

1.4 Helden auf Augenhöhe – Vorbilder

Hans Mendl

Bedeutung der Vorbilder in der Grundschule

Hex, hex! Ich möchte hexen können wie Bibi Blocksberg!“ – „Bart Simpson find ich klasse, der traut sich was!“ – „Schau mal, mein neues Trikot von Mezut Özil!“ – „Du klingst wie Kelly Clarkson!“

Kinder orientieren sich an den medialen Personen ihrer Lebenswelt. Sie schwärmen für Stars, ahmen sie nach und wollen ihnen nahe sein. Ihre Poster zieren die Wände der Kinderzimmer, und bekenntnishaft deuten T-Shirt, Schuhe, Frisur, Accessoires, Sticker und Habitus auf die aktuelle Orientierung hin. Diese Beobachtungen dürften in jeder beliebigen Schulklasse bestätigt werden können.

Doch was sind die „richtigen“ Vorbilder, braucht es solche überhaupt im Religionsunterricht in der Grundschule und, falls ja, welchen didaktischen Wert haben sie?

Vorbilder – out oder in?

Pädagogisch und religionspädagogisch freilich dominierte lange Zeit ein Gegenteil: Ein Lernen an Vorbildern galt bis gegen Ende des Jahrtausends als überholt (vgl. genauer MENDEL 2005, 7–20):

Pädagogisch wurde eine Orientierung an Vorbildern, wie sie in verherrlichender Form aus der nationalsozialistischen Zeit bekannt war und auch im Nachkriegsdeutschland zunächst unreflektiert weitergeführt wurde, abgelehnt: Ein blindes Bewundern und Nachahmen großer Gestalten der Geschichte schien mit einem pädagogischen Ansatz, der auf Selbstwerdung, Autonomie und Selbstverantwortung zielte, nicht vereinbar zu sein. Die Folge in der Pädagogik: Die Vorbilder wanderten aus.

Religionspädagogisch fokussierte sich die Kritik auf die klassischen Heiligen, die auch in den Lehrplänen breit vertreten waren. Sie wirkten weit entrückt, wurden in der legendarischen Darstellung oft weit überhöht dargestellt und waren fern der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher. Ihr Bildungswert schien gering zu sein. Empirische Studien ergaben, dass die großen Heiligen des Glaubens für Kinder und Jugendliche nicht attraktiv sind (vgl. BUCHER/MONTAG).

Eine überraschende Trendwende gab es um die Jahrtausendwende. Die „Renaissance des Vorbilds“ kann mehrfach belegt und begründet werden:

Empirisch: Kinder und Jugendliche haben Vorbilder

Erstaunlicherweise geben seit der Jahrtausendwende signifikant mehr Jugendliche als zuvor an, ein Vorbild zu haben (vgl. genauer: MENDEL 2005, 12–25): Bei den SHELL-Studien war in den Jahrzehnten zuvor der Wert kontinuierlich auf 16 % gesunken; im Jahr 2000 sprang er unerwartet auf 29 % – auch andere Untersuchungen bestätigen diese Tendenz bis heute. Eine gesellschaftliche Deutung legt sich nahe: In einer Zeit des globalen Wandels und des Zerbrechens vieler privater und globaler Sicherheiten brauchen die „Kinder der Freiheit“ Orientierungsmarken, die zeigen, wie Leben zumindest teilweise und vorläufig gelingen kann.

Gib mir ein kleines bisschen Sicherheit in einer Welt, in der nichts sicher scheint. Gib mir in dieser schweren Zeit irgendwas, das bleibt.

(SILBERMUND)

*Vorbilder –
wieder in!*

Entwicklungspsychologisch: Kinder brauchen Vorbilder

Kinder brauchen für die Entwicklung ihres moralischen Universums eine verlässliche Welt. Gerät diese ins Wanken, dann sorgen Helden dafür, dass

*Kinder brauchen
Vorbilder*

alles wieder ins Lot kommt. Dieses Feld sollte man nicht den säkularen Heilsmynthen, den Spider- und Supermännern überlassen, sondern auch andere Personenkreise, auch die biblischen und geschichtlichen Personen, einspielen. Für die Identitätsentwicklung sind Erprobungsmodelle, denen man sich fantasievoll anschließt, bedeutend. Sie bieten eine geborgte Kraft, einen ausgeliehenen Sinn auf Zeit. Man zieht sich buchstäblich eine andere Biografie, einen anderen Menschen über (vgl. Gal 2,26) – real dann, wenn Kinder das Trikot ihres Sportidols überstreifen und genauso gut spielen können wollen wie dieses. Wenn die eigenen Kräfte stark genug sind, kann man auf diese Fremdorientierung verzichten. Von da aus wird auch verständlich, dass die Orientierung an Vorbildern biografisch ins Jugendalter hinein sinkt. Die Sozialforschung legt es übrigens nahe, dass Kinder und Jugendliche weit souveräner mit den Stars und Sternchen der Medienwelt umgehen, als Erwachsene meinen, zwischen Mensch und gespielter Rolle unterscheiden und sich auch wieder von der Person verabschieden; dass die Verehrung ins Irrationale abgleitet, ist langfristig betrachtet eher selten. Insofern ist auch eine Unterscheidung zwischen (schlechten) Idolen und (guten) Vorbildern, wie sie in manchen religionsdidaktischen Entwürfen immer noch vorzufinden ist, unproduktiv, weil sie an der lebensweltlichen Bedeutung dieser Orientierungsprozesse vorbeigeht.

„Sean Connery, das war vor fünf, sechs Jahren, damals wollte ich halt James Bond werden und jetzt eigentlich weniger“, meint ein 14-Jähriger.

*Vorbilder aus dem
Nahbereich*

Faktisch und didaktisch: Welche Vorbilder?

Fragt man genauer nach, z. B. von wem man am meisten lernen kann, dann verändert sich der semantische Hof des „Vorbilds“. Alle Untersuchungen, die stärker die Beziehungs- und Lernebene zwischen Vorbild und Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen, ergeben, dass die Personen des Nahbereichs, vor allem die familiären Bezugspersonen – Mutter, Vater, Geschwister, Großeltern, Onkel und Tanten – die lebensbedeutsamen Vorbilder darstellen.

Die Lücke zwischen den nahen familiären und den fernen medialen Vorbildgestalten kann geschlossen werden, wenn man die Personen des weiteren und näheren unmittelbaren Umfelds didaktisch einbezieht. Gerade die „Helden des Alltags“, die „Heiligen der Unscheinbarkeit“ (ROMANO GUARDINI) oder „Helden auf Augenhöhe“ erweisen sich geeignet für eine Didaktik des nächsten Schritts. Im Unterschied zu den großen Heiligen, die vom vollendeten Leben aus betrachtet werden, bieten gerade die Lebensnähe der Alltagshelden, ihre exemplarische, nicht globale Vorbildhaftigkeit und die

Möglichkeit, mit ihnen in Kontakt zu treten, ein besonderes Lernpotenzial: Sie zeigen, dass es möglich ist, in einer Wohlstandsgesellschaft zu leben und doch den Blick für den Anderen und das Zu-tun-Anstehende nicht aus den Augen zu verlieren. Dies ermöglicht gerade den Kindern eine Orientierung und eröffnet Perspektiven für das eigene Tun.

Die folgenden lerntheoretischen Implikationen zeigen Grenzen auf und eröffnen gleichzeitig vielfältige Lernmöglichkeiten an fremden Biografien: die skizzierten didaktischen Wege lassen sich dann im Umgang mit ganz unterschiedlichen Personentableaus nutzen.

Lerntheoretische Implikationen

Der größere didaktische Horizont, in den das Lernen an fremden Biografien eingebettet ist, ist die ethische Bildung (vgl. MENDL 2012). Lernpsychologen weisen darauf hin, dass es für dieses Feld keine unmittelbaren methodischen Verfahren gibt, sondern vielmehr das eigene Erleben die Hintergrundfolie bildet, auf der sich dann der Erwerb von Wertorientierungen vollzieht. Insofern erscheint die Reichweite von ausschließlich diskursiven Methoden als recht gering, vor allem in der Grundschule. Dieser Vorbehalt muss bei der Skizzierung möglicher didaktischer Schritte berücksichtigt werden. Der Erwerb von Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte) „(...) wird nicht gefördert durch spezielle Unterrichtsmethoden“, sondern

... durch Erleben einer Wertegemeinschaft (Schulkultur, Klassegeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen) ... [und] wird begünstigt durch einen motivationalen Lerntransfer.

(WEINERT, zit. nach HELMKE 2003, 25)

Nachahmung und Bewunderung

Unter den Vorzeichen eines kritischen Umgangs mit gesellschaftlichen Leit- und Vorbildern wurde ein unreflektiertes und verhaltenstheoretisch begründetes Nachahmungslernen, das einem einfachen Wertvermittlungsansatz entspricht, pädagogisch als „Kadavergehorsam“ abgelehnt. Lernpsychologisch betrachtet freilich erweist sich ein Lernen durch Nachahmung als eminent alltagsrelevant: Gerade Kinder lernen alltagspraktische Fähigkeiten durch ein Abschauen von Älteren und Erwachsenen. Als weniger problematisch erscheint die Bewunderung: Sie impliziert ein Werturteil über eine wahrgenommene Person und ist ungefährlich, insofern es nicht zur übersteigerten Verehrung kommt. Kritisch betrachtet wurde hingegen lange Zeit im interpersonellen Bereich die Vorstellung einer Nachahmung:

*Problematisch:
Nachahmung*

Man kann weder Franz von Assisi noch einen *Local Hero* unmittelbar nachahmen. Neurowissenschaftlich erfuhr das Nachahmungslernen aber insofern eine gewisse Rehabilitation, als über die Entdeckung der Spiegelneuronen (vgl. BAUER) deutlich wurde, wie wichtig die Wahrnehmung anderer für die Entwicklung von Empathie ist: Wenn Kinder mit Menschen in Kontakt kommen, die sozialaltruistisch handeln, macht das aus ihnen noch keine Sozialarbeiter. Aber es hilft bei der Entwicklung eines Einfühlungsvermögens und der Perspektivenübernahme. Unter pädagogischen Vorzeichen wird man aber auch bei Prozessen der Bewunderung und Nachahmung auf (selbst-)reflexive Momente nicht verzichten, weil nur so das Subjekt entscheidungs- und handlungsfähig wird.

Modell-Lernen

Wie würde ich mich verhalten?

Modelltheoretische Ansätze zielen nicht auf die Nachahmung eines gesamten Lebensentwurfs, sondern auf reflektierte und mehrstufig gestaltete Prozesse einer Werterhellung. Die Beschäftigung mit Wert- und Lebensentscheidungen der betrachteten Person führt zur Frage, wie man sich selber in solchen Situationen verhalten würde oder ob es ähnliche Situationen im eigenen Leben gegeben hat. Ein Lernen am Modell im engeren Sinne wäre erst dann erfolgreich, wenn begründet nachgewiesen werden kann, dass Menschen durch die Auseinandersetzung mit einer vorbildhaften Person auf ähnliche Weise auch im eigenen Leben vorbildlich handeln. Insofern enthält auch das Modell-Lernen noch Elemente eines Übertragungsdenkens.

Diskursethik

Die Diskursethik setzt didaktisch den Ansatz des Modell-Lernens fort, unterscheidet sich aber von diesem dadurch, dass auf die Absicht einer unmittelbaren Übertragung von Werten und Haltungen vom Vorbild auf die Lernenden verzichtet wird. Vielmehr geht es um eine konstruktive und kritische Auseinandersetzung mit biografischen Skizzen und Entscheidungssituationen und um eine eigene Positionierung. Dahinter steckt die moralpsychologisch begründete Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche durch die regelmäßige Diskussion von moralischen Dilemmata in ihrer Urteilskompetenz und in ihrem Wertebewusstsein gefördert werden. Das geht aber nur, wenn man ihnen nicht von vorneherein die sozial erwünschten Verhaltensweisen und Entscheidungen aufzwingt. Durch die Auseinandersetzung mit Dilemma-Situationen lernen Kinder und Jugendliche die Komplexität des Lebens kennen und erhalten ein Gespür für Werte und Nor-

men, für die Tatsache, dass Entscheidungen auch Konsequenzen haben und für die Notwendigkeit einer fairen Diskussion in der Gruppe unterschiedlich Denkender. Im Kontext eines diskursethischen Ansatzes verzichtet man auf einen Transfer in die Lebenswelt der Kinder hinein: Zunächst gilt es, sich in die fremde Situation „einzuklinken“, „einzufühlen“ und „einzudenken“.

*Einklinken,
einfühlen,
eindenken*

Handlungsethik

Moralische Entscheidungen zu einem fiktiven Dilemma im Klassenzimmer geben noch keinen Aufschluss über reales moralisches Handeln. Gerade in der Grundschule erscheint es auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive (ERIKSON: Werksinn!) sinnvoll zu sein, nicht nur über Moral zu reden, sondern auch zum altruistischen Handeln anzuregen. Kognitive Ansätze sind begrenzt, wenn es um ein zwischenmenschlich wirksames ethisches Lernen geht. Wie aber kann die Zuwendung zum Anderen, welche von Herzen kommt (religiös gesprochen: Barmherzigkeit!), wie kann das Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung geschult werden? Moral hat vor allem eine affektive Dimension: Werte werden durch Erfahrungen gelernt, und diese sind immer mit Gefühlen verbunden. Ein Reden über moralische Fragen reicht nicht aus, um den Anspruch und die Humanität einer Ethik im Leben und am eigenen Leib zu erspüren. Denn ethische Urteile bewähren sich erst in der Begegnung und im Handeln.

Ethisch handeln

Hier schließt sich dann der lerntheoretische Kreis: Denn beim Handlungs- und Projektlernen, z. B. bei *Compassion*-Modellen oder in der Begegnung mit „Helden des Alltags“ ergeben sich Kontaktzonen mit Menschen, die in sozialen Zusammenhängen tätig sind. Diese kann man beobachten und bewundern, deren Motive geben Aufschluss über Ausgangs- und Begründungsstrukturen für soziales Handeln.

Projekt „Helden auf Augenhöhe“

Die Reflexionen über die Bedeutung von Vorbildern für Kinder und Jugendliche heute und die skizzierten lernpsychologischen Rahmendaten implizieren folgende didaktische Postulate, die dann auch bei konkreten Projekten berücksichtigt werden müssen:

- Kinder brauchen Helden und Vorbilder.
- Kinder finden „Helden auf Augenhöhe“ in ihrer unmittelbaren Umgebung.

- Diese „Helden auf Augenhöhe“ eignen sich auf eine besondere Weise für ein orientierendes Lernen im Sinne einer „Didaktik des nächsten Schrittes“.
- Dabei gilt es auch bei Prozessen der Bewunderung, didaktische Ebenen der Reflexivität zu integrieren, um ein blindes Nachahmungslernen zu verhindern.
- Kinder sollen auch zum eigenen altruistischen Handeln angeregt werden; gebraucht zu werden stärkt ihr Selbstwertgefühl.
- Werden diese religionsdidaktischen Postulate berücksichtigt, dann kann man das Feld orientierenden Lernens auch auf große Heilige, Helden, mediale Helden, Antifiguren ... weiten.

Beispiel 1: Grundschule Wendelstein: Helden des Alltags

In einem Kooperationsprojekt zwischen Studierenden der Universität Erlangen-Nürnberg und der Grundschule in Wendelstein (vgl. <http://www.uni-passau.de/local-heroes/schulprojekte>; entworfen, geplant, entwickelt und durchgeführt von Ulrike Eurich, Grundschule Wendelstein, und Dr. Walter Leitmeier, Universität Erlangen-Nürnberg) bildete folgende Frage den Ausgangspunkt: „Können Helden die heutigen Schüler dazu bringen, über ethische Fragestellungen nachzudenken bzw. selbst ethisch zu handeln?“

Nach einer Sensibilisierung durch eine Unterrichtsstunde über Don Bosco begaben sich die Schüler der dritten Klasse auf eine eigene Spurensuche. Sie benannten eine Vorleseoma, einen Leichtathletik-Trainer, die Mitarbeiterin eines Tafelprojekts, den Feuerwehrkommandanten, einen Heimatpfleger und einen pensionierten Schulleiter, der einen Schüleraustausch mit Polen organisiert hatte, als beeindruckende Persönlichkeiten. Diese „Helden des Alltags“ besuchten und interviewten die Kinder in den darauffolgenden Wochen. Die gesammelten Informationen bereiteten sie auf Plakaten auf und stellten diese in der Klasse gegenseitig vor. Einige Helden wurden auch ins Klassenzimmer eingeladen. Von besonderer didaktischer Bedeutung war dann die Austauschrunde mit Studierenden: Die Lernenden berichteten voller Stolz über „ihre“ Helden des Alltags. Der wechselseitige Austausch mündete in die Frage, wo auch sie selber – Studierende und Schüler – kleine Helden sein könnten.



Abbildung 1.4: Klasse 3b der Grundschule Wendelstein mit Gemeindemitarbeiterin Frau Duschner

Danach beteiligten sich die Kinder an einer Umweltsäuberungsaktion im Wald, besuchten ein Altenheim, lasen Kindern im Kindergarten vor und frühstückten mit Erstklässlern. Auch ihre Eltern unterstützten sie engagiert bei diesen Aktionen. Schließlich stellten die Kinder Holunderlimonade her, gestalteten im Deutschunterricht Plakate, verkauften den Saft auf dem Pausenhof und spendeten den Erlös von 200 Euro der Tafel in Wendelstein.

Die Lehrerin ist überzeugt, dass die Kinder den Sinn und Zweck des Projekts verstanden haben: „Sie haben gelernt, dass auch ihr Handeln wichtig ist, und dass auch sie kleine Helden sein können.“ Das Projekt habe Mut gemacht, eigene Schritte zu wagen. Begeistert

seien auch die Reaktionen der Eltern auf das Kooperationsprojekt ausgefallen. „Es ist gigantisch, was unsere Kinder an Selbstbewusstsein für das Leben gewonnen haben“, fasst die Pädagogin die Aussagen der Mütter und Väter zusammen.

Phasenmodell

- Sensibilisierung durch ein Fremdvorbild (z. B. Don Bosco)
- Suche nach eigenen „Helden des Alltags“
- Präsentation und Austausch
- Eigene „Helden des Alltags“: Projektideen
- Projektgestaltung
- Austausch und Reflexion, z. B. als Brief

Beispiel 2: Kalenderprojekt

„Wir gestalten einen eigenen Aller-Heiligen-Kalender!“ Der besondere Wert des Projekts besteht in einer mehrfachen didaktischen Blickweitung:

- Nicht nur die „großen“ Heiligen, die z. B. ausgehend von den Vornamen der Kinder in den Blick kommen, werden bearbeitet, sondern auch Helden des Alltags und mediale Stars, die den Kindern etwas bedeuten.
- Die dargestellten Personen werden außerdem durch das Brennglas der Schüler bearbeitet und vorgestellt.
- Die entstandenen Lernprodukte können über die eigenen Klassen hinweg weiterverbreitet werden – als Geschenk oder im Rahmen einer Sozialaktion.

Bild/Foto/Zeichnung der Person	Name
	Daten der Person (z. B. Alter, Beruf)
Lebensbeschreibung	
Wahlspruch der Person bzw. Spruch, der zur Person passt: Kurzcharakteristik, Eigenschaftsworte	
Was mir an der Person gefällt	
Was ich die Person gern fragen möchte	

Phasenmodell

- Einigung über Größe und Reichweite des Modells (z. B. 12 Kalenderblätter für jeden Monat, 52 Kalenderblätter für die Wochen des Jahres, Beschränkung nur auf Schulwochen, Gestaltung als Schuljahreskalender, beginnend mit dem Monat des Schulbeginns)
- Festlegung des anvisierten Personenkreises (z. B. Helden des Alltags, Namenspatrone, mediale Stars), evtl. Vereinbarung, dass jeder Schüler aus allen drei Gruppen eine Person bearbeiten soll
- Ausgestaltung des Kalenderblattes
- Präsentation, Diskussion, Korrektur des Kalenderblattes
- Endredaktion, Zusammenfügung
- Weiterverarbeitung, z. B. Druck, Verkauf für einen guten Zweck

(Weitere Schul- und Kalenderprojekte siehe unter www.uni-passau.de/local-heroes/schulprojekte)

Beispiel 3: Dekalog konkret – Ehrlichkeit

Der Aufforderungscharakter des Dekalogs oder der Ethik Jesu wird in alltäglichen Handlungsvollzügen konkret. Dabei sind gerade die vermeintlich einfachen Lebenssituationen und die damit verbundenen ethischen Implikationen didaktisch ertragreich, wenn sie nach allen Regeln der Kunst diskursethisch bearbeitet werden.

Jemand findet einen Geldbeutel – was soll er tun? Von einer verantwortungsethisch geprägten Erwachsenenperspektive aus drängt sich vermutlich (und hoffentlich!) das Votum auf: das Geld dem Besitzer zukommen lassen. Für Kinder, die sich moralpsychologisch (siehe die bekanntesten Stufen der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg) auf einer präkonventionellen Ebene der Moral befinden, also nach den Prinzipien Strafe bzw. Belohnung und Eigennutz argumentieren, oder auch dann, wenn sie von einem sozionomen Verhalten überzeugt sind, aber nicht unbedingt danach handeln, stellt diese Frage eine lebensnahe und ernste Herausforderung dar (vgl. zahlreiche Beispiele siehe unter www.uni-passau.de/local-heroes, Stichwort im Suchfeld: Ehrlichkeit; MENDL 42015, 48 f.).

Von daher gilt es, über verschiedene didaktische Schritte hinweg die Komplexität ethischer Situationen zu erfassen, Empathie für andere zu entwickeln und die Folgen eines eigenen Urteils für andere abzuschätzen.

Für Kinder, die diskursethisch noch wenig erfahren sind, bietet sich die Auseinandersetzung mit den (fiktiven) Ratschlägen der beteiligten Personen an (in die die Argumentationsstufen nach Kohlberg einfließen können, auch hierfür finden Sie Beispiele auf der Local-heroes-Homepage).

Phasenmodell

- Präsentation des moralischen Dilemmas: Jakob findet eine Geldbörse. Was soll er tun?
- Diskussion des Dilemmas, Sammeln von Handlungsmöglichkeiten, Begründung der Position
- Kreative Fixierung der eigenen Position (z. B. SMS, E-Mail, Brief)
- Diskussion und Bewertung der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten
- Perspektivenwechsel: Was würde ich mir wünschen, wenn ich Geld verlieren würde?
- Kreative Fortsetzung: Formulieren einer Anti-Geschichte, Fortschreiben der Handlung, Ehrung des ehrlichen Finders ...

Grundstruktur einer Arbeit mit Dilemmageschichten

Eindruck

Dilemmageschichte vorstellen

Dilemmafrage formulieren

Ausdruck

Positionen zur Dilemmafrage einnehmen

Positionen begründen (Motive/Werte)

Kreative Entfaltung der eigenen Position
(z. B. Brief, Leserbrief, Resolution, Plakat, Auftruf, Mindmap)

Austausch

Austausch, Bewertung und Diskussion
der einzelnen Positionen und Begründungen

Kreative Weiterführung der Diskussion
(z. B. Abstimmung, Wertepyramiden, Rosensspiel, Kommunikations-
und Einschätzungsspiele, narrative Ausgestaltung der Handlungsfolgen)

Beispiel 4: Heilige erden

Der bewundernde Umgang mit großen Heiligen sollte gemäß dem skizzierten diskursethischen Ansatz eine mehrfache didaktische Brechung erfahren:

- „Brechung 1“ bezieht sich auf die Person selbst, die nicht überhöht, sondern auch in ihrer Menschlichkeit und Fragwürdigkeit präsentiert werden sollte.
- „Brechung 2“ stellt dann eine Beziehung zwischen dem Verhalten des Vorbilds und den Schülern her, indem beispielsweise von einem Paralleldilemma ausgehend deutlich wird, dass eine respektvolle Bewunderung nicht unbedingt zur unbedingten Nachahmung führt.

Verdeutlicht werden soll dies an einer Skizze zur heiligen Elisabeth (einen breiteren Unterrichtsentswurf siehe unter www.uni-passau.de/local-heroes/Schulprojekte):

So kann bei der Besprechung ausgewählter Lebenssituationen und sozialkaritativer Handlungen der heiligen Elisabeth von Thüringen auch das indirekte wertende Urteil der Kinder einbezogen werden, indem sie aus der Position der Beteiligten (des Schwagers von Elisabeth, der eigenen Kinder, der Armen und Kranken, ...) Statements abgeben.

Dass der radikale selbstlose Altruismus der heiligen Elisabeth alles andere als selbstverständlich ist (vgl. dazu auch MENDL 2013), begreifen die Lernende durch die Diskussion eines aktualisierenden Dilemmas: Wäre ich bereit, einem anderen Kind den Eintritt ins Schwimmbad zu bezahlen?

Für die Aufeinanderfolge der einzelnen Teilschritte gibt es unterschiedliche Logiken, die didaktisch je eigens auch begründet werden können.

Phasenmodell

- Dilemma Freibad: Soll Max einem anderen Kind den Eintritt fürs Freibad bezahlen?
- Das Leben der heiligen Elisabeth, fokussiert auf das soziale Handeln
- Wie bewerten andere Menschen die Taten der heiligen Elisabeth?
- Eigenes Urteil (methodisch variabel formulierbar: Heiligenschein, Smiley, Stern, ...):
Wie beurteile ich das Tun der heiligen Elisabeth?
- Parallel-Symbol, auf das eigene Leben übertragen: Wo kann ich handelnd tätig werden?

Die Frage der Fragen

Vorbilder haben didaktisch betrachtet keinen absoluten Eigenwert, sie dienen als Material für die Entwicklung der ethischen und religiösen Identität der Kinder und Jugendlichen. Zielpunkt ist also das Kind selbst, dem über fremde Biografien Impulse für die Ausbildung eines eigenen ethischen Kosmos zugespielt werden.

*Die Frage der Fragen. Vor dem Ende sprach Rabbi Sussja: „In der kommenden Welt wird man mich nicht fragen: Warum bist du nicht Mose gewesen?“
Man wird mich fragen: Warum bist du nicht Sussja gewesen?“*

(RABBI SUSSJA, zit. nach BUBER 394)