

»nur noch kurz die Welt retten« – oder: zum Potenzial eines Lernens an Vorbildern¹

1 Vorbilder und ihre ethische Grundierung

Wer kennt sie nicht, gut gemeinte Ratschläge wie: »Nimm Dir ein Beispiel an ...« oder »Von der/dem kannst Du etwas lernen ...«, mit denen Kinder und Jugendliche auf Optionen gelingender Lebensgestaltung aufmerksam gemacht werden. Die Motivationen, die derartigen Hinweisen zugrunde liegen, sind zwar unterschiedlicher Natur, jedoch durchgängig in »Erstrebenswertem« begründet: sei es nun angenehm-korrektes Verhalten, gepflegtes Äußeres, ... – die entsprechende Liste ist beliebig erweiterbar.

Hinter diesem Aufmerksammachen auf als positiv eingeschätzte Verhaltensweisen scheint ein Grundmodell ethischen Lernens auf: das Lernen an Vorbildern. Mit letzteren sind – entsprechend der vielzitierten Definition Reiner Walrafens – Personen gemeint, deren »konkreter Lebensvollzug einen anderen Menschen so zu beeindrucken vermag, dass dieser sich – auf der Suche nach Wegen eigener Lebensführung – mit ihnen identifiziert und in seinem Handeln bemüht, ihnen nachzufolgen«². Die damit einhergehende ethische Dimension des Vorbild-Kontextes wird nicht nur in pädagogischen Diskursen registriert. Im Horizont seiner wertphilosophischen Darlegungen konturiert bspw. Max Scheler: Am Vorbild könnten ethische Gesinnungen erblickt werden, die aufgrund der Liebe, welche für das Vorbild empfunden werde, ins eigene Agieren integriert werden.³ Auch auf soziologischer Seite wird ähnlich argumentiert, z.B. von Jürgen Habermas, der in Vorbildern Optionen zur Ausrichtung des individuellen Lebensentwurfs erkennt,⁴ oder von Hans Joas, der in Vorbildern Werte repräsentiert sieht, an die sich die Vorbild-

1 Georg Hilger zum 75. Geburtstag gewidmet.

2 Reiner Walrafen, Vorbild, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Freiburg i.Br. u.a. 1975, 328f., zit. 328.

3 Vgl. Max Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus, Bern ²1954, 582. Zu den philosophischen und psychologischen Grundlagen der Vorbildthematik vgl. Margit Stamm, Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht, in: JRP 24 (2008) 47–49.

4 Vgl. Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt a.M. 1991, 104.

nehmer freiwillig binden – nicht zuletzt aufgrund der Qualität der personalen Beziehung.⁵

2 Lernen an Vorbildern – Verortungen

Doch was liegt dieser Idee, ethisches Lernen im Rekurs auf Vorbilder zu gestalten, zugrunde: Ein pädagogisches Erfolgsmodell? Eine Reaktion auf Bedürfnisse der Lernenden?

2.1 Heranwachsende und Vorbilder

Insgesamt gibt es kaum Studien, die Effekte eines Lernens an Vorbildern differenzieren können. Nachweisbar ist, dass sich – nach einem bis Ende der 1990er Jahre beobachtbaren, kontinuierlichen Rückgang – Heranwachsende gegenwärtig wieder verstärkt auf Vorbilder beziehen.⁶ Gründe dafür sind unter anderem: die Suche nach Orientierungspunkten angesichts pluraler Lebensgestaltungsoptionen; die Identitätskonstruktion im Abgleich mit als attraktiv wahrgenommenen Lebensstilen; ein unverkrampfter, von Wahlfreiheit geprägter Umgang mit vorgelebtem Leben. Kinder und Jugendliche interessieren sich für fremde Biographien dann nachhaltig, wenn diese entweder »eigene Lebensthemen, Fragestellungen und Überzeugungen« spiegeln oder »bisher wenig bedachte Probleme, Inhalte und Ansichten« vorstellen.⁷ Durch die Auseinandersetzung mit Vorbildern tasten sich Heranwachsende »an jene Werte heran, die seit Urzeiten nicht nur für [...] [sie] persönlich, sondern auch für ein gedeihliches Zusammenleben der Menschen wichtig sind«⁸. Dabei beurteilen sie Personen anhand verschiedener Kriterien, von denen sich viele als ethisch konnotiert erweisen: unter anderem an Erfolg, Erfahrung, gutem Handeln, Authentizität, Sozialität, Lebensfreude.⁹ Im Vergleich zu Kindern sind sich insbesondere Jugendliche bewusst, dass

5 Vgl. *Hans Joas*, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: *Nelson Killius* u.a. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/Main 2002, 58–77, zit. 76.

6 Vgl. *Hans Mendl*, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015, 21–24; *Konstantin Lindner*, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (ARP 31), Göttingen 2007, 36–38.

7 *Karolin Kuhn*, An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, (Empirische Theologie 21), Münster 2010, 240f.

8 *Dana Horáková*, Vorbilder. Berühmte Deutsche erzählen, wer ihnen wichtig ist, Wiesbaden 2007, 34. Vgl. diesbzgl. auch *Mendl*, Modelle (s.o. Anm. 6), 31.

9 Vgl. *Konstantin Lindner*, Vorbild ≠ Vorbild – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen, in: *Religionspädagogische Beiträge* 63 (2009) 75–90, zit. 84.

auch eine vorbildhafte Person nicht in allen Lebensbereichen perfekt sein kann.¹⁰ Hinzu kommt ein »eher fragmentarischer« Zugriff, insofern »sich die Jugendlichen nicht mehr an der Person als Ganzes orientieren«.¹¹

2.2 Lernen an »Vor-Bildern« ≠ Vorbildlernen

Das Potenzial von Vorbildern wird in pädagogischen Zusammenhängen disparat wahrgenommen. Insbesondere die klassische Idee des Vorbildlernens zieht seit Ende der 1960er Jahre Kritik auf sich, da ihr die unbedingte Aufforderung zu »Nachahmung und Befolgung« inhärent ist: »Vorbilder sagen, was Menschen unter generellen Bedingungen zu tun oder zu lassen haben.«¹² Diese Form des Nachahmungslernens wird zu Recht kritisiert, weil sie gängelt und eine eigenständige Beurteilung der Vorbild-Person verwehrt.

Gleichwohl sollte aus dieser Kritik keine grundsätzliche Ablehnung der Thematisierung von vorbildhaften Personen resultieren – unter anderem auch deshalb, weil Heranwachsende diesen nicht selten selbst zuneigen. Es gilt jedoch, Vorbilder als »Vor-Bilder« ins Lerngeschehen einzubringen, als Bilder vorgelebter Lebensentwürfe, die Orientierungen für die Gestaltung eines guten Lebens bieten und in dieser Hinsicht kritisch befragt sowie beurteilt werden dürfen. Ganz im Sinne der von Albert Bandura entfalteten sozial-kognitiven Theorie des so genannten »Modell-Lernens«¹³ sind hinsichtlich der Beschäftigung mit Vorbildern Reflexionsräume einzukalkulieren; unter anderem, um Lernende durch »das Herausarbeiten von Haltungen, Einstellungen und Werten«¹⁴ zu befähigen, auch die eventuell vorschnelle Bewunderung einer Person in den Horizont vernunftgemäßer Kritik zu stellen und sich eigene Maßstäbe für die Gestaltung eines guten Lebens zu erarbeiten. Dabei muss ferner ernstgenommen werden, dass Heranwachsende manche »Vor-Bilder« als Vorbilder ablehnen.

2.3 Tugendethische Blickwinkel auf Vorbilder

Viele (religions-)pädagogische Darlegungen zum Lernen an bzw. mit Vorbildern setzen auf deren ethisches Potenzial – nicht selten in einem explizit oder unterschwellig normativ aufgeladenen Duktus, insofern

10 Vgl. ebd., 85–87.

11 Stamm, Vorbilder (s.o. Anm. 3), 53.

12 Irene Mieth / Dietmar Mieth, Vorbild oder Modell. Geschichten und Überlegungen zur narrativen Ethik, in: Katechetische Blätter 102 (1977) 625–631, zit. 627.

13 Vgl. Walter Edelmann / Simone Wittmann, Lernpsychologie. Mit Online-Materialien. 7., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2012, 165–168.

14 Mendl, Modelle (s.o. Anm. 6), 65f.

dadurch wünschenswerte Haltungen nahegebracht werden sollen. Dass in jüngster Zeit diese normativ-ethische Perspektive wieder verstärkt gespielt wird, belegt auch die durch Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum und andere forcierte Rehabilitierung der Tugendethik.¹⁵ Tugend bezeichnet »ihrer formalen Bestimmung nach nur eine *einzig* Grundhaltung«¹⁶. Den daraus in materialer Hinsicht ableitbaren Einzel-Tugenden wird zugesprochen, sie würden »die Tauglichkeit des Individuums, sein Leben gut führen zu können, erhöhen«¹⁷, indem sie Kriterien und Maßstäbe für das Gute vorgeben. Dass dem wirklich so ist, kann zwar bis dato durch Ergebnisse empirischer Forschung nicht bestätigt werden. Doch ist danach zu fragen, inwiefern Tugendethik dem Lernen an Vorbildern Impulse bieten kann: Mit Tugenden werden ebenfalls ethische Orientierungspunkte vorgegeben, die idealerweise zur »Inkorporierung eines als vernünftig erkannten und selbstkritisch reflektierten Habitus«¹⁸ führen. Indem sie die Tugenden im Rekurs auf Menschen vorstellt, die diese verkörpern, will die Tugendethik dem Subjekt Optionen eröffnen, seine »wesensgemäße Vollendung [...] in der freien Selbstbindung an das Gute«¹⁹ abseits von Berechnung und Unvernünftigkeit zu realisieren. Damit sich eine tugendhafte Grundhaltung einstellt, ist das Einüben des Vernunftgemäßen und ethisch Richtigen Voraussetzung.²⁰ Ein Einüben leistet das Vorbildlernen nicht.

Nicht selten hatte ein Rekurs auf Tugenden »individualitätshemmende und -verachtende Wirkungen«²¹. Neuere tugendethische Ansätze berücksichtigen dies und grenzen sich von einer lediglich Vorgaben setzenden Idee ab: Sie sehen das Potenzial der Tugenden vor allem darin, dass Menschen sich daran hinsichtlich ihrer Lebensführung ausrichten. Diese »aufgeweichte«, das Subjekt ernst nehmende tugendethische Neujustierung bietet dem Grundanliegen des ethischen Lernens nur bedingt

15 Vgl. u.a. Klaus Peter Rippe / Peter Schaber (Hg.), *Tugendethik*, Stuttgart 1998; darin Alasdair MacIntyre, *Das Wesen der Tugenden*, 92–113, sowie Martha Nussbaum, *Nicht-relative Tugenden. Ein aristotelischer Ansatz*, 114–165. Zur protestantischen Skepsis dem Tugendbegriff gegenüber vgl. Eberhard Schockenhoff, *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*. 2., überarb. Aufl., Freiburg i.Br. 2014, 196–201. Martin Hailer widmet sich auf evangelischer Seite dieser Fragestellung. Vgl. *Ders.*, *Urteilen lernen durch Habitus-Erwerb? Vorüberlegungen zu einer evangelischen Tugendethik*, in: Ingrid Schoberth (Hg.), *Urteilen lernen III*, Göttingen 2014, 69–87.

16 Schockenhoff, *Grundlegung* (s.o. Anm. 15), 73.

17 Hans-Joachim Höhn, *Das Leben in Form bringen. Konturen einer neuen Tugendethik*, Freiburg i.Br. 2014, 115.

18 Siegbert Peetz, *Werte oder Tugenden? Zur Reformulierung des Habitus in der Moralerziehung*, in: Herbert Rommel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Waltrop 2007, 39–63, zit. 61.

19 Schockenhoff, *Grundlegung* (s.o. Anm. 15), 90.

20 Vgl. Höhn, *Leben* (s.o. Anm. 17), 117.

21 Vgl. ebd., 118.

Neues. Gewisses Potenzial birgt die materiale Seite: So können Tugenden – insbesondere die Aspekte Klug- bzw. Vernunftgemäßheit und Gerechtigkeit – als Kriterienraster dienen, um menschliche Handlungsweisen hinsichtlich »des Guten« einzuschätzen. Sie eröffnen dementsprechend Optionen, »Vor-Bilder« in ihrer Vorbildhaftigkeit zu bewerten,²² wobei dadurch Bewertungsmaßstäbe, die die Lernenden selbst ansetzen, nicht übergangen werden dürfen.

3 Ethisches Lernen an Vorbildern im Religionsunterricht

3.1 Eine kurze historische Einordnung

In christlich-religionspädagogischen Zusammenhängen wurde dem Lernen an vorbildhaften Personen über Jahrhunderte hinweg Aufmerksamkeit geschenkt: »Imitatio Christi« ist zu einer Grundformel christlicher Theologie, christlicher Erziehung und Bildung geworden.²³ Die damit verknüpfte Idee, im orientierenden Verweis auf die Nachfolge Christi zu (glaubens-)angemessener, guter Lebenspraxis aufzufordern, wirkt bis in die Gegenwart religionspädagogisch nach. Dieser Referenzkontext wurde im Verlauf der Jahrhunderte auf Personen ausgeweitet, die durch ihre (Christus nachfolgende) Lebensgestaltung Vorbilder sein können. Spätestens durch ihren Missbrauch für ideologische Zwecke im nationalsozialistischen Regime geriet die Vorbild-Pädagogik allgemein in Misskredit: Sie wurde verdächtigt, Heranwachsende in deren Mündigwerden zu behindern.²⁴ Ende der 1980er Jahre diskutierte die Erziehungswissenschaft »kaum noch über die Vorbild-Pädagogik«²⁵. Nicht ganz so weitreichend erweist sich diese Distanzierung für religionspädagogische Kontexte: Als Reaktion auf die Kritik wird hier das Augenmerk auf einen von Oktroyierung »gereinigten Vorbild-Begriff«²⁶ gelegt. Das Thema selbst ist – bis auf eine kurze Phase des Desinteresses in den

22 Vgl. Mendl, Modelle (s.o. Anm. 6), 88; 234. Vgl. zudem Mirjam Schambeck, Art. Tugend IV. Praktisch-theologisch, in: LThK³ (2001) 10, 300f.

23 Ursula Frost, Erziehung durch Vorbilder, in: Heinrich Schmidinger (Hg.), Vorbilder. Realität und Illusion, Graz u. a. 1996, 91–127, zit. 111.

24 Vgl. u. a. Theodor W. Adorno, Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt/Main 1970, 13f. Vgl. auch die grundlegende Skepsis, geäußert von Horst Rumpf, Siegt Droge? Lebenshilfe? Realitätsersatz? Biographische Splitter zum Vorbildbedürfnis, in: Pädagogik (2000) H. 7–8, 56–59.

25 Ludwig Kerstiens, Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema, in: Lebendige Katechese 8 (1986) 77–83, zit. 77. Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland lässt sich nachweisen, dass in der DDR aus ideologischen Gründen weiterhin auf eine autoritäre Vorbildpädagogik gesetzt wurde. Vgl. Ulrike Witten, Diakonisches Lernen an Biographien, Leipzig 2014, 74f.

26 Günter Stachel, Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen, in: Ders. und Dietmar Mieth (Hg.), Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 106–116, zit. 101.

späten 1980er und 1990er Jahren – nach wie vor präsent; nicht selten mit dem Verweis darauf, dass »Vorbildern für den Prozeß des Glaubenslernens und ethisch Handelnlernens zentrale Bedeutung«²⁷ zukomme. Gegenwärtig werden Vorbilder wieder verstärkt hinsichtlich ihrer Relevanz für religiöse Lern- und Bildungsprozesse diskutiert – auch in Bezug auf ethisches Lernen. Hans Mendl pointiert die damit verbundene Frage: »In welchen Personen steckt moralisches Potenzial, das die Entwicklung des eigenen moralischen Universums fördern kann?«²⁸

3.2 Vorbilder als Träger des christlichen Propriums

Wenn es darum geht, das Potenzial des Lernens an Vorbildern für ethische Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen des Religionsunterrichts auszuloten, ist die Frage nach dem diesbezüglichen Proprium zu stellen. Ethisches Lernen in diesem Unterrichtsfach unterscheidet sich von ethischem Lernen in anderen Zusammenhängen zunächst nicht, insofern es die Schülerinnen und Schüler befähigen muss, ethische Fragestellungen wahrzunehmen, unter Zuhilfenahme von Wissen zu reflektieren und zu beurteilen, zu kommunizieren und sich im Idealfall handlungsleitend dazu zu positionieren. Was jedoch das Spezifikum darstellt, ist die Konzentrierung all dieser prozessualen Aneignungsaspekte im Horizont der Gottesfrage. Daher gilt es, in religionsunterrichtlichen, ethischen Lernprozessen mit den Lernenden »orientierende[] Erfahrungen mit dem biblisch bezeugten Gott«²⁹ zu erschließen. Durch die Begegnung mit Vorbildern, die ihre Lebensidee im Rekurs auf die jesuanische Reich-Gottes-Botschaft deuten, können sich den Schülerinnen und Schülern Begründungen und Alternativen gelingender Lebensgestaltung auf tun. Im Hintergrund dieser Überlegung steht das Wissen darum, dass Ethik nicht traditionsunabhängig zu denken, sondern in spezifische Referenz-

27 *Albert Biesinger*, Empirisch-ethische Grundzüge des Nachahmungslernens, in: *Ders. / Günter Biemer* (Hg.), *Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neube-gründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung*, Mainz 1983, 53–66, zit. 59.

28 *Mendl*, Modelle (s.o. Anm. 6), 12. Hans Mendls vielfältige Publikationen prägen seit Jahren den religionspädagogischen Vorbild-Diskurs. In Auswahl sei auf weitere Veröffentlichungen verwiesen, die sich dem Lernen an Vorbildern unter religions-pädagogisch-ethischer Perspektive widmen: *Witten*, Diakonisches Lernen (s.o. Anm. 25); *Bettina Herrmann / Sybille Wittmann*, *Von Heiligen und anderen Menschen wie ich. Modelle zur religiösen Werteerziehung in Kita und Gemeinde*, München 2010; *Martin Rothgangel / Hans Schwarz* (Hg.), *Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags*, Frankfurt/Main u. a. 2011; JRP 24 (2008): *Sehn-sucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht*.

29 *Bernhard Dressler*, Werteerziehung – Wertevermittlung im Bildungskontext. Thesen zu Möglichkeiten und Grenzen, in: *Forum Erwachsenenbildung* 40 (2007) H. 3, 24.

systeme eingebunden ist.³⁰ So macht es einen Unterschied, ob sich das Engagement für Ausgegrenzte aus politischem Kalkül oder aus einem Rekurs auf den christlichen Glauben speist.

Insbesondere zeigt sich dies hinsichtlich der Heiligen, die im katholischen Kontext als Fürsprecherinnen und -sprecher bei Gott verehrt werden und deren radikale Gottsuche nicht selten legendarisch überzeichnet wurde. Bei ihrer Thematisierung – wie auch anderer vorbildhafter Personen – darf es im Religionsunterricht nicht um ein ethisierendes Deduzieren einer christlichen Ethik gehen, sondern darum, Menschen vorzustellen, »die zeigen, wie Christ-Sein [...] gehen kann«³¹ und welche Auswirkungen sich daraus für ethisches Agieren ergeben. Hier eröffnen sich Gegenwelten und Hoffnungszusammenhänge. Indem das Lernen an Vorbildern unter Ermöglichung rationaler Kritik – Achtung: »Vorbilder [und insbesondere Heilige; K.L.] stehen [...] in einem hermeneutischen Zirkel mit der Institution, durch die sie vertreten werden«³²! – für diese Dimension sensibilisiert, bietet es im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern einen Mehrwert.

Beachtenswert in diesem Zusammenhang erscheint zudem, dass Kinder und Jugendliche gegenwärtig nur noch bedingt fähig sind, religiöse Motivationen und Ausdrucksweisen als solche zu identifizieren. Wenn überhaupt, werden ihnen derartige Momente vornehmlich an »professionellen ChristInnen« zugänglich, die aufgrund kirchlich-religiöser Eingebundenheit eindeutig zuordbar sind. Selbst religiös sozialisierte Heranwachsende können »einen Bezug zu Gott und seinem Wirken nicht in gewöhnlichen Christen« herstellen.³³ In dieser Hinsicht müssen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht unterstützt werden: Neben der Identifizierung expliziter Rekurse auf biblische oder christlich-religiöse Motive, die auf das christliche Begründungsmoment ethischen Handelns verweisen, können im Religionsunterricht – wie oben angedeutet – auch die Tugenden Optionen bieten, »Vor-Bilder« in ihrer Vorbildhaftigkeit zu dechiffrieren. Bis in die Gegenwart erweisen sich dabei die von Thomas von Aquin im Rekurs auf Platon und Aristoteles präzisierten Kardinaltugenden Gerechtigkeit, Klug- bzw. Vernunftgemäßheit, Tapferkeit bzw. Strenge, Mäßigung sowie die drei theologischen Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe als relevant.

30 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: *Ders. / Georg Hilger / Stephan Leimgruber* (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Neuausgabe, München ³2013, 434–452, zit. 448.

31 *Mendl*, Modelle (s.o. Anm. 6), 31. Zu Heiligen vgl. ebd., 127–151.

32 *Folkert Rickers*, »Kritisch gebrochene Vorbilder« in der religiösen Erziehung, in: *JRP* 24 (2008) 213–240, zit. 219.

33 *Kuhn*, Biographien (s.o. Anm. 7), 254.

3.3 Beachtenswerte Lernkontexte

Eine die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst nehmende Thematisierung von vorbildhaften Personen im Religionsunterricht erfordert Lernarrangements, die es ermöglichen, »Vor-Bilder« als Vorbilder zu erschließen.

Den Inhalt können sowohl Personen darstellen, die von Lehrenden hinsichtlich einer ethischen Fragestellung ausgewählt werden, als auch Vorbilder, die die Lernenden selbst angesichts entsprechender Fragekontexte als solche identifizieren. Die Kritik an Heiligen oder anderen überhöhten Vorbildern, die fernen Zeiten und fremden Lebenswelten entstammen und somit für Schülerinnen und Schüler nur bedingt zugänglich sind, ist ernst zu nehmen, sollte aber nicht dazu führen, dass »große Persönlichkeiten« grundsätzlich ausgeklammert bleiben. Wichtig erscheint es daher, letztere nicht als unerreichbare, zur Nachahmung verpflichtende Personen zu zeichnen, sondern als Menschen mit Ecken und Kanten wahrnehmbar werden zu lassen. So genannte »local heroes«, die dem Nahbereich der Lernenden entstammen und »verschiedene Formen altruistischen Verhaltens«³⁴ entfalten, besitzen Potenzial; bisweilen ist es gar möglich, ihnen abseits von medialer Präsentation im Unterricht selbst zu begegnen.

Aus dem bisher Dargelegten ergeben sich zentrale Lernbewegungen, die für die Thematisierung von Vorbildern bedeutsam sind. Es ist unerlässlich, mit den Schülerinnen und Schülern ihr eigenes *Vorverständnis* (1) von Vorbildhaftigkeit und daraus erwachsende Kriterien für die Bewertung ethisch kontextualisierten Verhaltens zu erhehlen. Auch Lehrende müssen auskunftsfähig sein, warum sie welche Person als ethisches Vorbild vorstellen. Prämissen des Umgangs mit Vorbildern stellen einerseits die *vernunftbasierte, kritische Befragung mit offenem Interpretationshorizont* (2) dar und andererseits die *Reflexion, inwiefern ein christlicher Sinnzusammenhang das Agieren der thematisierten Person prägt* (3). Zugleich bedarf es der *Integration theologischer Expertise* (4), um den Lernenden den potenziellen »Mehrwert« einer christlich konnotierten Ethik zu erschließen, aus welcher heraus Menschen ihr Leben gestalten. Wie jede Form ethischer Urteilsbildung sollte auch die Beschäftigung mit Vorbildern die Schülerinnen und Schüler befähigen, unter Zuhilfenahme ihrer eigenen wie auch der im gesamten Lernprozess erarbeiteten Kriterien eine *eigene Position* (5) auszuprägen und diese zu kommunizieren.

4 Integration von Ausgegrenzten als ethische Herausforderung – was Lernen an Vorbildern damit zu tun haben kann

Das Zeichen war einfach, aber deutlich: Eine seiner ersten Pastoralreisen führte den neu gewählten Papst Franziskus im Juli 2013 zu auf Lampedusa festsitzenden Flüchtlingen und den sie aufnehmenden Inselbewohnerinnen und -bewohnern – nicht weil sie Christen, sondern weil sie Menschen sind. »Die Wohlstandskultur, die uns dazu bringt, an uns selbst zu denken, macht uns unempfindlich gegen die Schreie der anderen«³⁵, gab er in seiner Predigt auf dem Sportplatz in Salina zu bedenken. Durch seine besuchende Zuwendung setzte Franziskus einerseits ein Zeichen ethischen Handelns, wie mit den – im wahrsten Sinne des Wortes – ausgegrenzten Flüchtlingen umgegangen werden kann. Andererseits forderte er damit zur Bekämpfung dieser prekären Situation auf.

Das Beispiel von Franziskus bietet einen Lernanlass, sich im Religionsunterricht der Frage nach einem ethisch angemessenen Umgang mit Ausgegrenzten zu widmen. Eindeutige Antworten gibt es darauf nicht. Nach einer ersten Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Flüchtlingsproblematik und der Thematisierung damit verknüpfter ethischer Herausforderungen sowie verschiedener Optionen, die den Schülerinnen und Schülern plausibel scheinen, um mit diesen Herausforderungen zu Rande zu kommen, könnte Franziskus' Lampedusa-Besuch ins Zentrum des Lerngeschehens rücken. Unter der Perspektive ethischen Lernens können die Lernenden beispielsweise Ausschnitte aus der Lampedusa-Predigt des Papstes lesen, Gründe für sein Handeln identifizieren und diese diskutieren. Zudem bietet es sich an, Hinweise auf die jesuanische Aufforderung, auch den Geringsten zu achten (Mt 25,35–40), oder auf weitere biblische und theologisch-ethische Verortungen³⁶ zu geben, um theologische Expertise in das Lernarrangement zu integrieren. Durch dieses Setting kann den Schülerinnen und Schülern der christliche Sinnzusammenhang in seiner ethischen Brisanz deutlich werden.

Im Sinne der oben dargelegten »zentralen Lernbewegungen« sollte das weitere Lerngeschehen die Lernenden auffordern, die »Lampedusa-Aktion« des Papstes in ihrer Vorbildhaftigkeit und Nachahmungsoptionalität zu bewerten: z.B. anhand von Recherchen in Medienorganen, inwiefern die Lampedusa-Reise Veränderungen mit sich gebracht oder andere Verantwortungsträger/innen aufgerüttelt hat; z.B. aber auch, indem die Schülerinnen und Schüler danach fragen, wie sie sich selbst für Menschen auf der Flucht engagieren könnten. Die Tendenz, hilfeschuchende Menschen, die ihre Heimatländer verlassen mussten, auszugrenzen, ist gegenwärtig groß – fatalerweise schlägt sie bisweilen in rechtsradikal

35 http://w2.vatican.va/content/francesco/de/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130708_omelia-lampedusa.html [letzter Abruf am 15.11.2014].

36 Vgl. Konstantin Lindner, Pack dein Leben zusammen. Migration und Flucht, in: Religion erleben. Unterrichtsmaterial 16 (2009) 3–49, zit. 6–11.

motivierte Stimmungsmache um. Dennoch gibt es viele Personen, die sich für Flüchtlinge engagieren. Ganz im Sinne der Idee von Hans Mendl könnten die Schülerinnen und Schüler deshalb aufgefordert werden, »local heroes« – und somit eventuelle »Vorbilder« – ausfindig zu machen, die sich privat oder in Vereinen (z.B. Pro Asyl oder regionale Initiativen) für Menschen auf der Flucht engagieren. Recherchen im eigenen Familien- und Freundes-Umfeld, aber auch in der lokalen Presse, stellen Optionen dar, den hinter dem Engagement liegenden Motivationen nachzugehen. Nicht immer werden sich dabei explizit christliche oder gar im Vorbild des Papstes situierte Begründungen identifizieren lassen; vielleicht aber grundlegende Tugenden. Insofern können die Ergebnisse der Recherchen sowie klasseninterne Diskussionen – unter anderem über die Bedeutung eines christlich motivierten Agierens – die ethische Urteilsbildung forcieren. Darüber hinaus bietet die Auseinandersetzung mit Vorbildern die Option, eigene Möglichkeiten eines integrierenden Umgangs mit ausgegrenzten Flüchtlingen zu entdecken und sogar umzusetzen. Dann bleibt der von Tim Bendzko besungene, den Titel des vorliegenden Beitrags liefernde Refrain »nur noch kurz die Welt retten« eventuell keine Ausrede mehr für eine egozentrierte Perspektive, für Trägheit und Untätigkeit angesichts »großer«, nicht erreich- und nachahmbarer Vorbilder, sondern steht dafür, dass Schülerinnen und Schüler durch ethisches Lernen an vorbildhaften Personen herausgefordert werden, über ihre eigenen Optionen nachzudenken, um – wenn auch »nur noch kurz« und im Kleinen – die Welt zu retten.

Dr. Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.