-Institut in einer Ende des Jahres 1999 durchgeführten Umfrage im Auftrag des Frauenmagazins „marie claire“, wie in der Tagespresse nachzulesen war: „Für die meisten Frauen [2/3] bleibt die Mutter Vorbild.“ ... „Keine Frau beeindruckt sie als Vorbild mehr.“<sup>38</sup> Ein Problem solcher quantitativen Umfragen besteht freilich darin, was für die Befragten die Aussage „ist für mich ein Vorbild“ inhaltlich bedeutet: Bewunderung, Orientierung, Verpflichtung, Ansporn ...



aus: Bucher/Montag, 69.

- Eine weitere Beobachtung aus der Untersuchung von Bucher und Montag:<sup>39</sup> Mit zunehmendem Alter schwindet die Bedeutung von Vorbildern. Zwanzigjährige bezeichnen den Skispringer Goldberger, den Bürgermeister, den Pfarrer in weitaus geringerem Maße als Vorbilder als 10-Jährige: Die Vorbilder verdunsten im Laufe der Lebensgeschichte. Auch dies steht im Einklang mit der Entwicklungspsychologie: Mit der Ausbildung der Ich-Identität tritt dann auch die Orientierung an Vorbildern in den Hintergrund.

<sup>37</sup> Nebenbei bemerkt spiegelt der hohe Stellenwert der Eltern als Vorbilder auch die inzwischen gewandelte, eher stärker konstruktiv denn konfrontativ geprägte Eltern-Kind-Beziehung in unserer Gesellschaft wider.

<sup>38</sup> Passauer Neue Presse, 21.2.2000, 5. Die Studie wurde im Auftrag der Zeitschrift „marie claire“ erstellt (Madonna oder Mama? Auf der Suche nach weiblichen Vorbildern, in: marie claire März 2000, 84-92): Auf die Mutter (66%) folgen Mutter Teresa (55%), die eigene Großmutter (43%) und Steffi Graf (36%).

<sup>39</sup> Bucher u. Montag (Anm. 36), 70.

Wir können aus den genannten Studien zweierlei folgern:

1. Es läßt sich eine innere Dynamik erkennen, die von der Faszination „medialer Helden“ über die Bedeutung von Vorbildern aus dem Nahbereich bis hin zum schwindenden Einfluss vorbildhafter Gestalten führt.
2. Und zweitens: Lebensgeschichtlich betrachtet wird das Thema „Vorbild“ vom Kindes- zum Jugendalter hin zunehmend unter dem Aspekt der Identitätsbildung bedeutsam.

Dieser Entwicklungsprozess soll nun mit lernpsychologischen Erkenntnissen weiter erleuchtet werden.

#### 4. Zur Funktionsweise von Vorbildern (Lernpsychologie)

Bei der Suche nach den Funktionsweisen von Vorbildern im Prozess des Lernens ist man auf humanwissenschaftliche Erkenntnisse, speziell das breite Spektrum der psychologischen Lerntheorien angewiesen.<sup>40</sup> Drei aufeinanderfolgende lernpsychologische Theorien geben in einer plausiblen inneren Aufeinanderfolge und in stimmiger Zuordnung zu den genannten empirischen und entwicklungspsychologischen Eckdaten Auskunft auf die Frage: „Wie wirkt ein Vorbild?“

##### Lernen als Handeln und Problemlösen

reflexives Subjekt entscheidet planvoll handelnd und selbstverantwortlich über Alternativen und weist seinen Entscheidungen Sinn zu

- theoretisch-reflexive Auseinandersetzung: überlegen, ob und wieso im Handeln des Modells exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung der eigenen Handlungskonzepte etwas beitragen können (formale Transfers)
- handlungsorientierte Projekte einschließlich analytischer Beobachtung und reflektierter Auseinandersetzung mit „local heroes“

##### Sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens

- Aufmerksamkeitsprozess
- Gedächtnisprozess
- Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess

- das Leben eines Vorbilds auf Hoffnungen, Ziele, Konfliktladungen und Entscheidungsalternativen hin untersuchen
- „sich verhalten wie“: Impulse für das Schüler-Leben ermitteln; analoge Entscheidungssituationen im Leben der Schülerinnen und Schüler ermitteln und sich damit auseinandersetzen (inhaltliche Transfers)

##### Verhaltenstheoretische Auffassung

instrumentelles Lernen  
Lernen durch Nachahmung (Imitationslernen)  
Verstärkungslernen

- das Vorbild bewundern und
- als Ganzes
  - oder in Teilaspekten seines Lebens (unreflektiert) nachahmen

<sup>40</sup> Siehe hierzu: *Walter Edelmann, Lernpsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1996.*

#### 4.1. Verhaltenstheorie: Bewunderung und Nachahmung

Zunächst zur *verhaltenstheoretischen* Auffassung eines Lernens an Modellen – genannt auch Imitationslernen, Beobachtungslernen, Vorbild- oder Modell-Lernen im engeren Sinn: Durch Bewunderung und Nachahmung eines Vorbilds können nicht nur einzelne Reaktionen, sondern sogar ganze Verhaltensmuster angeeignet werden. Mit dieser Theorie können Lernphänomene wie kindliche Rollenspiele (Vater-Mutter-Kind, Gottesdienst), die Nachahmung von Fernsehhelden und -szenen, aber auch die Bewunderung und Nachahmung einer Großgestalt des Glaubens auf der „inneren Bühne“ der Phantasie erklärt werden.

Verhaltenstheoretisch ist diese Art des Lernens insofern, als es sich um gestufte Formen des instrumentellen Lernens handelt: Entweder wird die Nachahmungsreaktion selbst verstärkt (z.B. durch das Lob der Eltern und Lehrer, die Anerkennung innerhalb der Peer-group) oder die Bestätigung erfolgt in der Form der stellvertretenden Verstärkung: Diese tritt beispielsweise dann ein, wenn das Vorbild wegen seines Verhaltens belohnt wird und das Gute am Ende siegt. Auf dieser Ebene ist auch die Bewunderung medialer Stars anzusiedeln: Sie haben „ersatzweise“ für einen selbst Erfolg, ohne dass man selbst unter Erfolgs- und Vergleichsdruck gerät.<sup>41</sup>

Dieses Lernen an Vor- und Leitbildern durch bloße Nachahmung wurde unter dem autoritäts skeptischen Blickwinkel der 60er Jahre kritisiert und als „Kadavergehorsam“ abgelehnt, sofern es nicht als erster Schritt in einer Entwicklungsdynamik von der bloßen Nachahmung über die bewusste Identifikation bis hin zum selbstverantwortlichen Handeln gesehen wurde: Es stand im Verdacht einer unreflektierten Verhaltensübernahme.<sup>42</sup> Solche Vorbilder galten als diskreditiert.<sup>43</sup> Der Vorwurf lautet: Es fehlt „eine kritische gedankliche Kontrolle über das nachgeahmte Verhalten“<sup>44</sup>.

Zur Ehrenrettung dieser Ebene des Lernens an Vorbildern dreierlei:

1. Nachahmungslernen ist, wenn wir den Blick über unser Thema hinausrichten, äußerst alltagsrelevant: Sowohl einfachere Verhaltensweisen vom Schuhbinden bis zum Fingernägel-Lackieren als auch komplexere wie die sachgerechte Bedienung von Messer und Gabel, das Erlernen eines Musikinstruments oder die würdige Feier eines Hochamtes erfolgen nach dem Muster der Instruktion, der direkten Nachahmung und dem Einüben vorbildlich erfahrenen Verhaltens.

<sup>41</sup> Siehe *Barthelmes u. Sander* (Anm. 31), 244.

<sup>42</sup> Siehe auch dementsprechend behutsame Andeutungen in den Lehrplänen, z.B. Lehrplan für bayerische Gymnasien. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre, 7.4: „Vorbilder nicht imitieren, sondern sich von ihnen auf den eigenen Weg rufen lassen“; noch konkreter der Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Hauptschulen, 7.5 (Wer bin ich): „was mich voranbringt oder was mich zurückwirft (z.B. Freunde, Vorbilder, Enttäuschungen)“. Siehe ausführlich *Günter Stachel u. Dietmar Mieth*, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, z.B. 105.

<sup>43</sup> Vgl. *Ludwig Kerstiens*, Modell oder Vorbild?, in: *Lebendige Katechese* 8 (1986), 77-83, hier 77.

<sup>44</sup> *Stachel u. Mieth* (Anm. 42), 97. Siehe auch das nach wie vor aufschlußreiche Heft 8 der *Katechetischen Blätter* 102 (1977), 609-688. – Auf dieser lerntheoretischen Ebene argumentieren übrigens auch konservative Medienpädagogen, die das Lernen an modernen Medien überwiegend auf diese Ebene eingeschränkt bewerten: Anlässlich der jüngsten Gewalttaten an Schulen wie in Bad Reichenhall, Metten oder Brannenburg wird immer wieder die Bedeutung einer unreflektierten Nachahmung gewaltverherrlichender Fernseh-, Video- und Computerhelden thematisiert.

2. Beim Aufbau eines „inneren Universums“, einer verlässlichen Welt mit beständigen Gesetzen, ist ein solches phantasiegefülltes Aufblicken auf Helden als „Garanten der ewigen Ordnung“ wichtig, wie es die Entwicklungspsychologie nahelegt: Knight Rider sorgt dafür, dass das Gute siegt und die Bösen bestraft werden. Engel und Heilige gelten als „Polizisten Gottes“, die die Welt ins Lot bringen. Dies entspricht, wie oben (3.1) angedeutet wurde, auch dem kindlichen Bedürfnis nach Erzählungen und Mythen.
3. Ethisches Lernen darf nicht auf kognitive Leistungen reduziert werden. Wenn ethische Erziehung aber erfahrungsorientiert und beziehungsbezogen angelegt ist, kommen immer auch verhaltenstheoretisch „einfache“ Motivierungsmuster ins Spiel: Man bewundert eine zupackende und anerkannte Sozialarbeiterin (das wäre eine stellvertretende Verstärkung), man freut sich, wenn die Eine-Welt-Aktion gelingt und von der Lehrerin gelobt wird (das wäre die emotionale Bestätigung in der Gruppe), man genießt das Prestige als „ehrenamtlicher Helfer“.<sup>45</sup>

#### 4.2 Modell-Lernen: Aufmerksamkeitsprozess – Gedächtnisprozess – Reproduktionsprozess

Banduras *sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens* hingegen gilt als Vorläufer von Handlungstheorien: Im Gegensatz zur erstgenannten, behaviouristisch geprägten Auffassung einer reinen Nachahmung geht es nun um die *Reflexion* der als vorbildhaft und nachahmenswert dargestellten Verhaltensweisen.<sup>46</sup> In idealtypischer Weise verläuft dies in gestufter Form vom Aufmerksamkeitsprozess über den Gedächtnisprozess bis hin zum Reproduktionsprozess. Ein Beispiel aus dem Religionsunterricht: Nach den einführenden Informationen über das Verhalten von Christen in der römischen Gesellschaft (Aufmerksamkeitsprozess) werden die Situation und die damit verbundenen Wert- und Konfliktladungen untersucht (Gedächtnisprozess): Konkret: Aufgrund ihrer Religion und entsprechender Wertprämissen war es Christen verboten, an Gewalt und Kaiser verherrlichenden Spielen der römischen Kultur teilzunehmen. In einem nächsten Schritt wird diese Grundkonstellation auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hin übertragen (Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess):<sup>47</sup> ähnliche Konfliktladungen ergeben sich beispielsweise, wenn man martialische Riten und Sprüche bei Sportveranstaltungen und entsprechende Filme und Computerspiele betrachtet. Ein „Lernen am Modell“ würde bedeuten, als Lerneinsicht den Verzicht auf gewaltverherrlichendes Verhalten in Bezug auf die genannten Lebenswelten zu verbinden.

<sup>45</sup> Diese Motive sind dann jedoch wiederum mit „gehobeneren“ Formen des reflektierenden Lernens zu verbinden.

<sup>46</sup> Siehe auch die davon abweichenden kurzen Ausführungen *Bernhard Groms* (Religionspsychologie, München und Göttingen 1992, 32-35): Grom deutet Banduras Konzept eines „Lernens am Modell“ für den ethisch-religiösen Bereich verhaltenstheoretisch („Nachahmung“, „stellvertretende Verstärkung“): Der Fortschritt von Banduras Modell gegenüber dieser ersten Lernebene einer „reinen“ Nachahmung besteht jedoch in einer Zunahme einer reflektierenden Distanz. In konkreten lebensgeschichtlichen Entscheidungen wird man beides nicht voneinander trennen können: Die Fähigkeit zur kognitiven kritischen Distanz und zugleich die Gültigkeit eines Lernens durch Fremdverstärkung und sozialer Bestätigung (Prestige, soziale Unterstützung und Bestätigung, emotionale Verbindung mit einer Gruppe) – siehe hierzu *Grom* 39-47.

<sup>47</sup> Zur Lerntheorie: *Edelmann* (Anm. 40), 286f. – Zum Inhalt: *Bernhard u. Sylvia Gruber*, Das Zusammenleben von Römern und Christen – Minderheiten haben's schwer. Lernzirkel für den Geschichts- und Religionsunterricht der Klassen 5-7, Donauwörth 1997.

ten oder die Benutzung dieser Medien zu fordern. Was allerdings auch „dem Modell-Lernen im Vergleich zum planvollen Handeln fehlt, ist die Flexibilität des Handlungskonzepts, ein gewisser Handlungsspielraum. Durch Lernen am Modell erworbene Verhaltensweisen können sozusagen gezeigt werden oder auch nicht gezeigt werden. Dies ist der Grund, warum wir im Zusammenhang mit Modell-Lernen von Verhalten sprechen und nicht von Handlung.“<sup>48</sup> Es handelt sich also einerseits um einen linearen Prozess vom Vorbild zum Schüler hin und andererseits um einen situativ und thematisch gebundenen Vorgang.

Trotz dieser Einwände und Grenzziehungen ist diese in lerntheoretischer Hinsicht „mittlere“ Ebene eines Lernens an Vorbildern wohl im schulischen Kontext die gängigste und – wenn sie tatsächlich in der dargestellten differenzierten Weise vollzogen wird – eine auch akzeptable Form und dient zur Erläuterung für die oben genannten Lehrplanbeschreibungen: Welche Hoffnungen, Ziele, Entscheidungssituationen lassen sich im Leben vorbildhafter Gestalten ermitteln, wo ergeben sich inhaltliche Parallelen zu eigenen Lebensthemen und Impulse für deren Bewältigung?

#### 4.3 Lernen als Handeln und Problemlösen: Diskursethik – Projektlernen

Eigentlich verabschiedet man sich hier von der Vorstellung eines Lernens am Modell und vom Vorbild überhaupt. Handlungstheorien gehen vom Modell des selbstreflexiven Subjekts aus. Dieses handelt planvoll, entscheidet selbstverantwortlich über Alternativen und weist seinen Entscheidungen Sinn zu. Also: Vorbilder – ade?

Abschied nehmen muss man auf dieser Ebene in didaktischer Hinsicht von einer rein beschreibenden Darstellung vorbildlicher Biographien und vom Ziel einer direkten Verhaltensübernahme. Das wäre eben „nur“ ein Lernen am Modell.

Das Hauptargument, wieso man gerade bei der Ausbildung eines autonomen Subjekts nicht auf Vorbilder verzichten kann, ist zuallererst ein philosophisches: „Wir können uns, philosophisch gesprochen, nicht total aus uns selbst erzeugen.“<sup>49</sup> Gerade das postmoderne Subjekt braucht, dem „Zwang zur Wahl ausgesetzt“ (Peter Berger), für die Ausbildung eines individuellen Lebenskonzepts Orientierungen, Bindungen, Haltgriffe, Traditionen – hier passt übrigens die bekannte Definition von „religio“ im Sinne von „zum Leben anleitenden, beheimatenden Rückbindungen“.<sup>50</sup>

Die Frage ist freilich, wie auf dieser lerntheoretischen Ebene Vorbilder ins Spiel kommen können und dürfen. Zwei Alternativen halte ich für gangbar:

Das Modell der Diskurspädagogik: Der Leitimpuls lautet nicht mehr wie beim Modell-Lernen „sich verhalten wie“, sondern kann so formuliert werden: „überlegen, ob und wieso im Handeln des Modells exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung der eigenen Handlungskonzepte etwas beitragen können“. Der Ausgangspunkt: Hier interessiert nicht der hehre Heilige, das Endprodukt eines „Heiligungsprozesses“ – produktiv sind menschlich nachvollziehbare Entscheidungssituationen, problem- und wertbehaftete Situationen im Leben der Vorbilder. In diese sollten die Schü-

<sup>48</sup> Edelmann (Anm. 40), 288f.

<sup>49</sup> Hans-Joachim Petsch, Leitbilder ex und hopp, in: Lutherische Monatshefte 32 (1993), Heft 9, 2-4, hier 2; Petsch zitiert U. Beck: „Wieviel Auflösung verträgt der Mensch?“ (U. Beck, Die Erfindung des Politischen, Frankfurt 1993).

<sup>50</sup> Ebd., 2.

lerinnen und Schüler mit ihren eigenen Werten und Lebensvorstellungen involviert werden. Ziel wäre es, dass sie in der Auseinandersetzung mit fremden Werten und unter Einbezug verschiedener plausibler Argumentationsmuster eigenständige begründete Entscheidungen treffen – und diese können und werden, vom Lehrer aus gesehen, durchaus auch auf der Ebene niederer moralischer Argumentationsstufen liegen! Konkret könnte dies bedeuten: Die intensive Beschäftigung mit dem Dilemma des Franz von Assisi (Karriere im Wirtschaftsunternehmen oder sein Leben Gott und den Armen widmen) veranlasst wohl keinen Schüler zum analogen spontanen Armutsgelübde (das wäre ein direktes Lernen am Modell). Seine Haltung einer bedingungslosen Radikalität führt aber vielleicht bei einigen Schülern zur herausfordernden Erkenntnis: auch ich muss die auf mich zukommenden Aufgaben entschlossen übernehmen. Andere werden begründet erläutern, wieso sie sich für ein bürgerliches Leben entschieden hätten oder selber so leben.<sup>51</sup> Im Diskursraum Schulklasse werden hier Schülerinnen und Schüler in ihren je eigenen Argumentationsstrategien zu gegenseitigen Vorbildern und Spiegelungsfolien. Der Zielpunkt solchen Vorgehens: Mehrere Studien belegen, dass ein konsequentes diskurspädagogisches Programm und der regelmäßige Einsatz von didaktisch aufbereiteten Dilemma-Geschichten zu einer Förderung der ethischen Argumentationsfähigkeit beitragen und zu einer signifikanten Stufenerhöhung führen.<sup>52</sup> Der Hauptkritikpunkt an der Diskurspädagogik lautet: Auch bei „guten“ argumentativen Diskursen handelt es sich um reine Willensäußerungen, die noch keinen Aufschluss über reales moralischen Handeln geben.

Deshalb lautet die weiterführende Alternative: Projektlernen, ethisch handeln lernen. Über entscheidungstheoretische Ansätze hinaus reichen Projekte, in denen planvolles ethisches Handeln tatsächlich eingeübt wird: Ich denke an die Planung, Durchführung und Reflexion von (Sozial-)Projekten. Hier hat dann auch die reflektierte Orientierung an Modellen, den professionellen Helfern,<sup>53</sup> ihren natürlichen Platz.

Diese Ebene des Projektlernens erscheint deshalb so bedeutsam, weil hiermit der diskurspädagogische Rahmen gesprengt wird: Erlebnisbetonte und motivationale Aspekte einer Auseinandersetzung mit Modellen gewinnen an Bedeutung. Diese Alternative versteht sich als integratives Modell: In lerntheoretischer Hinsicht werden die verschiedenen Ebenen eines Lernens von Aspekten der Nach- und Mitgestaltung, der Orientierung und der Reflexion in sich vereinigt. In anthropologischer Hinsicht wird das autonome Subjekt bei aller Würde in seiner Entscheidungsfähigkeit und -möglichkeit nicht als „nackte“ Monade betrachtet, sondern in seiner gesellschaftlichen Verantwortlichkeit entworfen.

Welche Folgerungen ergeben sich aufgrund dieser multiperspektivisch angelegten theologischen, lernpsychologischen, entwicklungspsychologischen und empirischen Kontextanalysen für die religionspädagogisch verantwortbare Ausgestaltung eines Lernens an Vorbildern?

<sup>51</sup> Siehe hierzu *Kerstiens* (Anm.43).

<sup>52</sup> Siehe zusammenfassend: *Fritz Oser*, *Moralpsychologische Perspektiven*, in: *Gottfried Adam u. Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 81-109, hier 87f.

<sup>53</sup> Z. B. *Hans Mendl*, Projekt „Kirche auf der Spur“, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, 1/97, 27-34.

## 5. Religionspädagogische Folgerungen für ein „Lernen an Vorbildern“

### 5.1 Folgerung 1: Entwicklungsangemessene individuelle Vorbilder wahrnehmen

Auch für das Lernen an Vorbildern gilt das „Prinzip der Gradualität“ (vgl. Papst Johannes Paul II., *Familiaris consortio*, 1981, Art. 34). Die (moralpsychologischen) Entwicklungszustände der lernenden Subjekte und ihre lebensweltlichen Themen stellen den nichthintergehbaren Ausgangspunkt für ethisches Lernen an Vorbildern im Kontext von Schülerwelten dar.

Es ist verständlich, wieso Zweijährige die Teletubbies, Sechsjährige die kleine Hexe Bibi Blocksberg, Pippi Langstrumpf oder Superman bewundern, ein schmalbrüstiger 13-Jähriger gerade Kevin Costner als Vorbild wählt oder eine 16-Jährige sich für Julia Roberts begeistert.<sup>54</sup> Wie gezeigt werden konnte, hängt die Entscheidung für bestimmte Vorbilder auch mit entwicklungsbezogenen Lebensthemen, mit eigenen Wünschen und Sehnsüchten, zusammen.<sup>55</sup> In moralpsychologischer Hinsicht „passen“ in der Regel für Kinder Identifikationsfiguren, die gut sind und gleichzeitig Erfolg haben. Das Argument lautet nach dem klassischen Stufenschema von Lawrence Kohlberg<sup>56</sup> (Stufe 2): „Gut sein bringt etwas!“ Dies entspricht dem Modell der stellvertretenden Verstärkung; das Vorbild erfährt eine Belohnung für sein gutes Verhalten – und das mag beim einen in der Überreichung eines Preises<sup>57</sup> und beim anderen die Aufnahme ins Guinness-Buch der Rekorde oder in den Heiligen-Kalender der katholischen Kirche bestehen. Es ist legitim, wenn Jugendliche ein Sozialprojekt unter utilitaristischen Gesichtspunkten bewerten: „das hat es mir gebracht“.<sup>58</sup>

In religions- und moralpädagogischer Hinsicht richtet sich das Interesse dabei natürlich in erster Linie auf entwicklungsbezogene Vorbilder, die in Themenfelder mit religionspädagogischer Bedeutung verwoben sind (wobei schon diese Formulierung recht weit trägt, weil für den Religionspädagogen das ganze Leben bedeutsam ist).

Einige junge Herren mit einer klassischen Musikausbildung am Leipziger Thomanerchor, eher bekannt unter dem Namen „die Prinzen“, besingen diesen Zusammenhang in ihrem Lied „Mein bester Freund“ so:<sup>59</sup>

*1. Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,  
mein bester Freund ist immer auf der Hut.*

*Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,  
mein bester Freund ist Robin Hood.*

<sup>54</sup> Siehe hierzu *Bucher u. Montag* (Anm. 36), 80.

<sup>55</sup> Ausführlicher zum Zusammenhang zwischen Medienvorlieben und Alltagserfahrungen, Entwicklungsaufgaben und Lebensthemen Jugendlicher siehe: *Barthelmes u. Sander* (Anm. 31).

<sup>56</sup> *Lawrence Kohlberg*, Die Psychologie der Moralentwicklung. Hg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam u. Fritz Oser, Frankfurt a. M. 1995.

<sup>57</sup> Siehe Artikel auf der Bayern-Seite der Augsburger Allgemeinen v. 23.6.1997 „Im alten Schulhaus ist jetzt der Jugendtreff 1b zu Hause. Eigeninitiative wird mit dem ‘Simpert-Preis’ belohnt.“

<sup>58</sup> *Lothar Kuld*, Mitleid lernen. Der Modellversuch „Compassion“: Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens, in: *RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts* 27 (1997), Heft 2, 56-60. *Lothar Kuld u. Stefan Gönninger*, *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.

<sup>59</sup> Die Prinzen, *Das A-Cappella-Album*, Hansa 1993.

*Refr.: Denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt,  
denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt  
denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt  
gegen das Unrecht in der Welt.*

*2. Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,  
mein bester Freund ist keiner von den Stones,  
mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,  
mein bester Freund ist Sherlock Holmes.*

*3. Mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,  
mein bester Freund, das bist nicht etwa du,  
mein bester Freund, das ist nicht irgendwer,  
mein bester Freund ist Winnetou.*

Zentral ist: Die Bewunderung des Freundes (das Personal ist für heutige Kinder ein anderes!) wird mit einer ethischen Kategorie begründet: der Kampf gegen das Unrecht in der Welt – wie wir wissen, bei den im Lied genannten Herren ein durchaus erfolgreiches Unterfangen.

Bei der Wahrnehmung von entwicklungsangemessenen Vorbildern geht es also nicht um ein postmodernes Akzeptieren jeglicher Lebensstile und Verhaltenweisen; damit könnte man auch Gewaltphantasien und -taten a la Metten, Bad Reichenhall und Branenburg begründen. Vielmehr geht es um das Herausschälen ethisch relevanter Kategorien. Es gilt, ganz behutsam altruistische Verhaltensmuster inmitten des konventionellen Lebens und der darin gültigen Prinzipien als attraktiv erscheinen zu lassen. Dabei wird es sich im Sinne des dynamischen Modells der Gradualität immer um eine Gratwanderung zwischen dem Ansetzen am Ist-Zustand und der Forderung nach dem Mehr-Wert christlich-sozialen Verhaltens (im Sinne kritischer Interrelation) handeln.

### *5.2 Folgerung 2: Heilige der Unscheinbarkeit suchen*

*Die zentrale didaktische Korrelationsdimension bilden Wertmaßstäbe und Verhaltensweisen, die im Leben der Schülerinnen und Schüler als umsetzbar erscheinen. Die Suche nach „kleinen Heiligen“ ist deshalb eine vordringliche Aufgabe künftiger Lehrplangestalter, aber auch der einzelnen Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung.*

Wir kommen nun zur zentralen Frage: Welche Vorbilder eignen sich in besonderem Maße für religiöse und ethische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen? Die bisherigen Erkenntnisse motivieren eine Suche nach lebensnahen Vorbildern. Aus der Moralpsychologie wissen wir: Kinder und Jugendliche sind bereit, sich mit Argumenten auseinanderzusetzen, die um eine Ebene über ihrer Entwicklungsstufe liegen; darüberliegende Argumentationsstufen werden abgelehnt. Man nennt das die „+1-Stimulierung“.

Ich verdeutliche diesen Suchprozess zunächst an einigen immerhin noch gängigen Beispielen aus dem Religionsunterricht zum Thema „Kirche im Dritten Reich“: So bedeutend die Biographien der Kleriker P. Rupert Mayer (Gym 9.5) oder P. Alfred Delp (Gym 10.1) sein mögen – die Konfrontation mit einem Allgäuer Bauernsohn Michael Lerscher, der im Dritten Reich aus religiösen Gründen den Kriegsdienst verweigert

hat und hingerichtet wurde, dem „dummen Bua“ und „Esel“, wie er in seinem Dorf genannt wurde,<sup>60</sup> dem österreichischen Familienvater Franz Jägerstätter,<sup>61</sup> dem Schweizer Polizeioffizier Paul Grüninger<sup>62</sup> oder dem KAB-Gewerkschaftler Nikolaus Groß, der vor seiner Hinrichtung durch das NS-Regime seiner Familie einen ergreifenden Abschiedsbrief schrieb,<sup>63</sup> erscheint als ergiebiger: Sie bieten stärker alltags- und familienbezogene Wertdilemmata, die im unterrichtlichen Diskurs und mit entsprechenden didaktischen Arrangements genutzt werden können. Anne Frank<sup>64</sup> ist als Zeit- und Vorbild gerade deshalb so geeignet, weil ihre Gedanken und Gefühle mit denen eines „normalen“ Mädchens in der Pubertät korrelieren; ähnliches gilt für die Geschwister Scholl (Gym 10.1) für höhere Altersstufen. Trotz aller exemplarischer Größe können sich Jugendliche aus ihrer Lebenswelt heraus diesen Persönlichkeiten noch annähern, was bei einer hochgeschätzten und doch alltagsfernen Persönlichkeit wie Edith Stein schon schwerer möglich ist.

Noch bedeutsamer ist jedoch die Suche nach „unbekannten“ und „unverbrauchten“ Heiligen, nach „Alltagsheiligen“: Menschen „wie du und ich“, die in ihrem Alltag altruistisch handeln. Diese „mittlere Ebene“ zwischen dem familiären Bereich und dem öffentlichen Feld der berühmten Persönlichkeiten entfällt meist, wenn man sich auf die Suche nach Vorbildern begibt – sowohl bei der Diskussion um die „Zukunft“ oder „Renaissance“<sup>65</sup> der Vorbilder als auch in der genannten empirischen Untersuchung aus Salzburg und Paderborn sowie des Hamburger Forsa-Instituts.<sup>66</sup> Das semantische Spektrum des Begriffs „Vorbild“ – die „normative Kraft faktischer Begriffsbildung“ – verführt zu entsprechenden Konnotationen: Man nimmt von vorneherein nur „große“ Helden ins Visier. Diese Gefahr ist auch im Bereich der Religionsdidaktik gegeben, vor allem dann, wenn die Leitbildthematik in Lehrplänen auf die Alternative „Idol“ oder „Vorbild“ eingeengt wird und, wie gezeigt wurde, Lehrpläne überwiegend auf „große“ Heilige rekurrieren. Eine Folge dieser Ausblendung der mittleren Ebene: Schüler kennen nur wenige Christen, die den Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und die Umwelt in ihrer praktischen Arbeit aufgreifen, wie eine empirische Untersuchung zur Bedeutung der Bibel für 13-16-Jährige gezeigt hat.<sup>67</sup> Und so verwundert es nicht,

<sup>60</sup> Ernst T. Mader u. Jakob Knab, Das Lächeln des Esels. Das Leben und die Hinrichtung des Allgäuer Bauernsohnes Michael Lerpser (1904-1940), Blöcktach 1987, bes. 68; Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, 1988, Heft 1, 41f.

<sup>61</sup> Gordon C. Zahn, Er folgte seinem Gewissen. Das einsame Zeugnis des Franz Jägerstätter, Graz u.a. 1979.

<sup>62</sup> Stefan Keller, Grüningers Fall. Geschichten von Flucht und Hilfe, Zürich 3. A. 1994. Didaktische Anregungen zu Lerpser und Grüninger: Siehe Bernhard Gruber u. Hans Mendl, Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute? Lernzirkel für den Religions-, Geschichts- und Ethikunterricht der Klassen 8 bis 11, Donauwörth 2000, 35-37. 56-62.

<sup>63</sup> Günter Beaugrand, Nikolaus Groß (1898-1945), in: Ders. (Hg.), Die neuen Heiligen. Große Christen auf dem Weg zur Heilig- oder Seligsprechung, Augsburg 1991, 83-95.

<sup>64</sup> Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Katholische Religionslehre 9.1.

<sup>65</sup> Siehe z.B. Gardner (Anm. 2).

<sup>66</sup> So enthielt die Liste möglicher Vorbilder in der Bucher-Umfrage ausschließlich Personen aus dem familiären bzw. medial-öffentlichen Bereich; bei den „religiösen Vorbildern“ war lediglich der Dorfpfarrer genannt. – Siehe Bucher (Anm. 2), 37.

<sup>67</sup> Horst Klaus Berg, Grundriß der Bibeldidaktik, München u. Stuttgart 1993, 12-20 (Schülerbefragungen aus den Jahren 1984 und 1989 zur Bedeutung der Bibel für Schülerinnen und Schüler).

dass Schüler auch bei einer offenen Frage nach ihren Vorbildern wieder fast nur die nahen (Eltern) oder fernen Vorbilder in den Blick nehmen.<sup>68</sup> Wenn aber diese mittlere Ebene zwischen „ganz nahen kleinen“ und „ganz fernen großen“ Vorbildern aus den erwähnten entwicklungs- und lernpsychologischen Gründen als besonders bedeutsam gewertet wird, muss der erkannte „garstige“ Graben mit entsprechenden didaktischen Arrangements überbrückt werden und damit auch das semantische Spektrum des Begriffs „Vorbild“ erweitert werden.

Schülerinnen und Schüler sollen an Alltagsmenschen sehen und lernen können, dass auch *in* unserer Lebenswelt ethisches Verhalten lebbar ist: Romano Guardini spricht hier vom „Heiligen der Unscheinbarkeit“: entscheidend sei nicht, etwas Außergewöhnliches zu planen, „sondern immer nur das zu tun, was von Mal zu Mal die Stunde von ihm verlange“.<sup>69</sup>

Personen- und Sozialprofile<sup>70</sup> oder Berichte über soziale Arbeitsfelder<sup>71</sup>, wie sie beispielsweise regelmäßig in den Tages- oder Kirchenzeitungen erscheinen, stellen hier eine unerschöpfliche Fundgrube dar. Einige Beispiele:

- Statt (oder zumindest ergänzend) zur „Allzweckheiligen“ Mutter Teresa könnte ein junger Ingolstädter, der bei Mutter Teresas „Missionarinnen der Nächstenliebe“ in Kalkutta mitarbeitet, gelegentlich aber auch in die Heimat fährt und sein kleines Aktienpaket verwaltet, auf Interesse stoßen.<sup>72</sup>
- Wenn während eines Projekts eine 10.-Klässlerin selbst entdeckt, wie überzeugend und selbstverständlich andersgläubige Jugendliche aus der eigenen Klasse ihre Religion leben,<sup>73</sup> bringt sie dies wohl direkter zum Nachdenken über die eigene Nähe und Distanz zum Glauben als die Beschäftigung mit dem Glaubensweg der Katharina von Siena.
- Man könnte die Liste mit entsprechenden Beispielen von Menschen, die „Ausflüge in gute Welten“ wagen, fortführen: Jugendliche, die einen Jugendtreff einrichten, eine junge Frau, die sich für Asylbewerber einsetzt; ein Jugendlicher, der sein freiwilliges ökologisches Jahr auf einem Kloster-Bauernhof ableistet; eine ältere Frau, die seit Jahren ehrenamtlich Obdachlose betreut. Oder ein Jugendlicher mit einem ziemlich chaotischem Lebenslauf, der während des Studiums auf der Straße nach

<sup>68</sup> Ebners Fragebogen (Anm. 36, 187) ist zwar völlig offen angelegt gehalten („Hast du ein Vorbild?“ – „Wenn ja, um wen handelt es sich?“); unter den beschriebenen Umständen verwundert es jedoch nicht, dass die mittlere Ebene über der familiären Zone unerwähnt bleibt, worauf Ebner bei den Hinweisen zur didaktischen Umsetzung nur beiläufig als religionsdidaktische Option rekurriert (390f).

<sup>69</sup> Romano Guardini, Der Heilige der Unscheinbarkeit, in: Katechetische Blätter 102 (1977), 677f.

<sup>70</sup> Z.B. Porträt: „Renate Hummel. Asylexpertin“, in: Katholische Sonntagszeitung v. 3./4. 2. 1996.

<sup>71</sup> Z.B. die Reportage über ein ökologisches Jahr im Kloster Plankstetten unter dem Titel „Zupacken auf dem Bauernhof. Mehr Jugendliche machen ein Freiwilliges Ökologisches Jahr“, in: Katholische Sonntagszeitung v. 28./29. Juni 1997, S. 6; J. Rank, „Runter kommt man schneller als herauf“. Die 75jährige Rosa Winkler setzt sich seit zehn Jahren ehrenamtlich für Obdachlose ein, in: Augsburger Allgemeine v. 6. 2. 1995.

<sup>72</sup> Ulrich Schilling-Strack, Im Sterbehaus von Kalkutta fühlt er sich frei und glücklich, in: Augsburger Allgemeine v. 31. 10. 1997.

<sup>73</sup> Siehe hierzu Hans Mendl, Wie hältst Du's mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen am Paul-Klee-Gymnasium, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 1/1998, 35-40.

dem Weg gefragt kurzentschlossen einen Hilfstransport nach Bosnien begleitet und in der Folge ein Hilfsprojekt für Kinder initiiert, dann jedoch während einer Ferienarbeit auf tragische Weise stirbt.<sup>74</sup>

Fazit: „Jeder Mensch als Bild Gottes und jeder Mensch als Bild der Menschlichkeit ... ist ein 'würdiger Gegenstand der Anschauung' in seinem Versuch, Leben zu lernen.“<sup>75</sup> Matthias Scharer hierzu: Eine Unterbrechung jugendlicher Gleichgültigkeit oder Gottesablehnung könne am ehesten „durch überzeugende, authentisch greifbare Menschen ermöglicht werden, die eine glaubwürdige Alternative zu herkömmlicher bürgerlicher, marktwirtschaftlicher oder konsumistischer Lebenspraxis verdeutlichen. Dabei geht es nicht nur um das glaubwürdige Zeugnis von Einzelmenschen, sondern auch von Gruppen und Kirchengemeinden“<sup>76</sup>.

### *Exkurs: Nichts Neues unter der Sonne?*

Die Frage, welche Vorbilder für welche Zielgruppe geeignet sind, ist nicht neu: Schon bei der Ausbildung einer eigenen Literatur für die Landbevölkerung und besonders für Kinder und Jugendliche auf dem Land im Gefolge der Volksaufklärung um 1800 wurden ideale christliche Werthaltungen am Lebenslauf adressatennaher Personen demonstriert.<sup>77</sup> dem Bauernstand wurden vorbildliche Landleute, den Kranken Beispiele „gottergebener leidender und sterbender Christen“, den Schülerinnen entsprechende vorbildliche Schülerinnen vorgestellt. Ich wähle aus dem reichhaltigen Fundus nur ein Beispiel aus dem niederbayerischen Raum:<sup>78</sup> Der Landgeistliche Korbinian A. Riedhofer (1772-1839), ein Schüler des Sailer-Freundes und Jugendschriftstellers Ägidius Jais und sein Kaplan in Uttigkofen bei Aldersbach, Joseph Ried, verfassten zahlreiche derartige Erzählungen: Schon die Titel verraten den Adressatenkreis und die Wirkabsicht „zur Nachahmung für“ z.B. Landvolk, Dienstboten, Frauen, die Pfarrgemeinde. Ein Beispiel: „Ein Bauerssohn aus dem Dorfe Wortlstetten, der Pfarrei Ehingen, und des königlichen Landgerichtes Wertingen, [dort war Riedhofer zuvor Pfarrer] Johannes Lieppert, den der Herr in der schönsten Blüte seiner Jahre zu sich genommen hat. Ein Denkmal zur Erbauung, Augsburg: Bolling 1820.“ Mit der Ausgestaltung von Biographien besonders vorbildlicher Pfarrkinder<sup>79</sup> haben Autoren wie Riedhofer et-

<sup>74</sup> Die Beispiele sind einer Ausstellung entnommen, die begleitend zur Antrittsvorlesung ausgestaltet wurde und den Grundstock eines Projekts zu den „Local heroes“ bildet.

<sup>75</sup> *Ursula Frost*, Erziehung durch Vorbilder?, in: *Heinrich Schmidinger (Hg.)*, Vor-Bilder – Realität und Illusion, Graz u. a. 1996, 91-127, hier 123. Sie mahnt die Unplanbarkeit der Gesinnungsbildung beim Schüler an und plädiert für die Dignität der Begegnung und dem „Befreunden mit dem Fremden“ (121- 126) in gegenseitiger Anerkennung. Nimmt man diese dialog-ethischen Impulse ernst, dann braucht man auch nicht von einem „Ende der pädagogischen Vorbilder“ sprechen, sondern kann gerade aus pädagogischen Gründen eine Renaissance möglichst konkreter und erlebbarer Vorbilder im Nahbereich einfordern. – Die Wertschätzung jedes Menschen als Heiligen entspricht auch den seit dem II. Vatikanischen Konzil immer wieder formulierten Thesen von der Heiligkeit der Kirche und der Berufung zur Heiligkeit für jeden Christen. Siehe auch: Katechismus der Katholischen Kirche (Anm. 15), 2013f (Berufung zur Heiligkeit für „alle Christgläubigen jeglichen Standes oder Ranges“ nach LG 40) u. 946-962 (Kirche als Gemeinschaft der Heiligen).

<sup>76</sup> *Matthias Scharer* formuliert dies als „Prinzip religiöser Erziehung“. *Matthias Scharer*, Prinzipien religiöser Erziehung, in: *Lebendige Katechese* 21 (1999), Heft 1, 15-21.

<sup>77</sup> Siehe dazu: *Hans Mendl*, Literatur als Spiegel christlichen Lebens, St. Ottilien 1995, bes. 172. 280.

<sup>78</sup> *Franz J. Rosenlächner*, Die Macht der göttlichen Religion Jesu in Krankheiten und im Tode, Landshut 1817.

was erkannt, was in unserer Sprache so beschrieben wird: Den Aspekt der Lebensalltags-Konvergenz zwischen dargestelltem Vorbild und rezipierendem Leser.

*5.3 Folgerung 3: Ethisch handeln lernen – von der Diskurs- zur Handlungsethik  
Im Sinne eines Lernens als Handeln und Problemlösen sollte vorbildliches Verhalten  
im Dienste anderer Menschen vor Ort erlebt, selbst eingeübt und reflektiert werden.*

Ethische Erziehung umfasst mehr als nur die Frage nach der Qualität gedanklicher Reflexionsprozesse. Ethische Urteile bewähren sich im ethischen Handeln. Fritz Oser formuliert als erstes seiner „zehn Gebote der Moralerziehung“: „Keine moralische Stimulierung zu höherer Stufe ohne Stimulierung moralischer Handlung.“<sup>80</sup> Es reicht nicht aus, die Thesen der Bergpredigt auswendig zu lernen oder über ihren Geltungsbereich klug zu diskutieren, sie müssen in ihrem Anspruch und ihrer Humanität im Leben und am eigenen Leib erfahrbar werden. Auch hierzu einige Beispiele:

- Es ist üblich und hat sich bewährt, bei bestimmten Themen Fachleute in die Schule einzuladen (Ordensleute, Drogenberater, Zeitzeugen ...), die aus ihrem Lebens- und Arbeitskontext heraus den Schülern Rede und Antwort stehen. Das ist gut so. Noch ergiebiger scheint der Weg hinaus aus der Schule hin zu sozialen Brennpunkten zu sein: Der Kohlberg-Schüler Bill Puca hat ein entsprechendes integratives Modell entwickelt: Neben dem „Reden über Ethik“ soll auch das konkrete soziale Tun eingeübt werden.<sup>81</sup> Junge Menschen sollen direkt und persönlich mit Menschen und ihrem Leben konfrontiert werden, die unter gesellschaftlichem Druck altruistisch und moralisch richtig gehandelt haben. Zu diesem Zweck hat Puca in seiner Heimatregion eine Datenbank mit 600 Personen zusammengestellt, die man als „soziale Helden“, „local heroes“, bezeichnen könnte. Sie erklärten sich bereit, mit jungen Leuten über ihr Leben und ihre Entscheidungen zu sprechen. Außerdem sollen sich Jugendliche in ihrer eigenen sozialen Umwelt konkret sozial engagieren und an den Arbeitsplätzen der „örtlichen Helden“ mithelfen können.
- Im Modellversuch „Compassion“, „Mitleid lernen“, einem Praktikum und der damit verbundenen unterrichtlichen Begleitung sollen Jugendliche soziale Erfahrungen machen und reflektieren.<sup>82</sup> Es ist begrüßenswert, wenn immer mehr Schulen entsprechende Projekte vorantreiben, die in schulpädagogischer Sicht dem Konzept einer „Öffnung von Schule“ entsprechen: Diese Sozialprojekte und Exkursionen in die Lebenswelten der „local heroes“ wollen einen Beitrag leisten zur „Wertorientierung und Sinnfindung“<sup>83</sup> von Jugendlichen heute. Zentral erscheint mir dabei Folgendes: Im Interesse der Vorbild-Thematik müsste man bei der Gestaltung und

<sup>79</sup> Siehe *Mendl* (Anm. 77), 280.

<sup>80</sup> *Oser* (Anm. 52), 87.

<sup>81</sup> Siehe *Fritz Oser u. Wolfgang Althof*, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 469-472; *Bill Puca*, *Be your own hero. Careers in commitment*. Project proposal, Troy, New York 1990.

<sup>82</sup> *Kuld* (Anm. 58). – Zum evangelischen Pendant dieses Projekts in Baden-Württemberg siehe: *Harry Noormann*, *Diakonisches Lernen – eine Zumutung für die Zeitgeist?*, in: *Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis* 51 (1998), Heft 2, 6-13.

<sup>83</sup> *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), *Wertorientierung und Sinnfindung im Religionsunterricht*, München 1998 (Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/98), bes. 14-80.

- besonders Auswertung derartiger Projekte die duale Grundstruktur „wie geht es mir bei einer bestimmten sozialen Tätigkeit“ auf die Beobachtung der professionellen Helfer hin triadisch erweitern (also: „ich als Praktikant – soziale Tätigkeit – professioneller Helfer“).
- Eine ähnliche Zielrichtung über den im engeren Sinn sozialen Bereich hinaus verfolgte das Projekt „Kirche auf der Spur“.<sup>84</sup> Jugendliche sollten nach selbstentwickelten Kriterien kirchliche Institutionen vor Ort untersuchen: Im Gespräch mit Verantwortlichen sollten unter anderem auch deren Motive für ein Engagement in der Kirche erkundet werden. Die Ergebnisse werden in einer Ausstellung präsentiert. Wenn dann eine Schülerin bei der Reflexion äußert: „So einen Beruf könnte ich mir später auch einmal vorstellen“, so wird deutlich, wie weitreichend eine derart konkrete Auseinandersetzung mit Vorbildern sein könnte.<sup>85</sup>
  - Wenn im Rahmen der Firmkatechese gemeindliche Firmgruppen bewusst von jungen Erwachsenen geleitet werden, dann findet über solche „Erzählgemeinschaften im Glauben“ auch hier eine Auseinandersetzung mit und eine Orientierung an transparenten „Alltagschristen“ statt. In ähnlicher Weise „funktioniert“ übrigens auch das bewährte Modell des Einsatzes jugendlicher Gruppenleiter in der verbandlichen und außerverbandlichen Jugendarbeit.

#### 5.4 Folgerung 4: Große Heilige „erden“

*Folgerung 2 bedeutet keinen Verzicht auf die „großen“ Heiligen. Eine Auseinandersetzung mit den herausragenden Gestalten erscheint aber im Kontext des identitätsfördernden Ansatzes nur dann als sinnvoll, wenn in deren Lebensläufen Konflikt- und Entscheidungssituationen herausgearbeitet werden, in die Kinder und Jugendliche verwo- ben werden können.*

Bedeutet die bisherigen Ausführungen einen radikalen Verzicht auf die „großen Heiligen“? Drei Argumente legen dies nahe:

1. Die zitierte moralpsychologische These von der „+1-Stimulation“ wiegt schwer: ein entwicklungsbezogenes Fortschreiten in der moralischen Argumentation ist umso wahrscheinlicher, je näher die höheren Argumentationsfiguren an der Schülerargumentation angesiedelt sind. Utopien gelingenden radikalen Christseins sollten dementsprechend sparsam und zielgerichtet eingesetzt werden. Das gilt auch für die Grundschule. Ein verschwenderischer Umgang mit entsprechenden Gestalten verstärkt zunehmend den Eindruck: *So kann ich nie werden*. Die Folge: Große Vorbilder gelten bald als „overfamiliar“: Irgendwie kennt man sie schon, kann sie im Schulalltag argumentativ als Allzweckwaffe in die Waagschale werfen; eine weitere Beschäftigung mit ihnen scheint jedoch unergiebig zu sein.<sup>86</sup>

<sup>84</sup> Mendl (Anm. 53).

<sup>85</sup> Siehe Oser u. Althof (Anm. 81), 469-472: Bill Puca knüpft hier an, indem er in die Reflexion des aktiven Dienstes für andere Menschen auch die Berufsberatung über helfende und soziale Berufe integriert.

<sup>86</sup> In der anschaulichen Schilderung und Reflexion eines Unterrichtsversuchs zu Franz von Assisi bringt Andreas Lochmann das Dilemma einer Beschäftigung mit „un-menschlichen“ Heiligen so auf den Punkt: „Bruder Franz – Vorbild nein, Denkanstoß ja!“: *Andreas C. Lochmann*, Bruder Franz. Unterricht mit einer Heiligenbiographie, in: *Katechetische Blätter* 114 (1989), 362-370; ähnlich: *Edmund Weber*, Francesco d’Assisi – Leitbild neuer Frömmigkeit?, in: *Der evangelische Erzieher* 48

2. Die Vorbilder werden meist in ihrem Lebensganzen gesehen – beispielsweise in ihrem Leben als zölibatär lebende Menschen ohne Familie – und nicht von isolierten Einzelentscheidungen her beurteilt. Sie erscheinen von daher als lebensfern: *So will ich gar nicht werden!* Personen mit allzu großer Distanz zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verhindern die Bereitschaft, an ihnen exemplarische Verhaltensweisen zu erlernen. In einem Unterrichtsentwurf zum Leben Edith Steins für die 5. (!) Jahrgangsstufe heißt es:<sup>87</sup> „Ihr Leben hat zu wenig konkrete Berührungspunkte mit dem Leben des heutigen Schülers.“ Wieso die Autoren dann dennoch einen breiten Unterrichtsentwurf vorstellen, bleibt ein Rätsel.

3. Die Heiligen der Geschichte sind Kinder ihrer Zeit; ihre Lebensentscheidungen können nicht ohne die genaue Erfassung des historischen Kontextes verstanden werden. Für die intensive Beschäftigung dafür bleibt im Unterricht jedoch häufig keine Zeit.

Will man trotz dieser fundamentalen Einwände an der Beschäftigung mit Großgestalten des Glaubens im Unterricht festhalten, so muss dies im Einklang mit den erhobenen lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen stehen. Zwei Begründungen lassen sich formulieren:

1. Wir dürfen das Feld nicht den säkularen Heilsmythen überlassen, den Knight Rider, Supermännern und Power Ranger, fordert Werner Ritter in einem Aufsatz über den Umgang mit Wundergeschichten im Religionsunterricht.<sup>88</sup> Wie eingangs gezeigt wurde, brauchen Kinder zum Aufbau ihres moralischen Universums „tolle Typen“, auf die sie aufschauen können. Das können und müssen im Religionsunterricht auch entsprechend dargebotene Heiligengestalten als herausragende Modelle gelingenden christlichen Lebens sein. Schon in der Grundschule sollte jedoch in lerntheoretischer Hinsicht der Weg von der Bewunderung über die Nachahmung zur Eigenständigkeit angebahnt werden; dies bedeutet eine Didaktik, die sich am folgenden zentralen Argument orientiert:

2. Große Heilige müssen „geerdet“ werden!<sup>89</sup> Das vorgestellte lerntheoretische Gesamtkonzept integriert Vorbilder innerhalb eines identitätsfördernden Ansatzes. Mit zunehmender Jahrgangsstufe scheint eine Auseinandersetzung mit den herausragenden Gestalten christlichen Lebens nur dann als sinnvoll, wenn man in deren Lebensläufen Konflikt- und Entscheidungssituationen herausarbeitet, in die die Kinder und Jugendlichen verwoben werden können. Nicht der unnahbare ferne Heilige ist gefragt. Auch an „großen“ Heiligen interessiert vielmehr, wie sie ihre menschlichen Konflikte gemeistert haben, welchen Herausforderungen sie sich zu stellen hatten und welche Dilemmasituationen anstanden. Dazu einige Beispiele:

– Der Entscheidung von Kardinal von Galen, sich in mutigen Predigten gegen das Euthanasieprogramm der Nationalsozialisten zu äußern, ging eine Güterabwägung (1996), 352-361.

<sup>87</sup> Hans Pittruff u. Günter Siener, Edith Stein im Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 30 (1987), 163-165.

<sup>88</sup> Werner Ritter, Kommen Wunder für Kinder zu früh? Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule, in: Katechetische Blätter 120 (1995), 832-842.

<sup>89</sup> Siehe zur Umsetzung dieser Forderung: Materialdienst des VKR Niedersachsen 1990, Heft 1: Exemplarische Christen. Heilige und andere ganz normale Menschen.

voraus: Zivilcourage im Interesse bedrohten Lebens hier – Gefährdung der kirchlichen Organisationsstrukturen da. Durch Rollenspiele oder Briefkonstellationen könnten Schülerinnen und Schüler in diesen Konflikt eingebunden werden. Wie würde ich mich verhalten? Was würde ich dem Kardinal raten? Würde ich als Ministrant Galens Protestpredigten verteilen?<sup>90</sup>

- Ähnlich könnte man auch mit einem weiteren Vorbild des Lehrplans, Thomas Morus, verfahren. Seine abzuwägenden Werte in der Auseinandersetzung mit dem König waren die Treue zur eigenen Entscheidung und die Verantwortung für die Familie. Der bekannte Film „Ein Mann zu jeder Jahreszeit“ ist für eine solche Intention letztlich unbrauchbar, weil in dieser Darstellung, wie Carol Gilligan<sup>91</sup> sagen würde, männliche Prinzipienmoral über jegliche Beziehungs- und Fürsorgemoral gestellt wird: Thomas Morus wird zwar in seiner unumstößlichen Entschiedenheit, kaum aber im ernsthaft zweifelnden und abwägenden Reflektieren charakterisiert.
- Wenn man schon über das Medium Film an einem „großen“ Heiligen die Wirkweise eines wachen Gewissens herausarbeiten will, dann eignet sich dafür besser die Filmbiographie „Romero“. Hier wird wesentlich dynamischer beschrieben, wie der einstmals unauffällige Bischof Oscar Romero durch gesellschaftliche und staatliche Missstände herausgefordert allmählich und schließlich radikal seine Position verändert und zum unerschrockenen Sprecher für die Unterdrückten seines Volkes wird: Nicht Prinzipienorientierung führt in der filmischen Darstellung zu Romeros Umkehr, sondern die Tötung eines befreundeten Priesters, also ein moralischer Verstoß gegen die eigene Peer-group. Das können auch Jugendliche nachvollziehen.

Auf ähnliche Weise kann man übrigens auch mit den biblischen Helden verfahren, die nicht in ihrer unangreifbaren Ferne, sondern in ihren Konfliktsituationen, ihren menschlichen Anfechtungen und nachvollziehbaren Reaktionsweisen interessant werden: die Familien- und Beziehungsdramen in den Häusern Isaak und Jakob; der Machtmissbrauch des Königs David; der Geschwisterstreit zwischen Maria und Martha (Lk 10, 38-42); Petrus, der sich nicht immer als „Fels in der Brandung“ erweist (z.B. Mt 14, 66-72; Gal 2, 11-14) – und dennoch (oder auch deswegen?) hat Jesus auf ihn seine Kirche aufgebaut, wie es die Evangelisten darstellen und die kirchliche Tradition weiterentwickelt hat.

### 5.5 Folgerung 5: *Be a teacher – be a hero*

*Am Lehrer als Modell im Nahbereich können Kinder und Jugendliche die gesamte Bandbreite einer Orientierung an Vorbildern von der Bewunderung und Nachahmung über die Identifikation zum eigenständigen Handeln erproben. Dies gilt auch für religiöses Lernen.*

Diesen bekannten Spruch „Be a teacher – be a hero“ fand ich einmal bei einer Hospitation in einem Schulzimmer. Die erwähnten Studien bestätigen: Jugendliche wählen in erster Linie Vorbilder aus dem Nahbereich. Deshalb sind besonders die Eltern und Lehrer als „Spiegel“ in Fowlers Sinne in die Pflicht genommen. Wenn Erwachsene

<sup>90</sup> Siehe die entsprechende Dilemmasituation: Gruber u. Mendl (Anm. 62), 51-52.

<sup>91</sup> Carol Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984.

ihre Wertvorstellungen und Überzeugungen artikulieren und sich die Zeit nehmen, sich mit Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen<sup>92</sup>, sich auch als Spiegel und Reibungsflächen anbieten, lernen die Jugendlichen, eigene Standpunkte zu entwickeln.

Auch Lehrer können, ebenso wie Eltern, Modelle sein für

- „angemessenes Sozialverhalten (z.B. Kooperation, helfendes Verhalten),
- angemessenes emotionales Verhalten (z.B. Äußerung und Kontrolle von Gefühlen),
- kognitive Leistungen (z.B. Art der Informationsverarbeitung),
- planvolles Handeln und Problemlösen (z.B. effizientes Handeln, Kreativität).“<sup>93</sup>

„Christ werden braucht Vorbilder“<sup>94</sup>, im Nahbereich sind das neben den Eltern die Gemeindemitglieder, ältere Jugendliche und nicht zuletzt die Lehrer. In der Diskussion um das umstrittene Brandenburger Modell „LER“ hat sich übrigens die vom Lehrer geforderte Neutralität als eine der entscheidenden Schwachstellen dieses Konzepts herauskristallisiert; Schülerinnen und Schüler fordern gerade von der Lehrkraft Standpunkte und Authentizität.<sup>95</sup>

„Gebt Zeugnis von Eurer Hoffnung“ – dieses Motto des Mainzer Katholikentags gilt auch für den Religionslehrer im Klassenzimmer! Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht<sup>96</sup> ist also nach wie vor ebenso aktuell wie anspruchsvoll: Vom Religionslehrer wird gefordert, er müsse neben der fachlichen und pädagogischen Eignung auch selbst ein authentischer Zeuge gelebten Christentums sein. An ihm soll transparent werden können, wie Christen in existenzieller Betroffenheit ihren Glauben leben.

### 5.6 Folgerung 6: Von der Fremdorientierung auf die Eigenverantwortung hinarbeiten

*Wenn ethische und religiöse Erziehung auf eine selbstverantwortete Ausgestaltung des eigenen Lebens abzielt, beinhaltet dies eine schrittweise Zurücknahme und letztlich den Verzicht auf Vorbilder.*

<sup>92</sup> Vgl. Studie: Eltern sind die wichtigsten Vorbilder, in: Augsburgener Allgemeine vom 6.11.97, S. 1.

<sup>93</sup> Edelmann (Anm. 40), 336.

<sup>94</sup> Günter Biemer u. Albert Biesinger, Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983. – Zur Bedeutung der innerfamiliären Kommunikationsstruktur und der Anerkennung von Vorbildern bei der Glaubensvermittlung an die folgende Generation siehe: Renate Köcher, Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 32 (1989), 349-357.

<sup>95</sup> Eva-Maria Mütznier, Religionsunterricht im Spiegel von LER, in: Reinhard Ehmman, Thilo Fitzner, Gebhard Fürst, Rainer Isak u. Werner Stark (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg u.a. 1998, 90-96.

<sup>96</sup> Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 2.8.

Das Lied der Prinzen, „Mein bester Freund“, endet so:<sup>97</sup>

*Doch leider sind die Freunde alle tot,  
und das ist für mich sehr schwer;  
leider sind die Freunde alle tot,  
es waren meine Vorbilder.*

*Deshalb kämpf' ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt,  
deshalb kämpf' ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt,  
deshalb kämpf' ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt,  
gegen das Unrecht in der Welt.*

Auf unnachahmlich treffende Weise beschreiben die Prinzen die Dynamik von der Orientierung an Vorbildern hin zum eigenständigen ethischen Handeln. Wenn ethische und religiöse Erziehung auf eine selbstverantwortete Ausgestaltung des eigenen Lebens abzielt, beinhaltet dies eine schrittweise Zurücknahme und letztlich den Verzicht auf Vorbilder.

## 6. Heldendämmerung ... die letzte

Es geht nicht um die Helden an sich. Die Dämmerung lichtet sich, und es wird deutlich, um welche Helden, Stars und leuchtenden Sterne es geht: um unsere Schülerinnen und Schüler, um ihren „Hunger nach mehr innerem Reichtum“<sup>98</sup>. In einer chassidischen Erzählung formuliert dies Rabbi Meir so: Im Jenseits werde Gott nicht fragen, warum man nicht Moses oder David geworden sei, sondern: „Warum bist du nicht du selber geworden?“<sup>99</sup>

Das beste Vorbild ist also dasjenige, das sich selbst überflüssig macht!

<sup>97</sup> Die Prinzen (Anm. 59).

<sup>98</sup> Interview mit Ulrich Greiwe, Wer sich schwach zeigt, ist stark, in: Provo Nr. 1/1999, 9.

<sup>99</sup> Bucher u. Montag (Anm. 36), 81. Martin Buber, Die Erzählungen der Chassidim, Zürich 1949, 394.