

An Vorbildern lernen – wozu und wie?

Ethik lernen an kleinen und großen Vorbildern als Beitrag zur Identitätsentwicklung

Samstag, 6. 9. 97, Channel-Hopping nach dem enttäuschenden 1:1 der deutschen Fußball-Nationalmannschaft gegen Portugal: In Bayern 3 wird ein ausführlicher Sonderbericht zum Tod von Mutter Teresa gesendet. Das heutejournal berichtet zur selben Zeit bild- und wortreich von Lady Dianas Beerdigungsfeierlichkeiten. Kurz darauf in den Tagesthemen: Meldung eins gehört Lady Di, Meldung zwei Mutter Teresa; wie so häufig in diesen Tagen werden beide unter dem Stichwort „Symbol selbstloser Menschlichkeit“ miteinander verglichen.

Wer taugt mehr als Vorbild – die konsequent selbstlose, kirchentreue Mutter der Armen, die in ihrer Christuskirche auf jegliche Form von Reichtum verzichtete und dies auch von ihren Ordensmitgliedern verlangte, so daß der Eindruck entstand, sie würden eher als Arbeitsbienen denn als Subjekte im modernen Wortsinn gesehen (so der B3-Bericht); oder die Märchenprinzessin, eine von den Medien gejagte, von ihrem Mann geschiedene Mutter zweier Prinzen mit ihrem weniger geradlinigen Lebensweg, die im Jet-Set verkehrte und doch den „Ausflug in gute Welten“ wagte, gegen Landminen und für die am Rande dieser Gesellschaft Stehenden eintrat und die in der Woche nach ihrem Tod wie eine „Heilige“, als „Licht in einer sonst unruhigen Welt“ verehrt wurde (Gerhard Schmidtchen in seiner sozialpsychologischen Analyse, Augsburger Allgemeine vom 6. 9. 97, 3).

Und überhaupt, beide: ein Vorbild – für wen und mit welchem Ziel?

Die Beantwortung der Frage nach der Notwendigkeit von exemplarischen Gestalten und der Tauglichkeit einer Persönlichkeit als Vorbild hängt im religionspädagogischen Kontext letztlich mit empirischen, rezeptionsästhetischen und lerntheoretischen Implikationen zusammen: Welche Vorbilder haben Jugendliche heute? Was geschieht bei der Beschäftigung mit vorbildhaften Gestalten? Wie funktioniert ethisches Lernen mit und an Vorbildern?

1. Welche Vorbilder hat und braucht die Jugend?

1.1 Jugendliche brauchen Spiegel

James W. Fowler arbeitet in seinem religionspsychologischen Entwicklungskonzept bei der Beschreibung der synthetisch-konventionellen Stufe sehr anschaulich folgendes Postulat heraus: „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, Ängst und Bindungen, die sich entwickeln und nach Ausdruck suchen.“² Für die Identitätsentwicklung ist diese Spiegelung und gegebenenfalls Orientierung an ande-

ren Menschen eminent bedeutsam, weil sich in diesem Entwicklungsschritt der allmähliche Übergang von der Abhängigkeit von äußeren Autoritäten hin zur Ausbildung des autonomen Subjekts vollzieht. Aber: Beziehen sich heutige Jugendliche über Freundschaften innerhalb der Peer-group hinaus überhaupt auf Personen, die nach traditioneller Sprechweise der Gruppe der „Vorbilder“ zuzuordnen sind?

1.2 Jugendliche haben Vorbilder – besonders aus dem Nahbereich

Die neueste Untersuchung zu diesem Thema, eine Befragung von Schuljugendlichen in Salzburg und Paderborn zwischen 10 und 20 Jahren nach ihren aktuellen Vorbildern, durchgeführt von Anton Bucher und Saskia Sonntag³, erbrachte unter anderem folgende Ergebnisse:

- Jugendliche haben Vorbilder. Überraschend: Es überwiegen aber die Vorbilder aus dem Nahbereich – Eltern und Verwandte. Massenmediale und religiöse Vorbilder hingegen sind weniger gefragt.
- Und: Mit zunehmendem Alter schwindet die Bedeutung von Vorbildern.

Beide Ergebnisse decken sich mit obigen religionspsychologischen Aussagen: Damit ein Mensch zum Vorbild wird, ist ein Mindestmaß an Identifikation nötig – dies gelingt im Nahbereich am ehesten. 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. Mit der Ausbildung der Ich-Identität tritt dann auch die Orientierung an Vorbildern in den Hintergrund.

Damit ist der religionspsychologische und empirische Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen die religionspädagogische und -didaktische Frage nach den passenden Vorbildern und deren Wirkweisen zu verifizieren hat: Vorbilder müssen lebensnahe Potentiale bieten, an denen Jugendliche ihre Identität weiterentwickeln können.

1.3 Die Suche nach adressatenspezifischen und kirchensoziologischen Real-Symbolen – ein aktuelles Problem

Anläßlich jeweils aktueller Heiligsprechungsprozesse und der damit verbundenen Diskussion um die Schaffung zeitgemäßer christlicher Vorbilder wird immer wieder kritisch angefragt: Wenn man „Heilige als kirchensoziologische Real-Symbole“⁴ versteht, in welchen Persönlichkeiten fühlen sich dann nicht-klerikale Christen repräsentiert? „Wo sind die christlichen Vorbilder erfüllter Sexualität?“⁵, fragt Anton Bucher kritisch an; wo gibt es ein inmitten und wegen seines Ehelebens heiliggesprochenes Ehepaar? Und man kann weiterfragen: Was sind Vorbilder im Glauben für heutige Jugendliche? Wirken die „großen Gestalten“ des Glaubens wegen ihrer Distanz zum Lebensalltag der Jugendlichen und der damit verbundenen Wertprämissen, Lebensentscheidungen und Glaubensintensität nicht eher

demotivierend? Wären nicht eher „kleine“ und „nahe“ Vorbilder sinnvoller?⁶

Das Problem spiegelt sich auch in den aktuellen bayerischen Lehrplänen aller Schularten, besonders ab der 5. Jahrgangsstufe, wider: 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.⁷ Bei Themen wie „Liebe“, „Partnerschaft“ oder „Sexualität“ hingegen fehlt jeglicher konkreter Verweis auf vorbildliche Personen.⁸ Eine größere Offenheit für eine individuelle Suche nach Vorbildern aus dem Nahbereich kann man dann bei den Themen „Identitätssuche“⁹ sowie „Engagement für die Kirche“¹⁰ feststellen.

Eine vermittelnde Position im Sinne einer Suche nach Leitbildern im Fern- und Nahbereich¹¹, zwischen „großen“ und „kleinen“ Heiligen nimmt der folgende Titel einer didaktischen Handreichung ein: „Exemplarische Christen. Heilige und andere ganz normale Menschen“.¹²

1.4 Die Suche nach adressatenspezifischen „idealen Heiligen“ – aus der Geschichte lernen

Diese Frage, welche Vorbilder für welche Zielgruppe geeignet sind, also die Suche nach adressatenspezifischen Vorbildern aus dem jeweiligen Nahbereich, ist nicht neu: Schon bei der Ausbildung einer spezifischen 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 realer oder fiktiver Personen demonstriert.¹³

Der am Bodensee lebende Pfarrer und Schulinspektor Franz Joseph Rosenlacher (geb. 1763) stellt im „Goldenen Spiegel, oder biographische Skizzen christlich-frommer und verständiger Personen aus dem Bürger- und Bauernstande, zur Nachahmung aufgestellt“ (1827) einzelne authentische Biographien vor, zum Beispiel eine des „Joseph Gammel, Bauer zu Forthan bei Pfaffenhofen in Baiern“. In einem anderen Werk werden Beispiele christlichen Lebensvollzugs an biographischen Notizen „gott-ergebener leidender und sterbender Christen“ demonstriert. Sie entspringen zum Teil seiner 26jährigen Erfahrung am Krankenbett und enthalten daneben auch Heiligenbiographien und ausschnittshaften Lebensläufe damals zeitaktueller Priester und Pädagogen (z. B. Feneberg, Prestel, Waitzenegger).¹⁴ Der Undersdorfer Pfarrer Franz Xaver Stickl bietet in den „Kurzen Schulgeschichten“ (1805) auch biographische Skizzen besonders vorbildlicher Schülerinnen. Situations- und adressatenbezogen sind auch die Schriften des Landgeistlichen und Jugendschriftstellers Korbinian A. Riedhofer (1772–1839): Schon die Titel verraten den Adressatenkreis und die Wirkabsicht „zur Nachahmung für“ z. B. Landvolk, Dienstboten, Frauen, Kranke und Sterbende, die Pfarrgemeinde. Mit der Ausgestaltung von Biographien besonders vorbildlicher Pfarrkinder – z. B. eines Bauern, eines Schneiders, einer Schullehrerin¹⁵ – hat Riedhofer etwas ganz Modernes erkannt: Den Aspekt der Lebensalltags-Konvergenz zwischen dargestelltem Vorbild und rezipierendem Leser.

2. An Vorbildern lernen – wozu und wie?

2.1 Vorbilder: ein Beitrag zur Lebensorientierung

Die didaktische Begründung für den Einsatz von vorbildhaften Gestalten im Religionsunterricht erfolgt in diesem Aufsatz ausschließlich im Kontext ethischen Lernens: Welchen Beitrag liefern Vorbilder für das Wertebewußtsein und die Lebensorientierung heutiger Jugendlicher? Es interessiert also nicht die ekklesiologische (etwa die Demonstration, welche tugendhafte Menschen die Kirche im Laufe ihrer Geschichte hervorgebracht hat) oder die kirchengeschichtliche Dimension (Brauchtumpflege, Information, Exemplifizierung kirchengeschichtlicher Problemstellungen an Lebensgeschichten), es geht vielmehr um den doppelten Blickwinkel eines diakonisch angelegten Religionsunterrichts: vom Adressaten her gesehen um die Hilfe bei der Selbstwerdung junger Menschen und in inhaltlicher Hinsicht im Erlernen von so grundlegenden christlichen Tugenden wie Empathie, Solidarität, Mitmenschlichkeit oder Zivilcourage.

2.2 Vorbildlernen - Modelllernen – Handeln und Problemlösung

Daß Jugendliche an Vorbildern lernen können, scheint in den Lehrplänen festzustehen; wie sich dieses Lernen vollziehen kann, also die prozessuale Ausgestaltung der Begegnung zwischen Vorbild und Lernendem, bleibt eigenartig unbestimmt, wie die folgenden Auszüge zeigen: „Das Vorbild glaubwürdiger Menschen in der Nachfolge Jesu kann ihnen [= den Schülern] helfen, mit ihren Schwierigkeiten und Hoffnungen besser umzugehen und den eigenen Glaubensweg besser zu entdecken.“ – Namentlich genannt werden Augustinus, Franz von Assisi, Edith Stein, Elisabeth von Thüringen, Katharina von Siena und Charles de Foucauld als „Menschen in der Nachfolge Jesu und Heilige als Impulse für die Entwicklung zu einer verantwortungsbewußten Persönlichkeit“¹⁶.

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.¹⁷

Nach **verhaltenstheoretischer** Auffassung wird Lernen an Modellen als instrumentelles Lernen (eine Nachahmungsreaktion wird verstärkt) bzw. als stellvertretende Verstärkung (beispielsweise wenn das Vorbild wegen seines Verhaltens belohnt wird) betrachtet. Durch Nachahmung (auch: Imitationslernen, Modell-Lernen, Beobachtungslernen, Vorbildlernen) können nicht nur einzelne Reaktionen, sondern sogar ganze Verhaltensmuster angeeignet werden. Mit dieser Theorie können Lernphänomene wie kindliche Rollenspiele, die Nachahmung von Fernsehhelden und -szenen, aber auch die Bewunderung und Nachahmung einer Großgestalt des Glaubens auf der „inneren Bühne“ der Phantasie erklärt werden. Freilich stand dieses einfache Muster des Lernens durch Nachahmung und damit die Gültigkeit eines Lernens an Vor- oder Leitbildern überhaupt besonders seit den 60er Jahren in der Kritik, weil im Verdacht einer unreflektierten Verhaltensübernahme,¹⁸ wenn es nicht als erster Schritt in einer Entwick-

lungsdynamik von der bloßen Nachahmung über die bewußte Identifikation bis hin zum selbstverantwortlichen Handeln gesehen wurde.¹⁹ Es fehlt „eine kritische kognitive Kontrolle über das nachgeahmte Verhalten“²⁰.

Banduras **sozial-kognitive Theorie des Modell-Lernens** hingegen gilt als Vorläufer von Handlungstheorien: Im Gegensatz zur behaviouristischen Auffassung wird bei der Orientierung an Modellen Gedächtnisprozessen stärker Rechnung getragen. Ein Beispiel: 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) und schließlich auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hin analogisiert (Reproduktions-, Verstärkungs- und Motivationsprozeß).²¹ 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.“²² Trotz dieser Einwände ist jedoch 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, Probleme, Entscheidungssituationen und Wertdiskurse lassen sich im Leben vorbildhafter Gestalten ermitteln, wo ergeben sich Parallelen zu eigenen Lebensthemen und Impulse für deren Bewältigung?

Schließlich soll noch ausgelotet werden, inwieweit innerhalb eines Verständnisses von **Lernen als Handeln und Problemlösen** – mit dem man sich eigentlich vom Lernen am Modell verabschiedet - dennoch auch der Lerngegenstand „Vorbild“ Bedeutung erhalten kann. Handlungstheorien gehen vom Modell des reflexiven Subjekts aus, welches planvoll handelnd und selbstverantwortlich über Alternativen entscheidet und seinen Entscheidungen Sinn zuweist.

Dies hat im Kontext einer Auseinandersetzung auch didaktische Implikationen: Eine rein deskriptive Darstellung von vorbildlichen Biographien mit dem Ziel einer direkten Verhaltensübernahme reicht nicht aus – das wäre eben „nur“ ein Lernen am Modell, vielmehr müssen die Lebensbilder oder biographischen Ausschnitte in ihren Entscheidungssituationen veranschaulicht und andererseits die Schülerinnen und Schüler in diese problem- und wertbehaftete Situationen so involviert werden, daß echte, das heißt argumentativ begründete, Entscheidungen in verschiedene Richtungen und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen möglich sind. Von Banduras sozial-kognitiver Theorie unterscheidet sich dieses diskurspädagogische Modell durch den höheren Grad an Reflexivität (also nicht: „sich verhalten wie“, sondern, „überlegen, ob und wieso im Handeln des Modells exemplarische Momente aufscheinen, die zur Entwicklung der eigenen Handlungskonzepte etwas beitragen

können“). Konkret könnte dies bedeuten: Durch die Beschäftigung mit Franz von Assisi legt zwar kein Schüler ein spontanes Armutsgelübde ab, aber seine Haltung einer bedingungslosen Radikalität führt vielleicht zur herausfordernden Erkenntnis, jeweils die auf einen zukommenden Aufgaben entschlossen zu übernehmen.²³ Über reine Willenshandlungen innerhalb entscheidungstheoretischer Ansätze hinaus reichen Projekte, in denen planvolles Handeln tatsächlich eingeübt wird: Eine weitere, projektbezogene Ebene handlungsorientierten Lernens im Bereich ethischen Verhaltens bestünde beispielsweise in der Planung, Durchführung und Reflexion von (Sozial-)Projekten, innerhalb derer die reflektierte Orientierung an Modellen oder deren analytische Beobachtung²⁴ ihren natürlichen Platz haben. Diese Ebene der direkten Aktion und Konfrontation erscheint deshalb so bedeutsam, weil hiermit der diskurspädagogische Rahmen gesprengt und affektive, erlebnisbetonte und motivationale Aspekte einer Auseinandersetzung mit Modellen stärker Rechnung getragen wird.

3. Dimensionen von „Vorbildlernen“ in der Schule

Mit den beschriebenen lerntheoretischen Ebenen des Lernens an Vorbildern im Religionsunterricht ist zweierlei impliziert: Einerseits sowohl die Gültigkeit „einfacherer“ wie auch „komplexerer“ Formen des Umgangs mit Modellen, andererseits aber auch eine verbindliche Dynamik vom Imitationslernen über Identifikationsvorgänge bis hin zum eigenständigen Handeln in der Auseinandersetzung mit Vorbildern. Welche didaktische Folgen sich aus den lerntheoretischen und adressatenbezogenen Eckdaten ergeben, soll in den folgenden sechs Thesen entfaltet werden. Lernen an Vorbildern als Beitrag zur Lebensorientierung heutiger Schülerinnen und Schüler²⁵ impliziert folgendes:

These 1: „Heilige der Unscheinbarkeit“ suchen

Den zentralen didaktischen Ausgangspunkt und Zielhorizont 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.

„Jeder Mensch als Bild Gottes und jeder Mensch als Bild der Menschlichkeit, d. h. jeder Mensch ist ein ‚würdiger Gegenstand der Anschauung‘ in seinem Versuch, Leben zu lernen ... Lernen wir selbst, Menschen als Bilder wahrzunehmen, Bilder der Menschlichkeit und Bilder Gottes“, meint Ursula Frost in Anlehnung an Friedrich Schleiermacher.²⁶ Nimmt man ihren Appell nach Freiheit, nämlich die Unplanbarkeit der Gesinnungsbildung beim Schüler und die Dignität der Begegnung und dem „Befreunden mit dem Fremden“²⁷ in gegenseitiger Anerkennung, ernst, dann muß 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.

So bedeutend die Biographien der Kleriker Alfred Delp oder Bernhard Lichtenberg erscheinen mögen – die Konfrontation mit dem „dummen Bua“ und „Esel“ Michael Lepscher²⁸, dem Familienvater Franz Jägerstätter²⁹ oder dem Schweizer Polizeioffizier Paul Grüninger³⁰ birgt wegen der größeren Nähe zu familienbezogenen Wertefragen auch ein größeres Potential an Diskurstiefe. Anne Frank ist als Zeit- und Vorbild gerade deshalb so geeignet, weil ihre Gedanken und Gefühle mit denen eines „normalen“ Mädchens in der Pubertät korrelieren.

Noch bedeutsamer ist darüber hinaus vor allem die Suche nach „unbekannten“ und „unverbrauchten“ Heiligen, nach „Alltagsheiligen“: Menschen, die in ihrem Alltag altruistisch handeln. Diese „mittlere Ebene“ zwischen dem familiären Bereich und dem öffentlichen Feld der berühmten Persönlichkeiten gerät meist nicht in den Blick,³¹ wenn man sich auf die Suche nach Vorbildern begibt, erscheint aber aus den erwähnten entwicklungs- und lernpsychologischen Gründen als besonders bedeutsam, weil an Alltagsmenschen gelernt werden kann, daß auch *in* unserer Lebenswelt ethisches Verhalten lebbar ist: Personen- und Sozialprofile³² oder Berichte über soziale Arbeitsfelder³³, wie sie beispielsweise regelmäßig in der Augsburger Allgemeinen oder der Katholischen Sonntagszeitung erscheinen, stellen hier eine unerschöpfliche Fundgrube dar. Statt (oder zumindest ergänzend) zu 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.³⁴ Wenn während eines Projektes eine 10. Kläßlerin selbst entdeckt, wie überzeugend und selbstverständlich andersgläubige Jugendliche aus der eigenen Klasse ihre Religion leben,³⁵ bringt sie dies wohl eher zum Nachdenken über die eigene Nähe und Distanz zum Glauben als die Beschäftigung mit dem Glaubensweg der Edith Stein. Wenn Jugendliche für die Ausgestaltung eines Jugendhauses einen Preis erhalten,³⁶ so ist das auch wegen der stellvertretenden Verstärkung (das Vorbild wird belohnt) eine im Schülerhorizont liegende nachahmenswerte Handlung. 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“.³⁷

These 2: „Große“ Heilige erden

These 1 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 die Jugendlichen verwoben werden.

Personen mit großer Distanz zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verhindern die Bereitschaft, an ihnen exemplarische Verhaltensweisen zu erlernen, da die Vorbilder meist in ihrem Lebensganzen – d. h. beispielsweise in ihrem Leben als zölibatär lebende Menschen – und nicht

von isolierten Einzelentscheidungen her beurteilt werden. Sie erscheinen von daher als unerreichbar. „Ihr Leben hat zu wenig konkrete Berührungspunkte mit dem Leben des heutigen Schülers“, heißt es in einer (selbst-?)kritischen Anfrage in einem Unterrichtsentwurf zum Leben Edith Steins für die 5. (!) Jahrgangsstufe.³⁸ Ein weiteres Problem ist, daß viele Heilige nur aus ihrer Zeit zu verstehen sind und ihre Lebensentscheidungen ohne die genaue Erfassung des historischen Kontextes nicht einfach exemplifizierend an ethische oder biblische Themenbereiche angehängt werden können. In der anschaulichen Schilderung und Reflexion eines Unterrichtsversuchs zu Franz von Assisi bringt A. Lochmann das Dilemma einer Beschäftigung mit „unmenschlichen“ Heiligen so auf den Punkt: „Bruder Franz – Vorbild nein, Denkanstoß ja!“³⁹

Ein Beispiel für eine mögliche „Dilemmatisierung historischer Zusammenhänge“ bei großen Gestalten: Der Entscheidung von Kardinal von Galen, sich in mutigen Predigten gegen das Euthanasieprogramm der Nationalsozialisten zu äußern, ging eine Güterabwägung 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. Ähnlich könnte man auch mit einem weiteren Vorbild des Lehrplans, Thomas Morus, verfahren, wenn man als abzuwägende Werte die Treue zur eigenen Entscheidung und die Verantwortung für die Familie einander gegenüber stellt. Der bekannte Film „Ein Mann zu jeder Jahreszeit“ ist für eine solche Intention letztlich unbrauchbar, weil hier – wie Carol Gilligan⁴⁰ sagen würde – männliche Prinzipienmoral über jegliche Beziehungs- und Fürsorgemoral gestellt wird und Thomas Morus zwar in seiner unumstößlichen Entschiedenheit, kaum aber im zweifelnden Reflektieren charakterisiert wird. 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“, weil hier wesentlich dynamischer beschrieben wird, wie der einstmalige 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.

These 3: Vorbilder im entwicklungsbezogenen Lebenskontext der Schüler anerkennen

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 stellen den nicht hintergehbaren Ausgangspunkt für ethisches Lernen an Vorbildern im Kontext von Schülerwelten dar.

Es ist verständlich, wieso Sechsjährige die kleine Hexe Bibi Blocksberg, Pippi Langstrumpf oder Superman bewundern, ein schmalbrüstiger 13jähriger gerade Kevin Costner als Vorbild wählt oder eine 16jährige sich für Julia Roberts

Schwerpunktthema

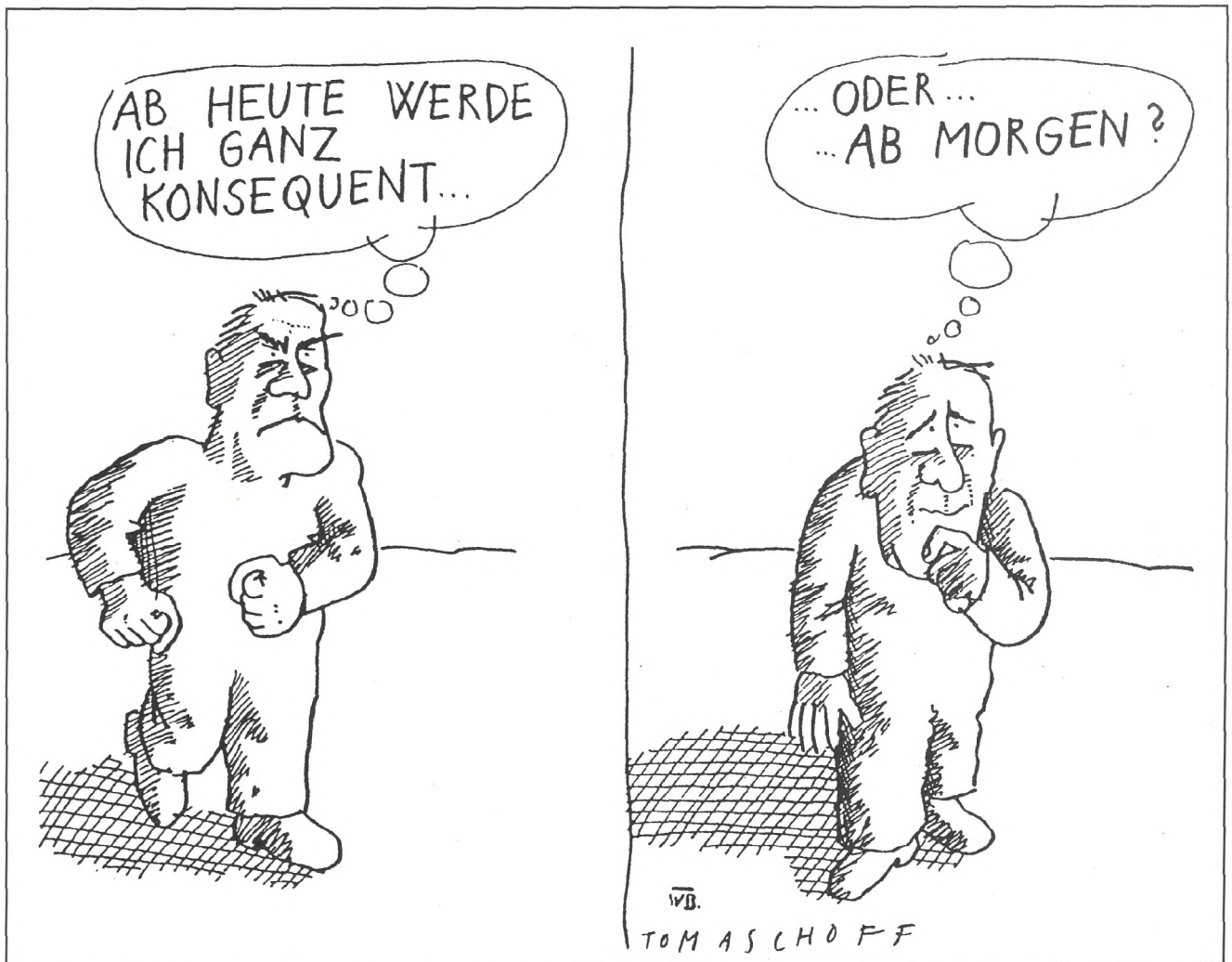
begeistert.⁴¹ Die Entscheidung für bestimmte Vorbilder hängt auch mit entwicklungsbezogenen Lebensthemen, mit eigenen Wünschen und Sehnsüchten, zusammen.⁴² Insofern „passen“ in der Regel für Kinder und Jugendliche, die sich nach der Kohlbergschen Klassifikation moralisch auf Stufe 2 befinden und utilitaristisch argumentieren, Identifikationsfiguren, die „gut“ sind und gleichzeitig „Erfolg“ haben – nach der Begründungslogik: „Gut sein bringt etwas!“ Von der Lerntheorie entspricht dies wieder dem Modell-Lernen als stellvertretende Verstärkung: Das Vorbild erfährt eine Belohnung für sein gutes Verhalten – und das mag beim einen in der Überreichung eines Preises und beim anderen die Aufnahme ins Guinness-Buch der Rekorde oder in den Heiligen-Kalender der katholischen Kirche bestehen. Auch die Jugendlichen, die an einem Sozialprojekt „Mitleid lernen“⁴³ teilgenommen haben, reflektierten bei der Rückschau immer wieder unter dem Blickwinkel „das hat es mir gebracht“ oder „das habe ich dabei gelernt“. Es gilt hier, ganz behutsam altruistische Bausteine inmitten des konventionellen Lebens und der darin gültigen Prinzipien anbahnen.

Andererseits: Es wird 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-altruistischen Verhaltens im Sinne kritischer Korrelation handeln.

These 4: Ethische Vorbilder vor Ort kennenlernen und prosoziales Verhalten einüben

Im Sinne eines Lernen als Handeln und Problemlösen sollte vorbildliches Verhalten im Dienste anderer Menschen vor Ort erlebt und selbst eingeübt werden.

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. Noch ergiebiger scheint der Weg hinaus aus der Schule hin zu sozialen Brennpunkten zu sein: Der Kohlberg-Schüler Bill Puca hat ein Modell ethischen Lernens entwickelt, in dem neben der diskurspädagogischen Ebene



auch das konkrete soziale Tun eingeübt werden soll.⁴⁴ 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 er in seiner Heimatregion eine Datenbank mit 600 Personen zusammengestellt, die man als „soziale Helden“ bezeichnen könnte und die bereit sind, mit jungen Leuten über ihr Leben und ihre Entscheidungen zu sprechen. Außerdem sollen sich Jugendliche in ihrer eigenen sozialen Umwelt konkret altruistisch engagieren und an den Arbeitsplätzen der „örtlichen Helden“ mithelfen können. Lothar Kuld betreut derzeit ein ähnliches Projekt in Baden-Württemberg wissenschaftlich: Im Modellversuch „Compassion“, einem Praktikum und der damit verbundenen unterrichtlichen Begleitung sollen die Jugendlichen soziale Erfahrungen machen und reflektieren.⁴⁵ Wertvolle Hinweise auf ähnliche Sozialprojekte und Exkursionen in Forchheim und Lohr hinein in die Lebenswelten der „local heroes“ mit dem Ziel der „Wertorientierung und Sinnfindung“⁴⁶ findet man auch im neuesten Heft der „Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien“. Im Interesse der Vorbild-Thematik müßte man bei der Gestaltung und 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 verfolgt das Projekt „Kirche auf der Spur“:⁴⁷ Jugendliche sollen nach selbstentwickelten Kriterien kirchliche Institutionen vor Ort untersuchen und im Gespräch mit Verantwortlichen unter anderem auch deren Motive für ein Engagement für die Kirche erkunden. 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. 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. 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.

These 5: Beim Lehren als Mensch und Christ transparent sein

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.

Wie schon erwähnt, bestätigen alle neuen Studien: 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 Eltern ihre Wertvorstellungen und Überzeugungen artikulieren und sich die Zeit nehmen, sich mit ihren Kindern auseinanderzusetzen“⁴⁸, lernen die Jugendlichen, eigene Standpunkte zu entwickeln. Der Psychologe Walter Edelman beschreibt dies allgemein in lernpsychologischer Hinsicht so: „Eltern und Lehrer ... können 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).“⁴⁹

Auch „Christ werden braucht Vorbilder“⁵⁰ im Nahbereich – neben den Eltern die Gemeindeglieder, ältere Jugendliche und nicht zuletzt die Lehrer. „Gebt Zeugnis von Eurer Hoffnung“ – dieses Motto des Mainzer Katholikentags gilt auch für den Religionslehrer im Klassenzimmer! Der Beschluß der Würzburger Synode zum Religionsunterricht⁵¹ ist also nach wie vor ebenso aktuell wie anspruchsvoll, wenn er vom Religionslehrer fordert, er müsse neben der fachlichen und pädagogischen Eignung auch selbst ein authentischer Zeuge gelebten Christentums sein, an dem transparent werden kann, wie Christen in existentieller Betroffenheit ihren Glauben leben.

These 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.

Bucher und Montag zitieren in ihrer Studie abschließend die bekannte Geschichte von Rabbi Meir: Im Jenseits werde Gott nicht fragen, warum man nicht Moses oder David geworden sei, sondern: „Warum bist du nicht du selber geworden?“⁵² Die Dynamik von der Orientierung an Vorbildern hin zum eigenständigen ethischen Handeln beschreibt die bekannte Popgruppe „Die Prinzen“ im Song „Mein bester Freund“ (nämlich: Robin Hood, Sherlock Holmes und Winnetou in ihrem Kampf gegen Unrecht) in der letzten Strophe auf witzig-prägnante Art so:

„Doch leider sind die Freunde alle tot, und das ist für mich sehr schwer.

Doch leider sind die Freunde alle tot, es waren meine Vorbilder.

Deshalb kämpf ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt.“

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

Hans Mendl

Schwerpunktthema

Unterrichtsbaustein zum Lied „Mein bester Freund“ (Die Prinzen)

Erläuterung:

Das Lied „Mein bester Freund“ der bekannten Popgruppe „Die Prinzen“ beschreibt humorvoll und gleichzeitig hintergründig, worauf die Beschäftigung mit Vorbildern abzielt und wie eine solche ablaufen kann:

- Die affektive („mein bester Freund“) Bewunderung vorbildlichen Verhaltens
- wird verknüpft mit einer wertorientierten Begründung („denn er kämpft immer gegen das Unrecht in der Welt“) und stellt damit einen Beitrag zur eigenen Werte- und Normenorientierung dar.

- Dieser Prozeß bleibt aber nicht auf der theoretischen Ebene stehen; die Einsicht „doch leider sind die Freunde alle tot“ führt schließlich zum selbstverantwortlichen Handeln („also kämpf ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt“).

Das Lied kann im Kontext verschiedener Unterrichtseinheiten eingesetzt werden: z.B. beim Thema Persönlichkeitsentwicklung (Hauptschule 7.5; Realschule 8.1; Gymnasium 7.4), aber auch beispielsweise beim Thema Propheten (z. B. Gymnasium 6.2) oder Gewissensbildung (z. B. Realschule 9.4, Gymnasium 9.5).

Stundenthema: „Mein bester Freund“ – Anregungen für ein gelingendes Leben

Stufung	Lernziel	Inhalt	Methoden/Medien
Hinführung	erkennen, daß die Auswahl eines Vorbilds mit eigenen Wünschen zusammenhängt	Fans sehen zu „ihren“ Stars auf; Vermutungen über die Fans anstellen: ● Bewunderung ● Phantasien ● Nachahmungswunsch	Folie (Zeitschriften)
Begegnung	herausarbeiten und verstehen, was an den im Lied genannten Figuren fasziniert	„Mein bester Freund“: Kampf gegen das Unrecht in der Welt	Musikkassette Tafelanschrieb / Hefteintrag
Erarbeitung	reflektieren, welche Werthaltungen und Kompetenzen persönliche Vorbilder besitzen	Persönliche Vorbilder: XY ist für mich ein Vorbild, weil ...	Einzelarbeit, Hefteintrag
Zusammenfassung	zentrale vorbildliche Lebenshaltungen wertschätzen lernen	Die Ergebnisse werden in der Klasse vorgelesen, die vorbildlichen Kompetenzen und Werte fixiert	Schülervortrag, Tafelanschrieb / Hefteintrag Gespräch
Anwendung	begreifen, daß Vorbilder zur Nachahmung im eigenen Lebenskontext einladen	Schlußteil „Mein bester Freund“: „deshalb kämpf ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt“: Wie kann ich die bewunderte Qualität meines Vorbilds selber umsetzen?- z.B. „Ich bin mutig wie..., wenn“	Musikkassette Einzelarbeit Hefteintrag Gespräch
Abrundung		Lied: Mein bester Freund	Singen

Vorschlag für ein Tafelbild:

Mein bester Freund ...

Robin Hood
Sherlock Holmes
Winnetou



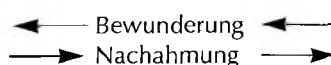
Kampf gegen das
Unrecht der Welt

Mein Vorbild ist



denn er/sie

(z. B.) Fröhlichkeit, Mut, Stärke, Einsatz für andere, Erfolg, Können



Ich bin so _____ wie _____

wenn _____

Anmerkungen:

- 1 Siehe M. Nüchtern, Ist Diana eine Heilige?, in: Publik Forum Nr. 20/1997, 38; E. Bölte, Diana, die Märtyrerin. Diskussion um Heiligsprechung, Augsburger Allgemeine v. 11. 12. 1997, 3.
- 2 J. W. Fowler, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991, 167 f.
- 3 A. A. Bucher u. S. Montag, Vorbilder: Peinliche Überbautypen oder nach wie vor notwendig? Bericht über zwei aktuelle empirische Untersuchungen, in: Religionspädagogische Beiträge 40 (1997), 61–81.
- 4 J. Sudbrack, Heilige in Jesus Christus – Zeugen von Gottes Heiligem Geist, in: H. Limburg u. H. 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: K. Nientiedt, Neue Heilige – immer zahlreicher und umstrittener, in: Herderkorrespondenz 45 (1991), 572–577.
- 5 A. A. Bucher, Identität und Sexualität, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 36 (1996), H. 6, 346–354, hier 353.
- 6 Siehe R. Ebner, Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe, St. Ottilien 1988, 290 f.
- 7 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. – Zitiert werden auch im folgenden die derzeit jeweils gültigen Lehrpläne der einzelnen Schularten.
- 8 Z. B. RS 8.1; RS 9.5; GY 9.4.
- 9 Z. B. GS 4.8; HS 7.5: „Meine Leitfiguren und Leitbilder“; GY 7.4: „Beispiele von Christen mit Vorbildwirkung für junge Menschen“.
- 10 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.
- 11 So der neue bayerische Hauptschullehrplan für den evangelischen Religionsunterricht, Jg. 7.
- 12 Materialdienst des VKR Niedersachsens 1990, Heft 1.
- 13 Siehe dazu: H. Mendl, Literatur als Spiegel christlichen Lebens, St. Ottilien 1995, bes. 172, 280.
- 14 F. J. Rosenlächler, Die Macht der göttlichen Religion Jesu in Krankheiten und im Tode, Landshut 1817.
- 15 Siehe H. Mendl, Literatur als Spiegel christlichen Lebens, 280.
- 16 RS 8.1: Auf dem Weg zu sich selbst.
- 17 Siehe hierzu: W. Edelmann, Lernpsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1996.
- 18 Siehe auch dementsprechend behutsame Andeutungen in den Lehrplänen, z. B. GY 7.4: „Vorbilder nicht imitieren, sondern sich von ihnen auf den eigenen Weg rufen lassen“; noch konkreter HS 7.5 (Wer bin ich): „was mich voranbringt oder was mich zurückwirft (z. B. Freunde, Vorbilder, Enttäuschungen)“
- 19 Siehe ausführlich G. Stachel u. D. Mieth, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, z. B. 105. – Siehe auch: „Das Vorbild ist diskreditiert“; L. Kerstiens, Modell oder Vorbild?, in: Lebendige Katechese 8 (1986), 77–83, hier 77. – Immer wieder zitiert wird S. Lenz, Das Vorbild, Hamburg 1973, bes. 45.
- 20 G. Stachel u. D. Mieth, Ethisch handeln lernen, 97. Siehe auch das nach wie vor aufschlußreiche Heft 8 der Katechetischen Blätter 102 (1977).
- 21 Zur Lerntheorie: W. Edelmann, Lernpsychologie, 286 f. – Zum Inhalt: B. u. S. Gruber, Das Zusammenleben von Römern und Christen – Minderheiten haben's schwer. Lernzirkel für den Geschichts- und Religionsunterricht der Klassen 5–7, Donauwörth 1997.
- 22 W. Edelmann, Lernpsychologie, 288 f.
- 23 Siehe hierzu L. Kerstiens, Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema, in: Lebendige Katechese 8 (1986), 77–83.
- 24 Z. B. H. Mendl, Projekt „Kirche auf der Spur“, in: Kontakt 1/97, 27–34.
- 25 Der Titel bezieht sich formal und inhaltlich auf: B. Gruber, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung, Donauwörth 1995.
- 26 U. Frost, Erziehung durch Vorbilder?, in: H. Schmidinger (Hg.), Vor-Bilder – Realität und Illusion, Graz u. a. 1996, 91–127, hier 123, 125.
- 27 Ebd., 121, 126.
- 28 E. T. Mader u. J. Knab, Das Lächeln des Esels. Das Leben und die Hinrichtung des Allgäuer Bauernsohnes Michael Lepser (1904–1940), Blöcktach 1987, bes. 68; Kontakt 1988, Heft 1, 41 f.
- 29 G. C. Zahn, Er folgte seinem Gewissen. Das einsame Zeugnis des Franz Jägerstätter, Graz u. a. 1979.
- 30 S. Keller, Grüningers Fall. Geschichten von Flucht und Hilfe, Zürich 3. A. 1994.
- 31 Auch im (religions-)pädagogischen Feld neigt man dazu, dem Begriff „Vorbild“ bestimmte Konnotationen vorzugeben: 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 A. Bucher, Renaissance der Vorbilder?, in: H. Schmidinger (Hg.), Vor-Bilder – Realität und Illusion, Graz u. a. 1996, 29–64, hier 37.
- 32 Z. B. Porträt: „Renate Hummel. Asylexpertin“, in: Katholische Sonntagszeitung v. 3./4. 2. 1996.
- 33 Z. B. die Reportage über ein ökologisches Jahr im Kloster Plankstetten unter dem Titel „Zupacken auf dem Bauernhof. Mehr Jugendliche machen ein Freiwiliges 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.
- 34 U. Schilling-Strack, Im Sterbehau von Kalkutta fühlt er sich frei und glücklich, in: Augsburger Allgemeine v. 31. 10. 1997.
- 35 Siehe hierzu das Projekt „Wie hältst Du's mit Deiner Religion“ in diesem Heft!
- 36 Siehe Artikel auf der Bayern-Seite der Augsburger Allgemeine v. 23. 6. 1997 „Im alten Schulhaus ist jetzt der Jugendtreff 1b zu Hause. Eigeninitiative wird mit dem ‚Simpert-Preis‘ belohnt.“
- 37 R. Guardini, Der Heilige der Unscheinbarkeit, in: Katechetische Blätter 102 (1977), 677 f.
- 38 H. Pitttruff u. G. Siener, Edith Stein im Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 30 (1987), 163–165.
- 39 A. C. Lochmann, Bruder Franz. Unterricht mit einer Heiligenbiographie, in: Katechetische Blätter 114 (1989), 362–370; ähnlich: E. Weber, Francisco d'Assisi – Leitbild neuer Frömmigkeit?, in: Der evangelische Erzieher 48 (1996), 352–361.
- 40 C. Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984.
- 41 Siehe hierzu A. A. Bucher u. S. Montag, Vorbilder, in: Religionspädagogische Beiträge 40 (1997), hier 80.
- 42 Ausführlicher zum Zusammenhang zwischen Medienvorlieben und Alltagserfahrungen, Entwicklungsaufgaben und Lehensthemen Jugendlicher siehe: J. Barthelmes u. E. Sander, Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige, München 1997 (zu medialen Vorbildern bes. 243–259).
- 43 L. 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, siehe folgenden Artikel: Das Compassion-Projekt.
- 44 Siehe: F. Oser u. W. Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 469–472; B. Puca, Be your own hero. Careers in commitment. Project proposal, Troy, New York 1990.
- 45 L. Kuld, Mitleid lernen, in: ru 27 (1997), Heft 2, 56–60. – Zum evangelischen Pendant dieses Projekts in Baden-Württemberg siehe: Harry Noormann, Diakonisches Lernen – eine Zumutung für den Zeitgeist?, in: Christenlehre / Religionsunterricht – Praxis 51 (1998), Heft 2, 6–13.
- 46 Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), Wertorientierung und Sinnfindung im Religionsunterricht, München 1998 (Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/98), bes. 14–80.
- 47 H. Mendl, Projekt „Kirche auf der Spur“, in: Kontakt 1/97, 27–34.
- 48 Studie: Eltern sind die wichtigsten Vorbilder, in: Augsburger Allgemeine vom 6. 11. 97, S. 1.
- 49 W. Edelmann, Lernpsychologie, 336.
- 50 G. Biemer u. A. 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: R. Köcher, Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 32 (1989), 349–357.
- 51 Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 2.8.
- 52 A. A. Bucher u. S. Montag, Vorbilder, in: Religionspädagogische Beiträge 40 (1997), hier 81. – Siehe M. Buber, Die Erzählungen der Chassidim, Zürich 1949, 394.

An dem, was wir tun, erkennen wir, was wir sind.

Arthur Schopenhauer