

Lernen an (außer)gewöhnlichen Biografien

Die Vorstellung von der Entwicklung der eigenen Biografie ist einem selbstemanzipatorischen Identitätskonzept verpflichtet, das auf den ersten Blick nicht vereinbar ist mit einem Lernen an Vorbildern. Hier werden die Grundfragen biografischen Lernens für den Ethikunterricht ausgelotet und mit den »kleinen« Vorbildern zeitgemäße Antworten vorgestellt.

Bildung ist immer Selbstbildung und zielt auf Emanzipation. Von einem solchen subjektorientierten Bildungsverständnis aus erscheint ein Ethik-Heft zum Thema »Lernen an fremden und eigenen Biografien« auf den ersten Blick zumindest zur Hälfte als rückwärtsgewandt, vielleicht auch als mutig, zumindest aber als erklärungsbedürftig, da die Vorstellung von der Arbeit an der eigenen Biografie, auch im Rück- und Vorgriff, einem selbstemanzipatorischen Identitätskonzept entspricht und keinen unkritischen Vorbild-Begriff zulässt. Ist es aber pädagogisch sinnvoll, begründbar und verantwortlich, fremde Biografien didaktisch einzuspielen? Und wenn ja: Was und wie lässt sich an fremden Biografien lernen? Und an welchen?

Lernen an fremden Biografien – lange Zeit »out«

Von den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts an wurde die Frage nach der Verantwortbarkeit eines Lernens an Vorbildern abschlägig beschieden: Vorbild-Lernen galt als verstaubt, die Abrechnung mit der problematischen, unreflektierten Heldenverehrung im Dritten Reich und in der Nachkriegszeit führte dazu, dass Vorbilder aus der Pädagogik ausgewandert sind. Literarisch bringt Siegfried Lenz das in seiner Erzählung *Das Vorbild* treffend auf den Punkt. Seine Figur Janpeter Heller, ein Schulbuchautor, kommt zum Schluss: »Wenn Sie mich fragen: Vorbilder sind doch nur eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. Sie erdrücken doch den jungen Menschen, machen ihn unsicher und reizbar und fordern ihn auf ungeziemende Weise heraus. Vorbilder im herkömmlichen Sinn, das sind doch prunkvolle Nutzlosigkeiten, Fanfarenstöße einer verfehlten Erziehung, bei denen man sich die Ohren zuhält.«¹ Er warnt vor solchen »peinlichen Überbautypen«, die doch bei den Schülern nur Minderwertigkeitskomplexe erzeugten. Margarete Mitscherlichs psychoanalytisch angelegte Studie *Das Ende der Vorbilder* (1978)² versetzt der Thematik dann den vorläufigen Todesstoß.

Man findet bis in die 90er-Jahre hinein kaum pädagogische und didaktische Literatur zur Vorbildthematik. Auch

empirisch schlägt sich der Abschied vom Vorbild nieder³: Gaben 1955 noch 44 Prozent der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben, so waren es 1984 nur noch 19 Prozent.

Die Wende: Vorbilder sind wieder »in«

Dann kommt es zu einer erstaunlichen Trendwende, die die Sozialforscher überrascht.⁴ Nicht nur in zahlreichen Journalen und in der Boulevard-Presse, in speziellen Fernseh-Shows und Radio-Sendungen, sondern auch in der Jugendforschung lässt sich eine Renaissance des Vorbilds nachweisen: In der Shell-Studie 2000⁵ geben, entgegen dem erwarteten Trend, plötzlich 29 Prozent (gegenüber 16 Prozent im Jahre 1996) der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben; in der Untersuchung des Siegener Forschungsteams um Jürgen Zinnecker sagen wenig später sogar 56 Prozent der Jugendlichen, sie hätten ein Vorbild.⁶ Diese Trendwende ist, verbunden mit der Frage, welche Personen denn nun als Vorbilder gelten, erklärungsbedürftig. Ich mache dazu zwei Vorschläge:

1. Der Mythos der Moderne, der selbstbestimmte Mensch könne sich aus eigenen Kräften eine stabile Identität stiften, hat sich längst verflüchtigt. Orientierungsmarken außerhalb der eigenen Person geben dem Einzelnen in einer schnelllebigen und unsicheren Zeit Sicherheit. Auf dem Marktplatz der Postmoderne mit ihren zahlreichen pluralen Wahlmöglichkeiten ist deshalb auch ein Angebot mit ermutigenden Lebensentwürfen nötig und hilfreich: Menschen, die zeigen, dass man in unserer Wohlstandsgesellschaft normal leben kann und dabei doch auch den Blick auf die Bedürfnisse der anderen nicht ausspart.
2. Gerade Zivilgesellschaften, die keine für alle verbindlichen ethischen Systeme vorgeben, sind auf Helden angewiesen. Solche Personen sind der gesellschaftliche Kitt: Solange es sie gibt, gerät die Welt nicht aus den Fugen. Gerade in Zeiten einer gesellschaftlichen und politischen Verunsicherung sind die Helden Platzhalter für Tugenden, die unerhörte Taten für die Gesellschaft bringen. Ihr Lohn ist ein immaterieller: die öffentliche Ehrung.

Manche der »stillen« Helden des Alltags sehen gar nicht wie welche aus, zum Beispiel der Knochenmarkspender Hans-Peter Betge, der sich mit der Empfängerin seiner Spende unterhält.

Rechts: ein Mitarbeiter von »Ärzte ohne Grenzen«.



© picture alliance/dpa



© picture alliance/Tom Koene

Ein inhaltlicher und didaktischer Neuansatz

Auch in der didaktischen Konzeptentwicklung lassen sich dialektische Prozesse ausmachen: Die deutliche antithetische Abgrenzung von als fragwürdig erachteten Modellen wird zu einer differenzierten Synthese zusammengeführt; auf unser Thema gewendet heißt das:

- inhaltlich: Man mottet die »peinlichen Überbautypen«, die großen Vorbilder der Geschichte und der Religionen sowie die medialen Stars, vorübergehend ein, dafür kommt die Bedeutung der »kleinen« Helden des Alltags pädagogisch in den Blick;
- methodisch: Das lernpsychologisch problematische Modell einer unreflektierten Bewunderung, Verherrlichung und Nachahmung der Heroen wird abgelöst von deutlicher modelltheoretischen und diskursethischen Ansätzen;
- in einer inhaltlichen und methodischen Synthese: Gerade ein didaktisch verantwortlich gestalteter Umgang mit Vorbildern, wie er nachfolgend skizziert wird, lässt sich auf das gesamte Personenarsenal übertragen, sodass die Bandbreite an Personen und Personengruppen, die im Sinne eines Orientierungswissens didaktisch eingespielt werden kann, unermesslich groß wird. Methodisch erfährt die Bedeutung eines interpersonellen Nachahmungslernens durch neuere Ergebnisse der Gehirnforschung (etwa die Bedeutung der Spiegelneuronen) eine gewisse Rehabilitation.

Die besondere lerntheoretische Bedeutung der »kleinen« Vorbilder

Nicht das Vorbild hoch auf dem Sockel und auch nicht der Familienangehörige beinahe auf Augenhöhe, der bei neueren Untersuchungen immer wieder als herausragendes Vorbild genannt wird (»Mutter ist die Beste!«), sondern der Alltagsmensch, der – um im Bild zu bleiben – nur gele-

gentlich aus der Menge herausragt, könnte einen Bedeutungszuwachs erfahren, wenn es um ein orientierendes Lernen geht. Das Bildungspotenzial dieser »mittleren« Gruppe der Helden des Alltags liegt in folgenden Charakteristika begründet:

- Sie leben in der unmittelbaren Umgebung, sind Menschen »wie du und ich«.
- Sie belegen, dass auch in unserer (Wohlstands-)Gesellschaft zwischen »punktuell« und »radikal« verschiedene Formen altruistischen Verhaltens möglich sind.
- Sie bilden in ihrer Alltäglichkeit eine Brücke zwischen den dominierenden Lebensvorstellungen der Schüler und dem Mehr-Wert eines verantwortlichen Weltethos.
- Pädagogisch lässt sich eine Orientierung an »kleinen Helden« mit dem »Modell der Gradualität« begründen: Ein Entwicklungs- und Lernprozess vollzieht sich nicht im Hauruckverfahren oder nach Gipfelstürmermentalität, sondern in kleinen Schritten. Das motiviert auch zu (begrenztem) eigenem Handeln.
- Moralpsychologisch entspricht dies der sogenannten +1-Stimulation; das bedeutet: Man ist solchen Argumenten gegenüber aufgeschlossen, die nur etwas differenzierter angelegt sind als die eigene Argumentationsstruktur.
- Und ein letzter, zentraler Punkt: Gerade Menschen aus dem Nahbereich und der Jetzt-Zeit machen eine unmittelbare personale Begegnung möglich – der Königsweg jeder Didaktik!

Wer Hochsprung-Weltmeister werden will, wird bei seinem ersten Training nicht die Latte auf 2,45 Meter legen. Ähnliches gilt für den Weg der eigenen Lebensgestaltung in der Differenz zwischen den Zielvorstellungen und deren schrittweiser Erreichung. Gerade die »Helden des Alltags« auf der mittleren Ebene haben also eine wichtige Brückenfunktion zwischen den unmittelbaren Lebensbedürfnissen und -einstellungen von Kindern und Jugendlichen und den radikalen Visionen und Konkretionen einer besseren Welt.

Local heroes

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen habe ich vor mehr als zehn Jahren das Internet-Portal »Local heroes« (www.ktf.uni-passau.de/local-heroes) gegründet, das von Pädagogen genutzt werden kann. Die Datenbank präsentiert »Helden des Alltags« aus dem Nahbereich und will dazu motivieren, selber vor Ort nach stillen Helden Ausschau zu halten und sie verantwortlich didaktisch einzubeziehen. Das neue Format einer Wanderausstellung⁷ möchte beide didaktische Ideen transportieren (Infos zur Ausleihe siehe auf der genannten Internet-Seite): Die Blickwendung hin auf die »kleinen« Helden vor Ort und eine Didaktik des Umgangs mit ihnen.

Es erstaunt, wie schnell man fündig wird, wenn man nur die entsprechende Such-Brille aufsetzt: Beispiele von Menschen, die sich nicht mit einem Leben in der Wohlstandsgesellschaft zufriedengeben, sondern den Blick weiten für Situationen, in denen andere Menschen Hilfe nötig haben, und nach ihren Möglichkeiten helfen: Ärzte, die ihren Urlaub mit Hilfsorganisationen verbringen, Sportler, die Solidaritätsläufe unternehmen, Menschen, die Organe oder Knochenmark spenden, oder Studentengruppierungen, die sich in Krankenhäusern und Gefängnissen engagieren, zivilcouragierte Lebensretter, Männer und Frauen, die in Hospizen, für örtliche »Tafeln«, als Notfallseelsorger oder in anderen Einrichtungen vor Ort mitarbeiten.

Von besonderer Bedeutung für Kinder und Jugendliche sind natürlich altersgleiche Vorbilder, weil sie zeigen, zu welchen Taten auch bereits junge Menschen in der Lage sind. In der Datenbank und in der Ausstellung werden zum Beispiel folgende Personen vorgestellt: Leah hat bereits als 14-Jährige übers Internet krebskranke Kinder betreut, Katharina hat nach dem Abitur ein Jahr als »Missionarin auf Zeit« in Brasilien verbracht, der 15-jährige Jakob hat eine gefundene Geldbörse zurückgegeben, ein Mädchen hat zwei Männer aus dem eiskalten Chiemsee gerettet, Schulklassen führen Sozialaktionen durch.

Freilich: Eine solche Ansammlung guter Taten verführt zu einer moralinsauren Pädagogik: »Geh hin und handle ebenso!« Deshalb ist es nötig, über einen verantwortlichen Umgang mit fremden Biografien im Kontext eines orientierenden Lernens nachzudenken.

Ein verantwortlicher Umgang mit fremden Biografien

Lehrerinnen und Lehrer tun sich manchmal schwer mit einer Didaktik, die nicht auf einen unmittelbaren Transfer abzielt. Ein »Lernen fürs Leben« scheint als didaktische Schlusssequenz guten Unterrichts tief eingespart zu sein. Und dennoch ist es langfristig nachhaltiger, darauf zu verzichten! So verbreitet das Einspielen von biografischen Beispielen sozialaltruistischen Handelns ist, so wichtig ist auch eine behutsame und eben nicht moralinsaure Didaktik. Denn bei einem anspruchsvollen orientierenden Lernen werden die Schülerinnen und Schüler zunächst

»nur« in die biografischen Skizzen und Entscheidungssituationen sowie die Motivlagen der anderen, vorbildhaften Menschen geführt, ohne gleich an entsprechende eigene Handlungen denken zu müssen; sie sollen sich »einfühlen«, »eindenken«, »einklinken«. Das ermöglicht auch Distanz – man kann mit Entscheidungsmustern spielen und muss sich nicht sofort mit dem eigenen Wertecredo outen.

Wenn beispielsweise Katharina Metzl vorgestellt wird, die ein Jahr als Missionarin auf Zeit in Brasilien war, entstehen indirekte Identifikationsangebote durch die Überlegung, was wohl die Menschen im Umfeld der jungen Frau geraten haben. Die spätere eigene Entscheidung der Schülerinnen und Schüler darf dann auch so lauten: »Ich würde das nicht tun!« (Unterrichtsskizze unter: www.ktf.uni-passau.de/local-heroes unter »Schulprojekte« sowie in der Datenbank unter »Eine Welt« »Katharina Metzl«).

So paradox es klingt: Gerade der Verzicht auf unmittelbare Transfers (»Was lerne ich daraus fürs eigene Leben? Wo kann ich mich ähnlich verhalten wie ...?«) bahnt den Weg zu nachhaltigem ethischen Lernen. Hilfreich ist hier ein diskursethisches Methodeninstrumentarium: Dazu gehören vor allem die Arbeit mit Dilemmageschichten (bzw. ausgehend von den Entscheidungssituationen: die Gestaltung der biografischen Beispiele als Dilemmageschichte), aber auch Methoden wie die Formulierung einer Gedenktafel, das Verfassen eines Briefs oder Leserbriefs oder die Bandbreite kreativen Schreibens. Die Beispiele sollen nach

Gerade der Verzicht auf unmittelbare Transfers bahnt den Weg zu nachhaltigem ethischen Lernen.

allen Regeln der (diskursethischen) Kunst bearbeitet werden; nicht nur das Resultat einer Entscheidung interessiert, sondern auch die Motive, die die Menschen bewegt haben, mögliche Handlungsalternativen sowie die Folgen der verschiedenen Optionen für die beteiligten Menschen und die Gesellschaft.

Das bedeutet aber nicht, dass man in jedem Fall darauf verzichten muss, Handlungsoptionen zu skizzieren, vor allem dann nicht, wenn aus dem Kreis der Schülerinnen und Schüler selbst der Impuls kommt: »So etwas könnten wir doch auch tun!« Gerade dann, wenn Kinder und Jugendliche von den Beispielen der Helden des Alltags beeindruckt sind, bedeutet die Spiegelung auch eine Motivation fürs eigene Handeln; insofern schließt sich damit auch der lernpsychologische Kreis, weil in diesem Sinne einer reflektierten Entscheidung durchaus auch die zunächst skeptisch betrachteten Dimensionen der Bewunderung und Nachahmung statthaft sein können. Ein solcher Ansatz, der zugegebenermaßen in einer bestimmten Spannung zu einem diskursethischen Postulat steht, wird übrigens auch durch neuere Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Hirnforschung untermauert: Diese legen nahe, dass über die unmittelbare Wahrnehmung des

Gegenübers Spiegelneuronen aktiviert werden und dies auch eine Bedeutung bei der Entwicklung von Empathie und Perspektivenübernahme haben könnte.⁹ Von der Gehirnforschung weiß man zudem über die Bedeutung von Gefühlen, Bildern und personalen Lernebenen: »Was die Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.«¹⁰ Man kann beide Positionen miteinander verbinden, wenn man das Prinzip der Reflexivität hinzuzieht, um das lernende Subjekt zu befähigen, auch über neuronal gesteuerte Prozesse der Spiegelung an anderen, beeindruckenden Personen, nachzudenken und entscheiden zu lernen. Heinz Schirp empfiehlt folgendes neurodidaktisch begründete Modell: Vor-Leben (auch al Lehrer!), Nach-Denken und Mit-Machen.¹¹

Das Ziel: Sei dein eigener Held!

Die oben skizzierte Synthese bedeutet, das man auf ähnliche Weise dann auch mit den großen Personen der Geschichte und mit medialen Stars didaktisch verantwortlich arbeiten kann: Es geht nicht um Nachahmung, sondern um das Aufspüren herausfordernder Entscheidungssituationen im »Leben der anderen«. Ziel des Lernens an frem-

den Biografien bleiben im Kontext eines orientierenden Lernens aber immer die Kinder und Jugendlichen: »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?‹«¹²

Zum Autor

Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau. hans.mendl@t-online.de

Anmerkungen

- 1 Siegfried Lenz, *Das Vorbild*, Hamburg 1973, S. 45.
- 2 Vgl. Margarete Mitscherlich, *Das Ende der Vorbilder*, München 1978.
- 3 Deutsche Shell (Hg.), *Jugend '97*, Opladen 1997, S. 358–359.
- 4 Vgl. dazu und zu den weiteren Ausführungen umfassend: Hans Mendl, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien*, Donauwörth 2005, S. 23 ff.
- 5 Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000, S. 217.
- 6 Jürgen Zinnecker u. a., *null zoff & voll busy*, Opladen 2002, S. 52.
- 7 Hans Mendl, *Helden auf Augenhöhe*, Winzer 2011.
- 8 Eckart Liebau, *Sehnsucht nach Sinn*, in: Friedrich Jahresheft Schüler: Stars – Idole – Vorbilder, Seelze 1997, S. 22–25.
- 9 Joachim Bauer, *Warum ich fühle, was du fühlst*, 15. A., München 2010.
- 10 Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg / Berlin 2002, S. 160.
- 11 Heinz Schirp, *Wie »lernt« unser Gehirn Werte und Orientierungen?*, in: Ulrich Herrmann (Hg.), *Neurodidaktik*, Weinheim/Basel 2006, S. 200–214.
- 12 Martin Buber, *Die Erzählungen der Chassidim*, Zürich 1949, S. 394.