

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (eds.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Mendl, Hans

Vorbilder / Modelle / Heilige / Local Heroes

in: Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (eds.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*, pp. 446–455

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

URL <https://doi.org/10.13109/9783666624490.446>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Mendl, Hans

Vorbilder / Modelle / Heilige / Local Heroes

in: Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (Hg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*, S. 446–455

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

URL <https://doi.org/10.13109/9783666624490.446>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Mendl, Hans, Vorbilder / Modelle / Heilige / Local Heroes, in: Simojoki, Henrik / Rothgangel, Martin / Körtner, Ulrich H.J. (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen 2022, 446-455. (Manuskriptversion)

Vorbilder / Modelle / Heilige / Local heroes (Hans Mendl)

1. Lebensweltliche Perspektiven

„Gib mir 'n kleines bisschen Sicherheit
In einer Welt, in der nichts sicher scheint
Gib mir in dieser schnellen Zeit, irgendwas das bleibt“,

heißt es im bekannten Lied der Popband Silbermond. Der Mythos der Moderne, der Mensch könnte sich aus eigener Kraft eine stabile Identität stiften, hat sich längst verflüchtigt. Der Emanzipationsgedanke und die Idee der Selbstentfaltung des Subjekts, mit denen seit den 1960er-Jahren ein Kontrapunkt gegen eine fremdgesteuerte gehorsamsorientierte Pädagogik gesetzt wurde, erscheinen heute als ergänzungsbedürftig, da sich das Subjekt als äußerst fragil und kontingent erlebt. Der fragmentarische Prozess einer Identitätsbildung erweist sich als ein dynamischer, narrativer, fluider und vorläufiger Prozess, der sich als balancierter Akt zwischen personalen und sozialen Momenten vollzieht (Pirker, 2015; Mendl, 2021, S. 78–80).

Insofern erscheint eine Orientierung an fremden Biografien als unverzichtbar für ein biografisches Lernen (Sajak & von Eiff, 2017; Ziebertz, 2010a): Kinder brauchen für die Entwicklung ihres moralischen Universums ein fantasievolles Aufblicken zu Helden als Garanten einer ewigen Ordnung. Jugendliche benötigen in der Lebensphase, in der es um die Erkundung von Möglichkeitsräumen und das Ausprobieren von Lebensentwürfen im Weltzusammenhang geht, personale Orientierungsmarken, mit denen sie sich konstruktiv und kritisch auseinandersetzen können.

Freilich hat sich das Personal, an denen solche Orientierungsprozesse stattfinden, verändert: Es sind nicht mehr die „großen“ Helden der Geschichte und vorbildhaften Heiligen, die als „peinliche Überbautypen“ (Lenz, 1973, S. 45) dekonstruiert wurden. Als weit bedeutender erscheinen die medialen Protagonisten aus Blockbustern (Grimm, 2014), Streaming-Serien, die Influencer und Sinnfluencerinnen (Mendl / Sitzberger / List, 2020) oder die Menschen aus dem Nahbereich der eigenen Familie oder die „Helden von nebenan“ (Mendl, 2020). Mit der Veränderung des Personals erfolgte auch eine Dekonstruktion des Heroischen: Vorbilder müssen nicht perfekt sind, gerade in ihrer Unvollkommenheit, in ihren Krisen und Schwächen erscheinen personale Skizzen als reizvolle Spiegelungsangebote (Mendl, 2015, S. 234–244).

Studien belegen, dass nach einem Auswandern aus der Pädagogik in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts eine Orientierung an fremden Biografien seit der Jahrtausendwende wieder zugenommen hat (Mendl, 2015, S. 17–25). Kinder und Jugendliche greifen von sich aus auf Vorbilder zu, die positive Eigenschaften aufweisen, und wählen bevorzugt solche aus, die auf den Feldern der eigenen Interessen und Hobbies aktiv sind (von Eiff, 2018, S. 394–409); insofern ist auch eine Orientierung an medialen Vorbildern (z.B. Sportler, Musikerinnen) verständlich. Gelassen sollte man aus der Erwachsenenperspektive das Anhimmeln von Stars aus der Mediengesellschaft durch Kinder und Jugendliche betrachten. Die Kinder- und Jugendmedienforschung zeigt, dass Kinder meist souverän mit Stars umgehen. Imaginäre Lebensbegleiter sind nötig, wenn die eigenen Kräfte (noch) nicht reichen; sie werden wie ein Trikot übergestreift, um Leben zu erproben, dann aber wieder abgelegt. Jugendliche profitieren in ihrer Identitätsbildung beispielsweise durch Kinofilme, wie neuere Medienstudien ergaben: Filmheldinnen und -helden ermöglichen ein Feld für beobachtendes Lernen an stellvertretenden Erfahrungen und eine fiktive Teilhabe an den dargestellten Konflikten – unbewusst überlegt man, wie man selber agieren würde (Grimm, 2014, S. 52).

Auf dem Marktplatz der Postmoderne gibt es nicht nur eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten in allen Lebensbereichen, sondern auch an personalen Angeboten, gerade in Medienwelten. In pädagogischer Hinsicht erscheint es als unverzichtbar, auf diesem Areopag der Lebensorientierungen auch ermutigende Lebensentwürfe darzubieten: Menschen, die zeigen, dass man in einer Wohlstandsgesellschaft leben und gleichzeitig Ausflüge in gute Welten wagen kann. Zivilgesellschaften sind auf zivilcouragierte Persönlichkeiten und auf ein ehrenamtliches Engagement angewiesen (vgl. Mendl, 2017, 2020). Das ist der gesellschaftliche Kitt, denn solange es solche Menschen gibt, gerät die Welt nicht aus den Fugen. Den Blick daraufhin zu schulen und nachfolgende Generationen dafür zu werben, eigene Formen einer altruistischen Einstellung zu entwickeln, ist für die Gesellschaft überlebensnotwendig, gerade in Zeiten, in denen verstärkt Prozesse des Cocoonings, des Sich-Einspinnens in die Behaglichkeit der eigenen Familie, festzustellen sind.

Dabei erweist sich ein biografisches Lernen insofern als riskantes Unternehmen, als es angesichts der radikalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der Heterogenität von Lebensentwürfen keine standardisierten Biografiemuster mehr gibt, sondern jede und jeder ein Einzelfall ist, der sich vor die „Aufgabe Biografie“ (Lindner, 2011) gestellt sieht.

Wenn man ein Lernen an fremden Biografien einem biografischen Lernen als zugeordnet sieht, ergibt sich eine weitere Folgerung: Über die Plausibilität und Lebensrelevanz dieser fremden und eigenen Perspektiven müssen die Lernenden selber entscheiden. Deshalb ist ein biografisches Lernen im Reli-

gionsunterricht auch an fremden Biografien immer ein „freiheitsverbürgendes Lernen“ (Ziebertz, 2010a, S. 382). Dieses Postulat muss dann auch in didaktischer Hinsicht eingeholt werden. Wenn also das lernende Subjekt der Ausgangs- und Zielpunkt eines Lernens an fremden Biografien darstellt, erscheint eine terminologische Unterscheidung zwischen „Vorbild“, „Modell“, „Idol“, „Heiliger“ oder „Held“ als zweitrangig (zur Begrifflichkeit siehe Mendl, 2015, S. 45–49 bzw. die einzelnen Stichwörter in Mendl, 2019): Letztlich muss in der Auseinandersetzung mit der breiten Palette möglicher fremder Biografien (siehe dazu unten Abbildung 2) das lernende Subjekt selbst dazu befähigt werden, dem eigenen Leben eine verantwortete eigene Gestalt zu geben.

2. Theologisch-ethische Perspektiven

Ein Lernen an fremden Biografien oszilliert zwischen zwei Polen, dem lernenden Subjekt, der seinem Leben und Glauben immer wieder eine je eigene Bestimmung geben soll, und dem Lerngegenstand in Gestalt einer anderen Person. Beides bedarf einer genaueren *theologischen* Bestimmung, die in eine Klärung der entsprechenden moral- und lernpsychologischen Perspektiven einmünden soll.

Wenn man über das Vorbild-Personal nachdenkt, kommen geschichtlich betrachtet zunächst einmal die großen Gestalten (Martin Luther, Albert Schweitzer, Dietrich Bonhoeffer, Kardinal von Galen) und – katholischerseits – die großen Heiligen (Elisabeth von Thüringen, Franz von Assisi, Mutter Teresa) in den Blick, die in der Geschichte der religiösen Bildung lange Zeit im Vordergrund standen (vgl. Barth, 2000).

Dass die Vorbildthematik zwischenzeitlich religionspädagogisch an Bedeutung verloren hat, hängt auch mit der kritischen Reflexion über die Grenzen der Bedeutung eines überhöhten Heiligkeitsideals zusammen: „Mir nach, spricht Christus, unser Held, mir nach ihr Christen alle! Verleugnet euch, verlasst die Welt, folgt meinem Ruf und Schalle! Nehmt euer Kreuz und Ungemach auf euch, folgt meinem Wandel nach“ (Gotteslob, Nr. 461/Evangelisches Gesangbuch, Nr. 385), lautet die erste Strophe des bekannten Kirchenlieds von Angelus Silesius (1688). Das hier aufscheinende Nachfolgekonzept ist schon ein starker Tobak für Menschen „wie du und ich“! Von mehreren Perspektiven aus keimt demgegenüber Unbehagen auf: In *theologischer* Hinsicht erscheint insbesondere das klassische Vorbildkonzept der Katholischen Kirche als problematisch: Sowohl die theologische Beschreibung des Heiligen („Es gibt keine Heiligkeit ohne Entsagung und Kampf. Der geistliche Fortschritt verlangt Askese und Abtötung“, *Ecclesia catholica*,

1993, Nr. 2015) als auch die Praxis der Heiligsprechung, bei der bis heute fast ausschließlich zölibatär lebende (viele) Männer und (wenige) Frauen heiliggesprochen werden, stellen eine Engführung dar. Wenn Heilige Realsymbole sind, an denen man „am besten ablesen kann, was Kirche ist“ (Deutscher Bischofskonferenz, 1985, S. 285), dann stellt sich die Frage, durch welche Nachfolge-Vorbilder sich nicht-klerikale Christen auf ihrem Weg zur Heiligkeit repräsentiert fühlen. In *pädagogischer und lernpsychologischer* Hinsicht demotiviert ein Modell, das nach dem Gipfelstürmerprinzip aufgebaut ist: Wer Hochsprungweltmeister werden will, wird bei seinem ersten Training nicht die Latte auf 2,45 Meter legen.

Freilich braucht es entwicklungspsychologisch beides, sowohl die großen Ideale als auch die Vorbilder für den nächsten Entwicklungsschritt: „Unser Alltag bedarf großer Bilder, in denen die alles Irdische übersteigende Gnadenmacht Gottes offenbar wird“ (Guardini, 1977, S. 677). Die großen Heiligen und Märtyrer dienen als Gegenentwürfe zu einer Ich-Gesellschaft sowie der Transzendierung des Alltags und sie kultivieren eine heilige Scheu (*tremendum* als Rückseite der Medaille von Religion, auf der Vorderseite steht *fascinosum*) (Mendl, 2015, S. 127–152; Rothgangel & Schwarz, 2011).

Insgesamt erscheint aber eine Blickveränderung hin auf die *kleinen* Vorbilder theologisch und pädagogisch als angebracht: Während man sich angesichts der Größe der Nachfolgegestalten davonstellen kann, geht dies beim „Heiligen der Unscheinbarkeit“, wie ihn Romano Guardini bezeichnet, nicht so leicht: „Der Christ, der heilig werden will, ... solle gar nicht Besonderes planen, sondern immer nur das tun, was von Mal zu Mal die Stunde von ihm verlange. ... Der Mensch, der diesen Weg geht, tut, was jeder tun müsste, der jetzt und hier seine Sache richtig machen will. Nicht mehr und nicht weniger.“ (Guardini, 1973, S. 677). Einem statischen Heiligkeitskonzept steht also ein dynamisches Heilig-Werden-Konzept gegenüber, welches theologisch mit dem Prinzip der Gradualität begründet werden kann: Der Weg zur eigenen Vervollkommnung vollzieht sich in kleinen Schritten.

Auch wenn diese vorgenommene kritische Ausdifferenzierung zwischen kleinen und großen Heiligen didaktisch im Folgenden noch bedeutsam werden wird, so lassen sich beide theologischen Perspektiven durchaus miteinander verbinden. Alle Christinnen und Christen sind als Glieder der Kirche zum Laienapostolat berufen und sind Teil der „*Communio Sanctorum*“, der Gemeinschaft aller Heiligen und der pilgernden Kirche auf ihrem Weg durch die Zeit. Dies verbindet die Lebenden mit den Verstorbenen. In dieser großen Heilsgemeinschaft spielt es keine Rolle, ob die einzelnen „Laien oder Amtsträger sind, in der Welt oder in einer religiösen Gemeinschaft leben, verheiratet oder unverheiratet sind“ (Deutsche Bischofskonferenz, 1985, S. 284). Der Erwachsenen Katechismus fährt fort: „Solche Heiligkeit ist kein Werk und keine Leistung, sondern Frucht des Heiligen Geistes und seiner Gaben.“

Sie besteht nicht primär in außerordentlichen oder gar auffälligen Taten, sondern in außerordentlicher Treue, Liebe und Geduld im ordentlichen und alltäglichen Leben, in der Verherrlichung Gottes und im Dienst am Menschen, besonders im Ertragen von Leiden, Verfolgungen und Widerwärtigkeiten aller Art.“ Papst Franziskus folgert: „Wir sind alle berufen, heilig zu sein, indem wir in der Liebe leben und im alltäglichen Tun unser persönliches Zeugnis ablegen, jeder an seinem Platz, an dem er sich befindet“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2018, S. 14).

Dieser theologischen Standortbestimmung schließt sich eine *moral- und lernpsychologische Reflexion* an.

Nicht nur im Kontext eines Vorbildlernens erweist sich ein *verhaltenstheoretischer Ansatz* als defizitär, sondern insgesamt gilt, dass es für die Lerndomäne einer Handlungs- und Wertorientierung keine unmittelbar wirksamen Methoden einer Wertübertragung gibt. Die Beschränkung auf eine Bewunderung und Nachahmung großer Helden führte geschichtlich betrachtet zur Krise des Vorbilds und trägt auch pädagogisch nicht: Eine unmittelbare Übertragung des Verhaltens einer vorbildhaften Person auf Kinder und Jugendliche im Sinne einer Wertübertragung (zu den Modellen siehe Ziebertz, 2010b, S. 439–445; Winkelmann & Kropac, 2021, S. 295f.; siehe auch die entsprechenden Stichworte in Mendl, 2019) erscheint insofern als defizitär, als im Kontext dieses Modells eine kritische gedankliche Kontrolle über das nachahmenswerte Verhalten und die eigene Entscheidungsfreiheit fehlen. Von neueren neurobiologischen Erkenntnissen her erfährt das Imitationslernen zwar eine gewisse Rehabilitation, weil sich durch die Theorie der Spiegelneuronen nahelegt, dass gerade die Fähigkeit zur Empathie durch die Spiegelung am anderen erlernt wird (vgl. Bauer, 2010; Mendl, 2015, S. 78–81); auf schulische Orientierungsprozesse wird man darauf insistieren, dass durch die Aktivitäten der Spiegelneurone dem Individuum lediglich ein Planungs-, Vorstellungs- und Gedankenraum zur Verfügung gestellt, über dessen Plausibilität das lernende Subjekt selbst entscheiden muss.

Die *sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens* (Bandura, 1979; Stachel & Mieth, 1978) hingegen ist bereits komplexer angelegt und impliziert gegenüber dem verhaltenstheoretischen Ansatz Aspekte der Reflexion: Wertehellend wird in den Blick genommen, welche ethischen Kategorien (Interessen, Werte, Motive) Menschen zum Handeln bewegen: Aus welchen Gründen handelt ein mutiger Mensch wie der Kriegsdienstverweigerer Franz Jägerstätter oder eine Jugendliche, die sich sozial engagiert (Aufmerksamkeitsprozess)? Die Kinder und Jugendlichen werden in deren Geschichten involviert – mit dem Ziel, dass sie selber am Beispiel lernen und unmittelbar aufs eigene Leben übertragen: Welche Bedeutung haben die Wertvorstellungen, die die vorgestellten Personen motivieren, für mich (Gedächtnisprozess)? In welchen Situationen wird von mir Mut verlangt bzw. könnte ich

Zeit für andere investieren (Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozess)? Das Modell-Lernen im engen Sinn zielt aber letztlich ebenfalls auf eine Wertübertragung in einem Teilsegment ab: Als erfolgreich ist ein Lernen dann zu qualifizieren, wenn Lernende in analogen Situationen mit einem begründeten Rückbezug auf eine zuvor besprochene Person ähnlich handeln.

Letztlich bieten sich zwei komplexere lernpsychologische Modelle an: Bei einem *diskursethischen Lernen* verzichtet man auf unmittelbare Transfers. Man bringt Vorbild und Lernende möglichst produktiv ins Gespräch, setzt sich mit den herausfordernden Situationen, den damit verbundenen Wertimplikationen und möglichen Handlungsoptionen auseinander. Lehrenden fällt es häufig schwer, auszuhalten, wenn Kinder und Jugendliche dem Wertmuster einer normativen Moral widersprechende Entscheidungen fällen: sich nicht für Mobbingopfer einsetzen, sich an einer Sozialaktion nicht beteiligen oder sich gegen einen Organspendeausweis entscheiden. Aber nur, wenn die Lernenden tatsächlich das Gefühl haben, ehrlich ihre Meinung kundtun zu können, funktioniert eine solche produktive Auseinandersetzung mit Fremdbiografien!

Ein zweites lerntheoretisches Modell ist das *Handlungslernen*: Gerade bei sozialen Aktionen erleben die Schülerinnen und Schüler (SuS) sich selber in sozialen Zusammenhängen (in einer sonderpädagogischen Einrichtung, einem Altenheim, bei einem Solidaritätslauf ...) und auch die ehrenamtlichen oder professionellen Helferinnen und Helfer in ihrem Handeln.

3. Didaktische Perspektiven

3.1 Didaktische Orientierungen

Vor dem Hintergrund der skizzierten theologischen, lernpsychologischen und religionspädagogischen Grundsatzertwägungen können folgende Kompetenzen aufgezeigt werden, auf die ein Lernen an fremden Biografien zielt; diese müssen dann auch in entsprechenden Unterrichtssettings (3.2) didaktisch angegangen werden (Kuhn, 2010, S. 85–109; Mendl, 2015, S. 83–85):

Die SuS erwerben durch die Beschäftigung mit anderen Personen wertorientierte Bausteine zur Entfaltung der eigenen Identität: Eine Annäherung an die Fragen „Wer bin ich?“ oder „Wer möchte ich sein?“ kann durch die stetige Auseinandersetzung mit den Lebenserfahrungen und Entscheidungen von Fremdbiografien erfolgen (Mendl, 2015b). Wenn sich Lernende in diese Fremderfahrungen einklinken und sie erprobend nachvollziehen, können sie in Freiheit diese Angebote für plausibel halten – oder auch nicht. Jede unterrichtliche Begegnung mit einer Biografie führt zu einem Ausloten dessen,

was einem selbst als lebenswichtig und sinnstiftend gilt. „Die Frage nach Identität erweist sich als hermeneutischer Schlüssel zum Verständnis der Erschließungssituationen zur sachgemäßen Verschränkung gegenwärtiger und überlieferter Lebensgeschichten“ (Biehl, 1987, S. 275).

Die SuS gewinnen durch die Beschäftigung mit anderen Personen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und empathischen Identifikation (Empathie): Durch die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien erweitern SuS ihren Denk- und Welthorizont auf mehrfache Weise: Sie nehmen Anteil an den Deutungsangeboten aus dem Leben der Fremdbiografie und setzen sich mit den Rezeptionen ihrer Mitlernenden auseinander. Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Positionsbestimmungen fördert die Entwicklung einer differenzierten Sicht auf verschiedene Wertoptionen und soll die Fähigkeit zur Metabetrachtung (nach Robert Selman; vgl. Mendl, 2021, S. 41f.) schulen: Wie von einer höheren Warte aus betrachtet sollen verschiedene Optionen wertschätzend wahrgenommen und kritisch analysiert werden.

Die SuS schreiten in der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit fort: Die Diskussion moralischer Dilemmata ist immer narrativ und personal gebunden. Ein häufiger Einsatz diskursethischer Verfahren trägt zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der moralischen Urteilsfähigkeit bei. Deshalb sollen an Schulen sowohl fiktive als auch lebensnahe Lernumgebungen geschaffen werden, in denen immer wieder Fragen der Moral, des Umgangs und der Zivilcourage diskutiert werden.

Die SuS lernen Wertvorstellungen eines jüdisch-christlichen Ethos kennen: Diskursethische Ansätze sind zunächst einmal einer formalen Ethik zuzurechnen. Freilich erfolgt ein solcher Prozess der ethischen Urteils- und Entscheidungsbildung nicht ohne Rückgriff auf eine materiale Ethik. Inmitten der Angebotspalette auf dem Markt postmoderner Möglichkeiten wird es die Aufgabe des Religionsunterrichts sein, immer wieder Biografien einzuspielen, deren Lebensentscheidungen von einem jüdisch-christlichen Ethos mit entsprechenden Werten und Normen gespeist sind. Ein Lernen an solchen markanten Biografien muss aber immer auch ein Lernen in Freiheit sein – die SuS können auch zu anderen ethischen Folgerungen kommen.

Ein solcher Zielhorizont fordert im unterrichtlichen Umgang mit diesen Personen „eine permanente Denkbewegung ein, die von der fremden Biografie zur eigenen und umgekehrt bzw. nur reflexiv auf die eigene bezogen läuft“ (Lindner, 2011, S. 64). Die grundlegende Absicht besteht darin, die SuS zu Positionierungen herauszufordern, Bedeutungszuschreibungen zu ermöglichen und Möglichkeitsräume zu eröffnen.

3.2 Didaktische Konkretisierungen

Die bisherigen Ausführungen münden in didaktische Konkretisierungen, die auf zwei Perspektiven hin entfaltet werden – bezogen auf die möglichen Personengruppen, an denen gelernt werden kann und auf grundlegende didaktische Modelle im Umgang mit diesen Personen.

Vor dem Hintergrund der eingangs vorgenommenen Weichenstellung, dass ein Lernen an fremden Biografien dem biografischen Lernen zuzuordnen ist und unter Berücksichtigung der skizzierten differenzierten lernpsychologischen fundierten Didaktik gilt: „Jeder Mensch als Bild Gottes und jeder Mensch als Bild der Menschlichkeit ist ein ‚würdiger Gegenstand der Anschauung‘ in seinem Versuch, Leben zu lernen (Frost, 1996, S. 123). So betrachtet kann man von verschiedenen Personengruppen etwas lernen: von biblischen und historischen Personen, Personen des Nahbereichs, Helden des Alltags, medialen Personen und Figuren und auch von negativen Vorbildern (vgl. Abbildung 2; Mendl, 2015, S. 93–244). Nach einem diskursethischen Modell methodisch kreativ bearbeitet enthalten auch die fernerer Vorbilder genügend Lernpotenziale für ein orientierendes Lernen. Es gilt nur, diese Gestalten zu „erden“, sie in ihrer Menschlichkeit, ihren Entscheidungsnoten und durchaus auch in ihrer Gebrochenheit didaktisch zu bearbeiten.

Die zweite Perspektive bezieht sich auf grundlegende didaktische Lernwege: Wenn die permanente Pendelbewegung zwischen den fremden Biografien und der eigenen grundlegend für ein biografisches Lernen ist, bieten sich didaktisch vor allem solche Lernwege an, die dialogisch und diskursethisch angelegt sind (Mendl, 2015, S. 245–252; methodische Hinweise S. 253–287):

Mit der basalen Grundform einer gut aufbereiteten *Dilemmaerzählung* kann man die Lernenden anregen, sich in die Entscheidungssituationen der Person hineinzugeben und sich werterhellend mit den herausfordernden Motiven und Werten der Person und ihres Umfelds zu beschäftigen (Mendl, 2021, S. 127–129; Mendl, 2019, S. 45–46).

Davon ausgehend lässt sich das Arsenal weiterer *kreativer, dialogischer, perspektivischer und diskursethischer Methoden* einbeziehen: die Erstellung von Wertepyramiden, Kommunikations- und Einschätzungsübungen, Gruppendiskurse oder kreative Schreibmethoden (Nachruf, Gedenktafel, Tagebucheintrag, E-Mail).

Bei der Beschäftigung mit noch lebenden Personen bieten sich Formen des *Begegnungslernens* (eine Exkursion direkt an den Handlungsorten der Personen, eine Einladung in die Schule) und des Interviews an (auch medial vermittelt, beispielsweise über eine Videokonferenz mit einem Local hero).

Projektlernen: Als besonders bedeutsam erscheint die individuelle Spurensuche vor Ort („Helden wohnen nebenan“, Mendl, 2020), die beispielsweise in ein Ausstellungs- oder Kalenderprojekt münden kann und sich über die breite oben skizzierte Palette an Personengruppen erstrecken kann.

Frei verfügbare Materialien, die diesen didaktischen Prinzipien entsprechen und ein breites Arsenal an Beispielen enthalten, findet man beispielsweise in der Datenbank „Local heroes“ (www.uni-passau.de/local-heroes) und auf den darauf bezogenen Projekten (z.B. eine ausleihbare Wanderausstellung: Mendl, 2017) und Publikationen (z.B. Mendl, 2015; Mendl, 2020).

Wenn fremde Biografien in ihrer Lebensambivalenz und Prozesshaftigkeit, in Gebrochenheit und Größe, im Suchen und Sich-Einsetzen, im Abwägen und in der Entschiedenheit vorgestellt werden, dann können sie in einer Zeit, in der die Entfaltung eigenen Lebens als risikobehaftet und fluide erscheint, taugliche Orientierungspunkte für SchülerInnen sein, die sich mit eigenen Stärken und Schwächen darin fragmentarisch wiederfinden, eigene Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens entwickeln und ermutigende Anregungen für die eigene Zukunft erhalten.

4. Literatur

- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barth, Hans-Martin (2000), Art. Heilige/Heiligenverehrung III. Dogmatik, 3. Ev. Verständnis, RGG 4 III, Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, Sp. 1544-1545.
- Bauer, J. (2010): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, 15. A. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Biehl, P. (1987): Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik. In A. Grözinger / H. Luther, (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion (S. 272–296). München: Kaiser.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.) (1985): Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Kevelaer u.a.: Butzon & Bercker u.a.
- Ecclesia Catholica (1993): Katechismus der Katholischen Kirche. München u.a.: Oldenburg u.a.
- von Eiff, M. (2018): Star – Heiliger – Vorbild. Eine empirische Untersuchung zum Vorbildverständnis von Kindern im Grundschulalter. Münster: Lit-Verlag.
- Frost, U. (1996): Erziehung durch Vorbilder? In H. Schmidinger (Hg.): Vor-Bilder – Realität und Illusion (S. 91–127). Graz u.a.: Styria.
- Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch. Ausgabe für das Bistum Passau (2013). Hg. v. den (Erz-)Bischöfen Deutschlands und Österreichs und dem Bischof von Bozen-Brixen. Stuttgart: Katholische Bibelanstalt.
- Grimm, J. (2014): Identitätsbildung durch Kino? In Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz u.a. (Hg.): Medienkompetenz und Jugendschutz IV (S. 44–61). Wiesbaden.
- Guardini, R. (1977): Der Heilige der Unscheinbarkeit. Katechetische Blätter 102, S. 677–678.
- Kuhn, K. (2010): An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung. Münster: LIT-Verlag.
- Lenz, S. (1973): Das Vorbild, Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Lindner, K. (2011): „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung? *Loccumer Pelikan*, 2, S. 62–67.
- Mendl, H. (2015): Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H. (2015b): Wer bin ich und durch wen werde ich? Biografisches Lernen im Religionsunterricht. In *Grundschule Religion* 50, S. 4–8.
- Mendl, H. (2017): Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausstellung und zur Datenbank „Local Heroes“, 3., stark erweiterte und überarbeitete Auflage. Winzer: Duschl.
- Mendl, H. (2019): Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019.
- Mendl, H. (2020): Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien. Ostfildern: Grünewald.
- Mendl, H. (2021): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Kösel.
- Mendl, H./Sitzberger, R./Lamberty, A. (2020): Identitätsbildung in digitalen Welten. In *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)* 28, Heft 1, S. 143–160. <https://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/5090635> (Zugriff 15.1.2021).
- Pirker, V. (2015): Identität. In B. Porzelt / A. Schimmel (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik* (S. 38–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothgangel, M./Schwarz, H. (Hg.) (2011): *Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags*, Frankfurt u.a.: Peter Lang
- Sajak, C./von Eiff, M. (2017): Biografisches Lernen. In *WiReLex*. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100230/> (Zugriff 15.1.2021).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2018): *Apostolisches Schreiben Gaudete et Exsultate des Heiligen Vaters Papst Franziskus über den Ruf zur Heiligkeit in der Welt von heute*. Bonn.
- Stachel, G./Mieth, D. (1978): *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich: Benziger.
- Winklmann, M. / Kropac, U. (2021): Ethisches Lernen. In U. Kropac / U. Riegel (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 292–298). Stuttgart: Kohlhammer 2021. www.uni-passau.de/local-heroes (Zugriff 15.1.2021).
- Ziebertz, H.-G. (2010a): Biografisches Lernen. In G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 374–386). München: Kösel.
- Ziebertz, H.-G. (2010b): Ethisches Lernen. In G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 434–452). München: Kösel.