



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 2

ISSN 1863-0502

**Thema: „Migration, Religion und Bildung.
Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“**

Schoberth, I. (2017). Migration und ethische Bildung im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 16(2), 111–120.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw029>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Migration und ethische Bildung im Religionsunterricht

VON
Ingrid Schoberth

Abstract

Um angemessen ethisches Lernen für religiöse Bildung vorzubereiten, ist es notwendig, grundlegend zu klären, von woher und woraus ethisches Lernen seine Kontur gewinnt. Die aktuelle Debatte um Gesinnungs- und Verantwortungsethik hat hier nicht weitergeführt. Insofern versucht der Beitrag dieser Grundlagenfrage nachzugehen und zeigt an der von Dietrich Ritschl eingeführten Unterscheidung von Bleibend-Wichtigem und Jetzt-Dringlichem auf, wie aus dieser Spannung ein Profil ethischen Lernens entwickelt werden kann. Die Grundlagenfrage ist weiterführend dazu geeignet, vor allem in der Vorbereitung religiöser Bildungsprozesse sensibel zu berücksichtigen, woraus ethische Bildung sich bestimmt. Was das für die unterrichtliche Arbeit am Thema Migration bedeutet, wird ebenso herausgearbeitet wie auch Aspekte unterrichtlicher Realisierung in Kürze aufgezeigt.

Stichwörter: Ethisches Lernen, religiöse Bildung, religiöse Bildungsprozesse

1 Einleitung: Ethische Bildung und materiale Konkretion

Im Titel meines Beitrages werden zwei Themen verknüpft, die sich unmittelbar aufeinander beziehen, aber doch auch unterschieden werden müssen. Das ist zum einen die Frage nach den Konturen ethischer Bildung in religiösen Bildungsprozessen heute, und dann zum anderen die materiale Konkretisierung am Thema Migration, deren Wahrnehmung eine Herausforderung unserer Zeit ist, an der wir als Kirche, Theologie und Gesellschaft insgesamt nicht vorbeisehen können und wollen. Das hat wiederum Konsequenzen für die religiöse Bildung an der Schule. Der damit aufgerufene komplexe Zusammenhang lässt sich nicht allein durch Betroffenheit beantworten, sondern erfordert eine eigene sorgfältige Reflexion darauf, was die Aufgabe ethischer Bildung ist und wie sie sich vollziehen kann. Dann wird aber auch sichtbar, dass die eingespielten Konzepte und Begriffe dieser Komplexität nicht gerecht werden. Als Beispiel nenne ich nur die Unterscheidung von „Verantwortungsethik“ und „Gesinnungsethik“, wie sie in der Debatte um die Flüchtlingspolitik zur Geltung gebracht wurde.¹ Diese Unterscheidung ist nicht nur bei Max Weber selbst, wie Lukas Ohly (2017) gezeigt hat, schon so unklar angelegt, dass dieser sie selbst de facto zurücknehmen muss; sie eignet sich auch grundsätzlich nicht zur Klärung, weil sie die zentrale Frage verdeckt, auf welche Ziele verantwortliches Handeln ausgerichtet sein kann (Schoberth, 1998), und worin es sich begründet.

Die geradezu explosiven Emotionen, die die Flüchtlingsfrage ausgelöst hat, zeigen allein schon, dass es sich hier nicht nur um eine politisch handzuhabende Sachfrage handelt. Sie ist vielmehr nur zu erklären und zu verstehen, wenn sie in ihrer Tiefendimension erfasst wird: Mit der Erfahrung der Migration steht das *gute Leben* auf dem Spiel, und das in dreifacher Hinsicht:

¹ Vgl. dazu Körtner (2016) und Fischer (2016). Fischer hebt die „weltkritische ethische Dimension“ (S. 44) der Kirche hervor, damit sie sich nicht in Ethik verliere, sondern ihre spezifischen Aufgaben aus ekklesiologischen Erwägungen heraus geltend mache.

Erstens tritt mit der öffentlichen Präsenz der vielen Flüchtlinge ans Licht, was in der stetigen und alltäglichen Migration oft verborgen bleibt: Die Gegenwart anderer Lebensformen ist eine Herausforderung der eigenen, die nicht länger durch ihre bloße Selbstverständlichkeit legitimiert sind.

Zweitens die Herausforderung, die politischen und ökonomischen Konsequenzen wahrzunehmen und anzunehmen: Die Mittel, die hier gebraucht werden, stehen an anderen Stellen nicht mehr in gleichem Maße wie zuvor zur Verfügung. Damit kann sich die Angst verbinden, dass diese Mittel *mir* fehlen.

Drittens die Herausforderung, die den Gleichlauf und die Zufriedenheiten in der Gegenwart radikal durchbricht: Angesichts so vieler Migrationsschicksale kann man nicht mehr Zuschauer bleiben – auch nicht die Kinder und Jugendlichen, die mit diesem Thema ebenso konfrontiert sind wie die Erwachsenen. Was hier im Blick ist, ist die schlichte Not und das unmittelbare Lebensrecht von Menschen.

Eben darum geht es für die Religionspädagogik hier nicht nur um christliche Werte und Orientierungen; vielmehr steht auf dem Spiel, was es heißt, als Christin und Christ zu leben. Alle drei Herausforderungen erfordern das Wahrnehmen und Nachdenken, was Leben zu einem guten machen kann. Es ist eine Frage ethischen Lernens, die sich hier stellt und zugleich mit der Gegenwart so vieler Migranten und Flüchtlinge auf dem Spiel steht.

Darum kann die Aufgabe einer migrationssensiblen Religionspädagogik auch nicht mit einem Tugendkatalog beantwortet werden und nicht mit der Formulierung von Normen; erst recht ist die Dauerdeliberation keine angemessene Haltung. Es geht vielmehr um eine sensible Erinnerung an das gute Leben, das im Urteilen Gestalt gewinnt. Das will ich im Folgenden zeigen.

Was ich im Folgenden nicht thematisieren werde, ist die Arbeit mit den Betroffenen selbst, also den Lernenden und Lehrenden, die selbst Migrationserfahrungen haben. *Meine Überlegungen heute beziehen sich vor allem auf die theologisch verantwortete Gestalt und Form ethischer Bildung mit Bezug auf das Thema Migration im Unterricht.*² Ich bin nun der Überzeugung, dass sich dies nicht leisten lässt, wenn nicht zuvor ganz grundsätzlich gefragt wird, was ethische Bildung im Religionsunterricht überhaupt leisten kann und welches ihre Bedingungen sind. Ich beginne daher mit der

2 Grundlegung: Die Aufgabe ethischer Bildung

Die bisher genannten Wahrnehmungen machen bereits mehr als deutlich, dass die Kontur ethischer Bildung nicht auf eine bloße Kenntnis oder Anwendung ethischer Konzeptionen zielen kann. In der anstehenden Thematik kann niemand in der Distanz bleiben, sondern ist selbst in seiner Identität gefordert. Dadurch unterscheidet sich ethische Bildung grundsätzlich von einer bloß rezeptiv wahrgenommenen und disku-

² Die anderen Aspekte bedürfen freilich weiterreichender Klärungen, die im Rahmen dieses Beitrages leider keinen Raum haben. Vgl. dazu etwa: Rose (2014). Rose hält die Bildungsaufgabe fest, dass Migration als ständige Herausforderung in Hinsicht von Bildungsprozessen gesehen werden muss; dabei kann es nicht allein um eine ‚Beschulung‘ gehen, sondern um eine differenzierte Wahrnehmung der Migranten und eine Gestalt von Bildung, die „das Moment der Bezogenheit auf- und Abhängigkeit der Menschen voneinander akzentuiert.“ (a.a.O., S. 416) Vgl. dazu auch Bauman (2016).

tierten Ethiktheorie. Mit dem Bezugsrahmen ‚Bildung‘ haben wir die ethische Reflexion zu präzisieren: In der klassischen Frage „Was sollen wir tun?“ wäre das ethische *Lernen* verkürzt wahrgenommen.³

Es geht ja nicht um ethisches Wissen, sondern um Wahrnehmungen, Einstellungen, Handeln. Das verweist auf die komplexe Frage nach dem guten Leben und ist nicht mit normativen Vorgaben, mit Pflichten, Verfahren oder Verantwortlichkeiten, freilich auch nicht mit anerkannten Tugenden zu beantworten. Denn bei alle dem wird gerade die entscheidende Perspektive übergangen, was nämlich *mich* bewegen sollte, den Vorgaben, seien sie noch so plausibel begründet, zu folgen.

Mit dieser Frage nach dem, was einen Menschen bewegt, so und nicht anders wahrzunehmen und zu handeln, kann dann aber auch gerade in den Blick kommen, was *christliche* Ethik ausmacht. Ich will das ganz ungeschützt so ausdrücken: Das Spezifische christlicher Ethik kommt in den Blick, wenn sich diese Vorstellungen vom guten Leben daran ausrichten, was Gottes Wille ist, nämlich „das Gute und Wohlgefällige und Vollkommene“ (Röm 12,2). Weil es aber *Gottes* Wille ist und nicht unmittelbar *unsere* Vorstellung vom Guten, ist uns dies nicht anders zugänglich als in der gemeinsamen Suche nach dem, was diesem Willen in unserem Leben entsprechen kann. Die je besondere Situation wird erst dann angemessen in den Blick kommen können, wenn danach gefragt wird, wie es möglich ist, aus Gottes Wirklichkeit zu leben.

Diese ethische Logik eröffnet ein Nachdenken in eine bestimmte *Richtung*, wobei ich ausdrücklich von einer „Richtung“ spreche, weil uns weder das Ziel noch die angemessenen Wege als festes Wissen und Besitz zuhanden sind. Vielmehr ist das gute Leben, auf das Christinnen und Christen hin unterwegs sind, immer wieder nur vorläufig und im Vorgriff sichtbar.

Was ethische Bildung, wenn sie gelingt, vermag, nenne ich darum zunächst die Einübung einer *Urteilspraxis*. Es ist eine Praxis, weil es um ein offenes, nicht vorher bestimmtes Geschehen geht, das der gemeinsamen Suche und Nachdenklichkeit bedarf; und es geht um ein *Urteilen*, weil hier Unterscheidungen getroffen und versucht werden müssen. Urteilen heißt dabei, nicht gleich zu wissen, was das Gute ist; und dabei muss auch manchmal in Frage gestellt werden, ob das, was wir für das Gute und Vernünftige gehalten und darum verantwortlich getan haben, wirklich gut und vernünftig war. So stellt sich beispielsweise immer wieder die Frage, ob dort wirklich Freiheit eingezogen ist, wo die Befreier eingezogen sind. Oder wenn es heißt „Einen Fremdling sollst du nicht bedrängen; denn ihr wisst um der Fremdlinge Herz, weil ihr auch Fremdlinge in Ägyptenland gewesen seid.“ (Ex 23,9)⁴, dann kann das eben sehr verschiedenes heißen: Es kann heute heißen, dass die Grenzen geöffnet werden, komme was wolle, weil wir darauf vertrauen können, dass das, was kommt, in der Ausrichtung an der Mitmenschlichkeit, die Gottes Willen entspricht, bewältigt werden kann. Es

³ Vgl. bes. Ziebertz (2012), S. 434: „Ziel ethischen Lernens ist die Fähigkeit, praktische Wertdiskurse zu führen und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, das zu verantworteten Entscheidungen befähigt hinsichtlich der Fragen: Was muss ich tun? Was sollen wir tun? Was soll gelten? Was ist wünschbar und haltbar – für mich und für andere?“ Zurecht erkennt Ziebertz freilich die Schule als Ort ethischen Lernens, der im Gegenüber zur Pluralität ethischer Orientierungen in religiösen Bildungsprozessen den „evokativen“ oder sogar „präskriptiven“ Gehalt“ christlicher Religion darzustellen versuchen muss: „Die Spannungsfelder ‚Parteinahme und Freiheit‘, ‚Orientierung und Pluralität‘, ‚Rigidität und Verwahrlosung‘ markieren einige Herausforderungen, die sich für das ethische Lernen in der Schule stellen.“ (a.a.O., S. 435) Vgl. auch weiterführend a.a.O., S. 449 u.ö.

⁴ Vgl. dazu auch bes. Gärtner (2017), S. 3: „In der alttestamentlichen Tradition sind Flucht und Migration zentrale Themen, die über die Jahrhunderte der Entstehung der alttestamentlichen Literatur reflektiert und facettenreich diskutiert wurden.“

kann auch heißen: Wir müssen alles dafür tun, dass Menschen ihre Heimat nicht verlassen müssen und nicht Unmenschliches ertragen müssen auf den Booten über die Meere. Es kann auch heißen: Wir müssen humane Grenzen finden, die den Geflohenen und den Fliehenden ebenso ihre Lebensmöglichkeiten lässt wie denen, die sich hier von der Zahl der Flüchtlinge überfordert fühlen und Ängste haben. Es kann aber offensichtlich *nicht* heißen, sich hart zu machen gegen die Not und sich einzurichten im Eigenen; auch wenn sich dafür ethische Formeln aufbieten ließen.

Erst mit sorgfältigem Nachdenken und phantasievollem Erspüren der *Richtung*, die ein Urteilen ermöglicht, werden die Konturen ethischen Urteilens erkennbar. Das heißt aber wiederum für Christinnen und Christen gerade nicht, dass man bloß – weil man glaubt – schon das Urteil hat und weiß, was das Gute ist. Auch wenn Christen auf ihre ethische Praxis ansprechbar sind, so ist es eben eine *Praxis*, die hier geübt wird und erst eingeübt werden muss; es ist aber nicht das Abrufen fertiger Handlungsanleitungen.

Eine Praxis, so hebt es die Philosophin Rahel Jaeggi hervor, ist bestimmt durch „eingelebte Praktiken und Routinen; sie formen einen Kontext, der das *Selbstverständliche* bedeutet, den Möglichkeitsraum, in dem wir handeln“ (Jaeggi, 2014, S. 135). Das Selbstverständliche ist dabei freilich nicht immer schon gegeben und kein voraussetzendes Datum, sondern entspringt selbst wieder dem, was ich eine spezifische Urteilspraxis genannt habe. Denn das, was einmal selbstverständlich unser Handeln leitet und implizit unsere Wahrnehmungen ebenso steuert wie unsere Weisen, mit diesen Wahrnehmungen umzugehen und auf sie zu reagieren, entwickelt sich *immer neu* aus dem Urteilen (Jaeggi, 2014, S. 142–199). *Eine solche Urteilspraxis zu initiieren und einzuüben, die um die Fragilität des eigenen Urteils weiß und auch darum, dass immer wieder doch unterschieden und entschieden werden muss, ist die erste und grundlegende Aufgabe ethischer Bildung.* Zu dieser Urteilspraxis gehört die Fähigkeit, die eigenen Kriterien und die der anderen wahrzunehmen und zu bedenken. Sie bedarf also auch des Bewusstseins dafür, was unsere Urteile jeweils trägt und tragen kann. *Im Grunde bildet diese Praxis also Ethik im Prozess ab, die um die Angemessenheit ethischer Urteile je neu ringen muss.*

Diese allgemeine Bestimmung ethischer Bildung konkretisiert sich als *christliche* darin, dass hier unternommen wird, dem nachzugehen und zu beschreiben, in welcher Weise Gottes Geist in seinem Handeln an den Menschen die alltägliche Lebenswelt und Wahrnehmungsweise derer bestimmt, die von sich sagen, dass er sie leitet. Es geht also um eine ethische Positionierung, die sich als Lebensform christlicher Ethik ausweist, die eben nicht ohne das Handeln Gottes in seinem Geist gedacht werden kann.

Damit erübrigt sich auch die oft so *vehement wie unerfreulich verfolgte Frage* nach dem, was christliche Ethik von anderen unterscheidet: das ist keine besonders wichtige Frage, denn wenn auch andere Menschen das tun, was Christinnen und Christen als dem Willen Gottes entsprechend erkennen, dann ist das nur umso besser: Die Identität von Christen besteht ja nicht in dem, was sie von anderen unterscheidet, sondern dass sie sich von Gott her bestimmen lässt. Es geht also darum, dass unser Handeln gerade nicht durch das Bestreben bestimmt ist, wie *wir* das Gute erreichen, sondern dass zuerst und wesentlich danach gefragt ist, „wie Gottes Erbarmen zu uns kommt, wie es uns begegnet, wie es uns ergreift.“ (Ulrich, 2005, S. 87) Dieser Zuwendung Gottes zu den Menschen gilt die ganze Aufmerksamkeit; sie konturiert die ethische Orientierung als *adventliche Ethik*, in der Menschen lernen, als Geschöpfe Gottes zu leben, und lernen, Gott für sich da sein zu lassen, den Blick zu öffnen für das Leben und die Situation des Nächsten und auch Fremden.

Um wahrnehmen zu können, wie das im ethischen Lernen im Religionsunterricht Wirklichkeit werden kann, will ich eine Unterscheidung aufgreifen, die Dietrich Ritschl eingeführt hat, und die für die Orientierung in religiöser Bildung – gerade auch für die Praxis der Lehrenden – sehr hilfreich sein kann.

3 Kriterien ethischer Urteilsbildung: Das Bleibend-Wichtige und das Jetzt-Dringliche

Ethisches Lernen beginnt dann, wie ich zu zeigen versucht habe, wenn aktuelle Situationen wie etwa Migration nicht unmittelbar irgendwelche schon im Voraus auf bestimmte Alternativen festgelegte Positionen auslösen, sondern die Herausforderung aufnehmen, dass hier unser Leben und unsere Vorstellungen vom *guten* Leben in Bewegung kommen. Für Christinnen und Christen heißt das, dass sie herausgefordert sind, die anstehenden Fragen auf Gottes Wirklichkeit hin wahrzunehmen und im Licht dieser Wirklichkeit zu beurteilen. Die ethischen Urteile gründen in dem, was je für mich unvertretbar wesentlich und wichtig ist, aber zugleich aus einer gemeinsam geteilten Urteilspraxis erwächst. Diese doppelte Relation fasst Dietrich Ritschl mit den Begriffen „jetzt dringlich“ und „bleibend wichtig“.

„*Bleibend Wichtiges* nenne ich theologische und andere Themen, von denen wir annehmen können, daß sie in tausend Jahren noch ebenso gewichtig wie heute sein werden. Ihnen gegenüber und in Abhängigkeit von ihnen steht das ‚Jetzt Dringliche‘, durch das wir auf das ‚bleibend Wichtige‘ aufmerksam werden.“ (Ritschl, 1988, S. 20)

Ritschl betont damit auch, dass sich beides nicht trennen oder aufteilen lässt; da ist also nicht Christsein und christlicher Glaube auf der einen Seite und aktuelle Probleme und Fragen auf der anderen, so dass sie sich in religiösen Bildungsprozessen jeweils für sich behandeln ließen. Vielmehr wird das eine nur jeweils am anderen erkennbar, und nur in ihrer Interdependenz haben sie ihre Bedeutung und ihren Inhalt.

Was das bleibend Wichtige ist, wird erkennbar aus und an den *stories*, die den Glauben von Christinnen und Christen formen und tragen, also primär aus den *stories* der biblischen Schriften, aus ihrer christlichen Tradition etc. Eben *weil* sie geformt sind durch diese Geschichten, erfahren sie ihre gegenwärtige Wirklichkeit in ihrer je eigenen Weise und werden so durch ethische und politische Fragen herausgefordert.

Mit dieser Unterscheidung lässt sich erläutern, was ich bisher so ungeschützt „nach Gottes Willen fragen“ genannt habe, und warum ich betont habe, dass dieser nicht anders als in der gemeinsamen Suche zu haben ist. Was Menschen zu Nachfolgern dieser *stories* macht, ist eben das, dass das für sie „bleibend Wichtige“ nicht irgendwoher kommt, sondern in Gott begründet ist und ihr Leben darum an Gottes Willen ausgerichtet sein soll. Aus dieser Ausrichtung am „bleibend Wichtigen“ formen sich dann auch die Kriterien, nach denen sich das beurteilen lässt, was „jetzt dringlich“ ist. Und in diesem Urteilen wiederum erweist sich, ob das, was sie für das „bleibend Wichtige“ erfahren und erlernt haben, trägt für die Gegenwart des Lebens.

Die Kriterien, die sie dabei leiten, können durchaus mit denen in Konflikt treten, die jeweils kulturell als *realistisch* gelten.⁵ Die schon angeführte Stelle Röm 12,2 lautet ja vollständig: „Stellt euch nicht den (Urteils-)Schemata dieser Welt gleich, sondern lasst euch eure Lebensform verändern durch die Erneuerung eures Sinnes, damit ihr prüfen könnt, was Gottes Wille ist, nämlich das Gute und Wohlgefällige und Vollkommene.“ Die Schemata, also die Formen, in denen wir die Welt und das Leben wahrnehmen,

⁵ Hans G. Ulrich spricht hier von einer kontradiktorischen Ethik; Ulrich, 2005, S. 85.

sind ja immer in spezifischer Weise geformt. Christsein heißt also, dass diese Formen sich aus der Geschichte Gottes herleiten; Christen sind „story-shaped people“.

Damit sind die Rahmenbedingungen ethischen Lernens knapp umschrieben. Sie machen deutlich, dass es nicht nur genügt, danach zu fragen, wie gehen wir mit Migration um, wie können wir eine migrationssensible Religionspädagogik ausarbeiten. Bevor wir also nicht den Umweg gehen, die Bedingungen ethischer Bildung zu klären, lassen sich auch keine Bezüge zu dieser so dringlichen Aufgabe herstellen. Erst indem dieser Weg gewählt wird, kann die Kontur ethischer Bildung im Religionsunterricht auch in Hinsicht von Migration deutlich werden.

4 Kontur des ethischen Lernens im Angesicht von Migration

Abschließend will ich einige Andeutungen machen, welche Kontur ethische Lernwege aus dieser Unterscheidung gewinnen. Wie kann diese formulierte Erkenntnis zunächst ganz von außen wahrnehmbar, anschaulich und in ethischen Lernwegen nachvollziehbar werden? Ich will das an drei Leitbegriffen umreißen, die sich nach meiner Erfahrung auch für die ethische Bildung bewährt haben. Sie können auch Kategorien abgeben, an denen sich jeweils die didaktischen Konkretionen und Entscheidungen orientieren können und überprüfen lassen. Der erste Leitbegriff ist:

4.1 Ethische Bildung ist anfänglich

Ethische Bildung ist immer *anfänglich*, weil es hier keine Akkumulation und keinen Fortschritt geben kann, weil immer unser jeweiliges Heute betroffen ist. Darum ist auch die Aufteilung in Experten und Laien hier irreführend. Das heißt natürlich nicht, dass es kein Wachstum an Kenntnissen und Erfahrungen gibt; aber die folgen einer anderen Logik als der des Wissens- und Kompetenzerwerbs. Das heißt aber für christlichen Religionsunterricht insbesondere auch, dass hier alle Beteiligten miteinander AnfängerInnen sind. SchülerInnen und Lehrende lernen, miteinander die Geschichte Gottes mit den Menschen in ihrer Bedeutung für das je eigene Leben zu bedenken. Es ist nicht hilfreich, danach zu forschen, wie sehr sich jemand als Angehöriger dieser Geschichte versteht: Wir sind da alle AnfängerInnen und können voneinander lernen. So ist es auch wenig hilfreich, hier fragen zu wollen, ob einer „schon dazugehört“, ob jemand sich als Christ verstehen kann – hier geht es nur darum, sich auf diese Geschichte und die Wirklichkeit einzulassen; wie vorläufig auch immer. Für unser Thema heißt das, dass hier zu lernen ist, die Narrative der Bibel auszuschreiten, z.B. von Abraham, Josef und dem Exodus oder einer der vielen anderen Migrationsgeschichten zu hören, und so der Spur der Flüchtenden und der Wandernden zu folgen und anfangen, sprachfähig zu werden in Hinsicht des Redens von Gott, der sich in seiner Güte den Menschen zuwendet.

Das enthält Irritationen und Zumutungen: Wenn *Abraham*, selbst ein Migrant, aufbricht und der Verheißung folgt, dann ist das kein Verfolgter, sondern einer, der ins Neue geht und Gottes Segen über ihm steht, ihn bestimmt. Diese Geschichte mit Gott, diese Relationalität Gottes und Abrahams ist bleibende Zusage.⁶ Und als die Brüder des vor ihnen geflohenen Josef selbst nach Ägypten aufbrechen, so sind sie „Wirtschaftsflüchtlinge“ und Schuldiggewordene – und das macht sie in der Bibel nicht zu

⁶ Vgl. Schröder, 2012, S. 21: „Gott weist Abraham in den Aufbruch, der ihm und allen Menschen zum Segen reichen soll – und Abraham ist es sogar vergönnte, alt und lebenssatt zu sterben (Gen 25,8). [...] Dieses Moment des Unterwegs-seins eröffnet einen Spannungsbogen, in dem sich alle ‚späteren‘ Gestalten wiederfinden [...].“

Flüchtlingen zweiter oder dritter Klasse. Vielmehr geht es hier wie immer um die Bewahrung: „Aber Gott gedachte es gut zu machen, um zu tun, was jetzt am Tage ist, nämlich am Leben zu erhalten ein großes Volk.“ (Gn 50,20) Die Verfehlung der Brüder wird nicht verwischt, die Brüder „können von ihrer Schuld an Josef nicht entbunden werden, aber sie können mit ihrer Schuld leben und atmen, als freie Menschen, nicht als Sklaven dessen, den sie einst selbst als Sklaven verkauften.“ (Ebach, 2007, S. 663–664)

Anfänglich kann und muss Religionsunterricht hier sein, weil er nicht die Lösungen vermitteln kann, sondern ein Suchen nach dem, was aus diesen *stories* für die jetzt dringlichen Herausforderungen unseres Lebens gelernt werden kann.

4.2 Ethische Bildung ist peregrinatorisch

Das Zweite: Ethisches Lernen ist *peregrinatorisch*. Es ist also unterwegs, auf ein Ziel hin und eine Richtung verfolgend – Pilger gehen nicht einfach im Kreis oder bloß vor sich hin. Die Anfänglichkeit ethischer Bildung im Religionsunterricht bedeutet nicht, dass hier irgendwelche Anfänge und irgendwelche Motive verfolgt werden. Vielmehr ist die Richtung auf Gottes Willen hin das, was die je und je neuen Anfänge, um die es hier geht, ausmacht. Ethische Bildung im Religionsunterricht hat so etwa die Aufgabe durchzubuchstabieren, was es heißt, dass Josef und seinen Brüdern neue Anfänge gewährt sind mit Perspektiven auf ein bewahrtes Leben. Ethische Bildung ist peregrinatorisch, weil sie von ihrer Richtung her lebt und nicht von dem, was scheinbarer Besitz ist und was als moralische Gewissheit gilt. Ethische Bildung im Kontext von Migration erfordert darum, dass die eingespielten Vorstellungen und Urteile in Bewegung kommen. Das heißt aber auch, dass die eigene Identität sich nicht auf feste Raster verlässt, sondern sich in Frage stellen lässt.

Bildungsprozesse im Religionsunterricht können das gleichsam artifiziell initiieren und ermöglichen, weil er einen Schutzraum bietet, in dem nicht sofort das Eigene thematisiert wird, sondern die christliche Tradition, die Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten bietet. Der Religionsunterricht bildet also einen Proberaum, in dem alle Beteiligten Rollen, Orientierungen und Optionen erproben und durchspielen können. Dabei kann den Vorstellungen von einem guten Leben nachgegangen werden und eigene Ahnungen vom guten Leben entwickelt werden.

4.3 Die eschatologische Kontur ethischer Bildung

Das Spezifische ethischer Bildung als Bildung im Glauben-lernen kommt in den Blick mit seiner eschatologischen Fundierung. Die Anfänglichkeit und das Peregrinatorische der ethischen Bildung sind gerade dadurch eröffnet, dass sie nicht aus sich, sondern aus der Zukunft leben, die von Gott her kommt. Die eigentümliche Offenheit des Glauben-lernens, die mit dem verbunden ist, was ich ‚peregrinatorisch‘ genannt habe, kommt eben aus dieser eschatologischen Ausrichtung. Der Satz aus Phil 3,20 „Unser Bürgerrecht aber ist im Himmel; woher wir auch erwarten den Heiland, den Herrn Jesus Christus.“, impliziert ja auch dass, das Glaubende erst unterwegs ist zu dem hin, was ihre Identität ausmacht und ihre Heimat ist. Indem ethisches Lernen der Spur der Hoffnung auf Gottes Zukunft für die Menschen folgt, eröffnen sich die Fragen, die durch Migration und Flucht hervorgerufen sind und Veränderungen erst angemessen wahrnehmen und bearbeitet lassen: In welcher Geschichte stehen Menschen? Wann endet diese Geschichte? Christen bekennen, dass diese Geschichte über sich hinausweist auf ein Leben der Menschen bei Gott. Zugleich bleibt aber die Spannung beim Thema Migration, denn es geht um die Heimat, gleichsam als etwas Unabdingbares guten Lebens im Hier und Jetzt.

5. Thesen zur didaktischen Konkretion

Es ist eine Binsenweisheit, dass sich die Heilige Schrift mit ihren Migrationsgeschichten nicht einfach eins zu eins ins Heute übertragen lässt. Sie ist aber auch mehr als ein Reservoir verfügbarer Geschichten und Symbole, sondern ist auf den Anspruch hin zu hören, der Christinnen und Christen erst zu dem macht, was sie sind. Mit der Frage nach dem Bleibend-Wichtigen lassen sich dann Kriterien für das Heute in der Situation des Jetzt-Dringlichen finden. Das kann recht betrachtet freilich nur mit Bezug auf die Geschichte geschehen, die Gott mit uns Menschen angefangen hat und zu einem guten Ende bringen wird. Eben nicht nur im Heute, sondern mit Bezug auf dieses Reden von Gottes Geschichte mit den Menschen kann sich eine ethische Erziehung profilieren, die die Nächstenschaft als aktuelle ethische Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse ernst nimmt und zugleich um die theologische und also evangelische Struktur eines solchen Unterfangens weiß.

Die Herausforderung Migration verweist auf ein Zusammenstehen, ein gemeinsames Tun, auch auf ein gemeinsames Ethos, um lebensbedrohliche Situationen abzuwenden oder es aber auch möglich zu machen, dass Menschen in ihrer Heimat bleiben können. Insofern leistet ethische Bildung im Zusammenhang mit dem Thema Migration *zwei-erlei*:

- Ihre Aufgabe ist es, Nächstenschaft/Menschenwürde/Personsein als Grundthema christlichen Glaubens und Lebens auf die Spur zu kommen: Was ist das Bleibend-Wichtige?
- Zum anderen begeben sich Lehrende und Lernende auch in eine politisch zu profilierende Diskurslage, indem sie gemeinsam mit vielen anderen, die hier aktiv sind, nach Wegen im Jetzt-Dringlichen suchen und dabei überlegen, wie das zur Geltung kommen kann, was sie als das Bleibend Wichtige erfahren haben.

Die bisherigen Überlegungen lassen sich wie folgt auf die unterrichtliche Konkretion hin zusammenfassen.

- a. *Ethisches Lernen im Religionsunterricht zielt auf Einübung ins Mitgefühl – was auch die „Kultur der Barmherzigkeit“ genannt werden könnte. Das ist kein: „ich kann mich da hineinfühlen“, weil das, was Flüchtlinge erleben und erleiden, sich nicht teilen lässt; aber man kann aufmerksam wahrnehmen und dem, was erzählt wird, nachspüren (Perspektive diakonischen Lernens einnehmen). Es geht also nicht um „Einfühlung“, wohl aber um die Wahrnehmung des Anderen als Nächsten und den Respekt vor dem Nächsten als einem Anderen.*
- b. *Zugänge zu großen und kleinen Narrativen und Stories/Lebensgeschichten, die nicht meine sind und meiner eigenen eher (sehr) fremd sind.⁷ Im Nachgehen von Narrationen werden Zugänge zu den Lebensgeschichten der Migrant*innen eröffnet. In diese Geschichten hineinzugehen, kann unterrichtlich freilich geleistet werden. Damit eröffnet sich die Situation der Flüchtlinge; ihr Schicksal, das nahezu Unmenschliches von ihnen verlangt. Lernen am Modell im Sinne eines Teilnehmen-lernen an den Lebensgeschichten anderer.*

⁷ Vgl. dazu die Überlegungen zu narrativer Identität und narrativer Verflechtungen von Martina Kumlehn, die neben der didaktischen Möglichkeit des Perspektivenwechsels auf die narrativen Möglichkeiten der Bearbeitung von Migration in religiöser Bildung ausgreift (Kumlehn, 2017, bes. S. 55–58).

- c. Wahrnehmen einer *gemeinsamen Welt*: Nicht allein die christlichen Kirchen machen sich Gedanken um die Flüchtlinge; das Problem geht alle an. Dennoch bleibt bezogen darauf mein unvertretbares Urteil wesentlich. In einem unterrichtlich gegebenen artifiziiellen Raum, werden Möglichkeiten ausgelotet. „Weil Urteilen immer unvertretbar bleibt, haftet freilich dem Urteilen lernen im artifiziiellen Raum immer etwas Vorläufiges an, gerade wenn gemeinsam um ein Urteil gerungen wird. [...] Besonders auch die Komplexität vieler ethischer Problemlagen, macht es dringend erforderlich, mit der Komplexität umgehen zu lernen als einer Voraussetzung dafür, auf ein Urteil zugehen zu können.“ (Schoberth, 2012, S. 35) Erste Haltungen und Positionen werden erkennbar.
- d. *Wahrnehmen der Richtung, der Christen* nachfolgen in Differenz zu anderen Positionen; Ausbildung von Urteilskompetenz.
- e. *Diskurs* führen um Migration, um ein *eigenes* Urteil dazu zu finden. Zugleich gemeinsam sich im Diskurs um das Urteil üben.
- f. *Aufbau eines selbstverantworteten Ethos*: Urteilen lernen und dem eigenen Urteil vertrauen. „Damit geht es um den je einzelnen, der angesichts der vielfältigen Herausforderungen Raum zum Urteilen lernen braucht, um die Zukunft zu bestehen.“ (Schoberth, 2012, S. 31) Eine solche Praxis ist nicht mit einem Mal gelernt, sondern sie braucht einen Raum der Einübung. Auch das kann religiöse Bildung leisten, diesen Raum zur Verfügung zu stellen. Dazu gehört auch Rechenschaft ablegen über die eigene Haltung bzw. Orientierung.
- g. *Gespür entwickeln für Widerständiges* und um die ‚neue Schöpfung‘ hoffen: Das Gebet der Christen kennenlernen als Ausdruck der eschatologischen Hoffnung inmitten der Bedrängnis durch Migration auch und gerade angesichts der Täter und der Schuld, die sie auf sich laden.
- h. *Spannung aushalten lernen*: Nicht vertrösten und auch nicht im Vagen bleiben, sondern das Gerechte tun; die Erfahrung und Reflexion des Widerstandes greift im Zusammenhang der Thematisierung der Migration auch aktuell. Widerstand ist wie ein Aufbegehren gegen Unmenschlichkeit in der aktuellen Migrationspolitik. Das Arbeiten an lyrischen und essayistischen Texten kann helfen, das Geschehen artikulierbar zu halten, ohne es selbst in Sprache fassen zu können. Diese Spannung bleibt bestehen.
- i. Lernprozesse gehen darauf zu, anfänglich mit dem Blick auf Gottes Wirklichkeit zu *urteilen*. Und das ist unvertretbar und ist die Bedingung der unendlichen Würde jedes Menschen und jeder Schülerin und jedes Schülers – es geht nicht um deren vorgebliche „Schülerwirklichkeit“, sondern um diese Würde! Aus dem Respekt vor dieser Würde erwächst ethisches Lernen im Religionsunterricht.

Literaturverzeichnis

- Bauman, Z. (2016). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Aus dem Englischen von Michael Bischoff. Berlin: Suhrkamp.
- Ebach, J. (2007). *Genesis 37–50* (HThKAT). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fischer, J. (2016). Gefahr der Unduldsamkeit. Die ‚öffentliche Theologie‘ der EKD ist problematisch. *Zeitzeichen* (2), 43–45.
- Gärtner, J. (2017). „[...] denn ihr seid Fremde gewesen im Land Ägypten“ (Ex 22,20) – Überlegungen zu Migration im Alten Testament. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69(1), 3–13.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1987). Berlin: Suhrkamp.
- Körtner, U. H. (2016). Mehr Verantwortung weniger Gesinnung. In der Flüchtlingsfrage weichen die Kirchen wichtigen Fragen aus. *Zeitzeichen* (2), 8–11.
- Kumlehn, M. (2017). Perspektivenwechsel und narrative Verdichtung. Hermeneutische Zugänge zum Thema Flucht im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69(1), 48–58.
- Ohly, L. (2017). Die Gesinnung der Verantwortungsethik. *Evangelische Theologie*, 77(3), 212–227.
- Ritschl, D. (1988). *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken* (2. Aufl.). München: Chr. Kaiser.
- Rose, N. (2014). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Schoberth, I. (2012). Urteilen lernen. Einleitende Reflexionen, Perspektiven und Orientierungen in religionspädagogischer Perspektive. In I. Schoberth (Hrsg.), *Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung* (S. 27–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoberth, W. (1998). Die bessere Gerechtigkeit und die realistischere Politik. Ein Versuch zur politischen Ethik. In R. Feldmeier (Hrsg.), *Salz der Erde. Zugänge zur Bergpredigt* (Biblisch-theologische Schwerpunkte 14, S. 108–140). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, B. (2012). Die Torah – Religionspädagogisch gelesen. In B. Dressler & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*. FS Dietrich Zilleßen (S. 17–25). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ulrich, H.G. (2005). *Wie Geschöpfe leben. Konturen evangelischer Ethik* (Ethik im Theologischen Diskurs 2). Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G. (2012). Ethisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl., S. 434–452). München: Kösel.

Dr. Ingrid Schoberth, Professorin für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Theologische Fakultät, Universität Heidelberg.