

VON HEILIGEN UND NEURONALEN NETZEN

Der Stellenwert von Vorbildern für die Ethik¹

Von Michael Rosenberger, Würzburg

Als Ende August/Anfang September 1997 innerhalb weniger Tage die Prinzessin von Wales, Lady Diana Spencer, und die Gründerin der Missionaries of Charity, Mutter Teresa von Kalkutta, starben, da waren die Titelseiten der Zeitungen und Zeitschriften auf Wochen ausgebuht. Diese beiden so unterschiedlichen Personen des öffentlichen Lebens hatten doch eines gemeinsam: Für Millionen, ja vielleicht Milliarden von Menschen waren sie Symbolfiguren, strahlten etwas aus, das die Menschen ganz offensichtlich suchten und worauf sie hofften. In dem bezüglich beider (!) nicht immer unproblematischen Kult, der sich nach ihrem Tod deutlich verstärkte und bis heute zumindest in abgeschwächter Form weiterlebt, wird – wenn wir einmal völlig von den konkreten Personen absehen – eine tiefe, urmenschliche Sehnsucht deutlich: Die Sehnsucht nach Menschen, die wir traditionell mit dem Begriff „Vorbild“ bezeichnen.

Sofern man diese Sehnsucht nicht wie die antiautoritäre Bewegung der 68er rundherum ablehnt, sofern man ihr auch nur rudimentär eine Bedeutung beimißt, wird man in der theologischen Ethik nicht umhinkommen, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Haben Vorbilder für das Ethos und damit auch für die Ethik (als Reflexion auf dieses Ethos) Bedeutung – und wenn ja, welche? Spielen Vorbilder genauhin für das ethische Lernen eines Individuums und die Ethosbildung einer Gesellschaft bzw. Wertegemeinschaft eine Rolle? Wenn ja, welche Konsequenzen hat diese Erkenntnis für die faktische, vorreflexive Ethosstruktur bzw. -form und die nachträgliche wissenschaftliche Reflexion auf sie in der Ethik? In diesen Fragen schwingen konkrete moralpädagogische Themen und Anliegen mit. Sie werden jedoch – in der nüchternen Selbstbeschränkung auf die Möglichkeiten des eigenen Faches – nur am Rande angesprochen. Im Mittelpunkt stehen die eher grundsätzlichen Überlegungen systematischer Theologie.

1. Definitionen

Zunächst sind kurz die hier verwendeten Begriffe abzuklären. A. Bucher versteht unter „*Vorbild*“ den konkreten Lebensvollzug einer Person, der a) im wörtlichen Sinn beeindruckt und so b) zur Identifikation

¹ Leicht geänderte Fassung der Habilitationsvorlesung des Autors im Juli 1999 an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Für wertvolle Hinweise danke ich Dr. Hildegard Gosebrink und Dr. Birgit Herting. Zum Thema des Aufsatzes vgl. auch die ersten Vorüberlegungen des Autors: *M. Rosenberger*, Gott in Geschichten finden. Eine Einführung, in: *ders.* (Hg.), *Ur-Bilder des Glaubens. Der spirituell-theologische Gehalt mittelalterlicher Heiligenlegenden und ihrer bildlichen Darstellung*, Würzburg 1998, 1–14.

und eigenständigen Nachfolge führt c) auf der Suche nach einer eigenen Lebensführung. Vom Vorbild unterscheidet Bucher das „Leitbild“, das man als Vorbild für Institutionen oder Gruppen bezeichnen könnte: Es ist ein Komplex, ein zusammengesetztes Mosaik verschiedener Vollzüge, die insgesamt als Orientierung für eine Gruppe oder Institution dienen können².

Nun kann, wie die gleich noch darzustellende Kritik am Vorbild stets betont hat, das Vorbild im Sinne purer Nachahmung, sozusagen als „Kopiervorlage“, mißverstanden werden. Günter Stachel und Dietmar Mieth³ haben deshalb vorgeschlagen, auf den Vorbildbegriff zu verzichten und dafür in Anlehnung an die Lernpsychologie vom „Modell“ zu sprechen. Ein Modell ist für sie ein vermitteltes Vorbild, das Distanz ermöglicht und damit zur Nachfolge, nicht zur Nachahmung animiert: Es ist dann ein „evozierendes (beunruhigendes und herausforderndes) Zeichen, an dem sich Werteinsichten herausbilden können.“⁴ Diese Terminologie hat sich in der Zwischenzeit weit verbreitet, sodaß etwa in der Neuauflage des Lexikons für Theologie und Kirche im Gegensatz zu deren Vorgängerin ein eigener, zudem mehrspaltiger Artikel zum Stichwort „Modell“ eingefügt ist. In dieser neuen Terminologie deutet sich das Bemühen an, die Vorbildkritik der 68er aufzunehmen und produktiv zu verarbeiten. Dennoch sollte man, mit über 30 Jahren Abstand zu den damaligen Vorgängen, nicht zu eng an den Begriffen kleben. Deshalb werde ich wie Bucher und andere die Begriffe Vorbild und Modell zumindest auf der Ebene ethischen Sprechens als äquivalente Termini verwenden.

2. Die stimulierende Funktion der Vorbild-Krise des 20. Jh.s

Schon in der ersten Jahrhunderthälfte gibt es seitens der Reformpädagogik Anfragen an das klassische Vorbildverständnis. So legt *Maria Montessori* (1870–1952) Wert auf die Feststellung, Erwachsene seien nicht unfehlbar⁵. Ungeachtet der Weisung Jesu „wenn ihr nicht werdet wie die Kinder . . .“ (Mk 10,15) maßen sie sich oft die Stelle des Schöpfers selbst an. Im Gegensatz dazu sei das erste Ziel der Pädagogik, die im Kind steckenden Anlagen zu wecken und zu fördern. Ähnlich pointiert formuliert es *Janusz Korczak* (1878–1942): Vorbild sei nicht primär der Erwachsene, sondern das Kind⁶. Gleichwohl geht es Montessori und Korczak nur um die Kritik der damals gültigen Vorbildpraxis, insbesondere um die Abwehr der Überbetonung des (Erwachsenen-)Vorbilds und seiner autoritären Interpretation.

² A. Bucher, Renaissance der Vorbilder, in: Vorbilder. Realität und Illusion, Hg. H. Schmiedinger, Graz 1996, 29–64; hier 31f.

³ G. Stachel – D. Mieth, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 158.

⁴ Ebd.

⁵ Zit. nach U. Frost, Erziehung durch Vorbilder, in: Vorbilder (s. Anm. 2) 91–127; hier 94.

⁶ Zit. nach U. Frost (s. Anm. 5) 95.

Grundsätzlicher ist hingegen die Kritik des Psychiaters *Sigmund Freud* (1858–1939), die eine radikale Infragestellung des Vorbilds bedeutet⁷. Freud sieht im Vorbild eine Projektion des Über-Ich, das er auch Ich-Ideal nennt, in eine andere Person hinein. Weil aber das Über-Ich die (von Eltern, ErzieherInnen . . .) fremdbestimmte Instanz der menschlichen Psyche ist, verhindert die Idealisierung eines Vorbilds durch das Über-Ich gerade die Selbstwerdung der Person. Die unumgehbare Kluft zwischen Ideal und Realität führt zu einer unlösbaren Spannung, welche wiederum die Verdrängung von Teilaspekten der Realität begünstigt. Das Ideal entfremdet so das Ich von der Realität, es überfordert und raubt dem Ich die Möglichkeit der Reifung zu Eigenständigkeit und Individualität.- Es ist schade, daß Freud bei der Vorbildkritik stehenbleibt. Mit seiner Praxis der Interpretation von Mythen und Märchen hätte er eigentlich einen idealen Ansatzpunkt für eine erneuerte Vorbildtheorie gehabt. Doch schöpft er diese Möglichkeit nicht aus.

Die 68er-Bewegung rezipiert die Gedanken Freuds und entwickelt sie zum politischen und pädagogischen Programm. Ihr gilt die Identifizierung mit einem Ideal als unreife Form der Weltbegegnung, die ein getreues Nachbild, eine Kopie fordere und damit den Zielen der 68er, Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung, zuwiderlaufe. Paradoxerweise sind es aber gerade die antiautoritären 68er, die genauso ihre Vorbilder aufbauen wie die von ihnen Kritisierten. Man denke nur an Che Guevara oder Rudi Dutschke.

Die wohl treffendste Charakterisierung dieser Zeit liefert 1973 der Schriftsteller *Siegfried Lenz* in seinem Roman „Das Vorbild“: Drei erfahrene Pädagogen finden sich zu einer Konferenz zusammen, um für ein neues Schul-Lesebuch nach einer Geschichte zu suchen, in der eine vorbildhafte Person dargestellt wird. Janpeter Heller, der jüngste der drei, ist ein echter 68er: Für ihn ist „alles, was sich von den Thermopylen bis Lambarene überlebensgroß empfiehlt“ (also von Leonidas bis Albert Schweitzer), „doch nur ein strahlendes Ärgernis, das nichts mit dem Alltag zu tun hat“, „nur eine Art pädagogischer Lebertran, den jeder mit Widerwillen schluckt, zumindest mit geschlossenen Augen. Die erdrücken doch den jungen Menschen, machen ihn unsicher und reizbar.“⁸ Die Konferenz im Roman von Siegfried Lenz endet ohne Ergebnis. Ratlos gehen die drei auseinander – ein für alle akzeptables Vorbild haben sie nicht gefunden.

Das offene Ende des Lenzschen Romans stellt unausgesprochen die Frage, die uns im folgenden leitet: Ist mit der Fundamentalkritik Freuds und der 68er das Vorbild für alle Zeiten erledigt?

⁷ S. Freud, Studienausgabe Bd. III, Frankfurt/Main 1975, 59–68. 296–306. Dazu auch U. Frost (s. Anm. 5) 91–102.

⁸ S. Lenz, Das Vorbild, Hamburg 1973, 45. Zur Ironie des Romans gehört es, daß keine der drei Hauptpersonen selbst vorbildlich lebt – und daß die Suche nach einem lesebuchwürdigen Vorbild bei allen die eigenen Defizite kaschiert.

3. Unterwegs zu einer Vorbildtheorie – eine systematische Reflexion

Ansätze für eine Vorbildtheorie finden sich bereits in der antiken Philosophie und der Vätertheologie. Auch in unserem Jahrhundert gab es durch den Philosophen Max Scheler und den Psychologen Carl Gustav Jung wichtige Impulse, die hier nicht eingehend untersucht werden können. Doch erst in Auseinandersetzung mit der 68er-Kritik hat die Entwicklung einer pädagogischen und ethischen Vorbildtheorie ihr eigentliches Ziel gefunden. Insofern war die Radikalkritik sehr heilsam. Im folgenden soll daher, ausgehend von den empirischen Ergebnissen der Humanwissenschaften seit den 60er Jahren, der Grund für eine Vorbildtheorie gelegt werden. Auf ihm lassen sich dann Folgerungen der philosophischen und theologischen Anthropologie aufbauen, die wiederum in konkrete Erkenntnisse der Ethik und Spiritualität münden.

3.1. Lernpsychologie: Die Theorie des Modellernens (A. Bandura)

Während in der Pädagogik, wie oben angerissen, die Rolle von Vorbildern schon länger ein Untersuchungsgegenstand war, enthielt sich die Psychologie – wohl auf Grund des Verdikts von Freud – lange Zeit jeglicher Behandlung des Themas. Das änderte sich erst durch die klassischen Versuche Albert Banduras in den 60er Jahren⁹. Auslöser seiner Untersuchungen waren zwei James-Dean-Filme, die beide zu tödlichen Imitationen durch Jugendliche führten¹⁰. Warum hatten die Filme zu einer derart unsinnigen Nachahmung geführt? Bandura beobachtete in zwei Versuchsreihen bis zu 96 Kindergartenkinder, denen zunächst unterschiedliche Szenen von Aggressivität gezeigt wurden: In der ersten Versuchsreihe sah eine Gruppe Kinder, wie eine reale Person mit einem Hammer auf eine Puppe einschlägt, einer zweiten wurde dieselbe Szene als Film gezeigt, eine dritte sah einen Zeichentrickfilm, in dem eine Maus die Puppe trat. In der zweiten Versuchsreihe wurde noch einmal der Spielfilm gezeigt, jedoch mit drei unterschiedlichen Schlußszenen: Die gewalttätige Person wurde durch eine im Film anwesende Autoritätsperson belobt, unkommentiert beobachtet bzw. getadelt. In beiden Versuchsreihen wurden die Kinder nach dem Zuschauen einzeln in einen von außen beobachtbaren Raum geführt, in dem sie eine Puppe so-

⁹ Erstdokumentation der ersten Versuchsreihe: A. Bandura – D. Ross – S. A. Ross, Imitation of Film-Mediated Aggressive Models, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66 (1963), 3–11; der zweiten Versuchsreihe: A. Bandura, Influences of Model's Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 1 (1965), 589–595. Zu beiden Reihen auch: A. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979. Ebenso A. Bucher (s. Anm. 2) 55f und G. Stachel – D. Mieth (s. Anm. 3) 91–95.

¹⁰ 1955 „Denn sie wissen nicht, was sie tun“: Jugendliche rasen zur Mutprobe mit dem Auto auf eine Steilküste zu und drehen erst im letzten Moment vor dem Abgrund ab. Die imitierenden Jugendlichen zerschellten reihenweise. 1961 „James Dean, Rebell ohne Ursache“: In San Francisco imitieren Jugendliche eine darin gezeigte Messerstecherei, nachdem sie am Vorabend den Film gesehen hatten.

wie eine Reihe anderer Gegenstände vorhanden, so daß sie prinzipiell in der Lage waren, die gesehene Aggression zu imitieren.

Folgende Ergebnisse Banduras sind für uns wichtig: a) Beobachtete Aggressivität wird von Kindern imitiert. Die Beobachtung erleichtert und prägt (shape) die Nachahmung. b) Filme werden stärker imitiert als die unmittelbar beobachtete Realität. c) Die Belohnung des Vorbilds hat keine Auswirkung, sein Tadel höchstens eingeschränkt. Große Bedeutung hat jedoch die Belohnung oder Bestrafung der Kinder selbst. Bandura schließt aus diesem letzten Ergebnis, daß es einen Unterschied zwischen Beobachtungslernen einerseits und der Ausführung derart gelernter Verhaltensweisen andererseits gibt¹¹. Für letztere spielt die (Nicht-)Bekräftigung der Imitation durch Autoritätspersonen eine Rolle. Außerdem ist, wie A. Bucher betont, die Beziehung des Beobachtenden zu seinem Modell von großer Bedeutung: „James Dean wirkte auf jene Jugendlichen, die ihn verehrten“¹². Die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung eines Verhaltens wird durch Sympathie zum Vorbild also signifikant gesteigert und umgekehrt bei Antipathie deutlich verringert¹³. Der Mensch ist kein Nachahmungsautomat, wie das der Behaviourismus behaupten würde.

Das Modell- bzw. Vorbildlernen ist nach Bandura *eine* Form des Lernens, nicht die einzige¹⁴. Andere Formen kommen hinzu, insbesondere das Bekräftigungslernen durch Konditionierung, d. h. das Eintrainieren einer festen Verknüpfung eines Reizes mit einer auf ihn folgenden Reaktion (Pawlow 1927), und das Lernen durch Versuch und Irrtum, einer von Thorndike (1874–1949) weiterentwickelten Konditionierungstheorie. Alle drei Formen sind auch für sittliches Lernen relevant. Jedoch ist das Modelllernen gerade im Blick auf Sozialverhalten und komplexe Handlungsabläufe bei höheren Lebewesen die wichtigste Form.

Wolfgang Wickler stellt diese Grundformen des Lernens in den Horizont der Evolutionstheorie¹⁵: Er sieht die Lernfähigkeit als Überlebensvorteil. Sie gestattet eine schnellere Anpassung an wechselnde Umweltbedingungen. Dabei lernen niedere Lebewesen, so Wickler, vor allem aus Regelmäßigkeiten, d. h. in Form von Konditionierung oder einfachen Versuch-Irrtum-Relationen. Höhere Lebewesen hingegen lernen das meiste durch Übernehmen und „Kopieren“ bewährter Erfahrungen ihrer Artgenossen, also gleichsam durch „Tradition“. Das spart im Überlebenskampf Zeit und Mißerfolge.

¹¹ A. Bandura 1979 (s. Anm. 9) 37f. Das schließt eine rein behaviouristische Interpretation des Lernens aus. Banduras Ansatz gehört zu den kognitiven Lerntheorien.

¹² A. Bucher (s. Anm. 2) 56.

¹³ In diesem Kontext steht auch die Tatsache, daß Jugendliche als ihr Vorbild selten eine Person des öffentlichen Lebens und meistens eine Person ihres unmittelbaren Lebensumfeldes nennen, vgl. A. Bucher (s. Anm. 2) 31–45.

¹⁴ G. Stachel – D. Mieth (s. Anm. 3) 44–56.

¹⁵ W. Wickler, Prägung – Lernen – Tradition. Zur Epigenetik von Vorbildern, in: Vorbilder (s. Anm. 2) 65–90.

3.2. Neurowissenschaften:

Das Gehirn als „Schätzapparat von Zusammenhängen“ (M. Spitzer)

Banduras Theorie des Modellernens nahm ihren empirischen Ausgang in konkreten Verhaltensexperimenten mit Kindern. Nun läßt sich aber diese Theorie durch die neuesten Erkenntnisse über den Aufbau und die Funktionsweise des (menschlichen wie tierischen) Gehirns noch erheblich vertiefen und verstärken. Manfred Spitzer hat die neurowissenschaftlichen Entdeckungen der letzten fünfzehn Jahre 1996 in dem populärwissenschaftlichen Buch „Geist im Netz“ zusammengefaßt. Da es auch in einschlägigen Fachkreisen höchste Anerkennung fand, stütze ich meine folgenden Ausführungen auf dieses Werk.

Das Gehirn, so Spitzer, ist ein neuronales Netzwerk, also ein dichtes Netz aus untereinander verbundenen Nervenzellen (sog. Neuronen). Im Vergleich mit dem Arbeiten eines herkömmlichen Computers (so weit seine Software nicht der Funktionsweise neuronaler Netze nachgeahmt ist) fallen zwar manche Ähnlichkeiten, jedoch weit größere Unähnlichkeiten auf. Gerade deshalb kann der Vergleich interessant und fruchtbringend sein. Ich greife hier nur zwei Aspekte heraus, die für unser Thema von höchster Bedeutung scheinen:

1) Ein Computer speichert und verarbeitet Information digital, das Gehirn analog. Während im Computer jegliche Information in Nullen und Einsen zerlegt wird, also in zwei distinkte Werte, speichern die Gehirnzellen ihre Informationen v. a. im sog. elektrischen Aktionspotential, das jeden beliebigen Wert zwischen einem Maximum der elektrischen Spannung und seinem negativ entgegengesetzten Minimum annehmen kann. Das hat erhebliche Konsequenzen: a) Während der Computer absolut präzise arbeitet (0 bleibt 0 und 1 bleibt 1), treten im Gehirn fast zwangsläufig Ungenauigkeiten auf (Verluste bei der Weitergabe elektrischer Potentiale). b) Dafür ist das Gehirn sehr fehlerfreundlich. Eine einzige vom Computer falsch weitergegebene 0 oder 1 kann katastrophale Folgen haben. Hingegen fällt es kaum ins Gewicht, wenn sich das Spannungspotential einer Nervenzelle geringfügig verändert. c) Weiterhin: Die digitale Informationsverarbeitung des Computers beschränkt dessen Möglichkeiten kolossal. Eine Speichereinheit (1 bit) kann jeweils nur eine von zwei möglichen Informationen beinhalten, während ein Neuron im Gehirn nahezu unendlich viele verschiedene Spannungszustände besitzen kann. d) Schließlich, und das ist am wichtigsten: Während der Computer beim Vergleichen zweier Informationen zwischen identisch und nicht identisch unterscheidet (entweder sind alle Nullen und Einsen gleich oder nicht), erkennt das Gehirn mehr oder weniger große Ähnlichkeiten zwischen zwei Informationen.

2) Der Computer verarbeitet Informationen weitgehend seriell (also nacheinander), das Gehirn hingegen parallel (also gleichzeitig). Dies ist möglich, weil das Gehirn keine Zentraleinheit in Analogie zum Prozessor des Computers besitzt, dafür aber eine extrem hohe Vernet-

zung der Neuronen untereinander aufweist: Von jedem Neuron gehen ca. 10.000 Verbindungen, die sog. Axone, zu anderen Gehirnzellen ab. Das Gehirn ist sozusagen als anarchisches Basisnetzwerk strukturiert. Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen: a) Das Gehirn besitzt eine extrem hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit und -kapazität trotz der im Vergleich zum Computer (gegenwärtig 1200 MHz) äußerst niedrigen Taktfrequenz von 1 kHz (Faktor 1,200.000!). b) Das Gehirn nimmt grundsätzlich nicht aufeinanderfolgende Einzeldaten wahr, sondern stets synchron komplexe Muster, zum Strukturganzen verwobene Einzelreize, also das, was man seit Ende des letzten Jahrhunderts in der Gestaltpsychologie die „Gestalt“ einer Situation oder eines Gegenstandes nennt. So gesehen nimmt das Gehirn die Wirklichkeit holistisch wahr.

1+2) Was ergibt sich aus diesen beiden Vergleichen für die Interpretation des Modellernens? Spitzer bezeichnet das Gehirn als einen „Schätzapparat von Zusammenhängen“¹⁶. Erkennen erfolgt als Abschätzen von Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten und ist damit auch im Sinne der klassischen Analogielehre ein stetes Arbeiten in und mit Analogien. Der Inhalt solcher Analogiebildungen sind komplexe Struktur Ganzheiten. Das Gehirn nimmt also in strukturellen Analogien wahr und denkt in ihnen. Lernen bedeutet dann nach Spitzer die „Extraktion allgemeiner Strukturen aus Beispielen“¹⁷ und ist gar nicht anders als am Modell möglich. Das Vorbild oder Modell ist im wörtlichen Sinne der vorausgehende *Präzedenzfall*, die Erkenntnis von Regeln entspringt der nachträglichen *Reflexion*.

Damit erlauben die neurowissenschaftlichen Entdeckungen zunächst einmal die Untermauerung der Theorie Banduras. Was dieser nur in Form von Input-Output-Relationen konstatieren konnte, wird nun neurologisch begründbar: Abgesehen von elementaren, durch das Rückenmark gesteuerten Reflexen wird alles Verhalten gelernt – freilich im Rahmen genetischer und physiologischer Dispositionen¹⁸. Die drei von der Psychologie genannten Grundformen des Lernens gehen ihrerseits auf die eine Grundgestalt des Beispiellernens zurück¹⁹. Unter ihnen kommt dem Modellernen jedoch die größte Komplexität zu, was es gerade für ethisches Lernen privilegiert. Ethisches Lernen geschieht am Beispiel. Das muß als Kritik an Sigmund Freud festgehalten werden. Freud rechnete nicht mit der Notwendigkeit (!) von Vorbildern für ethisches Lernen. So hatte er auch keine Veranlassung, einen mündigen und einen unreifen Umgang mit Vorbildern zu unterscheiden, wie wir es im folgenden vorschlagen werden.

¹⁶ M. Spitzer, Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg u. a. 1996, 143.

¹⁷ Ebd. 68.

¹⁸ A. Bandura 1979 (s. Anm. 9) 25. Damit sind sämtliche traditionellen Trieb- und Instinkttheorien überholte Konstrukte.

¹⁹ So schon ebd. 47.

Welchen Beitrag können die bisher dargestellten Ergebnisse der Humanwissenschaften leisten? Zunächst geben die empirisch gefundenen Ergebnisse einen Möglichkeitsrahmen ab. Sie zeigen an, was der Mensch überhaupt kann und wie seine grundsätzlichen Fähigkeiten ethischen Lernens und Erkennens beschaffen sind. Selbstverständlich bedürfen sie im weiteren einer Deutung, die über die puren Fakten hinausgeht. Aber die Deutung kann jedenfalls nicht so ausfallen, daß sie die empirischen Erkenntnisse ignoriert.

3.3. Strukturanthropologie:

Vorbilder als „Leitvorstellungen der Konkretion“ (H. Rombach)²⁰

In der neueren Philosophie hat insbesondere Heinrich Rombach im Rahmen seiner Strukturanthropologie wertvolle Impulse für unser Thema entwickelt. Ausgangspunkt ist die existentialphilosophische Erkenntnis, daß erst die Handlung den Handelnden konstituiert. Der Mensch tut bzw. wirkt sich selbst, indem er handelt. Sittliches Handeln bedeutet also nicht den Nach-Vollzug einer Norm, sondern gewinnt seinen Sinn in der erfahrenen Steigerung des eigenen und fremden Selbstseins. So gesehen entwirft Rombach eine Möglichkeitsethik: Nicht der Ist-Zustand verpflichtet den Menschen, sondern die Möglichkeiten, die er selbst und alles andere Seiende in sich bergen. Eine solche Möglichkeitsethik hat prozessualen Charakter: Es kommt nicht auf den erreichten Endzustand an, sondern auf die zwischen Ausgangs- und Endzustand liegende Prozeßsteigerung: „Freiheit ist nur im Aufbruch“²¹.

Das derart verstandene kreative Handeln des Menschen konstituiert Modelle: „Auch diese Sittlichkeit hat Leitvorstellungen, aber nicht solche aus Begriffen, Ideen, Idealen, sondern solche der Konkretion . . . Was darum gebraucht wird, sind . . . Modelle, die durch ihre Konkretheit ebensosehr der konkreten Nachahmung entzogen wie der Nacheiferung empfohlen sind.“²² Solche Modelle verkörpern Prozesse der Steigerung von Sinn und Freiheit, sind Modelle der freien Praxis. Es gilt, wie Rombach sagt, ihnen kreativ und eigenverantwortlich nachzueifern, nicht, sie unbesehen und phantasielos nachzuahmen. Dem dient die Konkretion des Modells: Je konkreter es ist, desto eher werden dem Betrachtenden Unähnlichkeiten zur eigenen Situation deutlich, die ihn zwingen, eine eigenständige und kreative Aneignung des Modells zu leisten.

²⁰ Dazu bes. H. Rombach, *Strukturanthropologie. Eine Phänomenologie der Freiheit*, Freiburg i. B. 1971, 245–262.

²¹ H. Rombach, *Strukturanthropologie. Der menschliche Mensch*, Freiburg i. B. – München 1987, 252. Über die Prozessualität ebd. 256.

²² H. Rombach 1971 (s. Anm. 20) 256f. Rombach grenzt dort das absolut konkrete Modell ab von dem für ihn noch teilweise abstrakten Vorbild, das eine Nachahmung zulasse, die es zu vermeiden gelte.

3.4. Theologische Ethik:

Modelle als „Förderungsgestalten des Menschlichen“ (D. Mieth)

Für Rombach werden Modelle in erster Linie in der bildenden Kunst und Literatur vermittelt. Aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, daß es auch andere Wege ihrer Vermittlung geben kann. Genau da knüpft Dietmar Mieth mit seinem Entwurf einer Modellethik an.

Ausgangspunkt ist die Tatsache, daß Werterfahrungen durch komplexe symbolische Muster vermittelt werden²³ – eine Beobachtung, die seitens der Neurowissenschaften nur dick unterstrichen werden kann (s. o.). Solche symbolischen Muster begegnen in eigenen Erfahrungen mit Menschen sowie in Bildern und Erzählungen. Bilder werden Vorbilder, die den sie betrachtenden Menschen im wörtlichen Sinne bilden. Lernen wird so – wiederum übereinstimmend mit den Neurowissenschaften – als ganzheitlicher Vorgang verstanden und nicht als vorwiegend oder gar ausschließlich intellektuelles Geschehen. Vorbildlernen ist offen für affektive Prozesse, ja es braucht sie, um, wie Bandura sagt, das Gelernte auch im eigenen Handeln zu aktivieren.

Modelle manifestieren nach Rombach die Durchbrüche von Menschen zu neuen Möglichkeiten und symbolisieren in dieser Hinsicht einen sittlichen Prozeß. Sie sind deshalb gerade nicht starr, wie Freud meinte, sie lähmen den Menschen nicht, sondern aktivieren ihn. Denn ihr Maß ist nicht ein absolutes Ziel, ein übersteigertes Ideal, sondern die bisherigen Grenzen des einzelnen Menschen, zu deren Überschreitung das Modell Mut und Orientierung geben soll. Maßstab der Modellethik Mieths ist daher das Begrenzte, nicht das Unendliche, das Defekte, nicht das Perfekte. So gesehen eröffnet gerade die Modellethik Raum für Barmherzigkeit. Das Modell ist eine „Förderungsgestalt des Menschlichen“²⁴, d. h. ein ganzheitlich wahrzunehmendes Bild (Gestalt), die in dem sie betrachtenden Menschen Potenzen der Humanität wachruft. Dies geschieht nach Mieth wie bei Rombach dadurch, daß der Mensch die sittlichen Prozesse wahrnimmt, die das Modell durchlaufen hat.

Einem Modell soll der Mensch *nachfolgen*, nicht es *nachahmen*. Unter Nachfolge versteht Mieth ein schöpferisches Übersetzen des Vorbilds in die je eigene Situation. Dieses Übersetzen erfolgt mittels Bildung einer strukturellen Analogie. Die Handlungsstruktur des Modells gilt es als analog – d. h. in Erkenntnis sowohl der Ähnlichkeiten als auch der je größeren Unähnlichkeiten – zur Gestalt der eigenen Situation zu erfassen. So kann das Typische des Modellhandelns herausgeschält und für das eigene Suchen nach dem sittlich Guten fruchtbar gemacht werden. Damit bleibt zugleich eine kritische Distanz zum Modell bestehen, die die von Freud hervorgehobene Gefahr der unreifen Totalidentifikation mit dem univok mißverstandenen Modell vermeidet.

²³ G. Stachel – D. Mieth (s. Anm. 3), 154–167.

²⁴ D. Mieth, *Dichtung, Glaube und Moral. Studien zur Begründung einer narrativen Ethik*, Mainz 1976, 41–83; hier: 59.

4. Spiritualität als Nachfolge Christi

Nach Blank ist das gesamte neutestamentliche Ethos für die heutige Zeit nur dann fruchtbar zu machen, wenn es als Ethos des Typos bzw. des Modells verstanden wird²⁵. Die normativ formulierten Aussagen Jesu sind in aller Regel Bildworte, die man mißverstehen würde, nähme man sie univok. Vielmehr stellt uns die Predigt Jesu – etwa in ihrer matthäischen Verdichtung in der Bergpredigt – nicht einen Normenkatalog, sondern das Modell des neuen Menschen vor Augen. Es gilt also das Typische, das Modellhafte aus ihr für die gegenwärtige Situation fruchtbar zu machen.

Dies gilt insbesondere bei der Betrachtung der Person Jesu Christi selbst. Dabei umfaßt der bisher entwickelte Modellbegriff beide im Neuen Testament vorgestellten Aspekte der Modellhaftigkeit Jesu Christi: Er ist für uns Beispiel, wie es die Synoptiker betonen, und wirksames Heilszeichen, in dem und aus dessen Freiheit heraus wir leben, wie es Paulus hervorhebt²⁶. Wie bei jedem Modell wirkt auch bei ihm (vorab zur Frage seiner Erlöserschaft!) schon das Erzählen seines Lebens fördernd und befreiend.

Christliche Spiritualität wird traditionell als „Nachfolge Christi“ gefaßt. Diese Nachfolge als Bild christlicher Existenz (und damit auch nicht in erster Linie oder gar ausschließlich als Kreuzesnachfolge verstanden!) bedeutet nach Bernhard Fraling die Ähnlichkeit der Lebensform, der Grundhaltungen und der Gesinnung sowie die Verbundenheit mit und Teilhabe an seinem Lebensweg und seinem Auftrag²⁷. Sofern also das klassische Verständnis der Moraltheologie als Reflexion der Nachfolge Christi formal, tugendethisch gemeint ist, und nicht material normethische Suffizienz beansprucht, hat es auch heute seine Berechtigung²⁸. In der Frömmigkeitsgeschichte hat das Verständnis stets zwischen den beiden Polen Nachfolge (*sequela/akoloutheo*) und Nachahmung (*imitatio/mimeomai*) geschwankt. Das geht bis in die neutestamentlichen Zeiten zurück, wo das Corpus Paulinum den Begriff der Nachahmung bevorzugt, allerdings inhaltlich noch dasselbe meint wie die Synoptiker mit dem Begriff der Nachfolge²⁹. Diese Äquivalenz verschob sich in der Väterzeit jedoch in Richtung einer wörtlich verstandenen Nachahmung der Martyrer, später (ab dem 4. Jh.) der Mönche bzw. Ordensleute. Die grundlegende Berufung aller ChristInnen zur Nachfol-

²⁵ J. Blank, Zum Problem „ethischer Normen“ im NT, in: Conc (D) 5 (1967), 356–362.

²⁶ Damit ist auch schon gesagt, daß die Frage der Historizität einzelner Züge der Person Jesu sekundär (nicht belanglos) ist. Primär geht es darum, daß die Historie Jesu im Betrachtenden existenzielle Grunderfahrungen wachruft, daß sie ihn selbst betrifft und auf dem Resonanzboden seiner eigenen Existenz präsent wird.

²⁷ B. Fraling, Nachfolge, in: NLChM 538–542; hier: 539f.

²⁸ G. Virt, Nachfolge Christi II., in: LThK³ 7, 610f; hier: 610.

²⁹ So z. B. den Apostel selbst und Christus nachahmen: 1 Kor 11,1; 1 Thess 1,6; den Apostel nachahmen Phil 3,17; 2 Thess 3,7.9. Zur paulinischen Wortbedeutung von *mimesis* s. W. Schrage, Der erste Brief an die Korinther, EKK VII/2, Solothurn u. a. 1995, 467f.

ge kam nur noch als sekundäre Weise des Nachfolgens in den Blick, wurde aber wenigstens nie völlig vergessen. Im Kontext der nachkonziliaren Theologie hat sie erneut zentrale Beachtung gefunden und kann durch eine Modellethik ein angemessenes Fundament bekommen.

5. Fundamentelethische und fundamentaltheologische Folgerungen

5.1. Fundamentalmoral: Modell und Norm

Das hier vorgeschlagene Konzept einer Modellethik fällt in den Bereich, der klassisch Tugendethik genannt wird. Ihm gegenüber steht der Bereich normativer Ethik. Nun ist heute unumstritten, daß beide Bereiche (anders als in der Strukturethik Rombachs!³⁰) zusammengehören. Ihr Verhältnis wird jedoch sehr unterschiedlich bestimmt. Könnten die bisherigen Erkenntnisse zu dieser Frage etwas beitragen?

Nach Mieth dient ein Modell primär der Wertorientierung. In ihm wird uns ein Leitbild vermittelt, ein Werthorizont aufgespannt. Hingegen dient eine Norm stets der Konkretisierung so gefundener Werte im Blick auf gegebene Standardsituationen. So findet z. B. der Wert der Gerechtigkeit seinen Ausdruck u. a. in der Norm „du sollst nicht töten, es sei denn aus Notwehr“. Diese Norm, die ausdrücklich Ausnahmen vom Verbot benennt, setzt aber offensichtlich einen Abwägungsvorgang voraus. Abwägungen sind jedoch nur möglich, wenn die zur Verhandlung stehenden Güter quantitativ meßbar sind. Die Qualität des im Modell symbolisierten Wertes muß also in der Norm auf die Ebene der Quantität von Gütern projiziert werden. Darin erschließt sich eine unterschiedliche Zugangsweise: Zur Norm haben wir Zugang über die Empirie der Wissenschaften, zum Wert über die Empirie der Erfahrung³¹. Der Norm haftet stets der Charakter des Technischen an, das Modell hingegen ist primär fördernd³².

Wie stehen nun Norm und Modell miteinander in Beziehung? Eine direkte Ableitbarkeit des einen aus dem anderen gibt es offensichtlich nicht. Vielmehr kann nur durch Analogiebildung die eine Ebene der anderen angenähert werden. Das Modell, so Mieth, strukturiert und korrigiert die Norm – es ist gleichsam die Richtschnur für die Normen. Sobald eine Norm nicht mehr ihren Sinn erfüllt, der im Modell symbolisiert wird, muß sie geändert werden – ein Vorgang, den wir im Umgehen Jesu mit alttestamentlichen Vorschriften zur Genüge kennen. Umgekehrt aber interpretiert und schützt die Norm das Modell. Bei aller Dis-

³⁰ Die Strukturanthropologie läßt keinen Rekurs auf allgemeine Prinzipien und Normen zu: H. Rombach 1987 (s. Anm. 21) 369.

³¹ Erfahrung versteht Mieth als „Kompetenz zur Verarbeitung von Wahrnehmungen“: D. Mieth, Moral und Erfahrung. Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik, Freiburg i. Ue. – Freiburg i. B. 1977, 111. Erfahrung ist daher nicht als rein subjektive Größe zu verstehen. Denn sie erhebt den Anspruch auf Vermittelbarkeit und muß damit eine ihr eigene Objektivität beinhalten.

³² Ebd. 82–84.

kussion um Werte und Leitbilder darf nicht vergessen werden, daß diese einer Erdung bedürfen. Das leisten Normen. Zugleich bewahren sie den Menschen davor, sich durch die exklusive Konzentration auf ein Modell oder Leitbild zu überfordern. Und schließlich haben Normen eine Schutzfunktion: Der Geist ist willig, das Fleisch ist schwach (Mk 14,38) – diese Erkenntnis ist uralte. Normen bewahren den Einzelmenschen wie die Gesellschaft davor, allzu schnell dem schwachen Fleisch nachzugeben. Sie haben dienende Funktion im Blick auf Werte und Leitbilder.

Bei aller Wichtigkeit und Unverzichtbarkeit der Normethik, die sich in diesen Ausführungen zeigt, können uns aber gerade die neueren Erkenntnisse der Neurowissenschaften zeigen, daß nicht nur moralpädagogisch, sondern auch moraltheologisch der Primat des Modells, also der Tugendethik gilt. Das menschliche Gehirn erkennt und verarbeitet Information stets als Struktur Ganzes, als Cluster. Eine Norm, die einen winzigen Ausschnitt der Wirklichkeit isoliert, entspringt daher notwendig einer nachträglichen, methodisch für die sittliche Vernunft gleichwohl unumgänglichen Reflexion auf eine wesentlich komplexere Situation und deren Rückbindung an einen wesentlich komplexeren Werthorizont. (Neuro-)Logisch ist die Tugendethik der Normethik vorgeordnet.

5.2. Fundamentaltheologie:

Das ethische Zeugnis als „Zeugnis aus Überzeugung“ (P. Ricœur)

Die Versuche Banduras hatten gezeigt: Ein Vorbild läßt sich nicht imperativisch vorschreiben, das hat eher abschreckende Wirkung, sondern nur indikativisch anbieten als Hilfe zur eigenen Orientierung. Solches Anbieten eines Modells kann vor allem auf zweierlei Weise geschehen: durch (absichtsvolles, aber nicht moralisierendes) Erzählen und durch das eigene Vorleben. Die glaubwürdige Praxis der Nachfolge Christi ist und bleibt das erste und zentrale Mittel der Gewissensbildung. Der Mensch lernt sittliches Verhalten bevorzugt am konkreten Modell. So verwundert es nicht, wenn der Slogan „praktizieren statt predigen“³³ das Buch von Manfred Spitzer wie ein Ritornello durchzieht.

In der kirchlichen Überlieferung kennen wir von Anfang an die Theologie des Zeugnisses: Nur durch ein glaubwürdiges Zeugnis lassen sich Menschen überzeugen. Die nachkonziliare Fundamentaltheologie hat diesen Gedanken für die Frage nach der Glaubwürdigkeit der Offenbarung neu fruchtbar gemacht. Paul Ricœur, auf den man sich dabei u. a. beruft, hat den Zeugnisbegriff phänomenologisch und semantisch analysiert. Das sog. „Zeugnis aus Überzeugung“ nennt er – im Gegensatz zum juristischen und geschichtlichen Zeugnis – „ethisch“³⁴. Um ein solches Zeugnis geht es, wenn wir von Vorbild- oder Modellethik sprechen. In ihm verschmelzen Glaube und Ethos zu einer Einheit. Autorität erhält

³³ M. Spitzer (s. Anm. 16) 62.

³⁴ H. J. Pottmeyer, Zeichen und Kriterien der Glaubwürdigkeit des Christentums, in: HFT 4, 373–413; hier: 400f.

das Modell daher nicht aus einer Heiligsprechung durch die Kirche, sondern aus seiner Praxis gelebten Glaubens und gläubigen Lebens. Der Akt der Heiligsprechung kann und will deshalb nur die Ratifizierung einer Autorität sein, die auch ohne ihn besteht. Um es mit den Worten von H. U. von Balthasar zu sagen: Glaubhaft ist nur Liebe.

Im Spätsommer 1997 füllten Lady Di und Mutter Teresa die Schlagzeilen der Zeitungen. Die urmenschliche Sehnsucht nach Vorbildern wurde darin ohne Zweifel deutlich. Ob sie aber schon ernstgenommen ist, wenn der Heiligsprechungsprozeß für Mutter Teresa im Rekordtempo durchgezogen wird? Oder wenn diese Frau in manchen Predigten und Unterrichtsstunden als Beispiel für alles und jedes herangezogen wird? Und ist umgekehrt die Sympathie der Massen für Lady Di schon damit abgetan, daß man sie als Idol betrachtet? Nachfolge bedarf einer Distanz zum Vorbild. Eine solche erwächst aus größtmöglicher Konkretion der Vorbildvermittlung, die Ähnlichkeiten wie Unähnlichkeiten erkennen läßt und Analogieschlüsse ermöglicht. Umgekehrt bedarf Nachfolge der Nähe und Sympathie. Schließlich ist Modellvermittlung ein Beziehungsgeschehen. In sympathetischer Nähe und kritisch-nüchternen Distanz zugleich gilt es sich Vorbildern zu nähern.

Das gilt besonders für jenes Modell, das im Mittelpunkt christlicher Glaubenspraxis steht: Jesus Christus. Um die Glaubenspraxis der ChristInnen zu reflektieren, muß sich die Moraltheologie also v. a. auf einen Traditionsstrang besinnen, der ihr an vielen Fakultäten als Teilbereich zugewiesen ist: Das, was man klassisch „Aszetik“ nannte und was heute – sehr modern – „spirituelle Theologie“ heißt.

Summary

The article calls attention to the role and function of exemplary “models”, defined as evoking signs that move people to reflect their own values and orientations. It was Albert Bandura who first showed that human learning generally has the form of learning from models. Recent insights of neuroscience confirm and explain Bandura’s theories: The human brain as a neuronal network estimates things according to similarities of their entire structure. Thus it can be called a “machine estimating structural connections”. These insights can inspire moral theology: A concrete model can show the wide range of possibilities christian faith can open to believers. Christian tradition has always maintained this idea by understanding christian life as *imitatio Christi*. However, “*imitatio*” must be understood as the free and creative act of an autonomous subject.