

Politische Bildung als Dimension einer zukunftsfähigen evangelischen Religionspädagogik – Ethisch-theologische Reflexionen im interdisziplinären Kontext

Thomas Schlag

1. Religionspädagogik als interdisziplinäre theologische Disziplin im öffentlichen Diskurs

Religionspädagogische Arbeit wird auf vielfältige Weise öffentlich. Sie ist im doppelten Vorgang des Lernens und Lehrens, weit über den schulischen Unterricht hinaus, permanent und immer wieder neu öffentliches Geschehen und steht damit in enger Beziehung zur Kultur der Gegenwart überhaupt.

Als öffentliche und kulturhermeneutische Disziplin und in Auseinandersetzung mit Fragen des öffentlichen Lebens hat Religionspädagogik neben ihrer Verwiesenheit auf die anderen theologischen Disziplinen elementare Bezüge zu den Sozial- und Humanwissenschaften. Dabei ist zurecht vor einem »einseitigen, einlinigen, und auf direkte Anwendung gerichteten Gebrauch sozialwissenschaftlicher Methoden und Ergebnisse«¹ zu warnen. Vielmehr sind diese Erkenntnisse in ihrer Bedeutung für die Verhältnisbestimmung moderner Kultur zu Kirche, gesellschaftlichem Christentum und individueller Religion zu rezipieren².

Die Annäherung an ethisch-theologische Reflexionen und Konkretionen in interdisziplinärer Absicht kann in diesem Rahmen nur exemplarischen Charakter tragen: Eine wichtige interdisziplinär-öffentliche Dimension der Religionspädagogik ist ihr Beitrag zur politischen Bildung im Kontext von Demokratie und Politik. Indem sich Religionspädagogik Fragen der Moralerziehung³, ethischem Lernen, ethischer Erziehung, Wertebildung oder Werteerziehung⁴ wid-

1. F. Schweitzer, *Praktische Theologie, Kultur der Gegenwart und die Sozialwissenschaften – Interdisziplinäre Beziehungen und die Einheit der Disziplin*, in: K.E. Nipkow/D. Rössler/F. Schweitzer (Hg.), *Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart*, Gütersloh 1991, 183.

2. Vgl. ebd., 182.

3. K.E. Nipkow, *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten*, Gütersloh 1981.

4. Implizit G. Adam, *Ethisches und soziales Lernen*, in: G. Bitter/R. Englert/G. Miller/K.E. Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002.

met, repräsentiert sie den Öffentlichkeitsauftrag von Kirche innerhalb der Demokratie⁵.

Demokratie wird im folgenden nicht primär als Beschreibungskategorie einer spezifischen historischen und institutionalisierten Herrschaftsform verstanden, sondern als materiale Grundlage individueller Lebensführung einerseits, des öffentlichen Zusammenlebens im Kontext eines freiheitlichen und pluralen Gemeinwesens andererseits. Der hier zugrundegelegte Begriff der Politik bzw. des Politischen umfasst ebenfalls mehr als nur den engeren Bereich politisch institutionalisierten Lebens. Vielmehr werden Aspekte der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensführung im Sinn von Alltagspolitik in den Blick genommen. Dem liegt ein Verständnis von Werten zugrunde, das diese nicht als psychisch verankerte Handlungsdispositionen begreift, sondern als »Strukturierungshilfen von moralischer Kommunikation«⁶.

Insofern umgreift Wertebildung etwas grundsätzlich anderes als etwa ein Konzept pädagogischer Belehrungskultur im Sinn autoritärer, obrigkeitstaatlicher Vermittlung demokratiekompatibler Sekundärtugenden, sondern ist primär die Erfahrung von bzw. Einübung in eine den Anderen bzw. Fremden anerkennende Kommunikation. In den Blick gerät somit einerseits die Frage von Bildung als Kommunikation über demokratische Normen und Werthaltungen, andererseits die Beurteilung demokratischer Verfahrensweisen und Institutionen sowie der Kategorien von Herrschaft, Macht und Autorität in bezug auf die Frage, ob sie menschengemäße Kommunikation und Freiheit ermöglichen oder destruieren. Die institutionelle Dimension soll ausdrücklich in diese Fragestellung integriert sein, da meines Erachtens ethisch-theologische Bildung durch die Schwerpunktsetzung auf individuelle Wertebildung bzw. Werteeziehung der Erörterung politischer Verfassungs-, Ordnungs- und Verfahrensfragen und überhaupt der Frage von Macht und Interessen bisher nicht ausreichend Aufmerksamkeit schenkt⁷.

5. Exemplarisch K.E. *Nipkows* umfangreiches Werk *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 1: *Moralpädagogik im Pluralismus*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, zur Fragestellung am Ort des Religionsunterrichts s. insbesondere Bd. 2, Kap. 4, 157ff.
6. So A.K. *Tremel*, Ist Werteeziehung möglich? Möglichkeiten und Grenzen moralischer Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft, in: H.-P. *Burmeister*/B. *Dressler* (Hg.), *Werterziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Pädagogik und Theologie*, Loccumer Protokolle 3/1996, 149.
7. Ganz im Sinn der Überlegungen M. *Brumliks*, Mut zur wissenschaftlichen Redlichkeit, *Pädagogik* 7-8/1994, 22, wonach im Rahmen der postmodernen Lebenssituation jeder Versuch unkritischer Tugendvermittlung von vorneherein zum Scheitern verurteilt ist und insofern der Austausch über Verfahren und Verfahrensgrundsätze »zur geregelten Auseinandersetzung über unterschiedliche Lebensentwürfe« immer wichtiger wird. Ganz abgesehen davon, dass die neuere Werteforschung bezüglich eindeutiger Handlungsrelevanz von Werthaltungen ohnehin skeptisch ist, vgl. etwa D. *Fischer*, Wie viel Erziehung kann Schule leisten?, in: *Praktische Theologie* 36/2001, 177.

Im neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe kommt im wohl einschlägigen Kapitel »Gesellschaftliche Lebenswelten« eine eigene Reflexion über den Bereich der Politik, des Politischen oder der gesellschaftlichen Ordnung nicht vor.

Die Frage, wie sich Religionspädagogik im Zusammenhang politischer Bildung junger Menschen im schulischen und gesellschaftlichen Kontext plaziert, erscheint als besonders reizvoll. Denn hiermit befinden wir uns nicht nur an Schlüsselorten des öffentlichen kirchlich-theologischen Bildungsauftrags, sondern haben es zugleich mit entscheidenden Zukunftsträgern gesellschaftlicher und kirchlicher Verantwortung überhaupt zu tun⁸.

2. Religionspädagogik und Ethik

An grundsätzlichen Erörterungen zu metaethischen und materialen Fragen herrscht auf Seiten der protestantischen Ethik kein Mangel, etwa im Blick auf Fragen von Gerechtigkeit und Frieden, Gewissen und Widerstand, der politischen Verantwortung für das Gemeinwesen oder der notwendigen Solidarität im globalen Kontext. In der Regel jedoch bleiben in diesen Abhandlungen Fragen des praktischen, didaktisch ausgearbeiteten Transfers und methodischer Konkretionen des ethischen Diskurses unterbelichtet. Äußere Bedingungen für eine gelingende kommunikative Urteilsbildung, detaillierte Methoden zur Initiierung des ethischen Diskurses und Fragen der Einübung in konkretes Entscheiden und Handeln bleiben größtenteils unbedacht. Indem Konkretionsfragen an den Ort der individuellen Urteilsbildung des mündigen Subjekts verwiesen werden, bleibt eine Vielzahl von Untersuchungen aus dem Bereich der theologischen Ethik seltsam praxisfern⁹.

Auf der anderen Seite widmen gegenwärtige Entwürfe Praktischer Theologie und Religionspädagogik in der Regel zwar den subjektiven Bedingungen des Handelns und dem Praxisbezug ethischer Fragestellungen viel Aufmerksamkeit. Zugleich bleibt aber in vielen Fällen die inhaltliche ethisch-theologische Reflexion politischer Zusammenhänge unbestimmt. An einer profilierten Didaktik in Fragen politischer Verantwortung bzw. demokratischer Bildung mangelt es der Religionspädagogik insofern durchaus. Von verschiedener Seite aus wird ve-

8. Dabei wird keineswegs verkannt, dass schulische Sozialisation nur als *ein* Orientierung vermittelnder Faktor anzusehen ist und ohnehin vor der Allmachtsphantasie einer eindeutig kausal ableitbaren »erfolgreichen« Werteerziehung zu warnen ist.

9. Diese Diastase zwischen ethischer Reflexion und konkreter Praxis wird etwa bei D. Lange augenfällig, wenn er der theologischen Ethik die Aufgabe zuschreibt, die empirische Vermittlung des Evangeliums in die Gestaltung der Wirklichkeit grundsätzlich zu bedenken und Kriterien und Regeln für die Bildung ethischer Urteile zu formulieren, während die Praktische Theologie auf der Grundlage dieser ethischen Reflexionen die Beschreibung bestimmter Handlungsvollzüge vornehmen müsse, indem sie »Regeln zur adäquaten Gestaltung der praxis pietatis« entwickle, vgl. Ethik in evangelischer Perspektive, Göttingen 2002, 301f., 304.

hemente Kritik am protestantischen Bildungsverständnis und an deren öffentlichem Erscheinungsbild während der letzten 50 Jahre geübt.

Stellvertretend dafür stehen Bemerkungen von Friedrich Wilhelm Graf, der unter dem Stichwort der »Infantilisierung der protestantischen Religionskultur«¹⁰ ein Bildungsdilemma auch in Sachen politischer Ethik seit den frühen siebziger Jahren diagnostiziert: »Der neue mystisch-religiöse Symbolismus leistet einen gewichtigen Beitrag zur Stabilisierung kleiner Gruppen in der Kirche, die zumeist friedens- und umweltpolitisch hoch sensibilisiert sind und sich intensiv in sog. »konziliaren Prozessen« engagiert haben. Doch indem er diesen Gruppen dazu dient, ihren inneren Zusammenhalt darzustellen und ihre Homogenität zu verbürgen, schließt er die vielen anderen zugleich aus«¹¹.

Auch wenn man dieser Kritik nicht in allen Einzelheiten folgen mag, sensibilisiert sie zumindest für die notwendige Seriosität evangelischer Bildungsreflexion und -praxis, ganz im Sinn etwa der Überzeugung Ernst Troeltschs, wonach es ohne eine Strukturen wie Inhalte berührende Umsetzung des Protestantismus in moderne Bildungsreligion langfristig überhaupt keinen originalen Protestantismus mehr geben werde.

Insofern halte ich eine Wanderung auf dem Grat zwischen Ethik und Religionspädagogik als zwei »modernitätsspezifisch verankerten Disziplinen«¹² für verheißungsvoll. Wie kann es, um mit Trutz Rendtorff den Anspruch der Ethik zu formulieren, der Religionspädagogik gelingen, »selbstbestimmtes ethisches Handeln zu befördern, damit sich die »äußeren« Gebote zur eigenen, »inneren« Verbindlichkeit produktiv verwandeln«¹³? Oder, wie W. Langer von katholischer Seite aus gegen einen einseitigen moralpädagogischen Intellektualismus und im Zeichen der Internalisierung von Wertorientierungen und Handlungsimpulsen fordert: »Ein Regelkreis von Theorie und Praxis [ist] nötig, bei dem reales Verhalten einem kognitiv-affektiven Lernprozeß unterworfen wird, daraus gewonnene Verhaltensänderungen in der ... Lebenspraxis erprobt und wiederum kritisch analysiert, also zu neuem kognitiv-affektivem Lernen rückgekoppelt werden«¹⁴.

Ist aber Ethik überhaupt lehrbar?¹⁵ Und wie kann religionspädagogische

10. F.W. Graf, Vom Bildungsdilemma der evangelischen Kirche, in: H. Schmoll (Hg.), Kirche ohne Zukunft?, Berlin 1999, 36-52.

11. Ebd., 50.

12. Vgl. W. Härle, Am selben Strang? Theologische Ethik und Praktische Theologie vor einer Neubestimmung des Verhältnisses des spezifisch Christlichen zum allgemein Menschlichen, in: W. Gräß u.a. (Hg.): Christentum und Spätmoderne. Ein internationaler Diskurs über Praktische Theologie und Ethik, Stuttgart 2000, 27.

13. T. Rendtorff, Ethik I, Stuttgart 2 1990, 131.

14. W. Langer, Ethisches Lernen im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1990, 317.

15. Hier ist grundsätzlich an die Unterscheidung A. Tremmls, a.a.O., zwischen intentionaler, funktionaler und extentionaler Erziehung zu erinnern. Letztere meint die Verkop-

Theoriebildung und Praxis subjektive Urteilsbildung und Entscheidungsfindung inmitten des plural verfassten politischen Kontextes initiieren? Mit welchem Verbindlichkeitsanspruch kann protestantische politisch-ethische Bildung überhaupt antreten?

Diesen Fragen hat sich eine selbstreflexive Religionspädagogik in der Tat zu widmen und sie tut dies in den letzten Jahren vermehrt¹⁶. Das Verhältnis »zwischen reflexiv-ethischen und lebenspraktisch-moralischen Bezügen«¹⁷ wird in diesem Fall als spannungsreich und herausfordernd zugleich begriffen. In jedem Fall sollte Ausgangspunkt sein, was wiederum Trutz Rendtorff fordert: »Das Erziehungssystem wird vernünftigerweise nicht nach dem Modell eines Ameisensystems gebaut, sondern so, daß dabei die eigene Lebensführung eine entscheidende Rolle zu spielen vermag. Die Sprache der Moral soll für den heranwachsenden Menschen zur Sprache der eigenen Lebensführung werden. Auch wenn die Grundsätze der ethischen Lebensführung zunächst als äußere Autorität an den Menschen herantreten, sollen sie doch zu der inneren Autorität des von ihm selbst gelebten Lebens werden«¹⁸.

pelung intentionaler und funktionaler Erziehung in dem Sinn, dass der zu Erziehende zwar intentional einem bewußten Kontext ausgesetzt wird, im Kontext selbst dann aber funktional der zu Erziehende seine Erziehung selbst übernimmt, so dass die Wahrscheinlichkeit der echten Aneignung von Werten und Gesinnungen steigt; in diesem Sinn bleibt extentionale Erziehung immer fragil und fragmentarisch.

16. G. Adam/F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996. Aufschlussreich für die Frage der Modi moralischer Bildung ist J. A. van der Vens Studie: *Das moralische Selbst: Gestaltung und Bildung*, Münster 1999. Zur grundsätzlichen Diskussion: D. Zilleßen, *Wieviel Wert haben Werte? Ethisches Lernen im Religionsunterricht*, in: JRP 9 (1992), 51-71, H.-J. Fraas, *Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung*, a.a.O., 11-29 und aktuell C. Grethlein, *Was kann der Religionsunterricht für die Werteerziehung der Schule leisten?*, in: Dt. Pfarrerblatt H. 102/2002, 379-382 sowie B. Dressler, *Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige*, in: ZEE 46/2002, 256-269 sowie die Beiträge in ZEE 46/2003, Heft 3. Zur Fragestellung sei weiter verwiesen auf die Untersuchungen von W. Sander, *Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik*, Stuttgart 1980 und R. Lachmann, *Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums*, Gütersloh 1980. Zur Frage der religionspädagogischen Implikationen des Ethikunterrichts A. Seiferlein, *Ethikunterricht. Religionspädagogische Studien zum außerordentlichen Schulfach*, Göttingen 2000 und von katholischer Seite R. Schilmöller, *Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht*, in: V. Ladenthin (Hg.), *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*, Opladen 1999, 223-241.
17. G. Adam/F. Schweitzer, *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule*, in: G. Adam/F. Schweitzer (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 19.
18. T. Rendtorff, *Ethik I*, Stuttgart 1990, 132.

3. Neue Ansätze auf dem Feld pädagogisch verantworteter politischer Bildung junger Menschen

Eine der signifikanten pädagogischen Grundannahmen aktueller politikdidaktischer Untersuchungen ist, dass individuelle Freiheit und gemeinschaftsförderliche Verantwortung Ausgangspunkt und Maßstab von Bildungsvorgängen sein müssen. Dies wird in bezug auf die Zielgruppe junger Menschen sowohl für den Bildungskontext Schule als auch den Bereich außerschulischer Jugendbildung geltend gemacht. Unter Stichworten wie »Demokratie lernen«, »Politik entdecken – Freiheit leben« vertreten Autoren wie Wolfgang Sander, Gerhard Himmelmann, Peter Henkenborg u.a. die These, dass eine der Sache angemessene Politikdidaktik ihren Ausgangspunkt einerseits bei den subjektiven Erfahrungen junger Menschen nehmen, andererseits Erfahrung, Handlungsorientierung und Partizipation in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens rücken muss. Dies ist nur vermeintlich eine neue Erkenntnis.

Für die systematische Begründung dieser Erkenntnis kann weit in die Geschichte der Erziehungstheorie zurückgegriffen werden. Der amerikanische Philosoph, Pädagoge und Psychologe John Dewey (1859-1952) hat in seinem 1916 veröffentlichten Hauptwerk »Democracy and Education«¹⁹ die These aufgestellt und entfaltet: Wer in seinem engeren und weiteren Umfeld nicht konkrete Erfahrungen gelingenden Lebens und Zusammenlebens macht, der wird demokratische Erziehungsideale nicht in seine innersten Verhaltensdispositionen aufnehmen, sondern sie werden ihm äußerlich bleiben. Sein sozialpragmatischer Ansatz zielt in Auseinandersetzung mit liberalen Individualismustheorien auf die sich interaktionistisch herstellende Ausprägung des Selbst: Entfaltung des Individuums geschieht im Sinn einer ständigen Auseinandersetzung mit sich selbst und den Erfahrungen mit der Umwelt. Das Individuum befindet sich so in einem stetigen Prozess der Selbsterneuerung und Neuschöpfung. Es realisiert sich als Selbst und zugleich im Wechselspiel mit den ihn umgebenden Anderen gleichsam permanent selbst. Diese Möglichkeit der »Self-Realization« ist für Dewey das entscheidende moralische Ideal einer demokratischen Gesellschaft. Individuelle und soziale Erfahrung sind damit die Ausgangspunkte jeder gelingenden Erziehung: Moral existiert »nicht abstrakt oder statisch, sondern wird einerseits durch Erziehung und Erfahrung übertragen, andererseits durch beständiges Probieren und Austesten neuer Möglichkeiten ... gemäß der Initiative, der Fantasie und Kreativität der Einzelnen fortentwickelt«²⁰.

Eine Gesellschaft ist demzufolge umso demokratischer, je reichhaltiger und vielfältiger

19. J. Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hg. v. J. Oelkers, Weinheim/Basel 2000.
20. G. Himmelmann, Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen?, in: B. Hafenecker, P. Henkenborg, A. Scherr (Hg.) Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts. 2002, 73. In gleicher Linie und in Rezeption J. Deweys argumentiert zeitgenössisch insbesondere R. Rorty, Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M., 1993, 105f.

die gesellschaftlichen Interaktionen in ihr sind und je größer der gemeinsam geteilte Erfahrungsbestand ist: »Im Austausch mit anderen, in dieser Abhängigkeit, wachsen die gemeinsamen Werte und gemeinsam geteilten Interessen«²¹. Demokratie ist demzufolge sowohl kreative als auch radikale Idee, Lebensprinzip und Realisierung gelingenden Gemeinschaftslebens. Auf die Erziehung bezogen bedeutet dies: »Democracy is itself an educational principle, an educational measure and policy«²². Und auf die konkreten Lernorte übertragen ist »eine dialogisch-kommunikative, sozial-verantwortliche, experimentelle und an gemeinschaftlichen Problemen orientierte Erziehung« gefordert²³.

Wenn man nun näherhin nach dem materialen Fixpunkt dieser dynamischen demokratischen Erziehungskultur fragt, bietet es sich an, auf den Begriff der Anerkennung als »interaktiv-normative Grundlage«²⁴ zu rekurrieren.

Der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth hat zu Beginn der 90er Jahre in Aufnahme amerikanischer Theoriebildung die Bedeutung dieses Begriffs für die deutsche Diskussion herausgearbeitet²⁵: Anerkennung als normativer, zukunftsweisender und zugleich kritischer Begriff ist gleichsam das Verbindungsstück zwischen individueller Erfahrungsorientierung und gemeinschaftlicher demokratischer Wechselwirkung: »Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite und eine physische und psychische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen«²⁶. Insofern ist die entscheidende Bedingung dafür, dass sich in menschlichen Interaktionen Identität entwickeln kann, die individuelle und gemeinsame Erfahrung von Anerkennung. Diese Entwicklung wird möglich, wenn die beteiligten Individuen die Erfahrung emotionaler Zuwendung, kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung machen können.

Die pädagogische Zielsetzung der Anerkennung setzt dementsprechend Erfahrungen der tatsächlichen Teilhabe junger Menschen am Bildungsgeschehen notwendig voraus. Dies hat zugleich tiefe Konsequenzen für die Person des Lehrenden selbst. Peter Henkenborg fordert von Politiklehrerinnen und -lehrern: Sie müssen bereit und in der Lage sein, aufgrund von Fachkompetenz, Sachkompetenz und Selbstkompetenz für Kinder und Jugendliche orientierende Erwach-

21. G. *Himmelman*, a.a.O., 75.

22. J. *Dewey*, *Democracy and Education in the World of Today* (1939), in: *The Later Works 1925-1953*, Vol. 13, ed. by J. A. Boydston, Carbondale, Ill. 1988, 194.

23. G. *Himmelman*, a.a.O., 77.

24. Ebd., 64.

25. A. *Honneth*, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/M. 1992.

26. G. *Himmelman*, a.a.O., 64. Für J. Habermas ist das Prinzip der Anerkennung ein wichtiges Moment seiner Theorie des dialogisch-kommunikativen Handelns, allerdings im Unterschied etwa zu A. Honneth mit transzendentalen und theoretischen Vorannahmen im Sinn einer dialog- und kommunikationstheoretisch gewendeten Vernunftphilosophie und idealisierten Bedingungskonstellationen unter *Ausschluss der Erfahrung* als praktischer Grundlage allen nachhaltigen Lernens.

sene zu sein, d.h. »Modelle für das (politische) Erwachsenwerden, an denen sich Kinder und Jugendliche gleichermaßen orientieren und abgrenzen können«²⁷. So kann dies etwa im Blick auf den Begriff der Solidarität bedeuten, dass die erfahrbare Bereitschaft und Fähigkeit zur Solidarität der Lehrenden mit ihren Schülern bereits als solche einen »Kern pädagogischer Tätigkeit im Politikunterricht«²⁸ darstellt.

Aufmerksam zu machen ist hier auf Ausführungen E. Liebaus, der für die Frage einer »Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe«²⁹ gerade der religiösen Bildung eine konstitutive Bedeutung beimisst, da Religion nicht nur existentielle, sondern eben auch gesellschaftlich-politische Bedeutung hat³⁰ und es immer »Wahrheits- und Sinnfragen« sind, die »den Rahmen der ethischen Fragen nach legitimen Werten, Zielen und Prioritäten, die die gesamte gesellschaftliche und individuelle Lebenspraxis durchziehen«³¹. Insofern ist spätestens hier die Frage aufgeworfen, welche konkrete Gestalt religiöse, besser ethisch-theologische Bildung erlangen kann.

4. Das Profil einer religionspädagogischen Didaktik ethisch-theologischer Bildung

Es stellt sich die Frage, welche spezifische Leistung religionspädagogische Arbeit in den ethischen Diskurs einzubringen vermag, wodurch sie in konstruktivem Sinn an diesen Diskurs anknüpft und wie sie ihr eigenes Profil angemessen zur Sprache zu bringen vermag. Dass damit auf dem Feld der Schule zugleich die spezifische Differenz des Religionsunterrichtes zum Ethikunterricht markiert ist, versteht sich beinahe von selbst.

Vergegenwärtigt man sich aktuelle religionspädagogische Ansätze zur Frage ethischer Bildung, so ist unverkennbar, dass auch hier inzwischen konstitutiver Ausgangspunkt aller Überlegungen der Schüler bzw. der junge Mensch mit seinen Erfahrungen, Interessen und Fragen ist. Dabei wird nicht nur auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen des je spezifischen Lebensalters re-

27. P. Henkenborg, Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Zum Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern, in: P. Henkenborg/H.-W. Kuhn (Hg.), Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen 1998, 173.

28. Ebd., 197.

29. Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München 1999.

30. Ebd., 139.

31. Ebd., 146.

kurriert, sondern es werden phänomenologisch breit soziokulturelle Lebensbedingungen sowie Fragen der religiösen Einstellung thematisiert – neuerdings auch mit Hilfe eines evolutionstheoretischen Ansatzes.

Nach den Epochen der Evangelischen Unterweisung und einer primär problemorientierten bzw. themenzentrierten Didaktik mit stark sozialkritischen Bezügen ist das handelnde Subjekt endgültig in den Mittelpunkt gerückt. Die Parallele zur ethisch-pädagogischen politischen Bildung ist unverkennbar, wenn etwa festgestellt wird, dass eine sinnvolle ethisch-theologische Didaktik von unhintergebarer Subjektivität ausgehen muss und somit weder auf die Vermittlung vermeintlich objektiver Werte noch ein autoritatives Vorbildlernen abzielen kann. In durchaus signifikanter Nähe zur Didaktik anderer Fächer sind in letzter Zeit die Begriffe der Anschauung und Einübung sowie der Kommunikation für Fragen ethisch-theologischer Bildung aufgenommen worden³².

Allerdings haftet den inhaltlichen Näherbestimmungen religiöser Kommunikation häufig stark metaphorischer Charakter an: die Formulierungen ähneln sich in ihrer Vagheit, wenn etwa auf den Begriff des »Sinnhorizonts«, der »Tiefenschicht der politischen Probleme« bzw. der »»Letztbegründungen« oder genauer: erste[n] Begründungen«³³ zurückgegriffen wird. Diese Begriffe sollen das überschießende Element im ethischen Diskurs markieren und damit Möglichkeiten eines inhaltlichen ethisch-theologischen Bildungsdiskurses eröffnen. Allerdings bleibt die Dimension der eigentlichen Bildungsakteure im Sinn der Repräsentanten theologisch geprägter kommunikativer Interaktion unberücksichtigt. Anders gesagt: Wenn eine interdisziplinär orientierte Religionspädagogik im Kern von der immer neu auszulegenden Botschaft des Evangeliums lebt, ist zu fragen, durch wen und wie diese Auslegungspraxis auf eine der Sache angemessene Weise kommunikabel und damit interdisziplinär wird³⁴.

Die Forderung einer sachgemäßen ethisch-theologischen Didaktik wirft damit einerseits schärfer als bisher die Frage nach der materialen Konkretion der theologischen Begrifflichkeiten Schöpfung, Versöhnung und Erlösung bzw. Offenbarung, Rechtfertigung und Hoffnung auf, andererseits wird sie nicht darauf verzichten können, die konkreten Kommunikationsvoraussetzungen am Ort der kommunizierenden Akteure genauer in den Blick zu nehmen. Letztlich kann nur im Modus der Kommunikation das religionspädagogische Paradox der vo-

32. Zuletzt, allerdings mit nur wenigen praktisch-ethischen Konkretionen und ohne explizite Diskussion der internen offenen Fragen zwischen den theologischen Disziplinen E. *Gottwald*, *Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Leben und Unterricht*, Neukirchen-Vluyn 2000.

33. So aktuell W. *Huber*, *In Verantwortung vor Gott und den Menschen. Fragen politischer Ethik vor christlichem Hintergrund*, in: *Dt. Pfarrerblatt*, 102/2002, 561.

34. Es ist außerdem zu fragen, ob Formen der ästhetischen Kommunikation sachgemäße Annäherungen an die inhaltlichen Fragestellungen sein können.

rausgesetzten Freiheit des Subjekts einerseits, der Bildung zur verantwortlichen Freiheit andererseits zur Sprache kommen. Damit steht innerhalb des religionspädagogischen Geschehens die Person des Lehrenden mit seinem eigenen Professionsverständnis, aber eben auch seinen Überzeugungen und Haltungen zur Debatte³⁵.

Um einen Rückfall in einen Offenbarungspositivismus, gar missionarische Kommunikationsmuster zu vermeiden und gleichzeitig die je individuellen Bedingungen religiöser Kommunikation zu berücksichtigen, knüpfe ich an Grundgedanken Ernst Troeltschs zum Offenbarungsbegriff an, wie er ihn in seiner Glaubenslehre entfaltet. Diesen Ansatz halte ich für geeignet, ethisch-theologische Bildung als einen einerseits Professionalität und Authentizität ermöglichenden, andererseits als einen interdisziplinär-, kommunikations-offenen und gemeinschaftseröffnenden Prozess zu fassen.

Troeltsch gibt seiner Glaubenslehre eine von Begriff und Tradition der Dogmatik charakteristisch unterschiedene Bedeutung, indem er sie als eine »Lehre von der religiösen Gewissheit«³⁶ konzipiert und ihr damit konstitutiv »bekenntnismäßig subjektiven Charakter«³⁷ zuschreibt. In diesem Sinn als »Anleitung für Predigt und Unterricht«³⁸ ist sie Dogmatik in praktisch-theologischer Absicht, indem sie »zur Erziehung und Beratung

35. An dieser Stelle ist über den Ansatz Deweys hinauszugehen, wenn er formuliert: »Letzten Endes kann der Erzieher nichts weiter tun als die Reize so auswählen und gestalten, dass die Reaktionen so sicher wie möglich zur Bildung wünschenswerter Geistes- und Gemütsdisposition führen« (J. Dewey, *Demokratie und Erziehung*, a.a.O., 240), und er vom Lehrenden fordert, aufgrund seiner Kenntnisse des Lehrstoffes bestimmte Wertmaßstäbe zu liefern, zugleich zu enthüllen, »welche Möglichkeiten in den noch undurchgebildeten Betätigungen der Unreifen liegen« (ebd., 242), und generell »die Erfahrung des Schülers fortzuentwickeln im Hinblick auf das, was der Sachkundige bereits weiß« (ebd., 245). Ich lehne mich hier vielmehr an das Plädoyer E. Liebaus an, das professionelle Selbstverständnis eben nicht nur an der sachlichen und pädagogischen Fachlichkeit zu messen: »Lehrersein ist vielmehr eine Lebensform, zu der sowohl das ›berufliche‹ wie das ›außerberufliche‹ Leben gehören. Wer als Lehrer nicht als erkennbare Person handelt, kann kein guter Lehrer sein«, E. Liebau, a.a.O., 176.
36. Vorwort v. M. Troeltsch, in: G. le Fort (Hg.) *Glaubenslehre*. Nach Heidelberger Vorlesungen aus den Jahren 1911 und 1912, Neudruck der Ausg. 1925, Aalen 1981.
37. Zur religiösen Lage, Religionsphilosophie und Ethik, *Gesammelte Schriften II*, Band 2, Neudruck der 2. Aufl. 1922, Aalen 1962, 516.
38. Ebd., 514. Dogmatik hat die Aufgabe, »eine aus der Predigt Jesu, Pauli und Luthers geschöpfte einheitliche praktisch-theologische Lebensrichtung so zu formulieren, dass sie nicht als Erkenntnis des Transzendenten, sondern als lediglich religiöse, an der Erfahrungsgewissheit von Jesu erlösender Offenbarungsdeutung gewonnene Deutung der Dinge und der Welt das praktische Leben zu leiten imstande ist« (ebd., 205).

des auch für sich in seinem Glauben selbständigen praktischen Geistlichen« anleiten soll³⁹.

Die Gehalte des Christentums werden dementsprechend nur dann zur »religiösen Lebensmacht«, wenn sie persönlich und subjektiv angeeignet und »aus eigener persönlich-religiöser Erfahrung«⁴⁰ heraus gestaltet werden: »Quellen und Autoritäten sind demnach Bibel, Tradition und persönliches Erleben«⁴¹, wobei dieses dritte »die eigentliche und letzte Quelle«⁴² ist.

Diese subjektive Aneignung dogmatischer Gehalte hat Konsequenzen für das christliche Ethos: erschien dieses bis dato als »ein Gesetz, als etwas Fertiges, Fassbares und, gegenüber dem Menschlich-Wandelbaren, aus einer irrtumslosen Wahrheit Stammendes«⁴³, so ist es jetzt als »Gesinnungsprinzip« zu verstehen, das den Alltag durchdringt und zum stärksten Zusammenschluss an jedem Punkt führt: »Das, was wir in ihr haben, muß erst in der Welt der Subjektivität auferstehen, die der Kern dessen ist, was uns überzeugt, und der Stoff, aus dem wir darstellen. Alles nimmt die Gestalt an, die es in uns gewonnen hat: das Persönliche bleibt der Schlußstein«⁴⁴.

Dementsprechend konzipiert Troeltsch einen »dynamische[n] Offenbarungsbegriff«⁴⁵, der nicht in der Mitteilung unveränderlicher übernatürlicher Wahrheiten besteht, sondern durch das »gegenwärtige religiöse Erlebnis«⁴⁶ ausgezeichnet ist. In ihrer konkreten Wirklichkeit ist Offenbarung immer nur »Inbegriff menschlicher Gedanken über Gott, Welt, Mensch, Anfang und Ende, Lebenswerte und sittliche Gebote, in welchen Gedanken alle Einflüsse der Zeit und Umgebung, der Erziehung und Herkunft spürbar sind«⁴⁷: »Überall, wo die Totalität eines ethisch-religiösen Lebensganzen mit dem Empfinden des Geschöpfseins aus Gott auftritt, da ist Offenbarung«⁴⁸.

Troeltschs Dogmatik- und Offenbarungsbegriff erscheint mir insofern für die Frage einer ethisch-theologischen Bildung hilfreich, als dem praktisch Handelnden konstitutive Bedeutung für gelingende Kommunikation über Glaubensfragen zugemessen wird. Die Bewahrung und Aktualisierung christlicher Traditionen wird als ein selbstreflexiver, erfahrungsoffener, kommunikativer und gemeinschaftlicher Akt entfaltet. Troeltsch weist gleichsam den Weg, wie ethisch-theologische Bildung zum Erlebnis unter den Kommunikations- und Interaktionspartnern werden kann⁴⁹.

39. Art. »Dogmatik«, RGG², 109.

40. Glaubenslehre, a.a.O., 23f.

41. Ebd., 24.

42. Ebd., 38.

43. Ebd., 36.

44. Ebd., 39.

45. Ebd., 41.

46. Ebd., 40.

47. Ebd., 42.

48. Ebd., 50.

49. Eine solche ethisch-theologische Didaktik scheint unter jungen Menschen die größten Chancen zu haben. Zumindest zeigt dies exemplarisch die von P. Kliemann/H. Rupp herausgegebene Untersuchung: 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachse-

Von diesem Ansatz her lässt sich praktische Kommunikation über ethisch-theologische Fragen unter den Bedingungen von Individualität und Pluralität näher bestimmen.

5. Die individuelle Verantwortung des Religionspädagogen/der Religionspädagogin im ethisch-theologischen Diskurs

An dieser Stelle wird die in letzter Zeit in Pastoraltheologie und Religionspädagogik vermehrt auftretende Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis virulent. Die Grundfrage lautet, ob sich der praktisch-theologisch Handelnde aufgrund der Themen und Zielsetzungen seines Handelns ein qualifiziert anderes Berufsverständnis zu eigen machen muss als etwa der Naturwissenschaftler, Ökonom oder Journalist, und dies nicht nur aus funktionalen Gründen. Nun wird verschiedentlich und zu Recht davor gewarnt, dem Religionspädagogen auf dem Feld öffentlicher Bildung ein Mehr an persönlicher Glaubensentscheidung und expliziter Bekenntnisäußerung zuzumuten, als dies in anderen Professionen der Fall ist.

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob für die ethisch-theologische Bildungspraxis nicht doch eine theologisch qualifizierte, verantwortete und verantwortbare Authentizität wichtiges Kriterium sein muss⁵⁰. Anders gefragt: wie soll ›Kommunikation im Sinnhorizont‹ als echte Beteiligung aller kommunizierenden Akteure ohne die, um mit Troeltsch zu sprechen, ›innere Erregung‹⁵¹ und die dazu gehörige Selbstreflexion denkbar oder möglich sein?

Zu fordern ist zwar nicht, dass persönliche Glaubenserfahrungen jederzeit und unvermittelt zum Gegenstand des Unterrichtsgeschehens gemacht werden, aber dass sie jederzeit explizit zum Thema werden können sollen. Es macht die Professionalität jedes praktisch-theologischen Berufes aus, sich selbst Rechenschaft über die Bedingungen, Ziele und möglichen Wirkungen ethisch-theologi-

ne den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, in der die positiven Erinnerungen der ehemaligen Oberstufenschülerinnen und -schüler vor allem auf zwei Faktoren zurückgeführt werden: die erlebte »Echtheit« der lehrenden Person und die eröffnete Möglichkeit zum gemeinsamen freien Austausch über eigene Fragen und Haltungen.

50. Es sei nur nebenbei bemerkt, dass sich auf diese Weise in der Tat am Ort der Person deutliche Unterscheidungen zum Ethikunterricht zeigen. Vielleicht nicht unbedingt hinsichtlich materialer Urteile über politische Fragen, aber doch im Blick auf die Begründungen am Ort des sich selbst und der Welt Rechenschaft gebenden Individuums.

51. Glaubenslehre, a.a.O., 40.

scher Kommunikation geben zu können. Zugleich dürfte es zu den Spezifika dieses Berufes gehören, dass der religionspädagogisch Handelnde jederzeit in besonderer Weise »gefragt« sein kann, über die Sinnhorizonte und Tiefenschichten seines eigenen Handelns Auskunft zu geben und diese dann tatsächlich auch zur Darstellung können bringen muss.

Ob die theologischen Begründungen für eigene Glaubens- und Werthaltungen innerhalb des pädagogischen Geschehens explizit werden oder implizit bleiben, gerade diese Frage kann aus guten Gründen der jeweils professionellen Selbstverantwortung überlassen bleiben⁵². So spielt neben der notwendigen Beachtung der religiösen Vorerfahrungen und Erwartungen der jeweiligen jungen Menschen auch der jeweilige Bildungsraum eine gewichtige Rolle. Es macht einen signifikanten Unterschied, ob der praktisch Handelnde hier im dezidiert kirchlichen, im schulischen oder im gesellschaftlichen Raum außerschulischer Jugendbildung, etwa an einer Evangelischen Akademie, agiert. Die Kunst wird darin bestehen, auf je angemessene Weise zur Kommunikation darüber anzuregen, ob und, wenn ja, welche Formen gelebter Religion bzw. christlich geprägter Erfahrungen in der jeweiligen Gemeinschaft oder Gruppe erlebbar sind und welche ethisch-politischen Handlungen konsequente Antworten im Licht des eigenen Glaubens sein könnten.

In ethisch-theologischer Perspektive gehört zum unaufgebbaren Bestand reformatorischer Erkenntnis, dass Wertentscheidungen, Urteilsbildungen und politisches Handeln immer elementar in ihren Ambivalenzen, Kontingenzen bzw. von ihren Grenzen her zu denken sind⁵³. Von daher ist ethisch-theologische politische Bildung immer im Licht menschlicher Bruchstückhaftigkeit und Begrenztheit, aber auch von Rechtfertigung und Hoffnung zu konzipieren. Dies schließt aus, dass politische Bildung in kirchlicher Verantwortung eindeutige Handlungsanweisungen vermittelt oder sich gar für dezidierte politische Interessen instrumentalisieren lässt. Dies schließt für den Lehrenden zugleich ein, die eigene immer bruchstückhafte Existenz in angemessener Weise im ethisch-theologischen Bildungsgeschehen zur Sprache zu bringen.

Gerade solche Kompetenz theologischer und professioneller Selbstreflexion, solche Formen authentischer Kommunikation und die Umsetzung in konkrete po-

52. Dass diese Verantwortung mitsamt einer signifikanten Rückbindung an die Institution Kirche durchaus gegeben ist, hat zuletzt die Untersuchung A. *Feiges* Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, deutlich gemacht.

53. Die säkulare Variante des sachgemäßen und humanen Umgangs mit Ambivalenzen formuliert E. Liebau: »Werterziehung als ethisch-moralische Bildung ... muß davon ausgehen, dass die inhaltlichen Definitionen von gut und böse, von richtig und falsch auch weiterhin different bleiben werden«, auch wenn Liebau selbst von der »Fiktion« ausgeht, »als ob der Mensch zum Guten fähig, willens und auch in dieser Hinsicht bildsam sei«, E. Liebau, a.a.O., 163.

litische Praxis im Licht von Rechtfertigung und Hoffnung eröffnet Perspektiven, die politischen Gegebenheiten der Gegenwart kritisch zu bedenken, individuelle Werteinstellungen zu beleuchten und schließlich die Akteure in Demokratie und (Alltags-)Politik mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten solidarisch zu begleiten. Auf diese Weise wird beispielsweise im Kontext des Religionsunterrichts die aktive Erfahrung gemacht, dass zu den elementaren Grundrechten eben nicht nur das eigene Recht der positiven Religionsfreiheit gehört, sondern auch die Anerkennung der Menschen anderer Religionen und der Dialog mit ihnen. Insofern ermöglicht Religionspädagogik selbst politische Praxis im Sinn individueller und gemeinschaftlicher Verantwortung.

6. Fazit

Religionspädagogik im umfassenden Sinn kirchlicher Bildungsmitverantwortung ist ihrer Sache nach auf den öffentlichen und interdisziplinären Dialog angewiesen. Damit nimmt Religionspädagogik in politischer Dimensionierung positiv Bezug darauf, dass auch der auf weltanschaulicher Neutralität gegründete Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst weder geschaffen hat noch selbst garantieren kann (E.-W. Böckenförde).

Religionspädagogisches, politisch relevantes Handeln in Schule, Kirche und Öffentlichkeit zielt auf die Wahrnehmungs-, Deutungs-, sowie Urteils- und Entscheidungsfähigkeit jedes Individuums unter Berücksichtigung des sozialen Kontextes.

Ethisch-theologische politische Bildung hat im Rahmen des Bildungsgeschehens die Prinzipien von Subjektorientierung, Kommunikation, Handlungsfreiheit, Teilhabe und Einübung im Licht der Anerkennung ihrer unhintergehbaren Ausgangspunkt.

Religionspädagogisches Handeln bringt im Blick auf politische Fragen die Dimensionen von Sinnhorizont, Letztbegründung und Transzendenzenerfahrung zur Sprache und lebt von den gemeinsamen Erkundungen (K. Fechtner) von Lehrenden und Lernenden.

Ethisch-theologische Bildung lebt von der individuellen Professionalität und Authentizität der jeweils religionspädagogisch Handelnden.

Indem der religionspädagogisch Handelnde auf professionelle und authentische Weise seine Überzeugungen und Haltungen individuell konkretisiert, leitet er im Horizont des Evangeliums und in Bindung an die kirchliche Gestalt des Christentums zur interdisziplinär orientierten Reflexion, zur ethisch-theologischen Kommunikation sowie zur konkret praktischen Einübung in kommunikative Freiheit und Verantwortung im Sinn gegenseitiger Anerkennung des je Anderen an.