

Jugendliche als Vorbilder für Jugendliche

Hans Mendl

1. Die heutige Jugend

„Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul.“ Dieses Zitat stammt nicht etwa von einem frustrierten Pädagogen, von enttäuschten Eltern oder von einem Theologen wie Thomas Ruster, der vor einigen Jahren die gesamte Jugend als grundlegend mammon-fixiert abqualifizierte.¹ Es ist als Inschrift auf einer babylonischen Tontafel ungefähr aus dem Jahre 1000 v. Chr. überliefert. Aber man kennt diesen Retro-Blick: Früher war alles besser! „Sogar die Zukunft“, fügt Karl Valentin hinzu, und personal gewendet: besonders die Jugend!

Gegen eine solche Katastrophentheorie des Jugendalters und die These vom Werteverlust soll im Folgenden etwas differenzierter dargelegt werden, wie es denn um „diese Jugend heute“ bestellt ist. Dies erfolgt mit Rückgriff auf einschlägige Ergebnisse der empirischen Sozialforschung. Dem schließt sich eine Wendung der Fragestellung ins Pädagogische hinein an: Inwiefern brauchen Jugendliche auf ihrem Weg zur Entwicklung eines moralischen Universums personale Orientierungen? In einem letzten theoretischen Hauptschritt werden dann beide Perspektiven zusammengeführt: Herausgearbeitet wird, wieso gerade Vorbilder von jungen Helden des Alltags theologisch, pädagogisch und lernpsychologisch von besonderer Bedeutung für Lern- und Wachstumsprozesse im Leben und Glauben sind und wie man solche Spiegelungs- und Begegnungswege didaktisch verantwortlich gestalten kann. Dies wird abschließend mit einigen Beispielen konkretisiert.

¹ Vgl. *Thomas Ruster*, *Der verwechselbare Gott*, Freiburg u.a. 2000.

2. ... besser als ihr Ruf!

In der Sozialforschung neigt man dazu, jeweils treffende Beschreibungen für „diese“ jeweilige Jugend zu finden: Null-Bock-Generation, Generation @, Generation Praktikum – um nur wenige zu nennen. Dabei erscheint es als gar nicht so einfach, eine Jugend in Pluralität treffend zu beschreiben. So wurde beispielsweise auf dem Gebiet der Werthaltungen vor einigen Jahren eine „Inflation am Wertehimmel“² festgestellt: Entgegen der These vom Werteverlust haben Jugendliche sehr wohl Wertoptionen – allerdings sehr unterschiedliche! Die Titel der letzten Shell-Studien 2002, 2006 und 2010 verdeutlichen einen Trend hin zu einer Jugend, die sehr pragmatisch³ ausgerichtet ist, sich wieder deutlicher an Sekundärtugenden ausrichtet sowie Leistung und Genuss miteinander zu verbinden versucht.⁴ Bleibt da noch der Blick für den anderen? Ja, durchaus! Immerhin 39% der Jugendlichen heute geben an, sich „für soziale oder gesellschaftliche Zwecke oder ganz allgemein für andere Menschen einsetzen“⁵ – der Prozentsatz steigt seit Jahren kontinuierlich an. Bereits die Shell-Studie 2002 hatte festgestellt, dass die vier verbreitetsten Organisationsformen (Vereine, Bildungseinrichtungen, Jugendorganisationen, Kirchen) viele Jugendliche binden, die sich innerhalb dieser Organisationen engagieren: 76% sind hier gelegentlich und 85% regelmäßig aktiv.⁶ So schlecht scheint sie nicht zu sein, diese Jugend! Freilich lässt sich feststellen, dass sich die Art des Engagements verändert hat: Langfristige Bindungen sind im Rückgang, während kurzfristige und punktuelle einen hohen Rang einnehmen. Und ein altruistisches Handeln muss gleichzeitig „etwas bringen“ und „cool“ sein: „Die pragmatische Jugend steht auf

² Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, 93.

³ Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M. 2002; Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a.M. 2006; Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a.M. 2010.

⁴ Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a.M. 2010, 196.

⁵ Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a.M. 2010, 22.

⁶ Vgl. Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M. 2002, 202-203.

dem Boden der Ökonomie, hat aber dennoch ein starkes Bedürfnis, auf dieser Grundlage dem Idealismus Raum zu geben. ... Es muss klar sein, dass sich jemand engagiert, der fest auf dem Boden der Realität steht, der die Dinge im Griff hat, der kein weinerlicher oder psychisch angeschlagener Typ, kein angestaubter oder weltfremder Polit-Freak ist. Das ist das Nadelöhr, durch das im Moment eine ‚soziale und politische Mobilisierung‘ der Jugend hindurchmuss.“⁷

Es gibt sie also, die engagierten Jugendlichen! Soll und darf man sie auch als Spiegelungsfolien für andere Jugendliche einsetzen?

3. Die Bedeutung von Vorbildern

Braucht man sie überhaupt, die Vorbilder? Das Vorbild war lange Zeit „out“: Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts kann man ein „Auswandern“ der Vorbilder aus der Gesellschaft und aus der Pädagogik konstatieren. Gaben nach der Shell-Studie 1955 44% der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben, so waren das 1984 noch 19% und im Jahre 1996 gar nur noch 16%.⁸ Die Gründe für diesen Rückgang sind mehrschichtig.⁹ Sie hängen mit der unkritischen Helden-Idealisierung der Kriegs- und teilweise noch Nachkriegsgeneration in Deutschland zusammen. Von einer solchen Ideologie des Vorbilds und einer Leitbild-Pädagogik distanzierte man sich in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Eine Orientierung an Vorbildern wurde mit der Aufeinanderfolge von Bewunderung und Nachahmung gleichgesetzt und als solche selbstverständlich desavoyiert. Auf die Frage, wieso sie keine Vorbilder brauchen und wollen, antworteten Jugendliche in den 80er Jahren so: Man wolle sich in Eigenregie entwickeln, sehe Autoritäten kritisch differenziert oder lehne Idealbildung und Heldenverehrung prinzipiell ab. Die traditionelle Vorstellung vom Vorbild passte also nicht mehr zu den gewandelten Erziehungs- und

⁷ Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt a.M. 2010, 225.

⁸ Vgl. *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*, Opladen 1997, 358.

⁹ Vgl. *Hans Mendl*, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005, 7-20.

Wertvorstellungen. Die Folge war, dass sowohl in der Pädagogik als auch in der Religionspädagogik die Vorbild-Thematik als „einfach erledigt“ galt.

Die Zeiten haben sich gewandelt. Inzwischen lässt sich auf verschiedenen Ebenen eine Wiederentdeckung des Vorbilds feststellen: Journale wenden sich dem Thema zu und präsentieren Umfragen zum Thema, Nachrichtensender rufen zur Einsendung von Helden des Alltags auf und im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten wurde unlängst eine Spurensuche nach „vergessenen Helden“ (Wettbewerb 2008/2009: „Helden – verehrt – verkannt – vergessen“) angeregt. Auch empirisch hat sich das Blatt gewendet: In der Shell-Studie 2000 gaben entgegen dem erwarteten Trend plötzlich 29% (gegenüber 16% im Jahre 1997) der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben.¹⁰ Und so verwundert es nicht, dass inzwischen die Vorbildthematik auch pädagogisch wieder salonfähig wurde.

Diese breite Trendwende ist, verbunden mit der Frage, welche Personen denn nun vermehrt als Vorbilder gelten, erklärungsbedürftig. Antwortversuche führen in die Konturierung unserer gegenwärtigen Gesellschaft: Der Mythos der Moderne, dass sich der selbstbestimmte Mensch aus eigenen Kräften eine stabile Identität stiften könnte, hat sich längst verflüchtigt. Orientierungsmarken, die außerhalb der eigenen Person angelegt sind, verleihen dem Einzelnen in einer schnelllebigen und unsicheren Zeit Sicherheit. Aber auch die modernen Zivilgesellschaften als Ganze sind auf Heroen angewiesen. Gerade in Zeiten der Verunsicherung, die ihre symbolische Verdichtung in den Terroranschlägen vom 11. September 2001 in den USA erhielten, entsteht das Bedürfnis nach Helden – und zwar nach lebenden Helden aus der unmittelbaren Umgebung: Diese medial präsentierten Helden sind Ersatzhelden, sie dienen als gesellschaftlicher Kitt, der dafür sorgt, dass die Welt nicht aus den Fugen gerät.¹¹

Auch religiöses Lernen ist als interpersonelles Lernen immer auf Modelle gelingenden Christ-Seins angewiesen, vor allem in Zeiten, in denen die Institution Kirche ihren Ruf zunehmend verspielt und Jugendli-

¹⁰ Vgl. Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000, 217.

¹¹ Vgl. *Hans Mendl*, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005, 19f.

che kaum mehr Menschen kennen, die für sie überzeugend die Botschaft Jesu leben.¹² „Unterbrechungen jugendlicher Gleichgültigkeit oder Gottesablehnung werden am ehesten durch überzeugende, authentisch greifbare Menschen ermöglicht, die eine glaubwürdige Alternative zu herkömmlicher bürgerlicher, marktwirtschaftlicher oder konsumistischer Lebenspraxis verdeutlichen. Dabei geht es nicht nur um das glaubwürdige Zeugnis von Einzelmenschen, sondern auch von Gruppen und Kirchengemeinden.“¹³

4. Die besondere Bedeutung von Jugendlichen als Helden des Alltags

Von besonderer Bedeutung für ein orientierendes Lernen an anderen Menschen sind dabei die sogenannten „Helden des Alltags“ oder „Local heroes“. So ist auch ein Projekt betitelt, für das ich seit 10 Jahren werbe und in dessen Kontext verschiedene didaktische Formate (besonders die Datenbank der Local heroes: www.ktf.uni-passau.de/local-heroes, eine Wanderausstellung und zahlreiche Publikationen) entwickelt wurden. Hinter diesem Projekt steckt die Überzeugung, dass vor allem Kinder und Jugendliche Orientierungspunkte außerhalb der eigenen Person benötigen, um ihre eigene Identität zu entwickeln. 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 den Blick auf die Bedürfnisse der anderen nicht ausspart.¹⁴

Das Projekt wurde in einer gewissen Abgrenzung zu den „großen“ Heiligen und Vorbildgestalten entwickelt, da diese häufig so fern erscheinen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch der Vorteil besonders der jugendlichen Vorbilder auf den Punkt bringen:

¹² Vgl. *Hans Mendl*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Arbeitsfelder, München 2008, 121-134.

¹³ *Matthias Scharer*, Prinzipien religiöser Erziehung, in: Lebendige Katechese 21 (1999), Heft 1, 15-21, hier 21.

¹⁴ Vgl. *Hans Mendl*, Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausstellung und zur Datenbank „Local heroes“, Winzer 2011, 5.

- Sie verdeutlichen, wie bereits erwähnt, dass man auch inmitten der Wohlstandsgesellschaft lebend sich für andere einsetzen kann.
- Gerade die jugendlichen Vorbilder sind in einem ähnlichen Alter wie die Schüler/-innen; sie sind also Menschen „wie du und ich“, stehen vor ähnlichen Lebensentscheidungen und zeichnen sich häufig nur in einem gesellschaftlichen Segment durch ein besonderes Handeln aus.
- Moralphyschologisch betrachtet entspricht dies der sogenannten „+1-Stimulation“: Man ist geneigt, Argumente als herausfordernd zu akzeptieren, die nur wenig über dem eigenen Argumentationsniveau angesiedelt sind. Dies entspricht auch der oben skizzierten Bereitschaft von Jugendlichen, sich punktuell sozial zu engagieren – und eben nicht gleich radikal und lebenslang.
- Der große Vorteil von „Local heroes“ besteht darin, dass man mit ihnen in einen Dialog treten kann – sei es unmittelbar im Rahmen einer Begegnung, aber auch virtuell, wie die folgenden Praxisprojekte zeigen.

5. Praxisbeispiele und Hinweise für einen verantwortlichen Umgang

Man findet viele Beispiele von Jugendlichen, die sich auf irgendeine Weise engagieren, wenn man erst einmal gelernt hat, den Blick dafür zu öffnen. Um im unmittelbaren alltäglichen Umfeld zu beginnen: Zu denken ist beispielsweise an diejenigen Jugendlichen, die auf klassische Weise regelmäßig in einer Organisation tätig sind, z.B. in der kirchlichen oder nichtkirchlichen Jugendarbeit, als ehrenamtliche Übungsleiter im Sport, in der Jugendfeuerwehr, als Ministranten – oder auch im schulischen Sektor als Tutoren, in der Schülerzeitschrift oder bei anderen freiwilligen Projekten. Auch in die Datenbank „Local heroes“ sind solche und weitere Beispiele aufgenommen worden (man findet sie unter den entsprechenden Stichworten).

Dort wurden auch zahlreiche ehrliche Finder aufgenommen (Stichwort „Ehrlichkeit“) – ein vermeintlich einfaches und eindeutiges Beispiel,

das aber für Kinder durchaus eine Herausforderung darstellt: Was alles könnte man sich mit gefundenen 100 Euro leisten? Jakob Kelsch¹⁵ hat die Geldbörse zurückgegeben. Russlanddeutschen traut man in unseren Regionen häufig wenig Gutes zu; umso eindringlicher wirkt die Geschichte von vier Russlanddeutschen, die vor einigen Jahren zwei Kinder aus der reißenden Alz gerettet hatten und dafür ausgezeichnet wurden (Stichwort: „Lebensretter“ und dann „Vier Helden“). Man findet Beispiele von Jugendlichen und Jugendgruppen, die sich für alte Menschen engagieren (z.B. das Projekt „Papperlapapp“) oder Solidaritätsläufe durchführen. Zum Nachdenken regen auch Jugendliche an, die trotz einer Behinderung ihr Leben meistern.

Gerade solche Personen eignen sich auf besondere Weise für ein orientierendes Lernen und man kann sie in den Unterricht oder in die Gruppe einladen kann: Kinder und Jugendliche, die erzählen, wieso sie Ministranten oder Übungsleiter sind oder in einer Jugendgruppe verantwortlich mitarbeiten. Klassen und Gruppen berichten, wieso sie Krankenhausbesuchsdienste, Solidaritätsläufe und andere Sozialaktionen organisiert haben. Leah Spitzenpfeil, die bereits als 14-jährige krebskranke Kinder im Internet betreute, beschreibt ihre Motive und Erfahrungen und beantwortet E-Mail-Anfragen von Kindern.¹⁶

Aus welchen Motiven heraus handeln all diese Jugendlichen? Häufig geschieht das Handeln, gerade in Notsituationen, spontan; oft sind es Kleinigkeiten (zum Beispiel ein ähnlicher Vorname, der daran erinnert, dass man selber auch betroffen sein könnte), ganz häufig der Hinweis auf eine Erziehung, die zu Achtsamkeit und Solidarität ermutigte. Dass Jugendliche, die laut Karl Ernst Nipkow über alle Gruppierungen hinweg von einem „noch nicht gegebenen Einverständnis“ zu Religion und Glaube charakterisiert werden können, mit der Benennung von religiösen Motiven zurückhaltend sind, versteht sich von selbst. Dennoch gilt es,

¹⁵ Vgl. das didaktische Beispiel mit weiteren Hinweisen: *Hans Mendl*, Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausstellung und zur Datenbank „Local heroes“, Winzer 2011, 48f.

¹⁶ Vgl. zu Leah Spitzenpfeil: *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, 106-108.

gemäß der Programmatik einer „religionssensiblen Erziehung“¹⁷ auch bereit zu sein, unkonventionelle Spuren von Religion und von religiös unterfütterten Handlungsmotiven zu entdecken, die von einem weiten Religionsbegriff aus ihre Berechtigung erfahren.¹⁸

Unmittelbare Impulse zum Nachdenken gehen auf besondere Weise von jungen Frauen und Männern aus, die die Zeit nach dem Abitur für ein Jahr mit einem Freiwilligen Sozialen Jahr, in der Entwicklungshilfe, als Missionar/-in auf Zeit (MAZ) oder an anderen Orten kontemplativen und sozialen Lebens nutzen. Sie leisten einen ganz persönlichen Widerstand gegen die Beschleunigungstendenzen, die die Wirtschaft unseren Bildungssystemen aufzwingt, und investieren eigene Lebenszeit. Einige Beispiele aus der Datenbank und der Ausstellung:

Über das Missionsprojekt der Diözese Passau bekommt der Abiturient Hans Kriegl die Möglichkeit (Stichwort: „Eine Welt“), als Missionar auf Zeit in Brasilien zu arbeiten; er wird feierlich ausgesandt und hält über E-Mail und Briefe Kontakt zu den Freunden daheim, die auf diese Weise eindrucksvoll Einblick in seine Arbeit im Kinderdorf erhalten. Auch Katharina Metzl kommt aus der kirchlichen Jugendarbeit; durch Begegnungen auf dem Weltjugendtag wurde sie zur Entscheidung inspiriert, ebenfalls als Missionarin auf Zeit in Brasilien zu arbeiten. Die Datenbank enthält weitere Jugendliche, die als Missionare auf Zeit, im Entwicklungsdienst oder in einem Freiwilligen Sozialen Jahr Lebenszeit einsetzen, was sich rückblickend betrachtet immer auch als persönliche Wachstums- und Entfaltungszeit herausstellt.

Wie bringt man solche Jugendliche als Vorbilder didaktisch ins Spiel? Im Sinne eines orientierenden Lernens wäre es kontraproduktiv, diese jungen Leute als strahlende Vorbilder hinzustellen. Das entspräche dem lerntheoretischen Modell einer Wertübertragung¹⁹ (siehe auch den untenstehenden Kasten!).

¹⁷ *Martin Lechner / Angelika Gabriel* (Hg.), Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe“ (2005-2008), München 2009.

¹⁸ Vgl. ebd. 167.

¹⁹ Vgl. *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, 50-73.

Werden ihre Aktivitäten als Missionare auf Zeit mit Schulklassen und Jugendgruppen besprochen, dann geht es vielmehr um ein Sich-Einklinken in die biografischen Entscheidungen (siehe den entsprechenden Unterrichtsentwurf zu Katharina Metzl in der Homepage, z.B. unter „Eine Welt“, aber auch unter den „Schulprojekten“): „Wie würde ich mich entscheiden, wenn ich die Wahl zwischen Urlaub und einem freiwilligen sozialen Jahr hätte? Was würden mir meine Freunde und Familienangehörigen raten?“ Wenn ein Jugendlicher dann nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Sozialeinsatz von Katharina schreibt: „Ich schätze diese Arbeit, aber ich würde sie trotzdem wegen meiner Familie und meinen Freunden nicht machen“, dann verdient dieses begründete Urteil Respekt; dennoch kann unter ethikdidaktischen Gesichtspunkten ein Lernprozess festgestellt werden, weil durchgängig in der Lerngruppe eine Horizonterweiterung erfolgte und das Engagement von Katharina als sinnvoll und wertvoll angesehen wurde. Man kann diese „nahen“ Vorbilder auch in den Unterricht einladen oder per E-Mail Kontakt mit ihnen aufnehmen: „Hast du keine Angst, dass wieder jemand stirbt, den du ins Herz geschlossen hast?“, wird beispielsweise die oben erwähnte Leah von einer Schulklasse befragt.

Dabei ist es sinnvoll, auch die neuen Medien zu nutzen, um einen Kontakt zwischen den jugendlichen Helden des Alltags, die sich gerade im Ausland befinden, und den Kindern und Jugendlichen in Deutschland herzustellen. So hat kürzlich die Studentin Elisabeth Raith ein interessantes Projekt präsentiert, bei dem eine junge Frau, Kathrin Baumann, die derzeit in Nicaragua als Entwicklungshelferin tätig ist, über die modernen Kommunikationsmittel Facebook und Skype unmittelbar in Kontakt mit einer Schulklasse kommen kann. Die Schüler/-innen sollen solche virtuellen Begegnungen dann nach allen Regeln der Kunst reflektieren, von einer Frage wie „Wie wirkte Kathrin auf dich, als du mit ihr gesprochen bzw. gechattet hast?“ über „Glaubst du, dass dieses Jahr in Nicaragua Kathrins Lebens beeinflussen wird und wenn ja inwiefern?“ bis hin zu „Was meinst du, wie deine Eltern reagieren würden, wenn du ein Jahr als Freiwilliger im Ausland verbringen möchtest?“

Lerntheoretische Modelle

Bewundern und Nachahmen: Vorbilder waren lange Zeit deshalb „out“, weil man eine Orientierung an ihnen mit den Vorstellungen des Nachahmens und Bewunderns verband. Solche einfachen verhaltenstheoretischen Ansätze sind auf dem Feld des interpersonellen Lernens pädagogisch problematisch. Man kann und soll nicht einfach fremde Personen nachahmen!

Modell-Lernen: Modelltheoretische Ansätze legen es nahe, die Auseinandersetzung mit fremden Biographien als reflektierten mehrstufigen Prozess der Werterhellung zu gestalten: Die Beschäftigung mit Wert- und Lebensentscheidungen der betrachteten Person führt zur Frage, wie man sich selber in den geschilderten Situationen verhalten würde bzw. ob es vergleichbare Situationen im eigenen Leben gibt.

Wertediskurs: Von einem diskursethischen Ansatz aus verzichtet man bei der Auseinandersetzung mit anderen Menschen auf unmittelbare Übertragungsmuster ins eigene Leben hinein. Dahinter verbirgt sich die moralpsychologisch begründete Hoffnung, dass Kinder und Jugendliche durch eine regelmäßige Diskussion von moralischen Dilemmata in ihrer moralischen Urteilskompetenz und in ihrem Wertebewusstsein gefördert werden – und das geht nur, wenn ihnen nicht von vorneherein bestimmte Verhaltensweisen als die einzig richtigen und ethisch legitimen aufgezwungen werden. Sie lernen in der Auseinandersetzung mit biografischen Entwürfen und besonders den Entscheidungssituationen anderer Menschen die Komplexität des Lebens kennen und erhalten ein Gespür für Normen und Werte, die Konsequenzen von Verhaltensweisen und die Notwendigkeit, über moralische Fragen in der Gruppe unterschiedlich Denkender zu streiten.

Handlungsethik: Moralische Entscheidungen zu einem fiktiven Dilemma im Klassenzimmer oder Gruppenraum geben noch keinen Aufschluss über reales moralisches Handeln. Aus diesem Grund sind Projekte so bedeutsam, in denen planvolles ethisches Handeln tatsächlich eingeübt wird, wie Sozialprojekte und Sozialaktionen.

6. Das Ziel: Spiegelung, nicht Nachahmung

Interessanterweise haben Lehrer mit einer Didaktik, die nicht auf einen unmittelbaren Transfer abzielt, gelegentlich Probleme. Ein „Lernen fürs Leben“ scheint als didaktische Schlusssequenz besonders bei Religionslehrern tief eingespart zu sein. Und dennoch ist es langfristig nachhaltiger, darauf zu verzichten! Denn beim anspruchsvollen Weg des orientierenden Lernens werden die Schülerinnen und Schüler zunächst „nur“ in die biografischen Skizzen und Entscheidungssituationen der anderen, vorbildhaften Jugendlichen hineingeführt; sie sollen sich „einfühlen“, „eindenken“, „einklinken“. Das ermöglicht auch die nötige Distanz – man kann mit Entscheidungsmustern spielen und muss sich nicht sofort mit dem eigenen Wertecredo outen. 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.

Das bedeutet aber nicht, dass man in jedem Fall auf Handlungsoptionen verzichten muss, vor allem dann nicht, wenn aus dem Kreis der Schüler/-innen 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, ermöglicht 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 als 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 es 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. 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.

7. Spurensuche im Nahraum

Letztlich sind die Beispiele in der Datenbank der Local heroes an sich zweitrangig; sie sind in der Auswahl subjektiv und willkürlich und werden in einigen Jahren veraltet sein. Das Ziel besteht auch vielmehr in einer Steigerung der Sensibilität für die leisen Spuren einer guten Welt, die es im eigenen Umfeld zu entdecken gibt: Auch in Ihrer Umgebung gibt es genügend Jugendliche, die sich engagieren und die bereit sind, auch Ihren Kindern und Jugendlichen in der Schule und in der Jugendarbeit Rede und Antwort zu stehen über das, was sie zum Handeln bewegt!