

Hans-Günter Heimbrock

Lernen am Ort – Lernen vom Ort.

Zum Lebensweltbezug des religiösen und ethischen Lernens

1 Reisen bildet: Das Partikulare und das Universale

In den wachsenden Konfliktpotentialen weltanschaulich und kulturell pluraler Gesellschaften der Nachmoderne wird von der Schule als übergreifende gesellschaftliche Institution erwartet, dass sie junge Menschen in die Welt einführt und also aus der Beschränktheit herkömmlich familialer Weltanschauungs- und Wertmuster herausführt. Dem sollen Religions- wie Ethikunterricht dienen. Dialog und Begegnung sind die einschlägigen Zauberworte in Reden im Bundestag wie in Rappporten aus Brüssel. Lernende Einführung in universal geltende Normen soll dazu befähigen, die partikularen Wertmuster zu relativieren und in einer Gesellschaft handlungsfähig zu werden, die von der Widersprüchlichkeit konkurrierender Teilmorale gekennzeichnet ist. Es scheint evident: Nicht mehr die Gruppennormen aus dem Vogelsberg oder von Ost-Anatolien können maßgeblich sein, um Pressefreiheit, Geschlechtermoral und Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zu regeln oder auch Entscheidungsprozesse zum Bau einer Moschee für die wachsende Zahl der Muslime am Ort. Zum friedlichen Miteinander bedarf es der generalisierten – und der generalisierbaren – gesamtgesellschaftlichen Regeln wie Unversehrtheit der Person oder Religionsfreiheit, letztlich weltweiter ethischen Übereinkünfte in Gestalt von Grundrechten und Menschenrechten.

An der politischen wie zivilisatorischen Bedeutung dieser im Streitfall auch vor Gericht eintragbaren Rechte ist nicht zu zweifeln. Ob und inwieweit diese grundsätzliche Orientierung an der *Welt* von der Perspektive der *Lebens-Welt* her im Feld der ethischen Bildung präzisiert und ergänzt werden muss, möchte ich in diesem Beitrag diskutieren.

Um dem Mehr-Wert des Regionalen auf die Spur zu kommen, blende ich zunächst eine höchst partikulare Erfahrung ein.

Die letzte Ferienreise im August führte uns in den sonnigen Süden, mit dem Flugzeug ging es nach Lesbos an den Südrand Europas, auf eine wunderschöne grüne Insel, die türkische Küste gegenüber in Sichtweite. Ich steige nach gut zwei Stunden Flug aus der Maschine - und bin wieder mal überrascht. Denn ehe ich mich umsehen kann und nach dem Flughafengebäude Ausschau halten kann, wo wir unsere Koffer in Empfang nehmen, spüre ich Griechenland unmittelbar auf der Haut. Meine Sinne zeigen den Wechsel von klimatisiertem Passagiererraum und der warmen Luft im August dort draußen an, mein Körpergefühl signalisiert mir, dass ich im Ferienland angekommen bin.

So weit so gut. Das hat jede und jeder schon einmal erfahren: wir begegnen der konkreten Welt um uns herum über unmittelbare sinnliche Wahrnehmungen, und unsere Sinne bilden ein empfindliches Sensorium für kleinste Veränderungen der Lebenswelt. Gleichwohl hat im landläufigen aufgeklärten Bewusstsein das Regionale und erst recht das Lokale jedoch nur folkloristische Bedeutung: Ich nehme die Urlaubsfotos von Lesbos mit nach Hause und klebe sie ins Album meiner Erinnerungen, da haben sie aber, auf den ersten Blick gesehen, keine regulative Auswirkungen auf mein verantwortliches Handeln im heimischen Alltag. Hat diese Wahrnehmung der nächsten Umgebung irgendeinen weitergehenden Geltungsanspruch? Leitet sich aus dem Gewahrwerden des Nahraums eine normative Kraft ab? Kommt dem Partikularen ein Bildungswert zu?

Im Horizont ethischer Urteilsbildung und ethischen Lernens kommen von dieser Urlaubserfahrung her bei näherem Hinsehen gleich drei grundsätzlichere spannungsreiche Polaritäten in Sicht:

- * die Spannung zwischen dem konkreten-Partikularen und dem abstrakt-Universalen
- * die Spannung zwischen dem Faktischen und dem Normativen, zwischen Sein und Sollen
- * die Spannung zwischen Wahrnehmung mittels der Sinne und ethischer Urteilsbildung

Die Spannung zwischen Lebenswelt und Geltungsanspruch scheint für herkömmliche moderne Bildungstheorie kein ernsthaftes Problem. „Bildung“ heißt „Wahrnehmung des Anderen“¹, heißt sich öffnen zur Welt. Und auch von den zukünftigen Herausforderungen der Schule scheint eine Konzentration auf Region, Nahraum oder gar „Heimat“ überhaupt nicht zeitgemäß. Die Assoziationen zum Stichwort Region in politischen Debatten signalisieren bei kritischer Betrachtung eher Begrenzung statt Entgrenzung der Perspektive. LehrerInnen wie SchülerInnen leben in einer sich zunehmend globalisierenden Welt. Dass das Universale besser sei, vorrangig gegenüber dem Lokalen, ist ein quasi selbstverständlicher Grundsatz neuzeitlichen Denkens. Dieser Logik folgen Entwicklungstheorien moralischer Urteilsbildung von Piaget bis Kohlberg. Von daher ist das regional Begrenzte als das Beschränkte, Partikularistische immer schon unter Verdacht geraten.

Alle Arbeit in der der Schule wird sich auch daran messen lassen müssen, ob und wie sie jungen Menschen die Welt erschließt und einen Beitrag dazu leistet, dass Menschen sich öffnen können für Begegnungen mit fremden Menschen, Anschauungen und Werten. Schule wird daran gemessen, wie sie wahrnehmungs- und sprachfähig macht nicht nur für die eigenen angestammten Traditionen von Religion und Weltanschauungen, sondern für die Kultur im Wandel. Lernen verstehe ich vom Bildungsgedanken her nicht als ängstliches Kreisen um sich selbst, sondern eher als Verständigung mit anderen. Also Lernen als Öffnung zur Welt, und zwar der großen weiten Welt, Öffnung zu fremden Religionen und fernen Kulturen.

2 Raum: Regionale Didaktik und Identitätsbildung

Mittlerweile haben allerdings fachdidaktische Diskurse in unterschiedlichen Fächern den Regionalbezug von Lernprozessen neu durchbuchstabiert. Das historische Lernen vor Ort ist ein integraler Bestandteil von Sachunterricht und Geschichtsdidaktik geworden. Und sozialpädagogische Lernwege haben den produktive Bezug zum „Quartier“ und zur Region entdeckt.² Mittlerweile rekurrieren Schulprofile darauf, Situierung und Bezug der Erziehungsaufgaben und der Lebensgestaltung der Schule in Relation mit konkreten Einrichtungen und Vorgängen im Stadtviertel transparent zu machen. Die Schulforscherin Ursula Carle hat bundesweit innovative Modelle für die Sekundarstufe untersucht. Sie kommt zum Ergebnis: „Der verstärkte Regionalbezug findet sich in sämtlichen Modellen. Ziel ist es, vorhandene außerschulische Ressourcen zu nutzen: Kooperation mit Betrieben, mit Vereinen, mit den abnehmenden Schulen, den Eltern, außerschulischen Lernorten, Nutzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gemeinde... Dies wird von staatlichen Stellen unterstützt, die sich bisher meist nicht in pädagogische Angelegenheiten der Schulen eingemischt haben, beispielsweise den Landkrei-

¹ Helmut Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen, in: I.Lohmann/W.Weiß (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen: Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster u.a. 1994, 1-14.

² Dieter Lecke (Hg.), Lebensorte als Lernorte. Handbuch Spurensicherung, Frankfurt/M. 1982; Thomas Leeb, Region als Figuration. Bemerkungen zu einer Didaktik der Regionalität des Menschen, in: Geschichtsdidaktik 2/1984, 121-130 ; Christian Salzmann, Regionales Lernen im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität, in: Bildung und Erziehung 43 (1990), 458-474.

se.“³

Welche Bedeutung und Funktion ein Lernen im Bezug zum Nahraum für die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern gewinnen kann, lässt sich mit folgenden Punkten genauer angeben.

- Der Nahbereich, die subjektive Lebenswelt, fungiert immer schon unbewusst als Lernwelt, deren alltägliche Wahrnehmung unser Welt-Bild prägt. Region soll in diesem Sinne als *Basis aller Identitätsbildung* begriffen werden. Dies didaktisch zu beachten kann – im Dienste erfahrungsorientierten Lernens – falschen Abstraktionen in Lernprozessen entgegensteuern. Die Region kann als anschaulicher Nahbereich fungieren, in dem Lerngegenstände sinnlich wahrnehmbar und leibhaftig begehbar sind. Um solchen Funktionen dienen zu können, bedarf es in Lernprozessen der phänomenologischen Orientierung, d.h., zu thematisieren sind immer Phänomene der Welt und gleichermaßen die spezifischen Perspektiven, in denen sie sich den unterschiedlichen Subjekten zeigen.
- Der Nahraum, die Region können (gerade auch als alltäglicher Raum) in regional bezogenen Lernprozessen als *Entdeckungsraum für religiös-kulturelle Traditionen wie für neue religiöse Fragen* angesichts der Höhepunkte wie der Brüchigkeit und Befremdlichkeit des Alltags in Sicht kommen. Das schließt Entdeckungen fremder religiöser und ethischer Anschauungen bei anderen Menschen sogar innerhalb der „eigenen“ Überzeugungen ein.
- Der lokale Raum vor Ort kann in Lernprozessen schließlich als *Gestaltungsraum* für individuelle und kollektive Ausdrucksmöglichkeiten der Sinnfindung erschlossen werden.

Der Bezug zu lokalen und regionalen Lebensräumen darf jedoch nicht sozialromantisch verklärt werden, schon gar nicht in einer zunehmend multikulturell gestalteten Welt, in der sich Machtinteressen großer Gruppen immer wieder auch gegen Lebensbedürfnisse der Subjekte durchgesetzt haben. Aber er darf andererseits als Lebensgrundlage und Basis von Identitätsbildung auch nicht ignoriert werden. Auf der Linie dieser Überlegungen liegt ein sozialökologisches Lernverständnis. Das meint Lernen nicht in der Abstraktheit kognitiver Wissensbestände und universal geltender Einsichten, sondern Lernen mit allen Sinnen, Lernen in leibhaftiger Kontaktaufnahme mit dem erfahrbaren Nahraum, Lernen nicht nur als kritisch-reproduktive Aneignung von Traditionen, sondern auch als handlungsorientierter selbsttätig-produktiver Prozess.

Ortsbezug des Lernens ist damit jedenfalls mehr und anderes als religiöse Geografie alter Art, anderes als die Landkarte Palästinas oder die Routen der Missionsreisen des Paulus nachzugehen. Mit dem hier intendierten Regionalbezug eines lebensweltorientierten Raumbegriffs kommen jedenfalls auch für die Pädagogik neue Lern-Orte in Sicht, das Stichwort markiert eine erneuerte Lernperspektive, Öffnung zum sinnlich wahrnehmbaren Erfahrungsraum, Zugewinn an Lebensnähe, ohne freilich einem naiven Wahrnehmungsglauben aufzusitzen. Denn auch unsere sinnliche Wahrnehmung ist vermittelt, präfiguriert durch Welt-Bilder und deren gesellschaftliche oder religiöse Agenturen. Dem wird noch weiter nachzugehen sein.

Der angesprochene Nahraum, das Stadtviertel oder Quartier, begegnet heute kaum noch jemand als die Heimat der romantischen Dichtung, mag es auf dem Lande oder in der Großstadt leben. Das gilt dann in spezifischer Weise für Kinder. Die Aneignung der Lebensumfelder ist in einer mobilen Gesellschaft qualitativ anders als im Zeitalter der Postkutsche.

³ Ursula Carle, Welches pädagogische Konzept braucht die Hauptschule?
http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/konzept_hs.pdf#search=%22lernen%20regionalbezug%22
 Download 03.10.2006.

Solche Annäherung erbringt also nicht nur eine zeitlos-punktuelle Momentaufnahme des erfahrenen und erlebten Umfeldes, sondern öffnet die Wahrnehmung für historische Tiefendimensionen und Werdeprozesse dieser Lebensverhältnisse. Zeitzeugen aus Familie, Nachbarschaft oder Lokalgemeinde mit den Methoden der "oral history" befragt geben den Blick nicht nur auf organisch gewachsene Entwicklungen, sondern auch auf gewaltsame Abbrüche und Um-Brüche, auf Kolonisierungs- und Entfremdungsprozesse im Raum, da man sich einmal beheimatet fühlte. Regionale Didaktik folgt weder zivilisationskritischer Verfallshypothesen noch dem Märchen der guten alten Zeit von einer "ehemals intakten" Heimat. Als beispielhaft dafür können die inzwischen von vielen Schulklassen und Jugendgruppen in lokal orientierten Projekten erforschten Verstrickungen der Großelterngeneration in Rassismus und Judenvernichtung während des 3.Reiches genannt werden. Beispielhaft ist ebenso ein neuer Versuch, religiöse Fragen im Gesamtunterricht für sog. "kulturelle Seiteneinsteiger" einzubringen, wie dies eine Gruppe von LehrerInnen in Frankfurt versucht hat. Bei dieser Orientierung von Migrant*innenkindern in neuen Ankunftsändern spielt der Zusammenhang von "Heimatbildung in der Fremde und religiöse Traditionen eine wichtige Rolle.⁴

3 Der englische Rasen: Religionshermeneutik „von unten“

Im religionspluralen Zeitalter zählt die lernende Begegnung mit fremden religiösen Orientierungsmustern zum Kanon des schulischen Curriculums in beinahe allen Staaten Europas. Die Öffnung gegenüber den sog. „Weltreligionen“ stellt gewiss einen Fortschritt gegenüber der quasi selbstverständlichen Beschränkung auf die lernende Weitergabe der „eigenen“ religiösen Mehrheitstradition dar. Allerdings ist mit der inhaltlichen Erweiterung noch nicht die Frage des Wie einer Didaktik der Religion zureichend beantwortet. Welche Bedeutung dem Lebensweltbezug in religionshermeneutischer Perspektive zukommt, sei mit dem Blick auf Konzepte in England exemplarisch erläutert.

England ist aufgrund der historischen Vorgeschichte wie auch der verschärften Konflikte um die friedliche Gestaltung eines multikulturellen Alltags ein besonderes Vorbild.⁵ Seit den 70er Jahren sind dort zahlreiche Modelle eines „Multi-Faith-Approach“ entwickelt worden. Und trotz eines gewissen Rückschritts aufgrund des Bildungs-Reformgesetzes von 1988 besteht im Rahmen des obligatorischen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule die Pflicht zur Einführung in alle großen und in England präsenten „Weltreligionen“. Wie im lernenden Brückenschlag zu anderen Religionen der Regionalansatz reflektiert einbezogen werden kann, zeigt das in Warwick entwickelte Unterrichtsmaterial *Bridges to Religion*. Es stellt eine der fundiertesten, theoretisch wie unterrichtspraktisch ergiebigsten und konsistentesten pädagogischen Antworten auf die multikulturellen Herausforderungen in England dar. Seine sozialwissenschaftliche, pädagogische und theologische Konzeption ist mittlerweile in zahlreichen Publikationen genauer reflektiert worden. Die curriculare und schulpraktische Umsetzung, welche hier von Anfang an mit im Blick war, hat zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe und Sekundarstufe 1 geführt⁶.

⁴ Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt/Staatl. Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main (Hg.), „Willkommen – kulturelle und soziale Orientierung für Seiteneinsteiger“ Unterrichtsmaterialien erarbeitet im Rahmen des gleichnamigen EU-Projektes der Aktion „Sokrates Comenius 2“.

⁵ Vgl. dazu ausführlich Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht im Horizont Europas. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik, Stuttgart 2004.

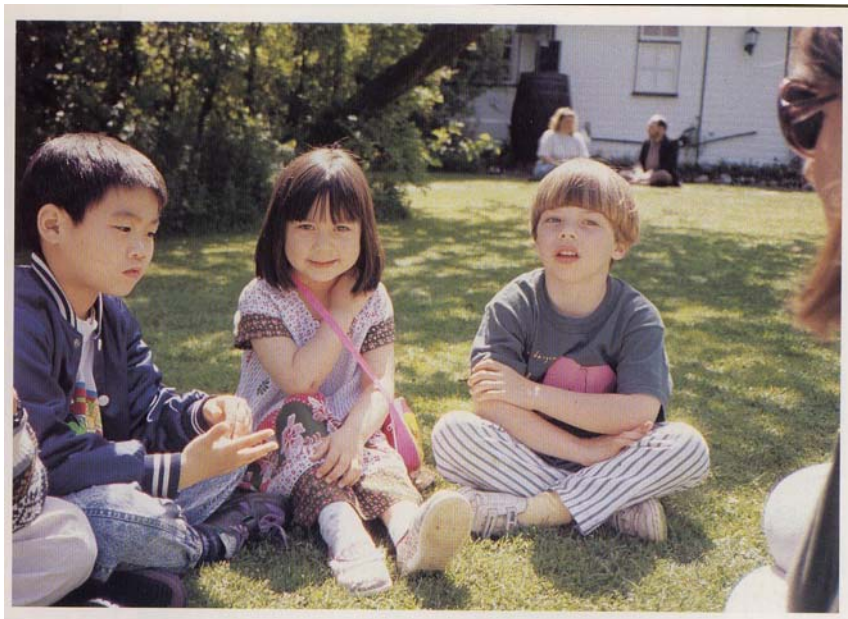
⁶ Elizabeth Wayne/Judith Everington/Eleanor Nesbitt/D. Kadowala, Hindus, 'Interpreting Religions' series. The Warwick RE Project, Oxford 1996.

An den Unterrichtsmaterialien kann der spezifische Lebenswelt- und Regionalbezug dieses Ansatzes verdeutlicht werden. Nach erster Konzipierung der theoretischen Ausgangspunkte und der didaktischen Rahmenzielsetzungen wurden vom Team unter Heranziehung kultur-anthropologischer Experten und Fotografen sehr ausgedehnte ethnographisch basierte Vorstudien zu konkreten hinduistischen, christlichen, jüdischen, muslimischen und buddhistischen Kindern im Alter zwischen 8 – 13 unternommen. Ausgewählt wurden Kinder aus der Region um Coventry, die an religiöser Praxis der jeweiligen Religion partizipieren und deren familiärer Hintergrund offensichtlich religiös ist. Ihr Alltag und Sonntag wurde in teilnehmender Beobachtung, durch informelle und halbstrukturierte Interviews, Dokument-analyse und Fotos festgehalten bzw. inventarisiert. Untersucht wurden individuelle Kinder im Kontext der jeweiligen Familie u. Religionsgemeinschaft hinsichtlich der Einflüsse formeller und informeller Erziehung, der religiösen Prägung auf der Straße, durch Fernsehkonsum, auch die Reaktionen der weißen Majorität in der Bevölkerung.

Die curriculare Intention solcher Feldstudien ging dahin, die gewonnenen Daten aus den Religionen in Unterrichtsmaterialien zu transformieren, also aus den ethnografischen Analysen Texte und Anschauungsmaterial für SchülerInnen zu erstellen und Erklärungen für Lehrer zu erstellen. Daraus gingen unter dem programmatischen Titel „Bridges to Religions“ entwicklungsgemäß gestaffelte Materialien hervor: Stufe 1 (5 bis 7 Jahre) enthält fünf Textbüchlein, in denen individuelle Kinder aus den jeweiliger Religion in ihrem alltäglichen Lebenskontext und mit Partizipation an spezifischer religiöser Praxis vorgestellt werden. Stufe 2 (7-11 Jahre) geht von Individuen zu religiösen Gruppen (formal nurture) Stufe 3 (11-15 Jahre) weitet die Perspektive auf: präsentiert werden 4 Jugendliche aus Coventry (Anglikaner; griechisch-orthodox; Quäker, „Muslime“: 4 Jugendliche aus Birmingham (Pakistan. Abkunft; „Hindus“: 4 Jugendliche aus Leicester (mit indischem Hintergrund aus Gujarat). Für die Sekundarstufe 2 wird Material präsentiert, das SchülerInnen dazu anleitet, Religionen dadurch zu verstehen, dass sie selbst in elementarer Weise Beobachtungen an religiösen Elementen im Alltag durchführen.

Das führt im konkreten Fall der Darstellung des Buddhismus dazu, dass Schülern unter dem Titel *The Buddha's Birthday* die stilisierte Geschichte eines Jungen, Aung, erzählt wird. Und die Fotos zeigen ihn nicht in Bangkok oder Seoul, sondern auf dem englischen Rasen im nächsten Park.⁷

⁷ Barratt, Margaret, *The Buddha's Birthday*, 1994.



Auch dieses winzige Detail steht im Kontext einer übergreifenden religionshermeneutischen Option des Ansatzes von "Bridges to Religion". Zwar will das Grundschul-Material angemessene Grundinformationen über religiöse Traditionen des Buddhismus als Weltreligion geben, über seine religiösen Rituale und Anschauungen. Aber das geschieht dadurch, dass konkrete, real existierende Kinder vorgestellt werden, die vor Ort Religion in ihrem Alltag und Sonntag leben, die am religiösen Leben der jeweiligen Gemeinschaft partizipieren. Deshalb tragen die vorgestellten Personen die englischen Schuluniformen und Alltagskleidung, deshalb findet die story vor der Szenerie der den Schülern bekannten nächsten Umgebung statt. Es geht um konkrete Menschen "vor Ort", die Schüler in der nächsten Umgebung der eigenen Schule treffen könnten.

Als Bildungsziel fungiert in diesem nicht-konfessionellen Modell von Lernen über Religion nicht einfach die Ansammlung von religionskundlichem Wissen über fremde Religionen, sondern die lebensweltbezogene Einsicht in die sich wandelnden Religionskulturen in Großbritannien. Aus religionshermeneutischen Gründen liegt der Schwerpunkt des Ansatzes in Warwick beim Individuum im Kontext der Alltagsumgebung. Es wird nicht ein praktizierter Buddhismus in Stammländern des Buddhismus gezeigt, in Vietnam oder Thailand, sondern in der eigenen Nachbarschaft der SchülerInnen. Als Identifikationsfiguren fungieren Kinder, die zeigen, dass Zugang zur jeweiligen Religion in der Lebenswelt der SchülerInnen möglich ist. Der ausgewählte Junge Aung wird eben darin lebensecht präsentiert, dass er auch die hintergründigen Selbstverständlichkeiten seiner Mitschüler teilt, die vielleicht Anglikaner oder Baptisten sind. Um das sinnfällig zu machen braucht es - in Warwick - den englischen Rasen.

Was auf den ersten Blick als nebensächliche Illustration im Schülermaterial erscheint, als entwicklungsgerechte grundschuldidaktische Konzession, das beinhaltet auf den zweiten Blick gesehen zugleich ein religionstheoretisches Problem. Zu fragen ist nämlich auch religionswissenschaftlich nach Orientierungswert, Sinn und Grenzen des Begriffs der sog. „Weltreligionen“. Dieser Begriff wird in der aktuellen Debatte sehr kritisch gesehen. Denn er stellt eine äußere Klassifizierung dar, suggeriert quasi objektive statische Groß-Gebilde fertiger Traditionsbestände und blendet zudem den Aspekt religionsproduktiver Kulturentwicklungen ab. Verfolgt man aber diese Linien weiter, so trifft man stets auf Gelebte Religion von Subjekten, die - in konkrete Lebenswelten verwickelt - in Reproduktion wie Produktion religiöse

Praxis vollziehen. „Gelebte Religion“⁸ gibt es nicht abstrakt, immer nur konkret, (religiöses) Leben ist nicht sekundäre Anwendung religiöser Lehrsysteme, gelebte Religion ist das Primäre, Lehre das Abstrahierte. Kontexte lokaler Kulturen sind mehr als ein sekundärer Anwendungsraum für universale theologische Inhalte, sie sind im Sinne von „doing theology“ mitkonstitutiv für die Botschaft, sie sind partiell immer auch kreativer Entfaltungs- und Lebensraum für religiöses Leben.

4 An-Sichten: Normen im Zusammenhang der Lebenswelt:

Wer Lernprozesse im Ethik-Unterricht planen soll, wird schließlich fragen, ob in der bisher thematisierten Lebensweltorientierung und dem Regionalprinzip nicht nur didaktisches und religionshermeneutisches Potenzial stecken, sondern zugleich auch neue Einsicht in die Struktur und Genese ethischen Verhaltens? Hat der Lebensweltbezug für den Umgang mit Normen Relevanz?

Zur Klärung dieser Fragen möchte ich zunächst noch einmal auf das Verhältnis von Wahrnehmen und Handeln zurückkommen, also auf das *Verhältnis von Ästhetik und Ethik*.

Als produktive Irritation habe ich eingangs das Aha-Erlebnis bei der Ankunft am fremden Urlaubs-Ort eingeblendet. Dabei schien die punktuelle und singuläre Wahrnehmung ohne jede normative Implikation und weiterreichende Geltung. Auch das Foto im Unterrichts-Material zum Buddhismus vermittelte eher beiläufig lebensweltliche Situierung. Man kann allerdings an anderen Beispielen leicht zeigen, dass von sinnlicher Wahrnehmung gerade im Bild mitunter nicht nur unproblematische Begegnung mit der vorvertrauten Welt stattfindet, sondern dass davon mitunter eine erhebliche Verfremdung des Gewohnten und dadurch ein bedeutsames Aufforderungspotenzial in ethischer Hinsicht ausgehen kann.

Ich skizziere diese These exemplarisch an einem originellen Zugang zum politisch wie ethisch hoch brisanten Thema „Migration“. Zur Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen zu diesem Thema hat die Hamburger Kröber-Stiftung einen Preis ausgelobt und dabei einen ganz speziellen Zugang gewählt. Junge KünstlerInnen wurden eingeladen, ihre kritische Sicht der Verhältnisse in Gestalt von Foto-Essays einzureichen. Damit wollten die Initiatoren dem Zusammenhang von normativen Positionen und „An-Sichten“ zum Problemfeld konkret auf die Spur kommen: Denn „...viele von dem, was wir persönlich über das politisch und emotional besetzte Thema wissen, ist bereits geprägt durch die ästhetischen Codes der visuellen Medien.“⁹

Das Cover der Publikation „Lebensarten“ macht diesen Zusammenhang für die Betrachter sinnfällig. Abgebildet ist eine Arbeit von Ben Plefka, die mit einer singulären Szenerie in einer U-Bahn-Station auf eindruckliche Weise zugleich überindividuelle Spannungsfelder eröffnet.

⁸ Das Konzept der „Gelebten Religion“ wird ausführlich dargestellt in Wolf Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt - Alltagskultur - Religionspraxis, Stuttgart u.a. 1998.

⁹ Kröber-Stiftung (Hg.), Lebensarten. Foto-Essays zu Migration und Integration, Hamburg 2003, 5.



Die gebückte Körperhaltung, der seitwärts gewandte Blick des Schwarzen, sein Gepäck und obenauf der Pass, der vorbeieilende abgewandte Polizeibeamte, die ansonsten leere Szenerie, all diese Elemente sprechen den Betrachter unmittelbar an, stellen aber eher Fragen, als dass plakative Antworten gegeben werden.

Der Autor äußert sich zur Intention seiner Ausstellungsbeiträge, die er unter den Titel „Räume der Begegnung“ gestellt hat: „Integration scheitert oft aus Unsicherheit oder Desinteresse. Es ist mir wichtig, in meinen Fotografien das Fremde und das Gefühl, nicht dazuzugehören, zu thematisieren. Dabei beschäftige ich mich nicht nur mit »Ausländern«, sondern auch mit anderen Randgruppen. Denn Andersartigkeit führt in unserer Gesellschaft zu Verunsicherung und Ablehnung. In öffentlichen und halböffentlichen Räumen treffen Welten aufeinander, ohne jedoch Kontakt zueinander aufzunehmen. Meine Modelle spielen zwar vorgegebene Rollen, dennoch haben sie selbst aufgrund ihrer Herkunft, ihres Glaubens oder ihrer Neigung ähnliche eigene Erfahrungen gesammelt. Nachdenklich blicken sie zwischen kühlen und unpersönlichen Kulissen zu Boden, als wären sie sich in diesem Moment der Ausgrenzung bewusst.“¹⁰

Ich denke, dass mit diesen Arbeiten sinn-fällig deutlich wird, wie in visueller Wahrnehmung nicht einfach nur Wirklichkeit im Sinne x-beliebiger Sachverhalte abbildet, sondern je und dann den „Anspruch des Anderen“ (E. Lévinas) bildet. Wenn ein Ethik-Unterricht dies einbezieht, so kann er nicht nur Lebensnähe und Anschaulichkeit im Sinne des Illustrativen gewinnen. Wird die Lerngruppe zur Reflexion normativer Elemente des Alltagsverhaltens diesseits der abstrakten universalen Werte aufgefordert, nämlich diejenigen in eigenen und kollektiven Sehgewohnheiten, so kann daraus zugleich auch der Impuls zu produktiv-ethischem Handeln erwachsen.

Bedenkt man das konkrete Foto in prizipieller Hinsicht, so eröffnet sich dabei im Lichte der Lebensweltperspektive eine zweite für ethische Bildung bedeutsame Einsicht, welche auf *die Interdependenz des Normgebrauchs mit lebensweltlicher Praxis* verweist. Sowohl in der Ethik-Theorie wie in der für Ethikdidaktik herangezogenen Entwicklungstheorien spielt der

¹⁰ Ben Plefka, Lebensarten a.a.O., 46.

Fluchtpunkt universaler bzw. universalisierbarer ethischer Grundsätze explizit oder implizit eine bestimmende Rolle. Gerade mit ihrer Hilfe kann, so die eingangs angesprochene Erwartung, in pluralen Gesellschaften der Streit von einander konkurrierender oder gar sich gegenseitig ausschließender Normgebungen aus der Enge partikularer Orientierung befreit werden, indem übergreifende rationale Kriterien der Normgewinnung anerkannt werden.

Eine phänomenologisch-lebensweltliche Reflexion auf Normen, wie sie etwa der Bochumer Philosoph Bernhard Waldenfels vorgetragen hat, macht im Interesse der Rekonstruktion von Normbildungsprozessen jedoch auf Voraussetzungen und Folgekosten solcher Universalisierungstheoreme aufmerksam:

„Diese Rationalisierung der Lebenswelt und des Handelns mittels einer Rationalisierung von Handlungsnormen scheint aus der Enge lebensweltlicher Praxis hinauszuführen; denn sie schließt offensichtlich nichts mehr aus, es sei denn das Vernunftwidrige, diesen Gipfel an Unordnung, gegen dessen Ausschluß es nur noch Rebellion gibt, aber keine Argumente. Mit der Vernunft ist die letzte Appellationsinstanz erreicht. Die Frage ist nur, was mit einem solchen Ausweg gewonnen wäre. Universale Moralprinzipien oder Grundnormen sind - so lautet mein Argument - Normen zweiter Stufe. Denn sie sind keine Richtschnur für den Entwurf bestimmter Handlungsziele, sondern nur für die Beurteilung von Handlungsmaximen, das heißt, sie setzen inhaltliche Normen erster Stufe bereits voraus.“¹¹

Universale Normen sind danach selbstverständlich nicht obsolet geworden, sie operieren aber immer schon auf einer Metaebene, welche in der Praxis eine erste Ebene lebensweltlich gebundenen Normgebrauchs voraussetzt.

Und, wie das Beispiel der Auseinandersetzung mit Migration zeigt: Wenn sich ethische Ordnungen wandeln, ist nicht nur korrekte Auslegung, sondern auch und zugleich kreative Innovation erforderlich. Und die verläuft nie nur nach „richtiger“ Anwendung geltender Normen, sondern sie erfordert kreative Antworten von Menschen, die als Subjekte neue Normsetzungen wagen. Ethik-Unterricht sollte hier m. E. junge Menschen zum Wagnis des verantwortlichen Handelns ermutigen. Eine sachgemäße Bezugnahme auf die Lebenswelt wird den Lernprozess dabei nicht in Beliebigkeit abdriften lassen. Aber der situative Zusammenhang ethischen Verhaltens im Alltag folgt nur bedingt den Spielregeln der akademischen Kommunikation im Universitätsseminar für praktische Philosophie.

¹¹ Bernhard Waldenfels, Die Herkunft der Normen aus der Lebenswelt, in: ders., In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/Main 1994, 129 -150; Zit 138.