

Local Heroes

Christliche und ethische Orientierungsmarken in postmoderner Pluralität

Hans Mendl

1. Plädoyer für eine inhaltlich profilierte „pluralitätsfähige Religionspädagogik“

1.1 Die Zielmarke: fit werden für den Umgang mit Pluralität

Auf dem Marktplatz der Post- oder Spätmoderne präsentieren sich vielfältige Weltanschauungen, Wertesysteme und Orientierungsmuster. Der Mensch hat auf diesem Forum der Sinndeutungen nicht nur die freie Möglichkeit der Auswahl, er ist vielmehr gezwungen, sich aus den vielfältigen Angeboten einen je eigenen Sinn-Cocktail zusammenzustellen.

Ein zentrales Postulat für die Konstituierung religiöser Lernprozesse lautet, Kinder und Jugendliche müssten fit werden im Umgang mit dieser pluralen Welt. Sie brauchen Orientierungshilfen, um sich auf dem Markt der Möglichkeiten zu bedienen und eine eigene, meist probeweise angenommene und dann wieder verworfene, also vorläufige und lange Zeit recht fragile und insgesamt flexible eigene Identität zu entwickeln. Man beschreibt diesen Vorgang recht zutreffend mit der anschaulichen Metapher einer 'Patchwork-Identität' oder 'Bricolage': das Zusammenbinden verschiedenster Sinnfäden zu einer bunten, locker gestrickten Identitäts-Decke.

Auch Religion ist in diesen gesellschaftlichen Prozess eingebunden. Religiöses Lernen vollzieht sich heute nicht mehr im gewohnten Rah-

men als feste Einpassung in eine konfessionelle Tradition, sondern geschieht als „Expedition in offenes Land“.¹

1.2 *Das Desiderat: konkrete Orientierungspunkte benennen*

Freilich drängt sich inzwischen zunehmend die kritische Anfrage auf, ob es genüge, Jugendlichen für die Sinnsuche und Identitätsentwicklung nur Auswahlkriterien an die Hand zu geben oder diese gemeinsam mit ihnen zu entwickeln. Die Skizzierung einer rein deskriptiv und formal angelegten „pluralitätsfähigen Religionspädagogik“² befriedigt in letzter Konsequenz nicht, weil sie inhaltlich farblos bleibt. Um das obige Bild aufzugreifen: festzustellen, dass jeder Jugendliche seine eigene Sinndecke zu stricken hat, oder auch den Jugendlichen nur Strickmuster und Stricktechniken an die Hand zu geben, reicht nicht aus. Ausgelotet werden muss, welche Stoffe und Wollknäuel zur Verfügung gestellt werden können. Ein wichtiges Hauptargument, wieso die Ausbildung eines autonomen Subjekts kein rein formaler Akt der Selbstkonstruktion sein kann („sich selbst, ganz wie man da ist, auszubilden“³), liefert die Philosophie: „Wir können uns, philosophisch gesprochen, nicht total aus uns selbst erzeugen.“⁴ Gerade das postmoderne Subjekt braucht, dem „Zwang zur Wahl“ (Peter Berger)⁵ ausgesetzt, für die Ausbildung eines individuellen Lebenskonzepts Orientierungen, Bindungen, Haltegriffe, Traditionen – hier passt übrigens die bekannte Definition von ‘religio’ im Sinne von „zum Leben anleitenden, beheimatenden Rückbindungen“.⁶

Konkret: Welches Material aus der reichen Tradition der Geschichte der jüdisch-christlichen abendländischen Tradition erweist sich als hilfreich und tragfähig für die Identitätsentwicklung von Menschen im dritten Jahrtausend ?

1.3 *Das Exempel: Orientierung an fremden Biographien*

Dieselbe Fragestellung gilt auch für die Auseinandersetzung mit und eine mögliche Orientierung an fremden Biographien. Von Kindheit an präsentieren sich auf dem medialen Markt eine Vielzahl möglicher Stil- und Sinnoptionen. Gemäß der bisher beschriebenen religionspädagogischen Zielmaßgabe geht es einerseits sowohl um die offene Wahrnehmung und

Anerkennung von biographischen Entwürfen oder Facetten, die für Kinder und Jugendliche bedeutsam sind, als auch um die Befähigung zum kritischen und selbstreflexiven Umgang mit Orientierungsmustern. Andererseits stellt sich auch hier die Frage, ob nicht auf dem verwirrenden Markt pluraler Sinn- und Lebensentwürfe ein Stand platziert werden müsse, an dem Modelle altruistischen und religiös motivierten Lebens feilgeboten werden. Und die (marketing-orientierte) Frage schließt sich an: Wie muss die Modellvielfalt an diesem Stand gestaltet sein, damit Kinder und Jugendliche auf solche fremde Biographien zugreifen und authentisch gelebtes Welt- und Orientierungswissen erwerben?

Beim folgenden Versuch, von diesen Fragen ausgehend schrittweise ein markantes Profil für die 'Passung des Angebots' aus dem Fundus personaler christlicher und ethischer Orientierungsmarken für Kinder und Jugendliche inmitten postmoderner Pluralität herauszuschälen, greife ich auf das bewährte religionspädagogische Modell der didaktischen Elementarisierung⁷ zurück. Dieses gestufte analytische Verfahren (die Untersuchung der elementaren Struktur, Erfahrungen, Wahrheit, Zugänge und Lernwege) ist inzwischen als Kern der Unterrichtsvorbereitung unverzichtbarer Bestandteil im Rahmen der Religionslehrerbildung und dient der systematischen und mehrperspektivischen Erhellung der Frage, wie durch eine gründlich reflektierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand und seine rezipientenbezogene didaktische Erschließung produktive Lernprozesse zwischen Schüler und Sache gestaltet werden können.

2. Orientierung an fremden Biographien – die elementare Struktur

2.1 *Didaktische Einsatzorte einer Auseinandersetzung mit fremden Biographien*

Fremde Biographien können im Unterricht unter verschiedenen didaktischen Blickwinkeln thematisiert werden. Aus der Geschichtsdidaktik kennt man das Prinzip der Personalisierung: (Sozial-) Biographische Verfahren⁸ dienen dazu, um an exemplarischen großen und kleinen Gestalten einer historischen Epoche die Zeitverhältnisse beispielsweise von ihrem Alltagsbezug her plastischer zu begreifen.

Dies gilt auch für ein Lernen an fremden Biographien im Religionsunterricht: Man kann Personen unter einem allgemeinen historischen (mehrperspektivisch biographisch veranschaulichte Einsichten in geschichtliche Zusammenhänge), ekklesiologischen (Licht und Schatten der Kirche in den verschiedenen historischen Phasen an exemplarischen Gestalten), hagiographischen (Heilige im Kontext ihrer Zeiten), volkskundlichen oder regionalen (z.B. lokale Heiligenverehrung und -traditionen, diözesane Persönlichkeiten der Geschichte) oder soteriologischen (heilige Fürsprecher) Aspekt behandeln.

2.2 Die Entscheidung: Orientierungswissen – Identitätsfindung

Mit der Formulierung „Orientierungsmarken“ hat man aber bereits eine folgenschwere didaktische Vorentscheidung über die elementare Struktur getroffen. Personen unter dem Gesichtspunkt ihrer Vorbild-Funktion zu betrachten, präzisiert die Fragestellung hin auf Identifikationsprozesse: Was und wie können Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit welchen Vorbildern lernen? Ein „Lernen an fremden Biographien“ kann zwar mit den unter 2.1. genannten didaktischen Perspektiven verbunden werden, führt aber einen Schritt weiter: Zielpunkt ist ein ethischer oder religiöser Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit vorbildhaften Gestalten.

Es geht also um Prozesse „orientierenden Lernens“: In der Auseinandersetzung mit fremden Personen sollen eigene Wertentscheidungen getroffen werden, die inhaltlich möglichst von christlichem Ethos geprägt sind.

In den aktuellen Lehrplänen wird dieser Brückenschlag zwischen Vorbildern und Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen an vielen Stellen zwar behauptet wird, wie z.B. im neuen bayerischen Realschul-Lehrplan (7.1: „... Möglichkeiten prophetischen Wirkens im eigenen Leben wahrnehmen [wie z.B. Martin Luther King, Dom Helder Camara, Rigoberta Menchu]“) oder im noch gültigen gymnasialen (9.5: „... Gewissensentscheidungen im Alltag der Schüler und in besonderen Situationen, z.B. Th. Morus, C. Pirckheimer, M. Ward, D. Deveuster, P. R. Mayer, O. Romero“). Wie ein solches Lernen an Vorbildern tatsächlich funktioniert, bleibt jedoch vage.

3. Krise und Renaissance des Vorbilds – elementare Erfahrungen

Freilich muss man grundsätzlich pädagogisch und empirisch die Frage stellen, ob fremde Biographien überhaupt ein taugliches Material für ethisches Lernen darstellen. Hat man sich nicht längst pädagogisch von Leitbildern, Vorbildern und Idolen verabschiedet? Und haben heutige Kinder und Jugendliche überhaupt Vorbilder?

3.1 *Krise der Vorbilder*

Von einem emanzipatorischen Bildungsbegriff aus und motiviert durch die kritische Abrechnung mit der Väter- und Großväter-Generation in der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft wurden die hehren Gestalten der Geschichte und Gegenwart als „peinliche Überbautypen“ in die Kiste „alte Zöpfe“ gesteckt. Die globale Zeitskepsis den großen Leitbildern gegenüber formuliert der Schriftsteller Siegfried Lenz in seiner oft zitierten Erzählung „Das Vorbild“ sprachlich am eindrucksvollsten⁹:

„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 kritische Leitbild-Debatte aus den 60er und 70er Jahren hinterließ Spuren: Auch die empirischen Daten bestätigen in dieser Phase den Rückgang einer Orientierung an Vorbildern¹⁰ Gaben 1955 noch 44% der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben, so waren dies 1984 nur mehr 19% und 1996 16%, wie in den Shell-Studien ermittelt wurden¹¹.

Insofern verwundert es nicht, dass die Vorbild-Thematik im (religions-)pädagogischen Diskurs als „einfach erledigt“¹² galt. Die Nachwirkungen: Auch in neueren religionspädagogischen Standardwerken wird das Thema höchstens randständig behandelt.

3.2 *Renaissance der Vorbilder*

Derzeit ist jedoch ein eindeutiger Gegentrend feststellbar. Die literarisch bereits vor einigen Jahren eingeläutete, inhaltlich allerdings wenig überzeugende „Renaissance der Vorbilder“¹³ (man präsentierte doch nur wieder „Überbautypen“) findet inzwischen auch empirisch und inzwischen auch in der religionspädagogischen Literatur¹⁴ ihren Niederschlag. So stellte man in der Shell-Studie 2000 überrascht fest, dass seit der letzten Untersuchung Jugendliche nun um 13 Prozentpunkte mehr Vorbilder angeben als bei der 96er Studie (1999: 29%). Das Siegener Forscher-Team um Jürgen Zinnecker bestätigt diesen Aufwärtstrend in der aktuellen Jugendstudie „null zoff & voll busy“¹⁵: 2001 sind es bereits 56% der Jugendlichen, die auf die Frage „Hast Du ein Vorbild?“ mit *Ja* antworten.

Und auch in der ‘empirischen Boulevard-Forschung’ wird das Thema inzwischen ohne Berührungsängste aufgegriffen: So gehören nach „marie-claire“ (3/2000) für junge Frauen die eigene Mutter und Großmutter zu den Top-Vorbildern; fragt nach dem 11. September „Focus“, „Wer ist ein Held für Sie“ (9/2002) – kein Wunder: es sind Feuerwehrmänner! – und bringt der „Stern“ (14/2002) die genannten Untersuchungsergebnisse des Siegener Teams um Jürgen Zinnecker auf den Punkt: der Einfluss des persönlichen Vorbilds hat sich innerhalb von fünf Jahren fast verdreifacht!

3.3 *Vorbilder ja – aber welche?*

Die Frage lautet nun: Wenn Kinder und Jugendliche wieder stärker auf Vorbilder zurückgreifen – welche Personenkreise sind für sie dabei bedeutsam? Neigt man in den klassischen Jugendstudien¹⁶ nach wie vor dazu, eine Zunahme der Bedeutung von Vorbildern mit der Attraktivität medialer Helden zu erklären, so hat Anton Bucher in einer empirischen

religionspädagogischen Studie eindeutig ermittelt, dass die nahen familiären Vorbilder weit bedeutsamer sind.¹⁷

3.4. Leerstellen: „mittlere“ *Helden*

Freilich fällt auf, dass die Alternative 'große mediale' (Stars, Heilige, große Gestalten) oder 'kleine familiäre' (Mutter, Vater, Großeltern, Geschwister) Vorbilder eine problematische semantische Einengung bedeutet, weil damit das gesamte Feld dazwischen ausgeblendet wird.

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“ der Vorbilder als auch in der genannten empirischen Untersuchung aus Salzburg und Paderborn sowie des Hamburger Forsa-Instituts, das die Studie für marie-claire erstellt hat.¹⁸ 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.¹⁹ Und so verwundert es nicht, dass Schüler auch bei einer offenen Frage nach ihren Vorbildern wieder fast nur die nahen (Eltern) oder fernen Vorbilder in den Blick nehmen.²⁰

4. Heilig werden – die elementare Wahrheit

Die Suche nach dem geeigneten Personal als Beitrag für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist freilich auch theologisch insofern bedeutsam, weil sie die zentrale Frage berührt: Woraufhin soll ich mich entwickeln? Was sind dementsprechende Leitideen, Lebensentwürfe und ethische Impulse? Die katholische Theologie bietet dafür zwei Zieloptionen an – das asketische Modell der Heiligkeit und das lebensverwobene Modell der Alltagsheiligung.

4.1 Zieloption: asketisches Modell der Heiligkeit

Nach dem Katholischen Erwachsenenkatechismus sind besonders die Heiligen „zugleich Maßstab und Vorbild christlichen Lebens“²¹. Aber wie wird man ‘heilig’? Aufschlussreich für die spannungsreiche innerkirchliche Uneindeutigkeit bezüglich dieser Frage ist der interne Widerspruch sogar im Katechismus der Katholischen Kirche:²² Im Stichwortverzeichnis ist zu „Heiligkeit, Heilige“ unter anderem aufgeführt: „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 Abtötung [...]“ (Nr. 2015). Was stimmt nun?

Tatsache ist: auch die meisten der 461 von Papst Johannes Paul II. heilig gesprochenen Menschen waren zölibatär lebende Menschen. Damit verschärft sich aber die Distanz zu Lebensalltag und Zukunftsentwürfen²³ heutiger Schülerinnen und Schüler.

„You’ll never make a saint of me“ – singt Mick Jagger von den Rolling Stones auf der LP zur Welt-Tournee 1998 (Bridges to Babylon). Er will kein Heiliger werden wie „St. Paul the Persecutor“, Augustinus oder Johannes der Täufer. Die Messlatte erscheint ihm als zu hoch: „Könntest du die Qualen ertragen, den Schmerz, könntest du auf Jesus vertrauen, wenn du in den Flammen verbrennst?“ Der Song drückt einen zentralen Zwiespalt aus: Muss nicht die Durchschnittsbürgerin beziehungsweise der Durchschnittsschüler zwangsläufig scheitern, wenn er und sie sich an übermächtigen Helden und Heiligen orientieren sollen? Die offizielle Kirche bietet jedenfalls auf dem Sektor der offiziellen Heiligen eine schmale Basis für die Fülle christlich orientierter Lebensentwürfe und orientiert sich faktisch am asketischen Modell von Heiligkeit.

4.2 Zieloption: prozesshafte Heiligung des Alltags

Verfolgt man jedoch die Spur weiter, die das Kirchenverständnis des II. Vatikanischen Konzils mit der Rede vom Volk-Gottes unterwegs, der Teilhabe am allgemeinen Priestertum und der Berufung aller Christen zur Heiligkeit und zum Laienapostolat (Lumen gentium 30-42) legt, so eröffnet dies einen ergiebigeren Zugang zu vorbildhaften Personen im

Leben und Glauben als der Heiligenkalender. Romano Guardini bringt hier die schöne Formulierung „Heilige der Unscheinbarkeit“ ins Spiel: entscheidend sei nicht, dass ein Mensch etwas Außergewöhnliches plane; er müsse nur das tun „was von Mal zu Mal die Stunde von ihm verlange“²⁴. Der Focus richtet sich also auf Alltagsmenschen.

Dies erscheint auch aus lernpsychologischen und didaktischen Erwägungen heraus als erfolgsversprechender: Vom asketisch-zieloptimierten Heiligkeitsmodell kann man sich mit dem Hinweis auf die eigene Unzulänglichkeit dispensieren („so kann und will ich nie werden!“); das lebensverwobene Prozess-Modell hingegen versucht im Sinne einer Einladung nach einer Wahrheit zu suchen, die besagt: ein christlich und ethisch verantwortbares Leben ist auch in dieser Welt möglich!

5. Geeignetes Personal – elementare Zugänge

5.1 *Moralpsychologische Option: +1-Stimulierung*

Aus der Moralpsychologie wissen wir: Kinder und Jugendliche sind bereit, sich mit Argumenten auseinander zu setzen, die um eine Ebene über ihrer Entwicklungsstufe liegen; darüber liegende Argumentationsstufen werden abgelehnt. Man nennt das die „+1-Stimulierung“²⁵. Auch dies motiviert eine Suche nach lebensnahen Vorbildern – frei nach dem Motto: „Darf’s nicht ein bisschen weniger sein?“ Utopien gelingenden radikalen Christ-Seins hingegen sollten dementsprechend sparsam und zielgerichtet eingesetzt werden. Auch für ein Lernen an Vorbildern gilt das theologische „Prinzip der Gradualität“²⁶: das behutsame Anstreben des nächstmöglichen Schritts.

Das bedeutet aber auch, dass Erwachsene die spezifischen entwicklungsgemäßen Vorbildgestalten von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen und anerkennen müssen. Denn wir wissen aus der Entwicklungspsychologie: Kinder benötigen für die Entwicklung ihres moralischen Universums Heldengestalten, die dafür sorgen, dass die Welt in Ordnung kommt. Jugendliche hingegen brauchen nach James Fowler²⁷ „Spiegel“ für die Entwicklung einer eigenen fragilen Identität.

Dieser entwicklungspsychologische Blickwinkel trägt übrigens auch zur Rehabilitation der in kirchlichen und pädagogischen Kontexten

häufig kritisch beargwöhnten Stars und Idole aus der Jugendkultur bei: Die Medienforschung belegt, dass Kinder und Jugendliche weit souveräner mit dem Personal aus der Medienkultur (Pop-Stars, Fernseh- und Kinohelden) umgehen, als Erwachsene das meinen: Jugendliche brauchen eben solche zeitweiligen Lebensbegleiter, um eigene Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte daran zu spiegeln²⁸. Sie benötigen entgrenzende Spiegelbilder, denen sie für eine begrenzte Zeit unermesslich große Verehrung zukommen lassen! „Die Identifikationsfiguren bieten gewissermaßen geborgte, ausgeliehene Kraft, geborgten, ausgeliehenen Sinn. Beides wird gebraucht, bis die eigenen Kräfte wieder reichen“²⁹.

5.2 Suche nach „Heiligen der Unscheinbarkeit“

„Jeder Mensch als Bild Gottes und jeder Mensch als Bild der Menschlichkeit [...] ist ein ‘würdiger Gegenstand der Anschauung’ in seinem Versuch, Leben zu lernen.“³⁰ Matthias Scharer ist davon überzeugt: 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“.³¹

Kinder und Jugendliche sollen lernen, dass auch in ihrer Lebenswelt und in ihrem Alltag ethisch und religiös motiviertes Verhalten möglich ist. Dies gelingt leichter, wenn statt der „fernen großen“ Vorbilder „nahe kleine“ präsentiert werden:

- Diese leben in der unmittelbaren Umgebung, sind Menschen „wie du und ich“.
- Sie belegen, wie auch in unserer Gesellschaft zwischen ‘punktuell’ und ‘radikal’ verschiedene Formen altruistischen Verhaltens möglich sind.
- Sie bilden in ihrer Alltäglichkeit eine Brücke zwischen den dominierenden Lebensvorstellungen der Schüler und dem Mehr-Wert christlich-sozialen Verhaltens. Dies ermöglicht theologisch betrachtet moralisches Lernen nach dem genannten „Modell der Gradualität“, also eine schrittweise Einführung in christliches Leben.

- Gerade Menschen aus dem Nahbereich ermöglichen eine unmittelbare personale Begegnung.

Reportagen und Sozialprofile über Personen oder soziale Arbeitsfelder aus den Medien stellen bezüglich der 'kleinen Helden des Alltags' eine unerschöpfliche Quelle 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.³²
- Wenn während eines Projekts eine 10.-Klässlerin selbst entdeckt, wie überzeugend und selbstverständlich andersgläubige Jugendliche aus der eigenen Klasse ihre Religion leben³³, 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: eine Schulklasse, die sich gegen Ausländerfeindlichkeit einsetzt; ein Neunjähriger, der ein anderes Kind vor dem Ertrinken rettet; ein Junge, der als ehrlicher Finder 20.000 DM zurückgibt; eine ältere Frau, die seit Jahren ehrenamtlich Obdachlose betreut; ein Mesner, der seit Jahren Hilfstransporte nach Rumänien durchführt,³⁴ eine Kinderpflegerin, die für zehn Monate auf den Philippinen arbeitet.³⁵ Oder ein Jugendlicher mit einem ziemlich chaotischem Lebenslauf, der während des Studiums auf der Straße nach 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.³⁶

5.3 Datenbank: Local heroes

Solche 'Alltagsheilige' werden im Passauer Internet-Projekt „Local heroes“ erfasst (http://www.ktf.uni-passau.de/institutionen/mendl/local_heroes/local_heroes_index.htm), das somit die Konkretion eines wissenschaftlichen Reflexionsprozesses³⁷ darstellt.

Das Material soll von Lehrerinnen und Lehrern genutzt werden, die wiederum die Datenbank mit eigenen Beispielen anreichern können. Außerdem sollen exemplarische Gestalten auch didaktisch aufbereitet werden, um damit das dem Projekt zugrundeliegende lernpsychologische, diskursethische und handlungsorientierte Gedankengut (siehe Kapitel 6) zu veranschaulichen. Globales Ziel ist es, die semantische Ladung des Begriffs Vorbild zu verändern und den Blick für den reichhaltigen Schatz an diskutablen Vorbildern im Nahbereich zu schärfen.

Als es übrigens darum ging, Kriterien für den Aufbau der Homepage „Local heroes“ zu entwickeln, damit Mitarbeiter am Lehrstuhl und Studierende entsprechende Personen ermitteln konnten, wurde plötzlich ein gänzlich unmoderner Begriff wichtig: die „Tugendlehren“. Aus dem Schatz der christlichen Tradition gehören hierzu die Werke der Barmherzigkeit, theologische (Glaube, Hoffnung, Liebe) und Kardinaltugenden (Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß), Evangelische Räte, Antithesen und Seligpreisungen der Bergpredigt und Dekalog; religionsübergreifend besonders die Haltung der Achtsamkeit im Leben.

Notabene: In vielfältiger Hinsicht dient gerade das Internet als Signatur für die Situiertheit des spätmodernen Menschen: es bietet einen schier unüberschaubaren globalen Markt des Möglichen, zwingt den Nutzer zugleich in die Rolle eines virtuellen Flaneurs und erfordert einen kompetenten Umgang damit (Stichwort „Medienkompetenz“).³⁸ Wenn kirchlicherseits dieses neue Medium als „Areopag der neuen Zeit“ positiv gewürdigt wird, so stellt die Passauer Datenbank auch diesbezüglich einen Beitrag dar, um auf diesem pluralen Marktplatz mit einem bunten Stand präsent zu sein.

Allerdings könnte man diese Datenbank auch als moralinsaure Anhäufung ‘guter Menschen’ missverstehen, die Kindern und Jugendlichen unüberlegt nach dem Motto „geht hin und tut desgleichen“ präsentiert werden. Deshalb ist im nächsten Schritt eine vertiefte Reflexion nötig, wie der produktive Dialog zwischen fremden Biographien und heutigen Kindern und Jugendlichen pädagogisch und lernpsychologisch verantwortet inszeniert werden kann.

6. Orientierung inszenieren – elementare Lernwege

6.1 *Bewunderung und Nachahmung*

Die 'großen Gestalten' wurden in ihrer Tauglichkeit als Vorbilder im Erziehungsprozess auch deshalb diskreditiert, weil man unter didaktischen Prämissen damit ein blindes Nachahmungslernen verband. Diese bloße Nachahmung von Vorbildern verbot sich unter dem Stichwort „Kadavergehorsam“ – einerseits in Verbindung mit der schonungslosen Aufarbeitung der NS-Zeit mit der dort gepflegten Helden- und Führerverehrung und den damit verbundenen persönlichen Konsequenzen, andererseits aber auch aus lernpsychologischen Gründen: gelten doch verhaltenstheoretisch ausgerichtete Vorstellungen von Lernen im Sinne eines Imitationslernens oder einer instrumentellen Verstärkung als recht einfache Lernmodelle, denen „eine kritische gedankliche Kontrolle über das nachgeahmte Verhalten“³⁹ fehlt.

Gerhard Heckengruber, Lohnmetzger aus Töging, hatte eigentlich mit seinen Freunden als Schlachtenbummler zum Bayern-Spiel nach Belgrad fahren wollen. Nachdem alle billigen Karten ausverkauft waren, entschieden die jungen Männer ganz spontan: „Wir fahren nach Passau und helfen aufräumen.“ Dort angekommen mussten die Freunde allerdings bald feststellen, dass die Hochwasserhilfe in Passau sehr gut organisiert war. Ihnen wurde im Katastrophenamt gesagt, sie würden nicht gebraucht. Schmallend fuhren Heckengrubers Freunde wieder nach Hause. Er aber blieb und fragte einen Hausbesitzer am Oberen Sand: „Kann ich helfen?“ Dieser war sichtlich erstaunt und verwies den hilfreichen Töginger an eine Nachbarin. Heckengruber packte sofort an: Schlamm raus, Sperrmüll entsorgen. Die Frau wollte sich mit einem größeren Geldschein bei ihm bedanken, er aber nahm nur ein kleines „Zigarettegeld“. Dann ging der hilfsbereite Hochwasser-Tourist ein Häusl weiter. Was ihn zu dieser Aktion getrieben habe? „Alle reden immer davon, man solle einander helfen. Aber man soll nicht nur reden, sondern wirklich was tun!“ (*nach einem Bericht in der Passauer neuen Presse vom 17.8.2002, S. 36 von Hermann Schmidt*)

Um es am abgedruckten Fallbeispiel zu verdeutlichen: Dass ein Mensch wie Gerhard Heckengruber Urlaubstage nutzt, um Hochwasseropfern zu helfen, verdient Bewunderung. Eine unmittelbare Nachahmung seines Tuns im Sinne einer direkten Verhaltensübertragung hingegen wäre zum

einen zumeist unsinnig (Passau ist derzeit nicht überschwemmt) und pädagogisch zumindest umstritten (man riskierte wohl unter anderem auch schulrechtliche Probleme, wenn Schüler nach der Besprechung des Fallbeispiels massenhaft den Unterricht verlassen würden, um Hochwasseropfern zu helfen).

Entsprechendes gilt auch, wenn man über die Wirkweise eines großen Heiligen wie Franz von Assisi nachdenkt. In der anschaulichen Schilderung und Reflexion eines Unterrichtsversuchs zu Franz von Assisi bringt Andreas Lochmann das Dilemma so auf den Punkt: „Bruder Franz – Vorbild nein, Denkanstoß ja!“⁴⁰

Letztlich ist diese Lernebene auch deshalb umstritten, weil damit ein recht problematisch eingeschätztes und in seiner Reichweite begrenztes Modell ethischer Bildung verbunden wird: das der Wertübertragung⁴¹.

6.2 Modell-Lernen

Im Gegensatz zur behavioristisch geprägten Auffassung einer reinen Nachahmung geht es bei den komplexeren Lernmodellen um eine Reflexion der als vorbildhaft und nachahmenswert dargestellten Verhaltensweisen.

Die sozial-kognitiv ausgerichtete Vorstellung eines „Lernens am Modell“⁴² ist vermutlich das derzeit wichtigste in schulischen Lernprozessen, auch weil es dem Grundmuster korrelativer Religionsdidaktik entgegenkommt. Nach dem klassischen Modell (Bandura) folgen nach der ersten Phase einer intensiven Auseinandersetzung mit biographischen Segmenten (Aufmerksamkeitsprozess) und der Fokussierung auf entsprechende Entscheidungssituationen im Leben des Modells (Gedächtnisprozess) mögliche Übertragungen „aufs eigene Leben“ (Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess). Dabei gibt es zwei grundsätzliche, auch kombinierbare Möglichkeiten: man kann sich in die Entscheidungssituation der fremden Person ‘einklinken’ und überlegen, wie man selbst in der Situation entscheiden würde, oder man bietet fiktive oder reale Aktualisierungen, inhaltlich und formal parallelisiert aufbereitete Dilemmageschichten, an.⁴³

Um die Grunddynamik eines Lernens am Modell am geschilderten Beispiel zu verdeutlichen: Von der recht einfach gehaltenen Ausgangssituation (ein Fußballfan und seine Freunde bekommen keine Karten fürs

Bayernspiel; zeitgleich: Hochwasser in Passau) (= Aufmerksamkeitsprozess) gelangt man zügig zu zwei Entscheidungssituationen (= Gedächtnisprozess), die sich für eine weitere didaktische Gestaltung anbieten: „Nach Passau fahren und helfen oder den Urlaub anderswo verbringen“ bzw. „nach der Abfuhr durch das Katastrophenamt in Passau frustriert heimfahren oder private Hilfe anbieten“.

Kinder und Jugendliche können methodisch vielfältig in eine solche Entscheidungssituation verstrickt werden: über die Auseinandersetzung mit fiktiven Argumenten, die die Freunde des Gerhard Heckengrubers vertreten haben könnten (vgl. das entsprechende didaktische Material auf unserer Homepage), über Briefkonstellationen, Rollenspiele, freie Diskussionen, strukturierte Mind-Maps⁴⁴ usw.

Freilich: die „Übertragung aufs eigene Leben“ (= Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess) bleibt bei diesem Beispiel auf die fiktive voluntative Ebene beschränkt. Ob Schülerinnen und Schüler tatsächlich durch die unterrichtliche Konfrontation mit diesem Dilemma in vergleichbaren Situationen ein ähnliches Verhalten wie Gerhard Heckengruber an den Tag legen werden, muss offen bleiben. Damit werden aber auch die Grenzen dieses noch recht starren Lernmodells deutlich.

Was dem Modell-Lernen hingegen nämlich noch abgeht, ist die Flexibilität im Handlungskonzept: Letztlich handelt es sich immer noch um einen situativ und thematisch gebundenen Vorgang – um ein ‘sich verhalten wie’.

Dennoch ist diese Lernebene im Kontext Schule realistisch und bedeutsam, weil hier bereits die Momente der Werterhellung und der Wertkommunikation zum Tragen kommt: Welche Hoffnungen, Ziele, Entscheidungssituationen lassen sich im Leben vorbildhafter Gestalten ermitteln, wo ergeben sich Parallelen zu eigenen Lebensthemen und Impulse für deren Bewältigung? Welche verschiedenen Positionen werden innerhalb der Lerngruppe eingenommen?

6.3 Diskurs- und Handlungsethik

Gleichzeitig führen unsere lernpsychologischen Reflexionen aber noch weiter in den Bereich der Handlungstheorien: Diese gehen nun aber vom Modell des selbstreflexiven Subjekts aus; Vorbilder haben hier eigentlich keinen Platz mehr. Verabschieden muss man sich jedenfalls von

Vorstellungen des direkten Übertragens von Werten und vorbildhaften Verhaltensweisen auf die Schüler hin. Wenn fremde Biographien ins Spiel kommen, dann nicht auf der inhaltlich-funktionalen Ebene. Bei diskursethisch angelegten Lernprozessen verzichtet man auf unmittelbare inhaltliche Transfers einzelner Verhaltenssegmente (in einer Männerkirche mutig seine Frau stehen wie Maria Ward, Machthabern entgegen treten wie Oscar Romero) in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Für die didaktische Inszenierung einer solchen Auseinandersetzung mit fremden Biographien sollte der Focus zudem weniger auf dem Ausgang eines Wertekonflikts sondern vielmehr im Aufspüren dilemmahaltiger Entscheidungssituationen bestehen, in die sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Wertebewusstsein einklinken können.

Die Kraft der Vorbilder liegt auf einer anderen, langfristig angelegten Ebene. Sie dienen als Spiegelungsfolien für die eigene Wertentwicklung. Untersuchungen belegen: Durch die regelmäßige Diskussion moralischer Konflikte (auch) historischer Personen anhand von Dilemmageschichten wird das Wertebewusstsein geschärft.⁴⁵ Der globale, langfristig zu verstehende Leitimpuls lautet nun: „überlegen, ob und wieso im Handeln historischer Personen exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung des eigenen Handlungskonzepts etwas beitragen können“. Es wird bei möglichen Positionsbestimmungen zu einem Dilemma auch um eine Reflexion der enthaltenen Werte und ihre individuelle und gesellschaftliche Tragweite gehen, um die Folgen utilitaristisch angelegter, peer-group-bezogener oder global angesetzter fürsorglicher Argumentationsmuster.

Der Vorteil einer Identifikation mit fremden Biographien liegt auf der Hand: Jugendliche müssen nicht ein eigenes Werte-Credo ablegen, sie können Wertoptionen durchspielen. Das Spiel mit fremden Positionen eröffnet einen Schutzraum, besonders dann, wenn Schüler offenes Argumentieren im Religionsunterricht nicht gewohnt sind („Religionsstunden-Ich“) bzw. sich im Sozialraum der Klasse mit bestimmten abweichenden Meinungen nicht outen wollen.

Ethische Handlungsfähigkeit ist jedoch mehr als argumentative Diskurskompetenz! Unterrichtlich begleitete Sozialprojekte wie das „Compassion-Projekt“⁴⁶ fördern nachweislich Empathie und soziale Sensibilität. Was beim „Compassion-Projekt“ aber zu kurz kommt,⁴⁷ ist die Anleitung zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit den sozial Tätigen

„local hero“ vor Ort, vor allem eine Beschäftigung mit deren Motiven für altruistisches Handeln: „Wie erlebe ich den professionellen Helfer in seinem sozialen Tun? Wie begründet er sein Tun?“, würden die entsprechenden Fragen lauten.

Mit diesem Fokus wird ein reiner diskursethischer Ansatz aufgebrochen, und gleichsam in einer Spiralbewegung kommen wieder die oben beschriebenen einfachen Lernmodelle ins Spiel: Eine Beschäftigung mit konkreten Personen vor Ort wird immer auch Aspekte der Bewunderung und (allein schon pragmatischen!) Nachahmung beinhalten.

7. Das Ziel: „Be your own hero“

7.1 Die funktionale (Selbst-)Beschränkung von Vorbildern

„Be your own hero“⁴⁸ – lautet ein amerikanischer Buchtitel. Wenn der Zielpunkt die Identitätsentwicklung junger Menschen inmitten spätmoderner Unübersichtlichkeit ist, dann muss das didaktische Bemühen auch daraufhin abzielen.

Damit wird aber nochmals die funktionale (Selbst-)Beschränkung von fremden Biographien präzisiert: Sie dienen dem Ziel der Wertentwicklung und Identitätsfindung heutiger Kinder und Jugendlicher.

Eine treffende chassidische Erzählung endet so: Im Jenseits werde Gott nicht fragen, warum man nicht Moses oder David geworden sei, sondern: „Warum bist du nicht du selber geworden?“⁴⁹ Das beste Vorbild ist also dasjenige, das sich selbst überflüssig macht!

7.2 Das reichhaltige Personal biographischer Orientierungen

Paradoxerweise führt die lernpsychologische Verabschiedung von direkten Wertübertragungsmodellen und die Betonung eines diskurs- und handlungsethisches ausgerichtetes Wertentwicklungsmodells zu einer Rehabilitation des abgesungenen traditionellen Vorbild-Personals: Denn nach den beschriebenen didaktischen Prämissen können im Unterricht neben den bedeutsamen, weil nahen local heroes auch mediale Stars und Helden, große Heilige und historische Gestalten,⁵⁰ biblische Gestalten, die Eltern oder die Lehrenden selbst als Spiegelungsfolien für die eigene

Wertentwicklung dienen. Nimmt man den beschriebenen Ansatz ernst, dann ist jenseits eines christlich orientierten Ethos auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit bewusst anders angelegten Wertoptionen, fehlgeleiteten Lebensentscheidungen oder 'negativen Helden' denkbar und stimmig: z.B. Stefan Raab (respektloser Umgang mit Mitmenschen), der Erfurter Amokläufer Robert Steinhäuser (Umgang mit Hass und Gewalt), die palästinensischen Selbstmordattentäter (Umgang mit politischer und existentieller Ausweglosigkeit).

Dass man von einem Ansatz der Wertentwicklung aus gleichzeitig auf eine direkte Wertübertragung verzichtet und dennoch die Grundüberzeugung ins Spiel bringt, dass christliches und ethisch motiviertes Verhalten auch in unserer Welt möglich ist, ist die paradoxe Hoffnung des Pädagogen auf die Wirksamkeit seine Tuns inmitten spätmoderner Pluralität.

Anmerkungen

- 1 R. ENGLERT: „*Schwer zu sagen...*“: *Was ist ein religiöser Lernprozess?*, in: *Der evangelische Erzieher* 49 (1997) Heft 2, 135-150, hier: 147.
- 2 Vgl. F. SCHWEITZER / R. ENGLERT / U. SCHWAB / H.-G. ZIEBERTZ: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002.
- 3 J.W.V. GOETHE: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, in: *Goethes Werke*, Hamburger Ausgabe Bd. 7. München (11. Auflage) 1982, 290.
- 4 H.-J. 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).
- 5 Vgl. P.L. BERGER: *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1980.
- 6 Ebd., 2.
- 7 Vgl. dazu die beiden Themenheft: *Katechetische Blätter* 126 (2001) Heft 2: *Elementar lernen*; ZPT 53 (2000), Heft 3: *Elementarisierung*.
- 8 Vgl. B. GRUBER: *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modell für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*. Donauwörth 1995, 27-37.
- 9 S. LENZ: *Das Vorbild*. Hamburg 1973, 45. 103.
- 10 DEUTSCHE SHELL (Hg.): *Jugend '97*. Opladen 1997, 358-359.
- 11 Vgl. DEUTSCHE SHELL (Hg.): *Jugend 2000. 13. Shellstudie*, Bd. 1, Opladen 2000, 217.
- 12 L. KERSTIENS: *Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema*, in: *Lebendige Katechese* 8 (1986) 77-83, hier: 77.

- 13 Z.B. H. GARDNER: *Die Zukunft der Vorbilder. Das Profil der innovativen Führungskraft*. Stuttgart 1997; U. GREIWE: *Die Kraft der Vorbilder*. München 1998.
- 14 Vgl. die Themenhefte: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) Heft 5: Vorbild-Lernen in der Diskussion; ru 32 (2002) Heft 4: Heilige wie wir.
- 15 J. ZINNECKER u.a.: *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen 2002, 52.
- 16 DEUTSCHE SHELL (Hg.): *Jugend 2000*. Bd. 1, 181-219.
- 17 A.A. BUCHER / S. MONTAG: *Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen*, in: Religionspädagogische Beiträge 40 (1997), 61-81.
- 18 Vgl. *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%). Auch die Liste möglicher Vorbilder in der Bucher-Umfrage enthielt ausschließlich Personen aus dem familiären bzw. medial-öffentlichen Bereich; bei den „religiösen Vorbildern“ war lediglich der Dorfpfarrer genannt. Vgl. BUCHER / MONTAG: *Vorbilder*, 37.
- 19 H.K. BERG: *Grundriß der Bibeldidaktik*. München-Stuttgart 1993, 12-20 (Schülerbefragungen aus den Jahren 1984 und 1989 zur Bedeutung der Bibel für Schülerinnen und Schüler).
- 20 Vgl. auch R. EBNER: *Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe*. St. Ottilien 1988: Ebners Fragebogen (ebd., 187) ist zwar völlig offen angelegt gehalten („Hast du ein Vorbild?“ – „Wenn ja, um wen handelt es sich?“); es verwundert jedoch nicht, dass die mittlere Ebene unerwähnt bleibt, was auch Ebner als Defizit anmahnt (390f).
- 21 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): *Katholischer Erwachsenen-katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche*. Kevelaer u.a. 1985, 285.
- 22 *Katechismus der Katholischen Kirche*. München u.a. 1993.
- 23 Vgl. die entsprechenden empirischen Daten zur Bedeutung der Familie als biographisches Rückgrat und Lebenskonzept bei der Mehrzahl heutiger Jugendlicher: DEUTSCHE SHELL (Hg.): *Jugend 2000*, Bd. 1, 13-15.
- 24 R. GUARDINI: *Der Heilige der Unscheinbarkeit*, in: *KatBl* 102 (1977) 677f.
- 25 Vgl. F. OSER: *Moralpsychologische Perspektiven*, in: G. ADAM / F. SCHWEITZER (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 81-109, hier: 87f.
- 26 Vgl. Papst Johannes Paul II. *Familiaris consortio*, 1981, Art. 34.
- 27 Vgl. J.W. FOWLER: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh 1991, 167-192.
- 28 J. BARTHELMES / E. SANDER: *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*. München 1997 (zu medialen Vorbildern bes. 243-259).
- 29 E. LIEBAU: *Sehnsucht nach Sinn. Pubertät als Zeit nach Suche*, in: Friedrich Jahresheft 1997: *Schüler 1997. Stars – Idole – Vorbilder*. Seelze 1997, 22-25, hier: 25.
- 30 U. FROST: *Erziehung durch Vorbilder?*, in: H. SCHMIDINGER (Hg.): *Vor-Bilder – Realität und Illusion*. Graz u.a. 1996, 91-127, hier: 123.
- 31 M. SCHARER: *Prinzipien religiöser Erziehung*, in: *Lebendige Katechese* 21 (1999) Heft 1, 15-21.
- 32 U. SCHILLING-STRACK: *Im Sterbehaus von Kalkutta fühlt er sich frei und glücklich*, in: *Augsburger Allgemeine* v. 31.10.1997.

- 33 Siehe hierzu H. MENDEL: *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.
- 34 Vgl. die Einträge in der Homepage „Local heroes“ unter verschiedenen Stichworten: Armenhilfe, Nächstenhilfe, Rumänienhilfe, Solidarität, Völkerverbindung; Name: „Georg Wagner“.
- 35 Vgl. T. WILDFEUER: *Andrea Peschl (26) hilft den Armen auf den Philippinen*, in: Passauer Neue Presse 131 v. 19.8.2002, 31.
- 36 Die Beispiele sind der im Folgenden erläuterten Datenbank „Local heroes“ entnommen.
- 37 Vgl. exemplarisch: H. MENDEL: *Lernen an „Heiligen der Unscheinbarkeit“*, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 123-127. H. MENDEL: *Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?*, in: RpB 45 (2000), 3-26.
- 38 Vgl. H. MENDEL: *Im virtuellen Areopag der neuen Zeit. Religionspädagogische Postulate zum Erwerb von Medienkompetenz im Religionsunterricht*, in: Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht. Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, Real- und Berufsschulen 2/2000, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern. München 2000, 9-18.
- 39 G. STACHEL / D. MIETH: *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*. Zürich 1978, 97.
- 40 A.C. LOCHMANN: *Bruder Franz. Unterricht mit einer Heiligenbiographie*, in: Katechetische Blätter 114 (1989) 362-370. Ähnlich kritisch: E. WEBER: *Francesco d'Assisi – Leitbild neuer Frömmigkeit?*, in: Der evangelische Erzieher 48 (1996) 352-361.
- 41 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: *Ethisches Lernen*, in: G. HILGER / S. LEIMGRUBER / H.-G. ZIEBERTZ: *Religionsdidaktik*. München 2001, 402-419. – Weit positiver gewürdigt werden die Modelle der Werterhellung, Wertentwicklung und Wertkommunikation. Zur Kritik am Modell der Wertübertragung siehe auch: F. OSER / W. ALTHOF: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart 1992, 96-102.
- 42 Vgl. dazu: W. EDELMANN: *Lernpsychologie*, Weinheim (5. Auflage) 1996, bes. 286f.
- 43 Vgl. die zahlreichen Beispiele zum Thema aus einem Lernzirkel, der an dieser lerntheoretischen Ebene ansetzt: B. GRUBER / H. MENDEL: *Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute? Lernzirkel für den Religions-, Geschichts- und Ethikunterricht der Klasse 8 bis 11*, Donauwörth 2000.
- 44 Vgl. eine Schema zur Bearbeitung von Dilemma-Geschichten: ebd., 19.
- 45 Vgl. F. OSER: *Moralpsychologische Perspektiven*, in: G. ADAM / F. SCHWEITZER (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 87f.
- 46 Vgl. grundlegend: L. KULD / S. GÖNNHEIMER: *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*. Stuttgart 2000.
- 47 Vgl. hierzu den Beitrag zu Markus Riegger in diesem Buch kritisch: *Glauben-Lernen – ein interaktiv-reflexiver, sozial verorteter und subjektgesteuerter Prozess*, in: H. HASLINGER / S. HONECKER (Hg.): *„Na logo!“ Glaubenswissen in der Jugendpastoral*. Kvelaer-Düsseldorf 2002, 35-58, bes. 50-54.

- ⁴⁸ B. PUCA: *Be your own hero. Careers in commitment. Project proposal.* Troy / New York 1990.
- ⁴⁹ M. BUBER: *Die Erzählungen der Chassidim.* Zürich 1949, 394.
- ⁵⁰ Vgl. H. MENDEL: *Historische Gestalten als Vorbilder im Religionsunterricht*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) Heft 5, 268-276.