

Religionspädagogik und die Desiderata der Ethik

Thomas Schlag

1. Wenn fehlt, was zusammengehört

Desiderata verweisen auf ein intensives Begehren, ein inniges Wünschen. Als Desiderata werden auch Bücher oder ganze Abteilungen bezeichnet, die in einer Bibliothek unauffindbar sind oder aus welchen Gründen auch immer schlichtweg fehlen. Dadurch ist nicht nur der Bestand, sondern auch die Bedeutung der Bibliothek entsprechend gemindert. Die Folge ist Enttäuschung bei den potentiellen Benutzern. Die weitere Konsequenz kann darin bestehen, dass diese ihr literarisches Heil zukünftig an einem anderen Ort suchen.

Desiderata haben indikatorische Bedeutung. Sie verweisen darauf, dass tatsächlich etwas Wesentliches vermisst wird. Wenn hingegen gar niemand mehr die Hoffnung hegt, gerade hier fündig zu werden, wird die Lage für die Bibliothek und ihre Angestellten prekär, gar existenzbedrohend.

Wie steht es um die Abteilung «Ethik» innerhalb der religionspädagogischen Bibliothek? Wie viel ist vorhanden? Sucht überhaupt jemand noch danach? Oder haben sich die Interessierten längst enttäuscht woandershin orientiert?

2. Wer sucht eigentlich nach den Desiderata?

Um noch für einen Moment im Bild zu bleiben: Es gibt offenbar nach wie vor eine Vielzahl potentieller Nutzer, die von der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin eine Präsenz in Sachen «Ethik» erwarten. Ich meine, drei Suchbewegungen ausmachen zu können:

Zum ersten wird der Anspruch von Seiten der Öffentlichkeit selbst formuliert: dies manifestiert sich prominent in Erklärungen zum Bildungsauftrag des schulischen Religionsunterrichts – vom Bundespräsidenten und weiteren politischen Akteuren¹ über die grossen Wirtschaftsverbände² bis hinein in die überregionalen Feuilletons und Kommentare³.

¹ H. Köhler, «Bildung für alle», Berliner Rede am 21.9.2006; BMFSFJ (Hg.), Monitor Familienforschung, Ausgabe Nr. 7: Werteorientierte Erziehung in Deutschland, Berlin 2006; vgl. auch die Beiträge von U. von der Leyen und K.

Bis in die religiös unmusikalischen Kreise hinein wird konstatiert, dass eine Exkommunikation religiöser und theologischer Diskursbeiträge für den gemeinsamen Wertekonsens gerade nicht das Ziel sein könne.⁴ Religiöse Bildung, so der Tenor, solle zur Werteorientierung und Wertevermittlung beitragen, sie leiste in ihrer persönlichkeitsbildenden Vermittlung christlicher Traditionen und Kultur einen entscheidenden Beitrag zur Orientierung der jungen Generation. Dass sich dies zugleich mit handfesten Instrumentalisierungsversuchen verbinden kann, ist hierbei nicht von der Hand zu weisen. Gleichwohl dürfen sich die religionspädagogischen Akteure angesichts solcher Erwartungen durchaus geehrt und hoffentlich auch herausgefordert fühlen.

Eine zweite Suchbewegung, religiöse Bildung und ethische Orientierung auf einer konkreten Ebene zusammenzuführen, wird jüngst von Seiten der theologischen Ethik formuliert: Man stellt fest, dass es mit disziplinmanenten und selbstabgrenzenden Abhandlungen über aktuelle bedeutsame Sachfragen der Individual- und Sozialethik nicht getan ist. Sowohl die gemeinsamen Problemkonstellationen von Praktischer Theologie und Ethik, die Notwendigkeit religiöser Sprachbildung wie auch die notwendige Neubestimmung des Verhältnisses «des spezifisch Christlichen zum allgemein Menschlichen»⁵ machten eine stärkere gegenseitige Disziplinwahrnehmung und Kooperation notwendig.

Göring-Eckardt in A. Biesinger/F. Schweitzer (Hg.), Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte, Freiburg u.a. 2006.

- 2 Exemplarisch BDA (Hg.), Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln, Berlin 2002.
- 3 Hier aber meist in kritischer Distanz zum konfessionellen Religionsunterricht, etwa T. Schäfer, Der bessere Religionsunterricht, in: taz vom 11.4.2005; M. Afholter, Bildung, Integration und Wertevermittlung durch Religionskunde, NZZ vom 23.3.2007; in anderer Ausrichtung zuletzt M. Drobinski, Ethik und Religion, angesichts der Verfassungsgerichtsentscheidung zur Berliner Einführung des Pflichtfaches Ethik (1 BvR 2780/06 vom 15.3.2007), Süddeutsche Zeitung vom 20.4.2007.
- 4 Vgl. J. Habermas, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M. 2005; R. Dahrendorf, Des sociétés laïques en péril, in: Les Echos, vom 11.12.2006.
- 5 W. Härle, Am selben Strang? Theologische Ethik und Praktische Theologie vor einer Neubestimmung des Verhältnisses des spezifisch Christlichen zum allgemein Menschlichen, in: W. Gräß/G. Rau/H. Schmidt/J. v.d. Ven (Hg.), Christentum und Spätmoderne. Ein internationaler Diskurs über Praktische Theologie und Ethik, Stuttgart/Berlin 2000, S. 36.

Darüber hinaus deutet sich an, dass die theologische Ethik sogar auf dem Weg zu einer eigenen Fachdidaktik ist: vor kurzem haben ihre führenden Vertreter in einer durchaus prekär anmutenden Selbstanalyse die Frage nach den notwendigen Verbesserungen der Lehr- und Lernkultur sowie der Didaktik des eigenen Faches gestellt. Dabei weisen sie auf die besondere Affinität der theologischen Ethik «zu einem Bildungskonzept» hin, «welches den Erwerb von kritisch-orientierenden, handlungsleitenden und beratenden Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt»⁶. Dementsprechend wird vermerkt – man wundert sich, warum eigentlich so spät – dass es für den Pfarr- und Lehrberuf unabdingbar sei, Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit anderen Fächern und Disziplinen im Studium einzuüben: «Dazu bedarf es geeigneterer didaktischer Formen als sie der herkömmliche Unterricht in Vorlesungen, Seminaren und selbständiger Lektüre anbietet»⁷.

Für die theologische Ethik wird deshalb über Wissensaneignung hinaus ein kompetenzorientiertes Curriculum und die stärkere Zusammenarbeit auch mit der Praktischen Theologie im Sinn einer gemeinsam verantworteten «Grundausbildung im Bereich empirischer Methoden zur Wahrnehmung des Christentums in der Moderne»⁸ als notwendig erachtet. Damit wird nicht weniger als ein didaktischer Paradigmenwechsel für die theologische Ethik selbst formuliert. Die theologische Ethik, so könnte man schlussfolgern, sucht nach ihrer Bildungsdimension.

Schliesslich nimmt im Sinn einer dritten Bewegung auch innerhalb der Religionspädagogik die Zahl der Suchenden nach dem ethisch relevanten Bestand im Bücherregal unverkennbar wieder zu. Dies lässt sich erfahrungsorientiert an der zunehmenden Anzahl von Anfragen zu ethischen Themen im Zusammenhang von Fachtagungen und Lehrerfortbildungen und Ausbildungsseminaren feststellen, zeigt sich aber auch im wissenschaftlichen Kontext in einer Reihe von Studien aus jüngster Zeit. Signifikant hierfür sind ein entsprechendes religionspädagogisches Arbeitsbuch⁹, ein Aufsatzband¹⁰, ein voluminöses Handbuch¹¹ sowie zwei eindruckliche monographische Studien¹².

⁶ R. Anselm/J. Fischer/W. Lienemann/H.-R. Reuter, Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die theologische Ethik, in: ZEE 49 (2005), S. 170.

⁷ Ebd.

⁸ A.a.O., S. 177.

⁹ P. Bieh/F. Johannsen, Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 2003.

¹⁰ R. Lachmann/G. Adam/M. Rothgangel (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen 2006.

¹¹ W. Haußmann/H. Biener/K. Hock/R. Mokrosch (Hg.), Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh 2006.

Hinter dieser gesteigerten religionspädagogischen Aufmerksamkeit auf theologisch-ethische Sachzusammenhänge steht nicht unwesentlich die intuitive Wahrnehmung, dass im Licht einer ästhetisch dimensionierten Religionspädagogik gerade Fragen der ethischen Lebensführung aus dem Blick geraten sind. Es droht das bereits vor einigen Jahren prognostizierte Problem, dass sich eine postmodern gebende Religionspädagogik letztlich nur «dem schönen Schein einer einseitigen neuen religiösen Innerlichkeit überlässt»¹³.

In einem folgenden Teil sollen vor allem Aspekte dieser dritten Suchbewegung aufgenommen werden, um von dort aus zu fragen, was daraus für die Religionspädagogik hinsichtlich ihrer Positionierung zwischen Ästhetik und Ethik folgen könnte und wie sich dies ihrerseits auf die beiden erstgenannten Suchbewegungen konstruktiv auszuwirken vermag.

3. Religionspädagogische Suchbewegungen

Dass die Beschäftigung der Religionspädagogik mit ethischen Fragen offenbar nach wie vor emotionale Reaktionen hervorruft, liess sich jüngst in der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie studieren. In einer durchaus harschen Konfrontationsstellung kreuzten Godwin Lämmermann und Thomas Klie die Klinge: Der eine warnt vor einem gesetzlichen Missverständnis des Evangeliums und der vorschnellen Mobilisierung politisch-ethischer Affekte¹⁴, der andere bezeichnet die vermeintliche Höherwertigkeit des Wahrnehmungsbegriffs gegenüber dem Denken als logische Erschleichung und redet von ästhetischer Verblendung und Entpolitisierung¹⁵.

In der Tat ist geltend zu machen, dass historisch gesehen unter dem Signum «thematisch-problemorientiert» nicht selten massive «geheime Lehrpläne» mit entsprechendem subkutanen Entmündigungsfolgen standen und biblische Texte entsprechend zur blossen Illumination handfester politischer

¹² K.E. Nipkow, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007; E. Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2007.

¹³ K.E. Nipkow, *Hermeneutik und Ideologiekritik. Konzepte der Vergangenheit? Herausforderungen für die Zukunft!*, in: G. Lämmermann/C. Morgenthaler/K. Schori/P. Wegenast (Hg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart/Berlin 1999, S. 280.

¹⁴ Vgl. T. Klie, *Von der Entrüstung zum Offenen Kunstwerk*. Nachrufe, in: *ZPT 57* (2005), H. 4, S. 370.372.

¹⁵ Vgl. G. Lämmermann, *Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur*, a.a.O., S. 361f.

Überzeugungen dienen. Insofern ist die aktuelle Emotionalität in der Debatte nach wie vor berechtigt.

Damit ist allerdings die Frage nach den ethischen Motivlagen der Religionspädagogik keineswegs erledigt – abgesehen davon, dass man mit dieser Art von Ausschliesslichkeits- oder Ausschliessungskategorien den aktuellen ethischen Herausforderungen kaum gerecht wird. So ist zu fragen, wie zu denken ist, dass «gedanklich-sinnerschliessende, ethisch-politische und ästhetische Bildung [...] religiöser Bildung gleichursprünglich inhärent»¹⁶ sind.

Diese disziplinierte Herausforderung lässt sich anhand des bereits oben aufgeführten Bandes «Ethische Schlüsselprobleme» gut konkretisieren, da hier Wohl und Wehe unmittelbar beieinander liegen.

Worum es geht: In der «brandakuten Unterrichtspraxis», so die Herausgeber, soll Lehrkräften eine «elementar problemzentrierte ethische «Kurzinformation und -reflexion»»¹⁷ angeboten werden. Das Gesamtvorhaben wird in sachlicher Bezugnahme auf W. Klafkis Vorstellungen zum Erwerb allgemeiner Bildung ausgewiesen. Demzufolge sind ethische epochale Schlüsselprobleme als ein Kernbereich von Bildung überhaupt bzw. als Kern eines kritisch-konstruktiven Bildungskanons zu identifizieren. In Unterscheidung zu Klafki wird dabei den Schlüsselqualifikationen nicht nur formale Bedeutung zugemessen, sondern diese sollen ihrerseits vornehmlich theologisch qualifiziert werden, konkret durch das, was als christliches Wertkonzept¹⁸ benannt wird.

Was in den insgesamt siebzehn Beiträgen auf den ersten Blick in seiner Grundstruktur als einheitlich erscheint, entpuppt sich bei näherer Analyse als durchaus zweideutige Unternehmung: eine Reihe von Beiträgen gibt den immer wieder kritisch geäußerten Anfragen an eine bestimmte Form ethisch orientierter Religionspädagogik neue Nahrung, während eine Reihe anderer Beiträge für ein konstruktives Gespräch mit der gegenwärtigen theologischen Ethik sehr viel hilfreicher ist.

Für den einen Fall stehen Beiträge, in denen die Lebenswelten und Einstellungen Jugendlicher eher holzschnittartig daherkommen und diese selbst seltsam sprachlos erscheinen. Die Beschreibungsbasis der Vielfalt jugendlicher Lebensformen, individueller Wahrnehmungshorizonte und ethisch kon-

¹⁶ K.E. Nipkow, Wünsche an eine zukunftsfähige Religionspädagogik aus wissenschaftlicher Sicht, in: F. Schweitzer/T. Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh/Freiburg 2004, S. 65.

¹⁷ R. Lachmann/G. Adam/M. Rothgangel, Vorwort, in: dies. (Hg.), a.a.O., S. 7f.

¹⁸ Vgl. R. Lachmann, Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven, in: ders. u.a. (Hg.), a.a.O., S. 14.

notierter Lebensvollzüge bleibt ausgesprochen blass.¹⁹ Dies ist insbesondere dort problematisch, wo die jeweilige lebensweltliche Analyse faktisch nur mehr die ohnehin vorherrschende Meinung des jeweiligen Autors repetiert – mit der Folge eines immer wieder zwischen den Zeilen bemerkbaren subkutan appellativen Charakters der entsprechenden didaktischen Folgerungen unter dem semantischen Signum des «Müssens».²⁰

Auf der anderen Seite stehen Beiträge, die die ethische Dimension in einer mehr als nur applikativen Verwendungsweise zur Sprache bringen. Hier werden empirische Beschreibungen ausdrücklich in einen theologisch-ethischen Reflexionshorizont gestellt. Es wird deutlich differenziert zwischen intuitiven Plausibilitäten und theologisch-ethischen Orientierungs- bzw. Urteilsmaßstäben. Gleichzeitig wird betont, dass biblische Gebotstraditionen «gerade einen gewissen Spielraum für unterschiedliche Meinungen im Hinblick auf die Operationalisierung»²¹ lassen. Die Zuschreibung evangelischer Ethik als Ermöglichung klarer Grundorientierung einerseits, als Eröffnung eines Spielraums für situationsadäquates Verhalten andererseits²² erscheint ausgesprochen plausibel.

Zudem wird hier tatsächlich auf die Vielfalt jugendlicher Einstellungen und die Pluralisierung gegenwärtiger Lebensformen und Lebenslagen rekurriert, vereinzelt sogar aktuelle säkulare Jugend-Literatur mit einbezogen.²³ Bei R. Wunderlich findet sich einer der Spitzensätze des Bandes, der generell für eine angemessene Beschäftigung mit ethischen Fragen als paradigmatisch gelten kann: «Christliche Inhalte sind in die individuellen Zeit-Netze der Schülerinnen und Schüler so einzufädeln, dass entscheidende Knotenpunkte unseres Umgangs mit der Zeit als intensivierende, sensibilisierende, spezifisch christlich-religiöse [sic!] Elemente in bereichernder Absicht vermittelt werden können».²⁴

Damit stellt sich die Frage, wie dieses Einfädeln zu denken ist, gerade wenn im Band immer wieder von der Schulung moralischer Gefühle, sozialem Interaktionslernen sowie – unter dem Stichwort der Schule als ethischem

¹⁹ Vgl. exemplarisch R. Hoenens Beitrag «Freundschaft/Liebe/Sexualität», a.a.O., S. 233–249.

²⁰ Vgl. exemplarisch R. Mokroschs Beitrag «Frieden/Krieg», a.a.O., S. 87–104.

²¹ So H. Bedford-Strohms Ausführungen zum Problemkomplex «Bevölkerungswachstum/Welternährung», a.a.O., hier S. 118.

²² Vgl. C. Grethleins Beitrag «Ehe/Familie/Gleichgeschlechtliche Beziehungen», a.a.O., hier S. 251.

²³ Vgl. U. Schwab im Band zum «Verhältnis der Generationen», a.a.O., S. 267–285.

²⁴ So in seinem Beitrag «Freizeit: Zeitverwendung/Zeitverschwendung», a.a.O., S. 321.

Erfahrungsraum – von der Notwendigkeit einer demokratischen Schulkultur die Rede ist.

4. Anhaltspunkte

Für diese religionspädagogische Kunst des «Einfädelns» wird im Folgenden auf einige Grundüberlegungen gegenwärtiger theologischer und philosophischer Ethik rekurriert, die für die Frage der ästhetischen und ethischen Dimensionierung der Religionspädagogik hilfreiche Anknüpfungspunkte darstellen können.

Unter der prinzipiellen Massgabe, dass theologische Ethik jeden konfessorischen und moralisierenden Gestus vermeiden müsse, wird innerhalb der Disziplin gegenwärtig deutlich für eine Konzeption von Ethik als «analytisch, hermeneutisch und kritisch-normativ verfahrenender Reflexionswissenschaft»²⁵ plädiert. Dies findet seinen Ausdruck gleichsam im Sinn einer neuen anthropologischen Wende, konkret: im Versuch der konstitutiven Integration von Emotionen und Intuitionen im Blick auf ethische Fragen.

Für J. Fischer sind rationale Begründungen und ein normatives, am Begriff der Gottebenbildlichkeit ausgerichtetes Verständnis von Menschenwürde allein gerade nicht zureichend, um die Orientierungsleistung theologischer Ethik plausibel zu machen. Auf der Grundlage einer prinzipiellen Unterscheidung zwischen sittlichen und moralischen Fragen sieht er die Bedeutung biblischer Traditionen gerade in der Förderung «intuitive[r] Sensibilität»²⁶ und damit in der Zuordnung der Menschenwürde zur sittlichen und emotional geprägten Orientierung: «Das Urteil, dass Verletzungen der Menschenwürde wie beispielsweise die Folterung der Häftlinge in Abu Ghraib unsittlich sind, bezieht seine Evidenz nicht aus konsequentialistischen Erwägungen hinsichtlich bestimmter Güter, die dadurch verletzt werden, sondern aus der unmittelbaren Anschauung entsprechender Szenarien».²⁷

In gleich lautendem Sinn ist für Christoph Ammann das moralische Subjekt nicht als affektfreier *rational deliberator* anzusehen, sondern als Individuum, das sich von den relevanten Aspekten der Realität beeindruckt lässt und entsprechend handelt. Seiner Ansicht nach sind es gerade Emotionen, die moralisch relevante Bedeutungen erfassen können. Die Prägung affektiver

²⁵ R. Anselm u.a., a.a.O., S. 176.

²⁶ J. Fischer, Menschenwürde, Rationalität und Gefühl, in: ZEE 50 (2006), S. 29.

²⁷ A.a.O., S. 32.

Reaktionen wird als ein wichtiges konstitutives Moment religiöser und moralischer Bildung herausgestellt.²⁸

Für notwendig wird damit einerseits die Sensibilität für die konstitutive Kraft der Gefühle erachtet, andererseits die diskursive Klärung dessen, «was der Fall ist»: «Eine solche Sensibilisierungsaufgabe hat nicht zuletzt die theologische Vernunft, die in diesem Sinne die Potentiale der eigenen religiösen Tradition homiletisch, religionspädagogisch usw. fruchtbar machen muss».²⁹ Wenn in diesem Sinn eben nicht nur die Vernunft, schon gar nicht eine höhere Moral, sondern Intuition und Emotion Seismographen von Bedeutung sind, stellt dies meiner Ansicht nach einen hilfreichen Anschluss für eine religionspädagogisch-anthropologische Perspektive auf ethische Fragen selbst dar.

Man kann diese Einsicht auch nochmals handlungslogisch reformulieren: Plausibilitäten und Orientierungen hinsichtlich ethischer Fragen stellen sich, um es mit John Dewey zu sagen, über «*experience*» ein.³⁰ Ethisches Urteilen und Entscheiden ist nicht ohne die Ebene unmittelbarer Erfahrung und Anschauung sowie Formen individuellen Experimentierens zu denken.

Sprache insofern nicht alles dafür, ethische Konfliktlagen ebenso wie deren Bewältigungsmöglichkeiten möglichst anschaulich zu inszenieren, um somit deren Realität gleichsam unübersehbar vor Augen zu führen? Sollte man nicht doch im Sinn eines «Religion-Zeigens» darauf vertrauen, dass sich von dort her dann auch ethisch relevante Entscheidungskriterien ergeben und geeignete Handlungsperspektiven für das religiöse Individuum gleichsam intuitiv eröffnen werden? Könnte also eine solche Form ästhetisch-inszenatorischer Praxis im Sinn der «Suche nach Gewissheit» (Dewey) nicht zur maximalen Plausibilität am Ort des ethisch verantwortlichen Individuums führen?

Hinsichtlich eines solchen pragmatistischen Grundansatzes stellt sich die Frage, woran sich diese Erfahrungen in inhaltlichem Sinn ausrichten bzw. worauf sie bezogen sein sollen. Denn in der Tat ist an die oben präsentierte Position theologischer Ethik die Grundfrage zu richten, ob sich handlungsre-

²⁸ Vgl. C. Ammann, Emotionen – Seismographen der Bedeutung. Ihre Relevanz für eine christliche Ethik, Stuttgart 2007.

²⁹ J. Fischer, a.a.O., S. 40.

³⁰ Vgl. dazu zuletzt L.A. Hickman/S. Neubert/K. Reich (Hg.), John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004; ausserdem F. Bohnsack, Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys, Bad Heilbrunn 2003; ders., John Dewey, Ein pädagogisches Porträt, Weinheim 2004; schliesslich M. Suhr, Dewey zur Einführung, Hamburg 2005.

levante Einsichten tatsächlich ohne *vorgängige* Erfahrungen, Prägungen und unter Absehung sozialisatorischer Wirkmächte herstellen.

Hierfür gilt: Bildungspraxis destilliert sich nicht aus dem Nichts, sondern ist immer auf schon Vor-Findliches bezogen. Inhaltliche Prägnanz wird somit gerade nie erst am Ort individueller Erfahrung ganz neu erzeugt oder autonom wahr-genommen. Vielmehr beruht die Möglichkeit des Einfädelns theologischer Inhaltlichkeit auf den substantiell geerdeten Erfahrungen, die längst vor aller individuellen aktuellen Deutungspraxis liegen. Orientierende Selbst-Vergewisserung hat es demzufolge in wesentlichem Sinn mit bereits geschehenen Gewissheitserfahrungen zu tun.

So sind auch alle Inszenierungen und performativen Akte immer nur auf dem Boden bereits längst geschehener Performanz und Performanz-Erfahrung überhaupt erlebbar. Experimentelle Erschliessung ist mithin nie nur ein Vorgang reiner Gegenwart, sondern er beruht wesentlich auf einer vorgängigen, historisch und kulturell verorteten Bildungsgeschichte. Individuelles Experimentieren ist in seinen Vollzügen und Bezügen immer kontextuell verankert und weder denk- noch vollziehbar ohne das Wissen um bereits gelungenes Experimentieren.

Dies lässt sich in Aufnahme von Überlegungen Martin Seels zum Begriff der Selbstbestimmung reformulieren: ihm zufolge ist es nicht nur die Selbstbestimmung über die Erfahrung, die die Erfahrung selbst in den Rang des Bedeutsamen erhebt, sondern es ist *ex ante* ein Bestimmtwerden von bereits Erfahrenem, von eigener Herkunft und Lage, von vergangenen Ereignissen und eigenen Taten, ferner *ex post* ein Bestimmtwerden von dem, woraufhin wir uns zukünftig bestimmen lassen wollen und schliesslich *in actu* ein Bestimmtwerden im Vollzug und Prozess selbst.³¹ In praktischer Hinsicht bedeutet dies, dass wir uns freiwillig auf ein Bestreben festlegen, «in dem wir uns als festgelegt *erfahren* (kursiv hier und in den folgenden Zitaten, M.S.)».³² Demzufolge ergeben sich die leitenden Direktiven des Lebens als etwas, das mit unserem Willen geschieht.

Insofern ist praktisches Bestimmen selbst als eine entdeckende bzw. «*erkennende Festlegung*» inmitten eines «Kraftfelds von Gründen»³³ zu bezeichnen. Nur wer sich durch Gründe bestimmen lässt, kann seine Handlungen und Entscheidungen als rational ausweisen. Zugleich gilt, dass dieses Bestimmen und Sich-Bestimmen-lassen immer durch den je Anderen mitbestimmt ist: «Einen Sinn für Moral», so Seel, hat nur, wer durch andere an-

³¹ Vgl. M. Seel, *Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*, Frankfurt/M. 2002, S. 288f.

³² A.a.O., S. 291.

³³ A.a.O., S. 294.

sprechbar und damit von ihnen bestimmbar ist: «Moralische Anerkennung ist stets zugleich aktiv und passiv, symmetrisch und asymmetrisch».³⁴

Dies kann nun auch theologisch gewendet werden. Auf Selbstbestimmung basierende ethische Orientierung ist nicht zu denken ohne das Bestimmt-Werden von vergangenen, zukünftigen und gegenwärtigen Gründen her. Jegliche Lebensform ist, und wird sie noch so hochgradig individuell ausgelebt, ihrerseits nur inmitten eines substantiellen Bezugsrahmens denkbar und lebbar. Auf den Bereich religiöser Bildung bezogen: religiös konnotierte ethische Entscheidungsprozesse *in actu* sind auf vergangene Erfahrungen von Gewissheit notwendigerweise angewiesen. Der Hoffnung auf gelingende Orientierung liegen immer schon bereits gemachte gelungene Erfahrungen zugrunde.

Auf dieser Grundlage ist deutlich, dass die Thematisierung ethischer Fragen und deren konkrete experimentelle Bildungspraxis entscheidend auf die gemeinsame vernunftgemässe, hermeneutische Rekonstruktion von Traditionen, Texten und individuellen Handlungsmotiven angewiesen ist. Um es mit Schleiermacher zu wenden: Alle symbolisierende Tätigkeit ist ihrerseits mit individueller Vernunfttätigkeit unmittelbar verbunden. Und vernunftgemässe Erkenntnis hat ihre sittliche Dimension darin, dass sie die Erkennenden zu einer Erkenntnisgemeinschaft verbindet und zur Bildung gemeinsamer Gefühle führt.³⁵ Geselligkeit gelingt dort, «wo jeder Raum genug hat, er selbst zu sein und dabei der verbindende <Ton des Ganzen> nicht verletzt wird».³⁶ Und Verstehen setzt voraus, «die Sprache des anderen zu lernen».³⁷ Die Wahrnehmung von Symbolen, biblischer Sprache und Metaphern erfordert notwendigerweise gemeinsame Versprachlichung.

Somit sind alle performativen Akte, gerade weil sie nicht auf Dauer gestellt werden können, ihrerseits auf kognitive, rational nachvollziehbare Verständigung angewiesen. So gilt auch für die biblischen und theologischen Orientierungsmarken: Erkenntnisse im Sinn der «imaginativen Erweiterung des Spielraums der eigenen Existenz»³⁸ stellen sich immer nur im Zusam-

³⁴ A.a.O., S. 298.

³⁵ Vgl. F. Schleiermacher, Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, nach den Handschriften Schleiermachers neu hg. und eingel. v. O. Braun (²1927/1967) (=WA II), S. 448, S. 649.

³⁶ G. Scholtz, Ethik und Hermeneutik. Schleiermachers Grundlegung der Geisteswissenschaften, Frankfurt/M. 1995, in Aufnahme von Schleiermachers Theorie des geselligen Betragens (1799), WA II, S. 1–31.

³⁷ G. Scholtz, Ethik und Hermeneutik, a.a.O., S. 145.

³⁸ M. Seel, Ästhetik des Erscheinens, Frankfurt/M. 2003, S. 170.

menhang kommunikativer experimentierender Wahrnehmung *und* deren gemeinsamer Deutung her.³⁹

Normativität bzw. Verbindlichkeit stellt sich über die Bereitschaft her, die gemeinsame Deutungspraxis als eine prinzipiell offene und auf annähernde Verständigung angewiesene zu verstehen. Ansonsten bleibt es vielleicht nicht bei fensterlosen, aber doch bei den allein für sich fühlenden, tanzenden oder die Augen geschlossen haltenden Monaden, bei didaktischer Performanz ohne zureichende inhaltliche Selbstverständigung.

5. Ethische Perspektiven der Religionspädagogik

Im Sinn der annähernden Verständigung zwischen unterschiedlich perspektivierten Ansätzen der Religionspädagogik «zwischen Ästhetik und Ethik» stelle ich abschliessend einige Überlegungen zur weiteren Konkretisierung des Gesagten an:

Wenn gilt, dass die individuelle Lebenswirklichkeit ethische Orientierung nicht nur mitprägt, sondern überhaupt erst in ihrer emotiven und kognitiven Struktur konstituiert, dann ist dies für rational fundierte und ethisch konnotierte Kommunikationsprozesse von grundlegender Bedeutung: Von Seiten des religiös Bildenden ist dann mehr denn je die angemessene Analyse der Verhältnisse selbst, in denen individuelle Bildungsprozesse initiiert werden, einzufordern: Lehrkräfte müssen das Bedingungsgeflecht, innerhalb dessen sie sich äussern, «ernst» nehmen, da sich nur dann auch die zu Bildenden ernst genommen fühlen werden.⁴⁰ Dies macht, wie der Band «Ethische Schlüsselprobleme» verdeutlichte, eine intensive Beschäftigung mit der

³⁹ Allerdings ist auch zu beachten: «Der bloße Verweis auf die Existenz von Interpretationsgemeinschaften wird von den Theologinnen und Theologen, die sich dieses Modells bedienen, meist bereits mit der Lösung der gesamten Methodenproblematik verwechselt. Eine detaillierte und (selbst-)kritische Untersuchung der Strukturen und Regeln, die innerhalb der für die kirchliche Praxis relevanten Deutungsgemeinschaften gelten, unterbleibt daher. Hier fungiert das Modell der Interpretationsgemeinschaft als reine Chiffre, die dem/der damit Argumentierenden die Möglichkeit des willkürlichen Abbruchs aller Legitimationsprozesse belässt», so M. Döbert, *Die erloschene Stimme, Biblische Hermeneutik und postmoderner Wissensdiskurs*. Diss., Erlangen-Nürnberg 2005, S. 200.

⁴⁰ Gerne nehme ich den während der Tagung von Kollege C. Müller gemachten Hinweis auf, wonach dies auch spezifische hochschuldidaktische Anforderungen mit sich bringt. Insofern hat in der Tat auch das Lehrangebot einer theologischen Fakultät diese über kognitive Bildungsprozesse hinausgehende Dimension konstitutiv mit zu berücksichtigen.

Komplexität bestehender Lebenslagen und Lebensformen notwendig. Öffentlich gefragt ist die interdisziplinäre Interpretation nicht nur biblischer Texte, sondern auch der Texturen der Lebenswelten und der Bedingungsfaktoren für die jeweiligen Texturen.⁴¹

In diesem Zusammenhang kommt es der Religionspädagogik als Angebot und Aufgabe zu, ethische Dilemmata in einer prinzipiell rechtfertigungstheologischen Perspektive zu thematisieren. Notwendig erscheint es, ein ethisch-religionspädagogisches Bildungsgeschehen zu initiieren und profilieren, das sich primär über seinen Zusagecharakter ausweist. Das also nicht defizit-, sondern tatsächlich ressourcenorientiert ausgerichtet ist, um intuitiven, emotionalen und vernünftigen Potentiale des Menschen rechtfertigungstheologisch zu grundieren.

In diesem Sinn spielt sich christliche Ethik nicht auf dem Feld normativer Ethik ab, sondern ist metaethisch signiert: der Ort christlicher Ethik ist dort, wo das Gesetz im strikten Sinn aufhört, Gesetz zu sein. Erst indem der Mensch durch die Rechtfertigung «als ethisches Subjekt freigesetzt wird, entsteht Raum für die Übernahme wahrhaftiger moralischer Verantwortung».⁴² Dafür gilt nun in der Tat, dass es irreführend wäre, zu sagen, es komme bei «rationaler Lebensführung auf den Versuch an, in der Wahrheit zu leben», da man sich dieser Wahrheit nie wirklich sicher sein kann: «Menschlicherweise können wir nur dies versuchen: in der Einrichtung des eigenen Lebens den Bezug zur Wahrheit nicht zu verlieren».⁴³

Das «Einfädeln» christlicher Inhalte – in all ihrer Varianzbreite – sollte darauf setzen, dass die Personen, die es «betrifft», bei allen Orientierungsbedürfnissen und -unsicherheiten immer schon ihre Antwortstrategien und intuitiven sittlichen Potentiale mitbringen. Auch noch so vage erkennbare Suchbewegungen und erst recht offenkundige Widerstände beinhalten hohe ethische Sensibilität für letzte Wahrheitsfragen: Fragehaltungen, Antwortversuche und Bedürfnisse nach gelingender Gemeinschaft und Authentizität. Von Seiten des Lehrenden ist somit, um es mit B. Waldenfels zu formulieren, ein Ethos der Aufmerksamkeit gefragt: «Wer Anderen gegenüber aufmerk-

⁴¹ Vgl. zuletzt B.-I. Hämels Ausführungen zum Aspekt der «Selbst-Textur-Bildung in christlicher Perspektive», *Textur-Bildung. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel*, Ostfildern 2007, v.a. S. 207ff.

⁴² T.A. Boer, *Luthers Theologie: Ethik? Christliche Ethik?*, in: *NZStH* 48 (2006), S. 28. Zu bedenken ist auch Boers Diktum, dass das Bemühen um die christliche Lebensführung in ihrer vollen, existentiellen Bedeutung letztlich als Seelsorge geschieht.

⁴³ M. Seel, *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt/M. 1996, S. 290.

sam ist, bringt ihnen etwas entgegen und nimmt nicht nur zur Kenntnis, was der Fall ist».⁴⁴

In einem solchen kritisch-aufmerksamen Sinn kann sich religionspädagogische Praxis angesichts öffentlicher Wünsche nach ihrer Wertvermittlungsfunktion profiliert ausweisen, was wohl die beste Version des Widerstehens gegen alle öffentlichen Instrumentalisierungsversuche darstellt.

Nicht das «ganz andere» Sprachspiel *sub specie aeternitatis* verhindert die öffentliche Ignoranz oder Instrumentalisierung der Praktischen Theologie, sondern die Fähigkeit zum Dialog *sub specie mundi*. Konkret durchbuchstabiert: Auf die Erschließungskraft der Geschichte des barmherzigen Samariters (vgl. den Beitrag von T. Klie) kann nur hoffen, wer zu aller erst die reale Existenz des Menschen inmitten der wirklichen Welt und ihrer klärungsbedürftigen politischen und ökonomischen Sachnotwendigkeiten in Augenschein nimmt. Oder um es in den gängigen Kategorien zu sagen: ein thematisch-problemorientierter Zugang hat nach wie vor dann sein Recht, wenn er den Menschen und dessen Facetten individueller und gemeinschaftlicher Lebensführung rechtfertigungstheologisch zum Ausgangsthema macht.⁴⁵ Auf der anderen Seite hat ein ästhetischer Zugang unter folgender Bestimmung sein notwendiges Recht: «Ästhetik handelt von Formen und Gelegenheiten vollzugsorientierter Praxis – und damit von Formen gelingenden Lebens».⁴⁶

Darin wird dann zugleich das übermoralische Proprium des Religiösen deutlich, das eben nicht einfach an die Stelle ökonomischer, moralischer oder politischer Orientierungen tritt, sondern diese gerade in und mit spezifischem Sinn ergänzt.⁴⁷

Nun repräsentieren Akademieteilnehmer jedenfalls ebenso wie «Tutzing» (vgl. das Beispiel bei Klie) selbst wohl eher die luxuriöse, beinahe künstlich-schöne Version von Welt. Insofern stelle ich dem aufgezeigten Tagungseindruck in alternativem Sinn eine eigene konkrete Tagungsimpression an die Seite: Religionslehrer setzten sich – ebenfalls an einer evangelischen Akademie – mit der Frage auseinander, wie sich ein Unterricht zur Frage «Was

⁴⁴ B. Waldenfels, *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*, Frankfurt/M. 2004, S. 263.

⁴⁵ Dieser Punkt steht in sachlich enger Nähe zu der von M. Meyer-Blanck im vorliegenden Band vorgeschlagenen Perspektivierung der Praktischen Theologie als „praktischer Fundamentaltheologie“.

⁴⁶ M. Seel, *Ethisch-ästhetische Studien*, a.a.O., S. 15.

⁴⁷ Vgl. D. Benner, *Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*, in: E. Groß (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004, S. 36.

uns fremd ist» gestalten lässt. Zugegebenermassen ein Denkprozess – ohne transparente Folien und anderweitige dramatische Inszenierungen. Und gleichwohl oder vielleicht gerade deshalb wurde alsbald die Frage nach einem Kriterienkatalog für mögliche konkrete Umsetzungswege aufgeworfen.

Daraus ergab sich sehr schnell die Einsicht, dass ein solches Unterrichtsthema am besten über die unmittelbaren durchaus auch hochemotionalen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit deren eigener erlebter Fremdheit erschlossen werden kann. Vorgeschlagen wurde eine spielerische Inszenierung solcher Erfahrungen. Es gab einige Zustimmung unter den Kollegen, aber eben auch prinzipielle Vorbehalte in dem Sinn: Fremdheitserfahrungen brauchen wir nicht zu inszenieren, sie sind reale, ernste Wirklichkeit: «Als Theologen sind wir herausgefordert, uns mit den individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen auseinander zu setzen, die solche Erfahrungen überhaupt erst möglich machen» ... «Gewalt hat immer einen Hintergrund» ... «Diese Identitätsunsicherheit muss entschlüsselt werden», so hiess es.

Im Fortgang ergab sich, dass eine solche Entschlüsselung⁴⁸ gerade auf das kommunikative Zusammenspiel jugendlicher Erfahrungspotentiale und theologischer Deutungspotentiale der Lehrkräfte unmittelbar angewiesen ist.⁴⁹ Und dass das Hauptproblem eben weniger in der Inszenierung jugendlicher Erfahrungen als vielmehr in der professionellen Selbstorientierung der Erwachsenen sowie deren Fähigkeit zur theologischen Deutung gesehen wurde. Hier aber zogen sich nicht wenige auf die Rolle des eher beobachtenden Prozessbegleiters zurück. Von dieser Form tendenzieller Sprachlosigkeit sollte sich die Religionspädagogik in ihrer Theorie und Praxis intensiv herausgefordert fühlen.

Nur wenn erkennbar wird, dass evangelische Bildung beim «Einfädeln» ihren eigenen theologischen Faden nicht verloren hat, wird sie ihr spezifisches Ethos einer ethisch perspektivierten Bildungstheorie plausibel machen können. Und erst indem sich evangelische Bildung auf eine vernünftige Deutungspraxis des Menschen in seinem rechtfertigungsbedürftigen Orientie-

⁴⁸ Vgl. P. Biehl, An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: JRP 16, hg. v. dems. u.a., Neukirchen-Vluyn 2000, S. 1–49.

⁴⁹ Dies schliesst Formen symbolischer Kommunikation selbstverständlich mit ein. In der Tat gilt: «Der «Mehrwert» einer Metapher erschließt sich eben nicht vollständig in ihrer Übersetzung», so B. Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 148. Allerdings ist weiter zu fragen, inwiefern nicht gerade eine Aussage wie «Die Performanz einer Segensgeste ist gebrochen, sobald sie sprachlich erläutert und kommentiert wird» (a.a.O., S. 148) erheblichen hermeneutischen Gewinn mit sich bringen kann.

rungsbegehren ebenso wie auf die interdisziplinäre Analyse bestehender Lebensstrukturen, Institutionen und deren Systemfallen versteht, werden die Benutzer der religionspädagogischen Bibliothek bei ihrer Suche wieder fündig werden.

Am Ende mögen sie sogar entdecken, dass die Abteilung Ethik innerhalb der religionspädagogischen Bibliothek in Wirklichkeit nicht verloren gegangen oder gar durch eine ästhetische ansprechende Buchreihe ersetzt wurde, sondern sich lediglich zur internen Revision für eine gewisse Zeit an einem anderen Platz befand. Jedenfalls versprechen solche überraschenden Wiederentdeckungen für die zukünftige öffentliche Relevanz der Praktischen Theologie ausgesprochen bedeutsam zu sein.