

Wirkungen und Auswirkungen des (elterlichen) Vorbildes*

Walter Herzog

"Es ist heute nicht mehr modern, von
Vorbild zu sprechen."
Konrad Widmer

Bei der Vorbereitung meines Beitrages zu dieser Veranstaltungsreihe über "Modelle und Vorbilder" habe ich eine etwas irritierende Erfahrung gemacht. Der Blick in einige neuere Wörterbücher und Lexika der Pädagogik und Psychologie zeigte bald, dass zum Stichwort "Vorbild" kaum etwas zu finden ist. "Vorbild" scheint kein Terminus der wissenschaftlichen Pädagogik und Psychologie zu sein. Jedenfalls fehlt seit etwa Mitte der 70er Jahre fast jeder Hinweis auf die Bedeutung von Vorbildern im pädagogischen Prozess.

Ich war zunächst geneigt, aus dieser Irritation den Schluss zu ziehen, dass ich wohl nicht zuständig bin, zur Thematik dieser Veranstaltungsreihe etwas beizutragen. Dann habe ich mich eines anderen besonnen und mir gesagt: Vorbilder sind etwas dermassen Alltägliches, dass ein Defizit der pädagogischen Wörterbücher vorliegen mag, aber doch wohl keine Unzuständigkeit der Pädagogik. Dennoch kann ich mich der Irritation nicht einfach entziehen. Warum sind Vorbilder kein Thema von Pädagogik und Psychologie? Bevor ich mich meinem Thema selbst zuwende, möchte ich daher einige Überlegungen darüber anstellen, weshalb das Thema in der zeitgenössischen wissenschaftlichen Pädagogik nicht behandelt wird.

Mein Referat gliedert sich in drei Teile. Zunächst gehe ich - wie gesagt - der Frage nach, warum Vorbilder kein Thema der wissenschaftlichen Pädagogik sind (1). Dann schildere ich, wie im pädagogischen Alltag über Vorbilder gesprochen wird (2). Schliesslich diskutiere ich die Wirkung von Vorbildern bzw. Modellen aus der Perspektive der Psychologie (3).

Warum sind Vorbilder kein Thema der wissenschaftlichen Pädagogik?

Seit Ende der 60er Jahre hat die deutschsprachige Pädagogik eine starke Umorientierung ihres disziplinären Selbstverständnisses erfahren. Damals ging eine Epoche pädagogischen Denkens zu Ende, die gemeinhin die Epo-

* Referat am 14. interdisziplinären Kontaktseminar "Modelle und Vorbilder" des Collegiums Generale der Universität Bern vom 1. Februar 1993.

che der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" genannt wird. An deren Stelle trat eine stark sozialwissenschaftlich und empirisch ausgerichtete Auffassung von Pädagogik, die dezidiert den Anspruch erhob, wertneutral zu sein, keine normativen Forderungen an die Erziehung zu stellen und auf die Benennung eines Ideals von "richtiger" Erziehung zu verzichten. Die erziehungswissenschaftliche Vernunft wurde auf Zweckrationalität eingeeengt, Erziehung als Mittel zu einem wissenschaftlich nicht ausweisbaren Zweck verstanden.

Für den Begriff des Vorbildes dürfte dies zwei Konsequenzen gehabt haben. Erstens war von Vorbildern - das zeigt ein Blick in die pädagogischen Lexika und Wörterbücher der 50er und 60er Jahre - durchaus in einem *wertenden* Sinn die Rede. Im "Lexikon der Pädagogik" von 1951 heisst es: "Das Vorbild ist ein Lebensbild einer Person oder Gestalt, das den Erlebenden zum Vernehmen höherer Lebenswerte führt und zur sittlichen Nachfolge aufruft. Das Erlebnis des Vorbildes schliesst somit immer eine Wertung und eine sittliche Stellungnahme in sich" (p. 872). Im "Lexikon der Pädagogik" von 1965 heisst es, die Wahl einer Person zum Vorbild setze Werteinsicht und ein Ergriffenwerden von bestimmten Werten voraus (Sp. 884). Noch 1970 steht in den "Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache", Vorbilder seien Personen, "... die durch ihren spezifischen, für hochwertig gehaltenen Lebensvollzug andere Personen zur Nachfolge veranlassen" (p. 312).

Die Rede von der "(sittlichen) Nachfolge" erinnert an das Ideal der "Imitatio Christi". Tatsächlich verweist in der religiösen Erziehungsliteratur Vorbild letzten Endes auf ethische Vollkommenheit. Mit Vorbildlichkeit "... ist die Ausstrahlungskraft einer christlichen Persönlichkeit gemeint, die ohne Berechnung und ohne Falsch sich bemüht, durch Recht- und Gutsein den Menschen die Güte des Vaters im Himmel sichtbar und greifbar zu machen, so wie Christus das sichtbare Abbild des unsichtbaren Gottes geworden ist (Kol. 1,15)", heisst es im (katholischen) "Handbuch der Sozialerziehung" (1963, p. 309). Die Ausdrucksweise verweist im übrigen auf die Geschichte des Bildungsbegriffs, dessen Wurzeln in der christlichen Mystik und ihrer Auffassung von der "Einbildung" Christi in die Seele des Gläubigen liegt. Die Begrifflichkeit von Bild, Urbild, Abbild, Vorbild und Bildung entstammt einer Tradition, von der sich die neuere Pädagogik offensichtlich emanzipieren will. Besondere Skepsis dürfte in einer am modernen Wissenschaftsbegriff orientierten Pädagogik die Idee auslösen, Vorbilder hätten eine überzeitliche Gültigkeit. In diesem Sinne sprach beispielsweise noch Wilhelm Flitner (1947) von "Urbilder(n) vom gemeister-

ten Dasein" (p. 63). Die Vorbilder wurden in einer objektiven, transzendenten Wertsphäre angesiedelt, eine Auffassung, die die Vertreter der analytischen Erziehungswissenschaft, für die Werte allenfalls ein Ausdruck subjektiven Empfindens sind, nicht akzeptieren konnten.

Angesichts des Anspruchs auf Wertneutralität kann es nicht erstaunen, dass man nach einem neutralen Ersatz für den Begriff des Vorbildes suchte. Im "Handbuch der Sozialerziehung" von 1963 heisst es: "Heute spricht man kaum noch von Vorbildern, sondern nur noch von Leitbildern" (p. 188). Ein bekanntes Buch von Jaide aus dem Jahre 1968 trägt denn auch den Titel "Leitbilder heutiger Jugend". Noch unentschieden war Thomae ein paar Jahre zuvor (1965), als er einem Buch den Titel "Vorbilder und Leitbilder der Jugend" gab.

Eine zweite Konsequenz der wissenschaftstheoretischen Neuorientierung der Pädagogik der 70er Jahre betrifft die Frage der Verwendbarkeit von Vorbildern als *Erziehungsmittel*. Die pädagogische Literatur der 50er und 60er Jahre betonte ausdrücklich, dass Vorbilder gerade *nicht* als Erziehungsmittel verstanden werden dürfen. Fast überall wird der Unterschied zwischen einem Vorbild und einem Beispiel darin gesehen, dass man Beispiele geben kann, Vorbilder aber nicht willentlich zur Darstellung gebracht werden können. Beim Vorbild ist der Erzieher nicht eigentlich Akteur, denn das Vorbild wird vom Educanden gewählt. Während man über ein Beispiel verfügen kann, *ist* man ein Vorbild und wird zu einem solchen bestimmt (vgl. Lexikon der Pädagogik 1965, Sp. 884). So schreibt Heinrich Hanselmann im "Eltern-Lexikon" aus dem Jahre 1956: "Das Vorbild entstammt der meist geheimehaltenen freien Wahl des Kindes ..." (p. 443). Und im "Pädagogischen Lexikon" von 1970 heisst es: "Zur Übernahme eines Vorbildes kann man niemand veranlassen oder gar zwingen. Vorbilder können nur freiwillig gewählt werden ..." (Sp. 1348).

Der Erzieher kann zwar hoffen, als Vorbild zu wirken, doch er kann es nicht erzwingen. Es wäre der Idealfall, wenn der Erzieher vom Zögling als Vorbild gesehen werden könnte, heisst es im "Lexikon der Pädagogik" (Sp. 885). Das Thema Vorbild verweist auf die Autonomie des Kindes. Und das muss einer zweckrationalen, deterministischen Erziehungstheorie, wie sie Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre propagiert wurde, ein Dorn im Auge sein. Was man wollte, war damals, die Erziehung als Mittel zu einem Zweck wissenschaftlich aufzuhellen. "Was mit 'Erziehung' gemeint ist, kann nur (sic) im Rahmen des Zweck-Mittel-Schemas verstanden werden",

schreibt ein namhafter Vertreter der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft (Brezinka 1981, p. 107). Genau so aber kann Erziehung, wenn wir vom Vorbild-Begriff ausgehen, *nicht* verstanden werden. Ausdrücklich heisst es in den älteren Wörterbüchern, Vorbilder liessen sich nicht als pädagogische Mittel einsetzen. "Falsch ist es, das Vorbild für ein 'Erziehungsmittel' zu halten. Das Annehmen eines Vorbildes geschieht 'hinter dem Rücken' pädagogischer Absicht" (Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik 1971, p. 190). "Das Vorbild ... ist niemals Mittel der Erziehung" (Lexikon der Pädagogik 1951, p. 873).

Ein weiteres Moment mag dazugekommen sein. Die Erziehungswissenschaft der 70er und 80er Jahre verstand sich als analytisch und wollte im Stile der Naturwissenschaften betrieben werden. Diese analytische Haltung musste unausweichlich in Konflikt geraten mit der ganzheitlichen (holistischen) Wirkungsweise, wie sie dem Vorbild zugeschrieben wird. Im "Lexikon der Pädagogik" von 1965 heisst es, im Vorbild wirke "die Gesamtperson als solche gewissermassen in allen ihren Erscheinungs- und Verhaltensweisen" (Sp. 884). Auch im "Pädagogischen Lexikon" von 1970 steht: "Beim Vorbild geht es um den ganzen Menschen" (Sp. 1348). Und, ein weiteres Zitat: "Das Beispiel-Geben bezieht sich auf Eigenschaften und Fähigkeiten eines Menschen, das Vorbild-Sein auf den ganzen Menschen" (Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik 1971, p. 190).

In den 70er Jahren formierte sich auch eine Gegenbewegung zur zweckrationalen Erziehungsauffassung, die aber genauso Distanz nahm von der traditionellen "geisteswissenschaftlichen Pädagogik", wie sie bis dahin dominierend war. Diese Gegenbewegung ging von der "Kritischen Theorie" der Frankfurter Schule aus und verstand sich als emanzipatorische Pädagogik. Ihr grosses Thema war die Entmündigung des Menschen in der Gesellschaft des 20. Jahrhunderts. Ihr Anliegen war es, die Erziehung in den Dienst der Befreiung des Menschen von Herrschaft und Knechtschaft zu stellen. Dabei war sie zutiefst skeptisch gegenüber Autorität, Abhängigkeit, Überlieferung etc. Das Erziehungsgeschehen sollte von Ungleichheiten zwischen den Generationen, vom Machtgefälle zwischen Erziehendem und Kind befreit werden. Das Ideal war die antiautoritäre Erziehung. Dadurch wurde der Begriff des Vorbildes auf ganz andere Weise suspekt. Denn Vorbilder scheinen mit Unselbständigkeit und Heteronomie zu tun zu haben. Auch dazu einige Beispiele. Hanselmann schreibt im "Eltern-Lexikon" von 1956, Kinder und Jugendliche sollen "Beispiel und erhebendes Vorbild" nicht nur nötig haben, sondern auch ersehnen. "*Sie wollen aufschauen zu Mutter, Vater und Lehrer*" (p. 444 - eigene Hervorhebung,

W.H.). Auch im "Pädagogischen Lexikon" von 1970 heisst es noch, Vorbild bezeichne die Erscheinung, "... dass ein Heranwachsender von einer anderen, ihm überlegenen Person in seinem Denken, Wünschen und Wollen so stark beeindruckt wird, dass er sich nach ihr richtet und ihr nachzustreben sucht" (Sp. 1348). Ein Vorbild wird verehrt und bewundert. Vorbild-Nachfolge geschieht "... absichtslos und unreflektiert, indem Unmündige zu Mündigeren aufschauen ..." (Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik 1971, p. 189f.).

Der Akzent auf dem Unmündigen, der sich einen Mündigen zum Vorbild wählt, wird verstärkt, wenn selbst bestritten wird, dass bei der Wahl eines Vorbildes Freiheit und bewusste Entscheidung im Spiele sind. Voraussetzung für die Orientierung an einem Vorbild, heisst es im "Pädagogischen Lexikon", sei ein "Ergriffensein von der betreffenden Person" (Sp. 1348). Ein Vorbild "fesselt" und "ergreift", heisst es auch im "Lexikon der Schulpädagogik" (1974, p. 437). 1951 ist im "Lexikon der Pädagogik" vom "Bedürfnis des Menschen nach Emporbildung seiner Fähigkeiten und Begabungen nach dem Bilde eines überragenden, seelisch verwandten Menschen" (p. 874) die Rede. All dies passt kaum in den Rahmen des emanzipatorischen und aufklärerischen Selbstverständnisses der Kritischen Pädagogik. Was sie befürchtet, ist offenbar die Entmündigung des Educanden durch Vorbilder. Vorbilder werden mit Idolen gleichgesetzt. Tatsächlich werden Idole im Gegensatz zu Vorbildern in blinder Verehrung nachgeahmt. In den "Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache" von 1974 heisst es: "Manipulation, Imitation und Suggestion gehen mit Vorbildgeben und -nehmen als Gefahren einher, sofern der Umgang mit Vorbildern nicht von kritisch-rationaler Argumentation geleitet ist" (p. 313). Vorbilder scheinen mit Vorurteilen gemeinsam zu haben, dass sie der Vernunft zuwiderlaufen. Immerhin wird hier noch ausgesprochen, wovor man sich fürchtet. Im "Wörterbuch der Pädagogik" aus demselben Jahr fehlt bereits jeder Hinweis auf Vorbilder.

Vorbilder sind Formen von *Autorität*, jedenfalls dann, wenn wir als Definition von Autorität akzeptieren, was die "Encyclopaedia Universalis" schreibt: "Autorität ist das Vermögen, ohne Rückgriff auf physischen Zwang ein bestimmtes Verhalten auf seiten derer, die ihr unterworfen sind, zu erwirken" (zit. nach Mendel 1973, p. 27). Genau dies vermögen Vorbilder, wie wir gesehen haben, nämlich bei jenen, die sich ihnen unterwerfen, ein bestimmtes Verhalten zu erwirken. Kein Wunder, dass eine pädagogische Theorie, die dem Antiautoritären verpflichtet ist, beim Thema Vorbild schwarz sieht. Im selben "Wörterbuch der Pädagogik", in dem jeder Hin-

weis auf Vorbilder fehlt, fehlt ebenso ein Stichwort "Autorität". Stattdessen wird über "antiautoritäre Erziehung" abgehandelt. Ist es im übrigen ein Zufall, wenn es sich dort, wo auch in neuerer Zeit über Vorbilder geschrieben wird, um Literatur aus der ehemaliogen DDR handelt, einem Staat, dessen autoritäre Strukturen uns heute, nach seinem Zusammenbruch, immer deutlicher werden?

Die Angst vor den negativen Wirkungen von Vorbildern zeigt sich heute unter anderem in der aktuellen Diskussion um die Geschlechtererziehung. So wird eine Erziehung zur Gleichberechtigung gefordert, bei der der Prozess der individuellen Entscheidungsfindung dadurch für den Educanden offengehalten wird, dass ein Verzicht auf Leitbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit geleistet wird (vgl. Prengel 1987, p. 33). Aber können Väter und Mütter, Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Geschlechtlichkeit *nicht-wirksam* sein? Können sie sich als Vorbilder verweigern? Ist es überhaupt möglich, dass Menschen aus der Beobachtung des Verhaltens anderer nicht lernen? Dass genau dies aber nicht möglich ist, sagt die ältere Pädagogik, die darauf hinweist, dass Vorbilder ungewollt wirken und keine Mittel der Erziehung sind.

Wenn also in neueren pädagogischen Lexika und Wörterbüchern Eintragungen zum Stichwort "Vorbild" fehlen¹, dann hat dies mit einem veränderten Wissenschaftsverständnis der Pädagogik zu tun, einer Pädagogik, die entweder empirisch-analytisch oder kritisch-emanzipatorisch sein will. In beiden Fällen hat das Thema Vorbild offenbar keinen Platz mehr unter den Fragestellungen dieser Disziplin.

Von den beiden Hindernissen der Auseinandersetzung mit dem Thema Vorbilder dünkt mich das von der Kritischen Pädagogik aufgerichtete schwerer zu bewältigen zu sein. Wie wir gleich sehen werden, hat die Psychologie einen Weg gefunden, sich mit der Wirkung von Vorbildern *empirisch* auseinanderzusetzen, auch wenn dabei statt von "Vorbild" von "Modell" die Rede ist. "Modell" ist weniger wertgeladen und verspricht die Einlösung des Anspruchs der analytischen Pädagogik auf Wertneutralität. Wie gesagt, komme ich gleich auf diesen *psychologischen* Weg zu unserem Thema zu sprechen. Die *Pädagogik* scheint mir dagegen aus eigener

¹ Eine Ausnahme stellen die von Lenzen herausgegebenen "Pädagogischen Grundbegriffe" (1989) dar. Bezeichnenderweise geht das Stichwort "Vorbild" aber nicht über den Stand der Diskussion Ende der 60er Jahre hinaus. Ausführlicher wird lediglich das psychoanalytische Konzept der Identifizierung abgehandelt.

Kraft nur schwer zum Thema der Vorbilder zurückfinden zu können. Das hat wohl damit zu tun, dass es der Pädagogik bis heute nicht gelungen ist, ein Kernproblem ihrer Theorie zu lösen, die Frage nämlich, inwiefern und wie erzieherisches Handeln Wirkungen hat.

Die beiden diskutierten Wissenschaftsrichtungen sind auch Beispiele für die beiden Pole eines Dilemmas des pädagogischen Handelns. Der deterministischen Kausalanalyse von erzieherischen Mitteln auf der einen Seite steht die Orientierung an Emanzipation, Mündigkeit und Autonomie als Erziehungszielen auf der anderen Seite gegenüber. Die "geisteswissenschaftliche Pädagogik" vermochte insofern noch beide Pole zusammen zu denken, als sie dem "pädagogischen Verhältnis" zwischen Erzieher und Educand ein Telos einschrieb, nämlich seine Selbstaflösung, sobald das Mündigkeitsgefälle zwischen Erzieher und Educand abgetragen ist. Auch der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" gelang es allerdings nicht zu sagen, wie man theoretisch begreifen kann, dass erzieherische Kausalprozesse, die über lange Zeit auf einen Educanden einwirken, diesen schliesslich zu Autonomie und Freiheit führen können. Das theoretische Problem der Pädagogik, das darin besteht, begreifbar zu machen, wie aus Kindern, die in Ursache-Wirkungs-Verhältnisse eingebunden sind, mündige Erwachsene werden, produziert nur immer wieder neue Metaphern, die veranschaulichen wollen, wie das Unbegreifliche trotz allem geschehen kann. Letztlich schwanken wir zwischen der Vorstellung von der Allmacht der Erziehung, das heisst dem Educanden als Geschöpf des Erziehers auf der einen Seite, und der gegenteiligen Vorstellung von der erzieherischen Ohnmacht, das heisst dem Erzieher als blossem Beistand eines sich selbst und aus eigener Kraft entfaltenden Educanden auf der anderen Seite.

Vorbilder oder - wie ich nun mit dem psychologischen Terminus sagen möchte - Modelle betonen die Seite des erzieherischen Einflusses, auch wenn dieser nicht zweckrational als Mittel verstanden werden kann. Vorbilder und Modelle wecken die Frage nach der Eigenständigkeit und Individualität des Educanden. Wie weit bin ich mich selbst, wenn ich sein möchte wie ein anderer? Kann ich zu mir selbst finden, wenn ich dem Vorbild eines anderen nachlebe? Ich habe nicht im Sinn, diese Fragen zu beantworten. Ich glaube auch nicht, dass ich es könnte. Es ist mir jedoch wichtig, die Fragen zu stellen, denn die Irritation, die mich bei der Vorbereitung dieses Referats beunruhigt hat, hat ihren Grund offensichtlich darin, dass die Pädagogik - aber wohl nicht nur sie - nicht fähig ist, Autonomie und Heteronomie, Kausalität und Freiheit, Naturgesetzlichkeit und moralisches Gesetz zusammen zu denken, das heisst in den Rahmen einer

einzigsten Theorie einzuschliessen. In Zeiten, in denen jeweils die eine Seite dieser Pole betont wird, ist die andere Seite in Gefahr, vergessen oder übergangen zu werden. Unsere Zeit mit ihrer starken Betonung von Individualität, Autonomie, Selbstverwirklichung etc. ist zweifellos keine Zeit, in der Vorbilder leicht thematisiert werden. Was viele von uns beschäftigt, ist - so die Ankündigung eines psychologischen Seminars im Inseratenteil einer Zürcher Tageszeitung - "(d)ie Schwierigkeit, sich selber zu sein" (Neue Zürcher Zeitung 23./24.1.1993, p. 16). Sich selber sein zu wollen, ist ein Anspruch, der dem Thema Vorbild nicht zuträglich ist. Denn Vorbilder erinnern daran, dass wir so autonom nicht sind, wie wir es gerne hätten.

Wie wird über Vorbilder in der praktischen Pädagogik gesprochen?

Nachdem ich mich trotzdem - überzeugt von seiner *praktischen* Bedeutung - auf das Thema Vorbilder eingelassen hatte, machte ich bald eine weitere erstaunliche Beobachtung. Wo von Vorbildern überhaupt die Rede ist, da handelt es sich oft um eine klagende oder anklagende Rede. Es wird *bedauert*, dass es Vorbilder nicht mehr gibt. Vor allem der Jugend, heisst es, fehle es an Vorbildern. Der Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich hat schon in den 60er Jahren eine ambivalente Diagnose unserer Gesellschaft, die er die "vaterlose" nannte, vorgenommen. In der heutigen Gesellschaft, die nicht mehr dem Autoritarismus unterworfen sei, sollen sich die Väter nicht nur aus der Erziehungsverantwortung gestohlen haben, sie seien auch als Vorbilder, als "Vaterfiguren" verblasst. Das Bild des Vaters, so Mitscherlich, hat seine Kraft verloren. Und da seither von den "neuen Vätern" zwar viel die Rede ist, sie aber bisher niemandem wirklich begegnet sind, bleibt die Diagnose Mitscherlichs auch heute weitgehend gültig. Statt mit dem realen Vorbild ihrer Väter, identifizieren sich die Söhne von heute mit fiktiven Vorbildern, mit Mythen von Männlichkeit, wie sie in der Trivilliteratur und im Unterhaltungsfernsehen angeboten werden. Wo die Väter versagen, da scheinen die Medien einzuspringen mit einem Ersatzangebot an männlichem Heldentum. Dann aber ertönt erneut eine Klage. Dieses Mal über den schlechten Einfluss des Fernsehens auf die heutige Jugend.

Aber nicht nur der männlichen Jugend scheint es an echten und erwünschten Vorbildern zu fehlen. Auch über die fehlenden Vorbilder der Mädchen wird geklagt. Dieses Mal allerdings nicht in bezug auf die Familie, sondern mit Blick auf die Schule. Der Lehrerberuf ist auf den tiefen Stufen der schulischen Hierarchie zu einem Frauenberuf geworden. Auf den höheren Stufen dominieren fast überall die Männer. Das gilt gerade auch für den Ort, wo wir uns heute befinden: die Universität. Der Anteil der Frauen an

den Studierenden in Bern liegt zur Zeit bei 39%, Professorinnen aber gibt es an der Universität Bern gerade 10, das sind 4% aller Professorenstellen. Und so ist dann die Rede "von fehlenden weiblichen Vorbildern für Studentinnen an der Uni" (Bund 20.1.93, S. 24). Die Mädchen, so lautet generell die Klage, haben keine Vorbilder von Frauen in höheren Positionen und in leitenden Funktionen. Auch für die Fächer sind die Vorbilder ungleich verteilt. Nur wenige Frauen erteilen naturwissenschaftlichen Unterricht. Wie sollen da die Mädchen jemals ihre Vorlieben für traditionelle weiche Studienfächer und traditionelle Frauenberufe überwinden?

Für das Fehlen von Vorbildern in der heutigen Gesellschaft werden verschiedene Erklärungen angeboten. In der Zunahme einer materialistischen Gesinnung liegt ein Erklärungsansatz. Im erhöhten Pluralismus der "post-modernen" Gesellschaft ein anderer. In der Beschleunigung des sozialen Wandels ein dritter. Schon vor Jahren hat Margaret Mead (1970) eine Typologie von Kulturen vorgelegt, der das Generationenverhältnis zugrunde liegt. In traditionellen Kulturen ist das Generationenverhältnis statisch. Die junge Generation wird durch Initiation in die Gemeinschaft der Erwachsenen aufgenommen. Mead spricht von postfigurativen Kulturen, in denen sich die nachkommende Generation an Bildern der Vergangenheit orientiert. In modernen Gesellschaften ist das Generationenverhältnis dynamisch. Die junge Generation imitiert nicht einfach das Verhalten der älteren. Bedingt durch den kulturellen Wandel leben die Jungen in einer anderen Welt wie die Alten. Folglich können sie nicht einfach durch Nachahmung lebensfähig werden. Mead spricht von der kofigurativen Kultur. Geradezu umgekehrt scheint ihr das Generationenverhältnis in der Gesellschaft der Zukunft zu sein, einer Gesellschaft, die sie zu ihrer Zeit bereits im Aufkommen sah. Der kulturelle Wandel wird sich so sehr beschleunigt haben, dass das Generationenverhältnis auseinanderbricht und die Alten für die Jungen als Vorbilder überhaupt keine Bedeutung mehr haben. Denn zu schnell wird sich in der präfigurativen Kultur die Welt verändern, als dass eine Generation von der anderen noch etwas lernen könnte.

Mead dürfte mit ihrer Prognose übers Ziel hinausgeschossen sein. Doch ihre Argumentation zeigt eine wesentliche Bedingung der Wirksamkeit von Vorbildern. Vorbilder sind am ehesten in einer *statischen* Gesellschaft von Bedeutung, in einer Gesellschaft, in der die Zukunft in wesentlicher Hinsicht mit der Gegenwart und der Vergangenheit vergleichbar ist. Dort, wo eine Kultur rückwärts gewandt ist und die Menschen in Sehnsucht nach Rückkehr zu ihrem Ursprung leben, müssten Vorbilder gar eine maximale Wirksamkeit haben. Mythische Kulturen, in denen sich die Menschen nach

Urbildern menschlicher oder göttlicher Existenz ausrichten, stehen Vorbildern positiv gegenüber. Unsere Kultur ist keine solche Kultur. Zeitlich sind wir nicht an der Vergangenheit, sondern an der Zukunft orientiert. Von der Zukunft erwarten wir Neues und Besseres, auf jeden Fall anderes als das, was bisher gültig war. Die Hoffnung auf Fortschritt lässt Vorbilder, die ein Moment von Traditionen sind, verdächtig erscheinen. Der rasche soziale Wandel macht es schwer, dass Vorbilder ihre Wirksamkeit entfalten. Denn zu schnell ist veraltet, was uns heute noch verbindlich und vorbildlich scheint. Die Klage liegt dann erneut nahe: "Da wir nicht mehr im Schutze einer festen Tradition stehen, welche das Ansehen und die Geltung von Vorbildern sichert, müssen wir uns sehr ernsthaft fragen, ob wir nicht gerade in diesem Punkt ... der unserer Erziehung anvertrauten Nachkommenschaft sehr viel schuldig bleiben" (Hofstätter 1972, p. 279). Hier mag im übrigen ein weiterer Grund liegen, weshalb es die zeitgenössische Pädagogik versäumt, zum Thema Vorbild überhaupt Stellung zu beziehen. Was lässt sich noch sagen, wenn alles dermassen im Fluss ist, dass nur noch die Gewissheit bleibt, dass das Morgen anders sein wird als das Heute?

Wer über den Mangel an Vorbildern, das Fehlen oder das schnelle Verblässen von Vorbildern klagt, der hat positive, wertvolle Vorbilder vor Augen. Wo die Rede von Vorbildern anklagend ist, da ist Vorbild im wertenden Sinn gemeint. Was in unserer Zeit zu fehlen scheint, sind "echte" Vorbilder, das heisst ethisch wertvolle Bilder, an denen sich Kinder und Jugendliche orientieren könnten. Damit wird auch verständlich, weshalb es weniger Erziehungswissenschaftler als praktische Pädagogen - Eltern, Lehrer, Erzieher - sind, die sich zum Manko an Vorbildern äussern. Die wissenschaftliche Pädagogik - so haben wir gesehen - möchte nicht über Vorbilder sprechen, weil sie sich vor Werturteilen scheut.

Modelle und ihre Wirkung aus der Perspektive der Psychologie

Doch kommen wir nun zum Beitrag der Psychologie zu unserem Thema. Von der Psychologie, sagte ich, geht eine Anstrengung aus, wie das Thema der Wirksamkeit von Vorbildern bearbeitet werden kann. Bei allem Mangel an Äusserungen zum Thema Vorbild, bei aller Kritik an der Wirkung von Vorbildern und bei aller Skepsis dem Thema Vorbild gegenüber, lässt sich nicht bestreiten, dass Vorbilder bzw. Modelle im Leben eines jeden Menschen praktisch von Geburt an wirksam sind. Kinder imitieren schon früh das Verhalten von Mutter und Vater. Nachahmung ist eine so leicht beobachtbare kindliche Verhaltensweise, dass man über das Schweigen der zeitgenössischen Pädagogik zu diesem Thema nur staunen kann.

Es kann nicht anders sein, als dass Kinder ihre Eltern imitieren. Eine so nüchterne wissenschaftliche Theorie wie die biologische Evolutionstheorie vermag uns die Trivialität des Lernens am Modell zu demonstrieren. Sowohl Tiere wie Menschen brauchen eine Möglichkeit des Lernens, die nicht an die eigene Erfahrung gebunden ist. Könnten junge Tiere und junge Menschen nur durch Versuch und Irrtum lernen, dann würden sie in vielen Fällen sterben, bevor sie das Erwachsenenalter erreicht hätten und könnten dem biologischen Gebot der Fortpflanzung keine Folge leisten. Überall dort, wo die Konsequenzen von Fehlern tödlich oder kostspielig wären, dürfen wir annehmen, dass Lebewesen nicht durch Versuch und Irrtum, sondern durch Beobachtung von kompetenten Modellen lernen. Lernen durch Nachahmung von Vorbildern ist biologisch gesehen eine Notwendigkeit.

In der Psychologie ist mittlerweile eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt worden, die zeigt, dass Kinder das Verhalten von Modellen übernehmen. Dabei braucht das Modell nicht älter zu sein. Es genügt, wenn es kompetent, prestigeträchtig, stark, sympathisch und attraktiv erscheint. Auch die Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Modell spielt eine Rolle beim Imitationslernen. Auf einen einfachen Nenner gebracht, ist es die Tüchtigkeit (Kompetenz) und Beliebtheit eines anderen, was uns zur Imitation seines Verhaltens anleitet. Das scheint für Erwachsene genauso zu gelten wie für Kinder.

Wenn dies die Bedingungen sind, unter denen ein Modell imitiert wird, dann können sich Eltern der Wirkung auf ihre Kinder nicht entziehen. Denn Eltern erfüllen normalerweise die Bedingungen eines prestigestarken, attraktiven, kompetenten und geliebten Modells, jedenfalls in der Wahrnehmung des Kindes, und dies allein zählt in diesem Fall. Kinder sind noch nicht in der Lage, ihre Eltern "realistisch" einzuschätzen. Dies ist erst das Privileg der *Jugendlichen*. Bezeichnenderweise findet sich auch im Fischer-Lexikon "Pädagogik" aus dem Jahre 1964 kein Eintrag zum Stichwort "Vorbild". In der Neuausgabe aus dem Jahre 1973 fehlt das Stichwort nach wie vor, doch gibt es nun einen Registereintrag, der auf den Abschnitt "Jugend" verweist. Dort heisst es, die Jugend stelle die kritische Frage, ob die Erwachsenen für das eigene Wollen bzw. Werden Vorbild sein könnten. Die Jugendlichen würden durch ihre Vorbildwahl ihre *Eigenständigkeit* dokumentieren. In dieser Äusserung kommt nochmals die ganze Skepsis der neueren Pädagogik gegenüber dem Thema Vorbild zum Ausdruck: Der Jugend ist es auferlegt, Vorbildern gegenüber eine *kritische* Haltung einzunehmen und in der Wahl von Vorbildern *Autonomie* zu zeigen.

Die Untersuchungen zum Modellernen, die vor allem mit dem Namen von Albert Bandura in Verbindung stehen, zeigen, dass Menschen insbesondere darauf achten, welche Konsequenzen das Verhalten anderer hat. Verhalten, das positive, vom Beobachter erwünschte Konsequenzen hat, wird eher imitiert als Verhalten, das negative, unerwünschte Konsequenzen hat. So konnte Bandura zeigen, dass Kinder aggressive Modelle, die mit ihren Aggressionen persönliche Vorteile erreichen, weit mehr imitieren als Modelle, die für ihre Aggressionen bestraft werden. Interessanterweise wurde das Verhalten der aggressiven Modelle auch dann imitiert, wenn die Kinder die Aggressionen verurteilten und mit stark negativen Äusserungen bedachten. Ausschlaggebend für die Nachahmung war offensichtlich die Tatsache, dass das beobachtete Modell mit seinem Verhalten erfolgreich war und sich der Spielsachen seines Opfers zu bemächtigen vermochte.

Allerdings bedeutet Lernen am Modell nicht zwangsläufig, dass das Gelernte auch ausgeführt wird. Gerade das Beispiel der Aggression kann zeigen, dass Menschen leicht lernen, wie man andere schädigen, verletzen oder gar töten kann - sei es durch konkretes Beispiel, bei der Lektüre eines Buches, im Kino oder vor dem Fernsehapparat. Alle wüssten wir im Prinzip, wie man so etwas tut, trotzdem machen es die meisten von uns nicht. Lernen am Modell ist also nicht gleichzusetzen mit Nachahmung. Auch in den experimentellen Studien zum Beobachtungslernen zeigte sich, dass man zwischen dem Lernvorgang und der Anwendung des Gelernten unterscheiden muss. So konnte man feststellen, dass Knaben weit mehr Bereitschaft zur Imitation eines aggressiven Modells zeigen als Mädchen. Es liess sich aber nachweisen, dass die Mädchen bei der Beobachtung des aggressiven Modells nicht etwa weniger gelernt hatten als die Knaben. Sie waren lediglich weniger bereit, das Gelernte auch in Verhalten umzusetzen. Das Beispiel zeigt, dass die Funktion von Modellen auch darin bestehen kann, die Ausführung von gelerntem Verhalten zu hemmen (im Falle der Mädchen) oder zu enthemmen (im Falle der Knaben). Es kann also sein, dass die Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen dazu führt, eine bereits gelernte, aber bisher nicht praktizierte Verhaltensweise auszuführen. Es wäre somit denkbar, dass Mädchen sich vermehrt aggressiv verhalten würden, wenn es mehr Modelle von weiblichem aggressivem Verhalten gäbe. Das allerdings ist keine Perspektive, die wir uns wünschen sollten - bei aller berechtigten Kritik von feministischer Seite am Ideal der (allzu) "friedfertigen Frau" (Margarete Mitscherlich).

Modelle können somit eine zumindest doppelte Funktion erfüllen: Einerseits zeigen sie uns, wie man etwas macht. Andererseits können sie uns

dazu bewegen, etwas, was wir bereits können, auszuführen. Diese Unterscheidung ist nicht zuletzt wichtig, um die Wirkung von Medien auf die Rezipienten von Medien zu beurteilen. Bandura hat in verschiedenen Untersuchungen gezeigt, dass Modelle mehr oder weniger im gleichen Masse imitiert werden, wenn sie, statt real präsent zu sein, in symbolischen Medien wie Film, Zeichentrickfilm oder Text dargestellt werden. Was die Aggression anbelangt, so wird oft etwas allzu pauschal behauptet, die zur Zeit viel diskutierte Gewalt unter Kindern und Jugendlichen sei das Ergebnis eines übermässigen Konsums von Fernseh- und Videogewalt. Es ist zwar mittlerweile recht gut belegt, dass Gewaltdarstellungen im Fernsehen die Gewaltbereitschaft von Zuschauern erhöhen kann. Von den audiovisuellen Medien kann man lernen, wie man sich aggressiv verhält und inwiefern man mittels Aggressionen erfolgreich erwünschte Ziele erreicht. Ob das Gelernte aber auch ausgeführt wird, ist abhängig von weiteren Einflüssen auf das Verhalten. Man darf auch nicht vergessen, dass die Fernseh- und Videogewalt lediglich ein Faktor unter anderen ist, der für die Gewalt in einer Gesellschaft verantwortlich gemacht werden kann.

Ein zweiter wichtiger Faktor, der über die Gewalt in einer Gesellschaft entscheidet, ist die Familie. Auch in der Familie kann gelernt werden, Aggressionen als Mittel der sozialen Kontrolle einzusetzen. Das Modellverhalten der Eltern und ihre Einstellungen zur Ausübung von Aggressionen bestimmen ganz wesentlich mit, ob sich Kinder aggressiv verhalten oder nicht. In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis aus einer schweizerischen, an Rekruten durchgeführten Untersuchung ernüchternd. Es wurde nach körperlichen Strafen gefragt, die man als Kind erlitten hat, und danach, ob man selbst in Betracht ziehe, die betreffenden Formen körperlicher Strafe bei den eigenen Kindern anzuwenden. Das Ergebnis war folgendermassen:

	selbst erhalten	bereit, selber anzuwenden
Schläge auf den Hintern	74 %	55 %
Ohrfeige	72 %	48 %
an den Haaren ziehen	67 %	44 %
Schläge mit Stock oder anderen Instrumenten	46%	15 %

Es ist kaum abwegig, zwischen der eigenen Gewalterfahrung als Kind und der Bereitschaft, Gewalt als Erziehungsmittel anzuwenden, einen Zusammenhang zu sehen. Wer seine Kinder schlägt, der gibt ihnen zugleich ein

Beispiel aggressiven Verhaltens. Kein Wunder, wenn er oder sie dann als Vorbild für aggressives Verhalten gewählt wird. Körperliche Strafen, die per definitionem aggressiv sind, sind keine Methode, um das Aggressionsniveau in einer Gesellschaft zu reduzieren.

Lernen durch Beobachtung bedeutet im übrigen nicht die passive Imitation des Modells. Das beobachtende Individuum kann durchaus selektiv vorgehen und beispielsweise nur einzelne Elemente eines vorgelebten Verhaltens übernehmen. Darin trifft sich die psychologische Forschung wenigstens partiell mit der pädagogischen Literatur, insofern diese betont, dass Vorbilder aktiv gewählt werden. Das Moment der Aktivität und Eigenständigkeit des lernenden Individuums ist ganz wesentlich, wenn wir die Wirkung von Modellen und Vorbildern verstehen wollen.

Damit beschliesse ich meine Ausführungen. Wenn ich meine Überlegungen auf einen Punkt hin resümieren müsste, dann wäre es wohl der, dass uns das Thema "Wirkung von Vorbildern" mit den Grenzen der Machbarkeit in der Erziehung konfrontiert. Wenn - wie Wilhelm Flitner meint - Vorbilder "das *eigentlich* Wirksame in der Erziehung (sind)" (Flitner 1947, p. 63 - eigene Hervorhebung, W.H.), wenn des weiteren Vorbilder nicht absichtlich und willentlich, das heisst nicht als Erziehungsmittel eingesetzt werden können, dann verweist das Thema Vorbilder und Modelle auf einen Bereich des Unverfügbaren in der Erziehung, auf eine in der neueren Pädagogik offensichtlich ungern thematisierte *Grenze* der Erziehung.

Literaturangaben auf Anfrage.

Adresse des Autors:

Prof. Dr. W. Herzog
Institut für Pädagogik
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27
3012 Bern