

lebendiges zeugnis

1 Editorial

Schwerpunkt

- 3 Nie war sie so wertvoll wie heute!
Kirche als Trägerin von Bildung
| *Von Ralph Bergold*
- 13 Prüfstein von Bildungsfreiheit und positiver
Religionsfreiheit
Bildungsethische Überlegungen zum
pädagogischen Umgang mit konfessioneller
Identität
| *Von Axel Bernd Kunze*
- 25 Schule in kirchlicher Trägerschaft
Last und Chance des Nachfragebooms
| *Von Joachim Göbel und Martin Steffens*
- 33 Caritas Arbeit zwischen Kritik und Unterstützung
Das Beispiel der Lerncafés
| *Von Martina Polleres-Hyll und David Himler*
- 48 Erwachsenenbildung "to go"
Kirchliche Erwachsenenbildung angesichts größerer pastoraler Räume
| *Von Claudia Pfrang*
- 55 Politische Bildung
Stiefkind oder Zukunftsdomäne kirchlicher Bildungsarbeit
angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen?
| *Von Guido Erbrich*
- 63 Junge Erwachsene als Adressaten kirchlicher Bildungsbemühungen:
von Jugendakademien und Stipendienförderung
| *Von Andreas Glock*
- Einführung in die Kunstgedanken 2018**
- 38 Menschsein mit Leib und Seele
| *Von Regina Radlbeck-Ossmann*
- Kunstgedanken**
- 45 Robert Rudat: Sitzender
- 68 **Musik(Theater)**
| *Von Wilhelm Tolksdorf*
- 76 **Personen und Ereignisse**
- 79 **Literaturanzeiger**
- 80 **Autorenverzeichnis**

INHALT



Liebe Leserinnen und Leser,

die Katholische Kirche ist aus dem Bildungssektor Deutschlands nicht wegzudenken. Sie ist engagiert in Schulen und Hochschulen, in der beruflichen Fort- und Weiterbildung, in Bildungswerken, in Bildungsstätten und Akademien. Schulen und Hochschulen erweisen sich als Erfolgsmodell. Sie verstehen sich als Teil des staatlichen Bildungssystems, der sie üppig refinanziert, mit katholischem Profil. In der derzeitigen Metamorphose der Kirche sind sie wichtige Orte der Präsenz von Kirche mitten in der Gesellschaft. Die Bildungsangebote, die auf dem freien Bildungsmarkt kirchlich-theologische Inhalte kommunizieren, stehen unter Druck.

Der kirchliche Bildungsauftrag umfasst aus meiner Perspektive drei Dimensionen: Es geht um die Erkenntnis existenzieller Wahrheit in Zeiten der Unsicherheit, um die Erlangung persönlicher Freiheit durch biographische Steuerungskompetenz und um die Übernahme von sozialer Verantwortung durch die Ermutung, nach der eigenen Berufung und Aufgaben in einem größeren Ganzen zu suchen. Der erste Ansatzpunkt dafür ist dort, wo Wahrheits-, Freiheits- und Verantwortungsbewusstsein am meisten bedroht sind.

Mit dem ersten Heft dieses Jahrgangs starten zwei neue Serien: das Bildprogramm widmet sich dem Thema Leib und Seele – dazu ich lege Ihnen besonders die Einführung von Regina Radlbeck-Ossmann ans Herz, und Wilhelm Tolksdorf wird in 2018 vier berühmte Werke der Symphonik und des Musiktheaters geistes- und musikgeschichtlich durchleuchten. Mein besonderer Dank für die langjährige verlässliche und hochengagierte Arbeit gilt Herrn Diakon Josef Bilstein, der nach seiner Pensionierung auch als Redakteur unserer Zeitschrift aufgehört hat. Herzlichen Dank und Gottes Segen für den neuen Lebensabschnitt.

An der Realisierung dieses Heftes hat Dr. Stephan Mokry mitgewirkt. Herzlichen Dank dafür.

Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünsche ich wieder einmal eine spannende Lektüre

Ihr

Prof. Dr. Hans Hobelsberger
Schriftleiter

EDITORIAL

Nie war sie so wertvoll wie heute!

Kirche als Trägerin von Bildung

VON RALPH BERGOLD

Haben Sie schon einmal ein katholisches Kaufhaus besucht oder waren in einem katholischen Schwimmbad? Wohl nicht. Auch katholische Eislaufbahnen findet man eher selten. Demgegenüber aber gibt es katholische Schulen, katholische Büchereien, katholische Akademien und Bildungshäuser. Warum?

Nun, die erste Antwort könnte lauten, dass Kirche eben keine Konsum- und Freizeiteinrichtungen betreibt. Liegt also der Unterschied darin, dass es in den eben genannten nichtkirchlichen Einrichtungen um Freizeit geht? Man wird erwidern müssen, dass Teilnehmende z. B. einer Bildungsveranstaltung in einer katholischen Akademie ihre Freizeit einsetzen. Und wer zum Lesen in eine katholische Bücherei geht, tut das vielleicht auch in seiner Freizeit. Das Kriterium Freizeit kann also nicht das Unterscheidungsmerkmal sein, warum bei Einrichtungen die Kirche Trägerin sein kann oder eben nicht.

Eine andere und zutreffendere Unterscheidung liegt darin, dass die genannten nicht kirchlichen Einrichtungen ausschließlich der Freizeitbeschäftigung dienen, hingegen es in den genannten kirchlich getragenen Einrichtungen um Bildung geht. Kirche ist also Bildungsträgerin. Sie gehört in Deutschland sogar zu den größten Bildungsanbietern. Dann

stellt sich natürlich die Frage nach der Begründung kirchlich getragener Bildungseinrichtungen. Schlicht gefragt, warum gibt es neben den öffentlichen Schulen auch katholische Schulen? Warum betreibt Kirche neben den öffentlichen Universitäten katholische Hochschulen? Warum gibt es z.B. in der Stadt neben der Volkshochschule auch ein katholisches Bildungshaus? Warum investiert die Kirche in katholisch-öffentliche Büchereien?

1. Kirche und Bildung

Der Begriff „Bildung“ ist erstmalig von dem mittelalterlichen Theologen und Philosophen Meister Eckhart (1260-1328) in die deutsche Sprache eingeführt worden. Eckharts Bildungsbegriff thematisiert den Menschen mit seinem besonderen Verhältnis zu Gott, „damit der Mensch Gott ähnlich werde“. Bildung verweist auf das Bild Gottes und damit auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen, wie wir es in der Passage Gen 1,26 lesen. Bildung meint die „Einbildung“ Gottes in den Menschen, die sich bildend Gott ähnlicher werden. Bildung war in diesem Sinne religiöse Bildung. Die Kirche hat sehr früh damit begon-

nen, die Bildungsarbeit zu einem ihrer wichtigen Handlungsfelder zu ernennen. Es entstanden ab dem 12. Jahrhundert Domschulen, in denen neben den Klosterschulen Bildungsarbeit betrieben wurde.

Mit der Reformation kam es zu einer großen Bildungsoffensive. Die Menschen sollten für ihr Glaubensverständnis und ihre Glaubensbildung gebildet werden. Anknüpfend an den Aussagen des Kirchenvaters Tertullian (220), der im Apologetikum 18,4 schreibt: „Fiunt, non nascuntur christiani“- als Christ wird man nicht geboren, man wird es (Tertullian 2015), wurden Katechismen zur Unterweisung und zum Lernen entwickelt. Einen weiteren Bildungsschub bewirkte ab dem 18. Jahrhundert die Aufklärung. Mit Aufkommen der Schulpflicht kam es zu einer weiteren Institutionalisierung der Bildung. Es bestand eine Vielzahl von unterschiedlichen Lern- und Bildungseinrichtungen, in denen kirchliche Bildungsarbeit stattfand. Heute gibt es neben den Schulen und Hochschulen außerschulische Jugendbildungseinrichtungen, Verbands- und Vereinshäuser, Bildungshäuser, Bildungswerke und Akademien in kirchlicher Trägerschaft.

Die Würzburger Synode hat sich mit dem Beschluss „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich 1975“ explizit zur kirchlichen Bildungsarbeit geäußert. Gleich zu Beginn des Textes heißt es: „Weil die Kirche mitverantwortlich ist für das Leben der Menschen und die Zukunft der Gesellschaft, muss sie an der Entwicklung des Bildungswesens mitwirken“ (DBK 1975, 5). Auch Papst Franziskus sieht die Bildungsarbeit als wichtiges kirchliches Handlungsfeld, wenn er in seinem ers-

ten Apostolischen Schreiben Evangelii Gaudium formuliert: „Die Bildung der Laien und die Evangelisierung der beruflichen und intellektuellen Klassen stellen eine bedeutende pastorale Herausforderung dar“ (EG 102). Mit Franziskus kann man von einer Bildungsdiakonie sprechen. In die Diakonia als Grundvollzug der Kirche neben Liturgia und Martyria wird der kirchliche Bildungsauftrag mit einbezogen. Schon in den 80er Jahren prägte der Theologe Gottfried Fuchs den Begriff „Kulturelle Diakonie“ für den kirchlichen Bildungsauftrag und das kirchliche Bildungshandeln (Fuchs 1988) und machte deutlich, dass Bildung nicht eine Zusatzaufgabe von Kirche ist, so zu sagen das „Sahnehäubchen“, sondern zum Kerngeschäft der Kirche gehört. Bildung gehört genuin zur Kirche, wobei Bildung nicht auf Schule und Religionsunterricht verkürzt bzw. fokussiert werden darf, sondern alle Bereiche und Institutionen umgreift. Zur kirchlichen Bildungsarbeit gehört die Elementarbildung (Kindergarten), schulische und universitäre Bildung sowie die berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung.

2. Religion und Bildung

Ein Buch des Bochumer Exegeten Thomas Söding trägt den Titel „Das Christentum als Bildungsreligion“, in dem er das Spannungsverhältnis von Glaube und Bildung in Bezug auf das Neue Testament, d. h. die Evangelien und die Paulusbrieve aufzeigt. Er stellt zu Beginn seiner Ausführungen zwei Leitfragen, nämlich: „1. Gehört Glaube zu Bildung? 2. Gehört Bildung zum Glauben?“ „Die erste Frage“, so Söding, „ob der Glaube zur Bildung gehört, betrifft das Verhältnis von Religion und

Vernunft“ (Söding 2016, 12). Die zweite Frage, ob Bildung zum Glauben gehört, betrifft das Verhältnis von Christentum und Kultur. In den Gleichnisreden Jesu wie auch in den Briefen des Paulus wird deutlich, dass Glaube nicht nur Vertrauen und Bekenntnis, sondern im Grunde Erkenntnis ist. Die Glaubenserkenntnis geht dabei unabhängig vom jeweiligen Bildungs- oder Intelligenzgrad von der Wahrnehmung einer Gotteserfahrung aus, über die reflektiert und die begründet werden, in kritische Auseinandersetzung gebracht, verstanden und angenommen werden kann (Söding 2016, 200f.). Glauben kann nicht anerzogen werden. Glauben setzt die Offenbarung Gottes voraus und glaubwürdige Zeugen dieser Offenbarung, die begeistern, anstecken und überzeugen (nicht überreden!) können. Aus diesem Grund kann Glaube vermittelt werden, kann Glaube gelernt werden, kann Glaube verändert und gestärkt werden.

Das Christentum wie auch das Judentum waren und sind immer Bildungsreligionen. Wie eng Glaube und Bildung zusammengehören, wird an der Emmausgeschichte (Lk 24,13-35) sehr deutlich in den Worten Jesu: „Begreift Ihr denn nicht? Wie schwer fällt es Euch, alles zu glauben, was die Propheten gesagt haben (...) und er legt ihnen dar, ausgehend von Mose und allen Propheten, was in der gesamten Schrift über ihn geschrieben steht“ (Lk 24,25.27).

3. Bildung und Bildungsverständnis

Bildung als Begriff kommt heutzutage in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft oft zum Einsatz, das Verständnis, was mit Bildung gemeint ist, ist jedoch schillernd und zum Teil sehr verkürzt. Bildung im kirchlichen Verständnis

Prof. Dr. Ralph Bergold ist Direktor des Katholisch Sozialen Instituts in Siegburg, Privatdozent für Religionspädagogik an der Universität Bamberg und Vorstandsmitglied der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V.



muss jedoch unverkürzt und mehrdimensional grundgelegt sein. Die EKD formuliert in ihrer Denkschrift zur Bildung folgende These: „Bildung betrifft den einzelnen Menschen als Person, seine Förderung und Entfaltung als ‚ganzer Mensch‘ und seine Erziehung zu sozialer Verantwortung für das Gemeinwesen“.

In der Bildung geht es eben nicht nur um Wissen, Lernen und Können, sondern um den „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein und Handeln im Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen“ (EKD 2005, 89-90). Dies bedeutet, dass der Bildungsbegriff weiter und vieldimensionierter ist. Bildung ist als Persönlichkeitsbildung auf den ganzen Menschen bezogen und umfasst „seine kognitiven, emotionalen, sozialen handlungsorientierten Fähigkeiten“ (Boschki 2017, 73). Bildung meint damit geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung und darf nicht auf Qualifizierung, Wissen und Können im ökonomischen Sinne, als „Fitmachen“ im beruflichen oder schulischen Kontext verstanden werden. Für den Religionspädagogen Karl Ernst Nipkow beinhaltet Bildung, gemeint ist das abendländische Bildungsverständnis, fünf Dimensionen: „1. Bildung und Gesellschaft, 2. Bildung und Utopie (d. h. Zukunftsorientie-

rung) 3. Bildung und Subjektivität, 4. Bildung und Überlieferung (d. h. Tradition) 5. Bildung und Verständigung (d. h. Dialog)“ (Nipkow 1992, 32 ff.). Bei diesem integrierenden Verständnis von Bildung haben je nach Bildungskonzeption und Bildungsarbeit in den unterschiedlichen Kontexten und Orten die Dimensionen eine unterschiedliche Gewichtung. Dabei wird jetzt schon deutlich, dass Bildung keine normative Vorgabe ist, sondern eine „regulative Idee“ (Schulz 2010, 43), aus der bestimmte Konzepte, Arrangements und Ansätze folgen.

Dieses kirchliche Bildungsverständnis beinhaltet zum ersten eine anthropologische Komponente. Bildung in diesem Sinne geht davon aus, dass der Mensch bildungsfähig und bildungsbedürftig ist. Konsequenterweise richtig sprechen Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij (2007) daher auch von einem (Menschen)recht auf Bildung. Dabei geht es nicht um reine Wissensvermittlung und Informationsweitergabe, sondern um Werthaltung, Dialogfähigkeit, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Die zweite Komponente ist eine gesellschaftliche. Bildung und Bildungsarbeit ist immer auch auf die Gesellschaft ausgerichtet und verbleibt nicht nur bei dem einzelnen Menschen. Es geht bei kirchlicher Bildungsarbeit um gesellschaftliche Verantwortung, es geht um Integrationsfähigkeit und Toleranz und nicht um ein „Fitmachen“ in der Arbeits- und Lebenswelt. Es geht um Solidarität und Subsidiarität. Dieses wird z. B. gerade in der kirchlich getragenen politischen Bildungsarbeit und der Familienbildung deutlich (Reitemeyer 2017). Und schließlich beinhaltet der kirchliche Bildungsbegriff eine theologische Komponente.

Bildung, nicht nur religiöse Bildung, weist immer Religion als notwendigen Bestandteil auf, wenn Religion als die Frage nach dem Umgang mit unserer Endlichkeit und nach Sinn definiert wird (Ladenthin 2014). Bildung ist daher immer religiös, nicht von den Inhalten her. „D. h. jedes Bildungsangebot, so es wirklich auf Bildung zielt, (be)trifft unser religiöses Herz. Die Frage nämlich, wozu ich was angesichts meiner Endlichkeit lerne“ (Ladenthin, 157).

Kirchliche Bildung meint also Gewinnung von Individualität, Personalität, Gemeinschaftlichkeit und Religiosität. Sie befähigt zu vernünftiger Selbstbestimmung, Solidaritätsfähigkeit mit Anderen – auch den Fremden – und zu einer vernünftigen, lebenstragenden Gottesbeziehung (Gudjons 2008, 204). Damit ist kirchliche Bildungsarbeit letztlich Beziehungsarbeit. Sie fragt mit dem Menschen unterschiedlichen Alters und Bildungsgrades an unterschiedlichen Lern- und Bildungsorten nach der Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu den Anderen, zur Welt (Schöpfung) und zu Gott.

4. Kirchlicher Bildungsauftrag

Aus den bisher genannten Aspekten eines kirchlichen Bildungsbegriffs und -verständnisses lässt sich nun ein kirchlicher Bildungsauftrag formulieren. Kirche als Trägerin von Bildung steht für einen Bildungsbegriff, der einen ganzheitlichen Ansatz hat. Sie widerspricht damit jeder ökonomischen Verkürzung und marktorientierten Verzweckung von Bildung. Sie weitet und erweitert das Verständnis von Bildung und erweist damit einen diakonischen und kulturellen Dienst am Menschen und an der Gesellschaft. Die Kommission 3 „Bil-

„Bildung und Kultur“ des ZdK schreibt in ihrer Erklärung 1992 zur Bildung in kirchlicher Trägerschaft dieser eine besondere Bedeutung für Gesellschaft und den einzelnen Menschen zu: „Weiterbildung spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des einzelnen Menschen und seiner sozialen Bezüge. Sie hilft, Formen der Kommunikation zu finden und stellt ein wichtiges Element für die demokratische Gestaltung von Gesellschaft, Staat und internationalen Beziehungen dar. Sie ist eine Verbindung zwischen den Generationen und unterschiedlichen sozialen Gruppen und hilft, in der pluralen Gesellschaft einen Standort zu finden. Sie trägt wirksam dazu bei, den Wohlstand der Gesellschaft zu sichern, die individuellen Lebens- und Arbeitsbedingen zu verbessern und die sich ständig ändernden Anforderungen in Arbeit und Beruf sachgerecht zu bewältigen. Bildung erschöpft sich aber keinesfalls an diesen Aufgaben. Vielmehr ist sie auch eine Voraussetzung, um die natürlichen Grundlagen dieser Welt in Einklang mit der technischen Entwicklung zu erhalten. Sie fördert die Verbindung zwischen Staaten und Partnerschaften, zwischen Ländern unterschiedlicher Kulturen. Nicht zuletzt unterstützt sie das Bemühen, Gerechtigkeit und gleiche Chancen für Männer und Frauen in der Gesellschaft zu erreichen“ (Generalsekretariat 1992, 3). Im Dienste am Menschen will kirchliche Bildungsarbeit christliche Orientierung einbringen und gleichzeitig den Dialog mit anderen Entwürfen, Deutungen und Antwortversuchen aufnehmen. Der Mensch, der sich im Gespräch mit anderen in der Auseinandersetzung selbst bildet, kann sein Wissen und Können, seine Kompetenz mitver-

antwortlich und mitgestaltend in die Gesellschaft einbringen. Kirchliche Bildungsarbeit bietet ein Instrumentarium an, dass Christinnen und Christen sich mit ihrem Zeugnis und ihrer Überzeugung kompetent, selbstbewusst, dialog- und lernfähig in der Gesellschaft bewegen können. Sie stellt somit auch eine Hilfe zur Menschwerdung und Persönlichkeitsentwicklung dar. Die Kirche als Bildungsträgerin setzt sich auch für eine Sozialethik der Bildung ein. Von dem berühmten Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki ist die Formel überliefert: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1991, 49). Bildung meint damit aber nicht nur im Sinne einer Sozialisation Einführung in die gesellschaftlichen Gegebenheiten, sondern auch die Mitbestimmung und Mitgestaltung, d. h. Partizipation. Daher steht die Kirche auch ein für eine Bildungsgerechtigkeit, d. h. die Sorge um die Zugänge zur Bildung insbesondere für Bildungsbenachteiligte, um die Beteiligung an Bildung für alle Menschen unabhängig vom Alter, Geschlecht, vom intellektuellen Grad, von der finanziellen Situation und dem persönlichen Lebensstandard. Auch dieser sozialethische Aspekt von Bildung gehört zum kirchlichen Bildungsauftrag und zur Bildungsaufgabe. Bildung ist die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts und hier leistet Kirche einen unverzichtbaren Beitrag zur Gerechtigkeit.

5. Bildung und Re-Kontextualisierung

Bildung muss sich wie die Religion immer wieder kontextualisieren, d. h. sie untersteht den jeweiligen Zeitdiagnosen und einer ständigen Veränderung. Eine zeitgemäße Bildung steht in einem engen Austausch mit den Zeit-

strömungen, und die Träger von Bildung müssen ihre Bildungsarbeit immer wieder re-kontextualisieren. Bildung selbst ist dabei Teil des Prozesses einer Re-Kontextualisierung. „Re-Kontextualisierung heißt Neuwerden bei gleichzeitiger Bewahrung des Ursprünglichen“ (Bergold 2014, 83). Dies gilt für die Religion wie auch für die Bildung. Das Ursprüngliche ist der oben skizzierte kirchliche Bildungsbegriff und die Grunddimensionen eines kirchlichen Bildungsverständnisses. Diese müssen aber immer wieder neu in die jeweilige Zeit kontextualisiert werden.

Was sind die aktuellen Herausforderungen, in die hinein kirchliche Bildung sich kontextualisieren und d. h. auch, sich mit einbringen muss? Es können hier nur Andeutungen gegeben werden, worin neue Bildungsaufgaben bestehen.

5.1 Demokratie braucht Bildung

Anlässlich der Verabschiedung des Geschäftsführers der Arbeitsgemeinschaft Katholisch-Sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (aksb) hielt der Festredner Heribert Prantl von der Süddeutschen Zeitung einen Vortrag mit dem Titel „Demokratie fällt nicht vom Himmel“. Diese Formulierung trifft den Kern, dass Demokratie immer wieder (neu) gelernt werden muss. Gerade in heutigen Zeiten der rechtsextremen und populistischen Strömungen, des demokratiegefährdenden Gebarens von Politikern wie Putin, Trump und Erdogan, ist es dringend notwendig, dass Bildungsarbeit und Bildungsangebote zur Demokratiefähigkeit und Demokratieentwicklung konzipiert werden. Demokratie ist eine Bildungsaufgabe, an der sich auch und in besonderem Masse kirchliche Bildungs-

arbeit, sei es in Schule und Hochschule, in der außerschulischen Jugendarbeit, in der politischen Bildung oder in der Erwachsenenbildung beteiligt. Demokratie ist die derzeit wert-vollste, friedlichste und freiheitssicherste Staatsform. Dafür braucht die Gesellschaft politische Bildungsarbeit und hier braucht es kirchliche Bildungsarbeit, die zum Wohle des Menschen und der Gesellschaft politische Bildung ist. Kardinal Marx nannte sein Buch anlässlich des 200-jährigen Gedenkens des Sozialbischofs Wilhelm Emmanuel von Ketteler „Christ sein, heißt politisch sein“ (Marx 2011)! Die kirchliche Bildungsarbeit zur politischen Bildung entspricht einem kirchlichen Auftrag zur Mitgestaltung der Gesellschaft, denn Demokratie braucht politische Bildung.

5.2 Weitergabe des Glaubens braucht Bildung

In vielen derzeitigen diözesanen Leitdokumenten wird neben den strukturellen und institutionellen Veränderungen in den so genannten pastoralen Räumen auch von Verdunstungsprozessen von Glauben und mangelndem Glaubenswissen gesprochen. Kirche und insbesondere junge Menschen befinden sich auf zwei unterschiedlichen Umlaufbahnen, die sich kaum mehr begegnen. Wie kann in der heutigen Zeit, in der „Flüchtigen Moderne“ (Baumann 2003) mit den postmodernen und pluriformen Lebenswelten Glaube weitergegeben werden? Das ist angesichts der schwindenden Gottesdienstbesucher und aktiven Mitglieder in den Gemeinden und Seelsorgebezirken die große Frage. Auch bei der Suche nach Antworten spielt die Bildung und die Bildungsarbeit der Kirche eine entscheidende

Rolle. Hier muss Kirche weiterhin die Verantwortung an den „Lernorten des Glaubens“ – sei es in der Familie, in der Gemeinde, in der Schule, in der Gesellschaft, in den Medien etc. übernehmen. Glaube ohne Bildung, das haben wir schon im Vorfeld dieser Forderungen angesprochen, geht nicht. Glaube und Bildung sind zwei Größen, die aufeinander eng bezogen sind. Das Ziel dieser Bildung ist mit 1 Petr. 3,15 „Gebt Zeugnis von Eurer Hoffnung“ treffend formuliert. Weitergabe des Glaubens ist nicht allein eine pastorale oder katechetische Frage, sondern auch eine Bildungsfrage.

5.3. Ethische Herausforderungen brauchen Bildung

Mit zunehmender Globalisierung und steigender Komplexität entstehen immer wieder neue ethische Fragen, die die Verantwortlichkeit des Menschen herausfordern. Die Armutsentwicklung, die Klimaveränderungen, die Fragen nach den Lebenswerten am Anfang und am Ende des menschlichen Lebens, die medizinische Fragen, die Friedensbemühungen, Fragen nach Gerechtigkeit – dies alles sind derzeitige und zum Teil neue ethische Herausforderungen, denen nicht mit einfachen Antworten oder Parolen begegnet werden kann, geschweige denn, dass sie gelöst werden können. Hier braucht es auch zum Teil langwierige Bildungsprozesse. Viele der angesprochenen Fragen bedürfen einer ethischen Beurteilung. Diese ethische Urteilskraft oder -kompetenz kann jedoch nur mit Hilfe von Bildungsprozessen erlangt werden. Verantwortung kann man nur für sich selbst übernehmen. Moralisch Handeln bedeutet selbstverantwortet, selbstentschieden und selbstüberzeugt sich für das Gute

einzusetzen. Wer das tut, was andere sagen, nur weil sie es sagen, handelt nicht moralisch. Moralität ist die Fähigkeit, Gut und Böse voneinander zu unterscheiden. Dieses Verständnis von Moralität benötigt aber drei Kompetenzen: „Die Kenntnis von Handlungsalternativen, die Unterscheidungsfähigkeit und die Entscheidungsfähigkeit“ (Ladenthin 2014, 153). Bildungsarbeit lässt sich nicht an reinen Inhalten messen, hier geht es um Haltung, Gesinnung und Verantwortung. Das sind Bildungsdimensionen, die in der kirchlichen Bildungsarbeit vermittelt werden und die angesichts der modernen ethischen Herausforderungen und deren Bewältigung erforderlich sind.

5.4. Transformation – braucht Bildung

Wir leben heute in sich immer schneller verändernden Wandlungsprozessen in allen Bereichen der Wirtschaft, der Gesellschaft, der Wissenschaft. Soziologen sprechen von der sog. Transformationsgesellschaft. Der Sozialanalytiker Zygmund Baumann bringt die Relevanz von Lern- und Bildungsprozessen in der Transformationsgesellschaft auf den Punkt, wenn er sagt: „In der flüchtigen Moderne muss man tatsächlich fortlaufend und ein Leben lang lernen, wenn das Lernen einen Nutzen haben soll. Keine andere Form von Bildung und Erziehung ist denkbar“ (Baumann 2008, 201).

Zeitgenossen der flüchtigen Moderne sind also zum permanenten Lernen geradezu verpflichtet. In der Bildungspolitik spricht man vom „lebenslangen Lernen“ (Bundesministerium 1996). Die schnellen Veränderungen in der Transformationsgesellschaft führen zu ständigen Lern- und Bildungsprozessen, so-

wohl in der Arbeitswelt als auch im Freizeitbereich und im Alltag. Für Träger der Bildung bedeutet dies, nicht nur Lern- und Bildungsangebote im Elementar- und Schulbereich zu schaffen, sondern auch und gerade im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In diesem Bereich ist die katholische Kirche in Deutschland der größte nicht-kommunale Weiterbildungsanbieter und hier spielt er auch eine entscheidende Rolle. Wenn Lernen und Bildung eine lebenslange Aufgabe des heutigen Menschen in der Transformationsgesellschaft ist, dann muss Kirche im Hinblick auf den Menschen Bildungsarbeit für alle Lebensphasen leisten. „Bildung ist“, so der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz, Reinhard Marx, „weit über den ökonomischen Verwertungsgesichtspunkt hinaus – ein wesentlicher Teil der Formung des Menschseins und ein geistiges Grundnahrungsmittel“ (Marx 2017, 34). Und so wie der Mensch täglich auf Nahrungsmittel angewiesen ist, um leben zu können, braucht es ein lebenslanges Bildungsangebot, um in der flüchtigen Moderne menschengerecht überleben zu können.

5.5. Medialisierung und Digitalisierung brauchen Bildung

In einer zunehmend medialisierten Gesellschaft, in der Menschen eine wichtige Rolle als Sozialisationspunkt und Vermittlungsinstanz spielen, bekommt die medienbezogene Bildung einen großen Stellenwert. Mit dem Stichwort „digital 4.0“ werden die jetzigen und künftigen Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt in einem digitalen Zeitalter benannt. Die technischen Entwicklungen der Medien verändern

die Kommunikationsprozesse und die Arbeitsprozesse in vielen Berufsbranchen, sie prägen Freizeitgestaltungen und führen zu neuen Fragen des Menschen nach Raum und Zeit, nach Wahrheit und Realität etc. Die Digitalisierung führt zu neuen Koordinationssystemen der menschlichen Orientierung. Es braucht daher „digitale Bildung“, an der sich auch die Kirche als Bildungsträger beteiligt und beteiligen muss. Digitale Bildung meint dabei eine Medienkompetenz, die sich nicht nur auf die Handhabbarkeit der Mediennutzung beschränkt, sondern die Ebenen der Wahrnehmung, des Wissens, der Reflexion und des Handelns als Bildungsziel umgreift. Ziel der Medienkompetenz, -vermittlung und Medienbildung ist „die Befähigung zur aktiven Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen, die zumindest im modernen, medialisierten Gesellschaften ganz wesentlich medial gestaltet werden“ (Büsch 2017, 129). Wenn die Menschen zunehmend in einer digitalisierten Welt leben und sich beteiligen wollen und müssen, braucht es eine digitale Souveränität bei den Menschen. Diese Fähigkeit ist nur durch Bildung zu erlangen. Und so fordert die Publizistische Kommission der Deutschen Bischofskonferenz in ihrer jüngsten Publikation zur Medienbildung: „Neue Kommunikationsformen ermöglichen neue Arten politischer Beteiligung. Dieses gilt es zu erproben, um den Anforderungen und Anfragen von Menschen zu begegnen, für die das Netz in allen Lebensbereichen immer wichtiger wird“ (DBK 2016, 15).

Da die heutigen Lebenswelten immer mehr zu Medienwelten werden, bedarf es einer Medienbildung. Die Kirchen als Trägerinnen einer solchen Medienbil-

derung schaffen damit eine Grundlage für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Alltagsbewältigung und für einen ethischen und kritisch-reflexiven Diskurs.

5.6. Integration braucht Bildung

Eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft ist die Integration von unterschiedlichen Kulturen und Religionen, die durch die aktuellen Migrationsbewegungen an enormer Brisanz gewonnen hat. Die Frage ist, wie in einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft ein friedliches und für alle Menschen menschengerechtes und menschenfreundliches Zusammenleben und Miteinanderleben gelingen kann. Dabei haben sich die Grundfragen, wie Integration und interreligiöser Dialog gestaltet werden kann, verändert. In der Integrationsfrage geht es nicht darum, wie z. B. Flüchtlinge in unsere Kultur, unsere Gesellschaft hineinkommen und einen Zugang finden und sich zurechtfinden. Die Frage ist, wie wir in dieser Migrationsgesellschaft gemeinsam leben wollen und können und wie wir dieses gemeinsam gestalten können. Das ist maßgeblich eine Bildungsfrage, oder anders herum: Hier braucht es Lern- und Bildungsprozesse, um eine solche neue Form von Integration zu ermöglichen, sie zu initiieren und anzuleiten. Aber nicht verkürzt nur für die Flüchtlinge und Migrant*innen, sondern auch für die aufnehmende Gesellschaft. Integration ist eine Bildungsaufgabe, für die die Kirche eine wichtige und entscheidende Trägerin und Anbieterin ist.

Auch im interreligiösen Dialog geht es nicht nur um die Frage des gegenseitigen Kennenlernens und das Suchen von Gemeinsamkeiten. Ziel solcher Dialoge ist

die Erlangung einer interreligiösen Kompetenz, d. h. im Anderen, im Fremden das Eigene zu erkennen und zu verstehen. Die Auseinandersetzung mit anderen Religionen muss so gestaltet sein, dass damit auch die eigene Religion und Religiosität reflektiert wird. Dies erfolgt durch interreligiöse Bildungsprozesse, die immer mehr zu einer Lernaufgabe kirchlich getragener Bildungsarbeit werden. Ziel dieser interkulturellen und interreligiösen Bildungsarbeit ist die Erlangung der Kompetenz und Haltung der Toleranz. Toleranz darf nicht missverstanden als Verständnis für alle und für Offenheit gegenüber allem, sondern Toleranz bedeutet im ursprünglichen Sinne (lat. „tolerare“ meint im Deutschen ertragen, aushalten, erdulden) die Fähigkeit, Anderes, Fremdes ertragen zu können. Dieses ist maßgeblich Bildungsarbeit.

Kirche war immer Trägerin von Bildung und leistet heutzutage hier einen wichtigen Beitrag für die Menschen und die Gesellschaft. Wir vermissen keine katholischen Schwimmbäder oder Eislaufbahnen, aber wir würden katholische Schulen, Hochschulen, Kindergärten, Bildungshäuser und Akademien vermissen. Wenn sich Kirche aus der Bildungsarbeit zurückzöge, würde etwas Wesentliches fehlen.

Literatur:

Baumann, Zygmunt (2003): *Flüchtige Moderne*, Frankfurt.

Baumann, Zygmunt (2008): *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*, Hamburg.

Bergold, Ralph, Boschki, Reinhold (2014): *Einführung in die Religiöse Erwachsenenbildung*, Darmstadt.

Boschki, Reinhold (2017): *Einführung in die Religionspädagogik*, 3. Aufl., Darmstadt.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996):

Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn.

Büsch, Andreas (2017): It's the media, stupid! Medienbildung – ein notwendiger Bestandteil politischer Bildung, in: Reitemeyer, Michael u.a. (Hg.): Politische Bildung stärken – Demokratie fördern: Festschrift für Lothar Harles zum 65. Geburtstag, Frankfurt/M, 127-134.

DBK (1975): Synodenbeschluss: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, Freiburg, Basel, Wien.

Franziskus (2013): Apostolisches Schreiben Evangelii Gaudium, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194).

DBK (2016): Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung, Bonn.

EKD (2005): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, 3. Aufl., Gütersloh.

Fuchs, Gotthard (1988): Kulturelle Diakonie, in: Concilium 24, 324-329.

Generalsekretariat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (1992): Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft, Bonn.

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen, 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

Heimbach-Steins, Marianne, Kruij, Gerhard, Kunze, Axel Bernd (2007): Das Men-

schenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland, Bielefeld.

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. Aufl., Weinheim.

Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg.

Marx, Reinhard (2011): Christ sein heißt politisch sein. Wilhelm Emmanuel von Ketteler für heute gelesen, Freiburg, Basel, Wien.

Marx, Reinhard (2017): Katholische Kirche und Demokratie in Europa – ein Bildungsauftrag, in: Reitemeyer, Michael u.a. (Hg.): Politische Bildung stärken – Demokratie fördern: Festschrift für Lothar Harles zum 65. Geburtstag, Frankfurt/M, 31-37.

Nipkow, Karl Ernst (1992): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, 2. Aufl., Gütersloh.

Schulz, Erhard (2010): Art. Bildung, in: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid, Nuissl, Eckard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 41-44.

Söding, Thomas (2016): Das Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments, Freiburg, Basel, Wien.

Tertullian (2015): Apologeticum. Verteidigung des christlichen Glaubens, Fontes Christiani, Bd. 62, Freiburg, Basel, Wien.

Prüfstein von Bildungsfreiheit und positiver Religionsfreiheit

Bildungsethische Überlegungen zum pädagogischen Umgang mit konfessioneller Identität

VON AXEL BERND KUNZE

Der Mensch ist weder durch seine Natur vollständig bestimmt, noch soll er allein durch gesellschaftliche Einflüsse, also von äußeren Zwecken oder Interessen Dritter, bestimmt werden. Der Mensch, der mehr sein soll als allein ein Funktionär der sozialen Verhältnisse, vermag nicht einfach zu existieren, sondern muss sich erst zu dem machen, der er in den Grenzen der Natur und des Rechts sein will. Diese Aufgabe, die wir als Bildung bezeichnen, kann nicht allein anthropologisch oder soziologisch ausgelegt werden. Ihr kann nur durch pädagogisches Handeln entsprochen werden. Solches ist nur als Aufforderung zur Selbsttätigkeit denkbar, wenn Bildung, also die Befähigung zur Selbstbestimmung, nicht in Bevormundung, Kontrolle oder Indoktrination umschlagen soll.

1. In welchem Zusammenhang stehen Bildung und Religion?

Wer sich bildet, ist mit dem Kernbereich seiner Person daran beteiligt. Daher ist das Verhältnis zwischen Bildung und Religion ein besonders sensibler Bereich, der nicht allein eine Aufgabe sozialstaatlicher Organisation darstellt. Bei der Ausgestaltung des Bildungsbereichs erhält der Staat weitreichenden Einfluss auf die personale Integrität des Einzelnen, sowohl in geistig-intellektueller als

auch in psychisch-emotionaler und moralisch-religiöser Hinsicht.

Pädagogische und religiöse Fragen hängen eng zusammen (Kunze 2013). Ein Glaube, der auf Bildung verzichten wollte, wäre die bloße Bindung an Konvention, Überlieferung oder höhere Mächte. Aus christlicher Sicht ist der Mensch von Gott dazu geschaffen worden, seinen Freiheits- und Vernunftgebrauch zu kultivieren. Reifung der menschlichen Person und Wachstum im Glauben gehören für die Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils über die christliche Erziehung „Gravissimum educationis“ (GE: 28.10.1965) im Leben eines Getauften zusammen (GE 2).

Eltern, Lehrer und Erzieher haben hierbei eine gewichtige Aufgabe. Sie können nicht entscheiden, wie die Kinder und Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind, später leben, denken und handeln werden. Aber sie beeinflussen den späteren Weg der Heranwachsenden durch das, was sie ihnen durch ihr eigenes Vorbild und durch ihre erzieherische Praxis mit auf den Lebensweg geben – oder eben auch nicht. Dies gilt auch in religiöser Hinsicht.

Zunächst einmal lernt jeder Mensch die ersten ethischen Regeln von klein auf durch Nachahmung; in der Werter-

ziehung wird es aber darauf ankommen, den Einzelnen herauszufordern, über die eigenen Entscheidungen nachzudenken, diese zu reflektieren und so die Fähigkeit zur eigenständigen sittlich-religiösen Urteilsbildung zunehmend weiter zu entwickeln. Religiöse Sprachfähigkeit muss sich entwickeln und sollte pädagogisch gefördert werden. Sich der Frage nach Gott und nach dem Sinn unserer Existenz zu stellen, wird nur demjenigen gelingen, welcher der Aufgabe und der Anstrengung der Bildung nicht ausweicht – gleich, ob am Ende eine konfessionell bestimmte Antwort steht oder nicht.

Wenn das Verhältnis zwischen Bildung und Religion kein rein äußeres ist, wird es bei der Ausgestaltung des Bildungssystems nicht allein um ein geordnetes Nebeneinander beider Teilpraxen gehen können. Vielmehr hat auch der weltanschaulich neutrale Staat um der Freiheit willen Sorge dafür zu tragen, dass religiöse Fragen und konfessionelle Identitäten nicht aus dem Bildungsbe- reich ausgeklammert werden. Deutliche Garanten hierfür sind das Elternrecht und die Privatschulfreiheit.

2. Wie sind Elternrecht und Privatschulfreiheit menschenrechtlich abgesichert?

Als Kulturstaat hat der freiheitliche Rechts- und Verfassungsstaat durch seine Rechtsordnung den strukturellen Zugang zu Bildungsangeboten sicherzustellen und die äußeren Rahmenbedingungen des Bildungssystems zu gewährleisten. Als regulative Idee lässt sich Bildung aber nicht ohne Weiteres in bestimmte Verkehrsformen der Individuen untereinander überführen. Wenn Bildung unter der bestimmenden Idee

der Selbstbestimmung steht, setzt dies der bildungspolitischen Steuerungskraft und der Wirksamkeit des Staates notwendigerweise Grenzen. Die individuelle Freiheit und die Verschiedenheit der Individuen sind nicht allein ein Resultat von Bildung, sondern auch deren Voraussetzung. Wo die Lebensverhältnisse durch Eintönigkeit, Gleichförmigkeit und Gleichmacherei bestimmt werden, ist auch der Möglichkeit von Bildung der Boden entzogen. Dies äußert sich bei der Implementierung eines Rechts auf Bildung darin, dass es dabei nicht allein um den formalen Zugang zu Bildung geht (Recht auf Bildung). Zu achten ist gleichzeitig auf eine pädagogisch angemessene, inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsangebote (Recht durch Bildung) und auf die Freiheitsansprüche der am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure (Recht in der Bildung).

2.1. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR 1948)

International erstmals festgeschrieben wurde ein Recht auf Bildung mit Art. 26 AEMR 1948. Bereits dort zeigen sich die drei genannten Kernbereiche, die zusammen den Gehalt eines umfassenden Rechts auf Bildung ausmachen (Kunze 2012; 2013):

(1.) Recht auf Bildung im engeren Sinne: Zunächst einmal ist Bildung ein eigenständiges Menschenrecht, das jenen Kernbereich der Persönlichkeit schützt, den der Einzelne für die freie Entfaltung seiner geistigen, intellektuellen, volitiven und emotionalen Kräfte benötigt, und ihn vor geistig-intellektuellem Kontrollverlust bewahrt. Er soll sich selbst als ein urteils- und entscheidungsfähiges Subjekt wahrnehmen können und in die Lage versetzt werden, eigenständige

fachliche, sittliche, politische oder ästhetische Urteile zu treffen. Ohne hinreichenden Zugang zu Bildungsangeboten wird der Einzelne sein Vermögen zum Vernunft-, Freiheits- und Sprachgebrauch nicht kultivieren können.

(2.) Recht durch Bildung: Dann ist Bildung eine wichtige Voraussetzung für die aktive Teilnahme am sozialen, politischen, ökonomischen, kulturellen und rechtlichen Leben. Ohne Bildung wird der Einzelne weder ein Bewusstsein von sich selbst als Rechtssubjekt entwickeln noch seine Rechte aktiv wahrnehmen können. Bildung im menschenrechtlichen Sinn, so heben die verschiedenen Menschenrechtsdokumente der Vereinten Nationen hervor, soll umfassende Persönlichkeitsbildung und Menschenrechtsbildung sein.

(3.) Recht in der Bildung: Schließlich gründet Bildung als ein kommunikativ-sozialer Prozess auf pädagogischen Beziehungen. Befähigung zu Freiheit und Selbstbestimmung im Bildungsprozess setzt gesicherte Freiheitsräume zwischen den einzelnen pädagogischen Akteuren voraus. AEMR 1948 hatte an dieser Stelle allein das Elternrecht im Blick, doch in der späteren Auslegung sind weitere Rechte der Lernenden und Lehrenden menschenrechtlich entfaltet worden. Die pädagogischen Akteure haben ein Recht auf Mitbestimmung. Gesichert sein muss die Freiheit des Lernens (z. B. Abwehr menschenunwürdiger Erziehungsmittel, Recht der Schüler auf informationelle Selbstbestimmung, Religions-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, pädagogische Wahlfreiheit) wie die Freiheit des Lehrens (z. B. pädagogische Freiheit, materielle, rechtliche und strukturelle Absicherung der Lehrkräfte). Zugleich muss der freiheitliche Ver-

PD Dr. Axel Bernd Kunze ist Dozent und Schulleiter an der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik

Weinstadt sowie Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.



fassungsstaat sicherstellen, Bildung in nichtpolitischer Form bestimmen zu können, was neben dem Elternrecht durch die Privatschulfreiheit gesichert wird.

2.2. Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK 1950)

Im europäischen Menschenrechtsregime wurde das Elternrecht 1952 mit dem ersten Zusatzprotokoll zur EMRK 1950 festgeschrieben. Dessen Art. 2 Satz 2 beinhaltet sowohl das Recht der Eltern auf Erziehung und deren Rechte in Bezug auf die staatliche Schule als auch das Recht auf Gründung von Privatschulen (Frowein 1996, Rz. 4 – 9): Beides sind gleichsam zwei Seiten derselben Medaille. Die Formulierungen von 1952 zeigen deutlich, wie damals totalitäre Ansprüche kommunistischer Staaten zurückgewiesen werden sollten. Zunächst wird der Staat indirekt verpflichtet, das allgemeine Erziehungsrecht der Eltern zu achten – eine Verpflichtung, die über den Bereich der Schule hinausweist und etwa die Bildung einer Staatsjugend ausschließt. Schulunterricht und Schuldisziplin sind so zu gestalten, dass Eltern eine Erziehung nach ihren religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen möglich bleibt.

Sich von bestimmten Bildungsvollzügen zu befreien, muss möglich bleiben,

wenn Überzeugungen der Eltern oder Kinder mit dem staatlichen Erziehungsprogramm in Konflikt geraten. Der staatliche Unterricht darf sich aber – wie der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte in einer wegweisenden Entscheidung zum dänischen Sexualkundeunterricht seinerzeit deutlich gemacht hat – durchaus auch auf religiöse oder philosophische Inhalte beziehen, allerdings muss dabei jede Indoktrination vermieden werden, der Stoff vielmehr objektiv, kritisch und pluralistisch dargeboten werden.

Der genannte Artikel legt den Staaten keine Verpflichtung auf, Privatschulen zu finanzieren. Die Bundesrepublik Deutschland hat eine solche Verpflichtung in einem Vorbehalt bei Annahme der Konvention noch einmal eigens ausgeschlossen. Doch bleibt die Errichtung von Privatschulen ein wesentliches Mittel, die Elternrechte zu sichern. Umgekehrt kann sich der Staat seiner Verpflichtung, ein eigenes Schulwesen zu unterhalten, nicht dadurch entziehen, dass er auf die Möglichkeit zum Besuch privater Schulen verweist. Er hat auf die Einhaltung bestimmter Standards im privaten Schulsystem zu achten; die Einführung von Genehmigungserfordernissen widerspricht der Konvention nicht.

2.3. Grundrechtecharta der Europäischen Union (GRCh 2000)

Art. 14 Abs. 3 GRCh 2000 sichert das Erziehungsrecht der Eltern und – vorbehaltlich der Anerkennung demokratischer Grundsätze – die Gründungsfreiheit von Lehranstalten, eingeführt als „Sonderfall“ des Rechts auf unternehmerische Freiheit (Bernsdorff 2003, Rz. 18 – 21). Ein staatliches Schulmonopol,

das weder Wahlfreiheit noch Wettbewerb kennen würde, ist damit ausgeschlossen. Positive Leistungspflichten des Staates ergeben sich daraus nicht. Beide Gewährleistungen schützen vor staatlichen Eingriffen in den Erziehungsprozess, auch wenn sie ausdrücklich unter dem Vorbehalt einzelstaatlicher Gesetze stehen. Aus Sicht des Kindes gelesen, sichert der betreffende Absatz die Bildungsfreiheit des Kindes gegen äußere Eingriffe und sein Recht auf Bildung unter elterlichem Einfluss.

Wesentliche Prüfsteine dieser Bildungsfreiheit sind zum einen der Umgang mit Religion in der öffentlichen Schule, zum anderen reale Wahlmöglichkeiten, Bildung in konfessionell-religiöser Form eigenständig bestimmen zu können.

3. Gibt es ein Recht auf religiöse Bildung?

Im Rahmen des Richtigen können verschiedene religiöse Bekenntnisse nebeneinander stehen. Der Einzelne bleibt aber herausgefordert, zwischen ihnen eine subjektive Entscheidung zu treffen. Vorausgesetzt wird an dieser Stelle, dass ethisches und – in einem weiten Sinn verstanden – religiöses Lernen unter den Bedingungen neuzeitlicher Autonomie jeweils eigenständige Dimensionen von Bildung bezeichnen und dass es schon um der Gewissensfreiheit willen auch ethische Bildung geben kann, die programmatisch keinen Bekenntnisbezug voraussetzt.

Wo Lebensverhältnisse kontingent werden, stellen sich religiöse Fragen neu. Wer angesichts der vorhandenen Vielfalt an Lebenskonzepten, Wertorientierungen und Sinnangeboten nicht gelernt hat, sich zu entscheiden, über den

wird sehr leicht entschieden, aber eben von anderen, und derjenige wird leicht manipulierbar. Eine Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf religiöse Ansprüche zu vermitteln, stellt einen wichtigen Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags dar.

Eine selbstbestimmte, tragfähige und pluralismusfähige religiöse Identität wird der Einzelne nur gewinnen können, wenn er fähig ist, die eigene religiöse Tradition in Beziehung zu setzen zur faktisch vorgefundenen Pluralität religiöser Positionen. Wenn interreligiöses Lernen diesem Anspruch gerecht werden will, wird es nicht allein um alltags-taugliche Copingstrategien gehen, also um die Vermeidung kultureller Fauxpas. Gefragt ist der Aufbau differenzierter, situationsübergreifender und nachhaltiger Denkstrukturen, die es dem Einzelnen ermöglichen, eine Urteils- und Entscheidungskompetenz gegenüber religiösen Geltungsansprüchen zu entwickeln und auch mit fremdartigen religiösen Phänomenen verantwortlich umzugehen.

Religiöse Lernprozesse bleiben unverzichtbarer Bestandteil des allgemeinen Bildungsauftrags – nicht im Sinne religiöser Rede, sondern im Blick auf die Befähigung zum Reden über Religion. Wer Religion nicht mehr versteht, erfährt sie als etwas Bedrohliches und gerät in den Zwang, diese zähmen zu müssen. Oder er wird weltanschaulich leichter orientierungslos oder manipulierbar. Im Unterricht muss Religion aber auch als Religion und nicht einfach als (vielleicht zu domestizierende) Funktion von Politik zur Sprache kommen und erfahrbar werden.

Die Ausbildung einer kulturellen oder religiösen Identität – und damit zu-

sammenhängend sozialer Integrationsfähigkeit – werden nur als ein subjektiv bestimmter, aktiv zu gestaltender Prozess gelingen. Religiöse Bildung ist nicht von den Anforderungen einer wie auch immer gedachten staatsbürgerlichen Religion her zu denken, sondern vom sich bildenden Subjekt und seiner praktischen Urteilskraft. Die für die Moderne geltende Autonomie der Bildung setzt eine eigene religiös-konfessionelle Praxis nicht zwingend voraus. Gleichwohl wird von umfassender Persönlichkeitsbildung nur dann gesprochen werden können, wenn der Einzelne in der Lage ist, sich selbst und die Welt um sich mit Bezug auf religiöse Sprachformen wahrzunehmen und zu werten.

Sowohl der religionskundliche als auch der religionspädagogische Unterricht werden interreligiöse Fragen aufgreifen müssen. Gelingender interkultureller und interreligiöser Austausch setzt voraus, dass alle Beteiligten auch etwas haben, das sie einbringen können – andernfalls kommt der Austausch letztlich zum Erliegen. Die Andersartigkeit des anderen zeichnet sich erst vor dem Hintergrund des Eigenen ab – und erst dann kann der Einzelne auch ein begründetes Urteil fällen. Wo alles gleich ausfällt und „gleich-gültig“ ist, kann nicht mehr argumentativ gestritten werden. Eine zwar religionsfreundliche, aber letztlich plural-indifferente Lernumwelt wird religiöse Identitätsbildung eher erschweren als erleichtern.

Das Konfessionsprinzip im Religionsunterricht – Ausdruck der positiven Religionsfreiheit in der Schule – schränkt gerade nicht, wie die Münsteraner Religionspädagogin Judith Könemann (2017, 182-184) in der aktuellen Integrationsdebatte moniert hat, das Recht auf religiö-

se Bildung ein. Denn ein Verständnis für das Fremde wird sich – in der wechselseitigen Verschränkung von Selbst- und Fremdverstehen – nur vom Standpunkt des Eigenen her entwickeln können. Dies wird die in der kulturellen Umwelt vorherrschende Religion oder die eigene konfessionelle Überzeugung sein.

Die Schule kann – sowohl aus pädagogischen als auch menschenrechtlichen Gründen – auf Ebene der Glaubensüberzeugung eine konfessionell ausgerichtete Form des Lernens nicht zur Pflicht erheben. Umgekehrt darf aber auch die positive Religionsfreiheit im Schulbereich nicht davon abhängig gemacht werden, wie Könemann es suggeriert, dass alle Religionsgemeinschaften davon Gebrauch machen. In jedem Fall hat Schule einen Auftrag zu umfassender Persönlichkeitsbildung und damit die Aufgabe, die ihr anvertrauten Schüler in das Gesamt kultureller Möglichkeiten einzuführen und dem Einzelnen erzieherisch Hilfen zur vollen Entfaltung seiner vielfältigen Möglichkeiten anzubieten. Auf der allgemeinbildenden und sittlich-erzieherischen Ebene wird die öffentliche Schule daher die religiöse Dimension nicht ausklammern dürfen.

4. Wie kann religiöse Bildung in der öffentlichen Schule verankert werden?

Wie religiöses Lernen in der öffentlichen Schule didaktisch und curricular verankert wird, hängt wie bei keinem anderen Fach vom verfassungspolitischen Willen und religionspolitischen Interesse des Staates ab, die beide wiederum gesellschaftlich geprägt werden. Systematisch können im Wesentlichen vier Varianten unterschieden werden (Nipkow 2005, 229-234): (1.) eine Plurali-

tät konfessionell unterschiedener Formen von Religionsunterricht, daneben Ethikunterricht (so das gängigste Modell in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer); (2.) ein einheitlicher Religionsunterricht in Verantwortung einer Konfession ohne Wahlalternativen, aber mit der Möglichkeit, sich abzumelden (so z. B. in Hamburg); (3.) Religionskunde als Pflichtfach mit nachrangigen Alternativen, etwa einem Religionsunterricht, der nicht ordentliches Lehrfach ist (so z. B. in Brandenburg), und (4.) verpflichtende Religionskunde ohne Möglichkeit der Abmeldung und ohne Wahlalternativen (beispielsweise das Fach „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich).

Im ersten Fall, dem konfessionellen Religionsunterricht, vertraut der weltanschaulich neutrale Staat auf die ausreichende Toleranzleistung der betreffenden Konfession – bis zum Erweis des Gegenteils. Vorausgesetzt wird, dass sich auch der konfessionelle Religionsunterricht durch pädagogische Prinzipien bestimmt und entsprechend nicht-doktrinär gestaltet wird.

Im zweiten Fall hat nur eine Konfession ein Mitbestimmungsrecht, darf dieses aber nicht zum Recht auf konfessionell monopolartige Selbstinterpretation umdeuten. Mag die Unterscheidung zwischen legitimen konfessorischen Stellungnahmen und illegitimen konfessionellen Interpretationen auf Schülerseite noch unproblematisch sein, werden sich auf Lehrerseite in der Praxis durchaus erhebliche Abgrenzungsprobleme einstellen – spätestens dann, wenn die Lerngruppe interreligiös gemischt ist. Denn eine Lehrkraft wird schwerlich sowohl aus christlicher als auch muslimischer Perspektive konfessorisch stel-

lung nehmen können. Im Hamburger Fall zeigen sich diese Abgrenzungsschwierigkeiten sowohl in pädagogischen Debatten innerhalb der federführenden evangelischen Kirche als auch in Forderungen der Muslime nach einem Religionsunterricht in eigener Verantwortung.

Im dritten Fall, dem religionskundlichen Modell, wird den Religionen grundsätzlich kein Recht auf Selbstinterpretation zugebilligt. Dem politischen Anspruch nach erfolgt das interreligiöse Lernen unter Wahrung der weltanschaulich-religiösen Neutralität des Staates. Religiöse Interpretationen, Lehrmeinungen oder Sachverhalte dürfen zwar Gegenstand des Unterrichts sein, in der hermeneutischen Betrachtung aber nicht konfessionell gewichtet werden. In der Praxis bleibt es schwierig, diese Neutralität einzuhalten.

Diese Schwierigkeit trifft auch das vierte Modell. Denn eine obligatorische Religionskunde ist nur um den Preis zu haben, dass die positive Religionsfreiheit der Lernenden (und ihrer Eltern) im Raum der öffentlichen Schule beschränkt wird. Religionsunterricht wie Religionskunde haben als berufswissenschaftliche Disziplin die Pädagogik zur Grundlage, im fachwissenschaftlich-kategorialen Bezugsrahmen unterscheiden sie sich allerdings: Für eine weltanschaulich-neutrale Religionskunde wird dies nicht die Theologie, sondern die Religionswissenschaft sein (Nipkow 2005, 235f.).

5. Welche bildungsethische Bedeutung besitzt die positive Religionsfreiheit im Bildungsbereich?

Der moderne Staat, der die Freiheit seiner Bürger nicht durch eine teleologi-

sche Ordnung normiert, kann nicht selbst sittliche oder geistige Zwecke setzen. Den eigenen Bestand wie seine Produktivität wird der freiheitliche Rechts- und Verfassungsstaat nur sichern, wenn seine Bürger zur Selbsttätigkeit freigesetzt werden. Dies begrenzt notwendigerweise den Staat: Der Staat sichert den Rahmen des Bildungssystems; diesen zu füllen, bleibt eine gesellschaftliche Aufgabe, an der zahlreiche Akteure mitwirken.

5.1. Mitgestaltung der bildungspolitischen Öffentlichkeit

Mit dem Entstehen der bürgerlichen Gesellschaft und der Durchsetzung liberaler Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit im neunzehnten Jahrhundert entstanden im kirchlichen Raum christliche Bildungs- und Erziehungsverbände, die sich dieser Aufgabe widmeten; Pionier war der Borromäusverein. Ideengeschichtlich verdanken sich diese dem Bestreben, die Bildungs- und Erziehungsidee christlich oder konfessionell zu begründen und zu durchdringen (Kunze 2017a).

Bei Fach- oder Berufsverbänden dominiert das politische Anliegen bildungspolitischer, berufs- oder statusgruppenbezogener Interessenvertretung gegenüber staatlichen, kirchlichen oder gesellschaftlichen Akteuren. Fachverbände sind nicht selten Teil größerer Dachverbände. Für ihre Mitglieder erbringen sie fachliche Dienstleistungen, etwa durch Fachberatung, Publikationen, Festlegung von Qualitätsstandards, Erfahrungsaustausch oder Fortbildung.

In pastoraler Hinsicht unterstützen konfessionelle Verbände im Bildungsbereich den besonderen Erziehungsauftrag der Kirche, den das Zweite Vatika-

num in der Präambel seines Erziehungsdokuments „Gravissimum educationis“ folgendermaßen umrissen hat: „In der Erfüllung ihres göttlichen Stifters soll die heilige Mutter Kirche [...] alles in Christus erneuern. Ihrer Sorge ist daher auch das ganze irdische Leben aufgegeben, insofern es mit der himmlischen Berufung im Zusammenhang steht; so hat sie auch bei der Förderung und Ausweitung der Erziehung ihre Aufgabe zu erfüllen“ (GE Präambel). Zum einen soll Kirche durch Katechese und religiöse Bildung den Glauben weitertragen, wobei die in Freiheit zu vollziehende Glaubensentscheidung auf Befähigung zur Selbstbestimmung, also Bildung, unverzichtbar angewiesen bleibt. Zum anderen trägt die Kirche soziale Sorge dafür, dass alle Menschen ihr Recht auf Bildung verwirklichen und das in der Menschenwürdeidee geschützte Vermögen zur Freiheit entfalten können.

5.2. Pflege christlicher Orientierungswerte

Kulturethisch tragen kirchliche Bildungs- und Erziehungsverbände dazu bei, jenes sozial-moralische Fundament zu erhalten, auf das der freiheitliche Rechts- und Verfassungsstaat zum Selbsterhalt angewiesen bleibt, über dessen Gehalte er aber nur äußerst begrenzt verfügen darf. Dabei geht es um jene Orientierungswerte, „die das sozialetische Verhalten des Bürgers im Alltag bestimmen. Sie sind für eine offene Gesellschaft unverzichtbar und stellen ein Stück ihrer Identität dar“ (Häberle 1981, 87).

Es bedarf eines vermittelnden Bindegliedes zwischen der Tätigkeit des Staates und den Einzelsubjekten, und zwar einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit, in der über eine gerechte und gute Ord-

nung der menschlichen Gesamtpraxis – angesichts begrenzter Ressourcen – diskutiert wird. Über konfessionelle Bildungsverbände wie Bildungseinrichtungen nehmen kirchliche Akteure wie einzelne Gläubige an der Ausgestaltung der bildungspolitischen Öffentlichkeit aktiv teil und bringen dabei christliche Orientierungswerte zur Geltung.

Die freiheitliche Verfassung liefert zwar Orientierungsmaßstäbe; wie die Ziele der Verfassung aber innerlich verwirklicht werden, bleibt Sache des mündigen Bürgers. Für das freiheitliche Gemeinwesen ist ein Trägerpluralismus im Bildungsbereich unverzichtbar.

5.3. Sicherung individueller Wahlfreiheit

Dem Bürger bietet dies die Möglichkeit der Wahl, bedingt aber auch den Zwang zur Entscheidung. Erst aus dem Vorhandensein sich überschneidender, auch konkurrierender Orientierungswerte gewinnt die freiheitliche Verfassungsordnung des Staates „Maßstäbe für Verantwortung“ (Häberle 1981, 92) und inhaltliche Erfüllung. Ein die Freiheit seiner Bürger absorbierender Staat entspräche nicht dem neuzeitlichen Freiheitsideal und der Würde des Menschen. Menschenrechtlich geschützt ist der individuelle Anspruch, sich frei zu vergemeinschaften und Bildung in nichtpolitischer, beispielsweise konfessioneller, Form bestimmen zu können. Gerade konfessionelle Schulen sind ein wichtiges Instrument, die menschenrechtlich geschützte Wahlfreiheit im Bildungsbereich praktisch einzulösen.

6. Welchen Auftrag haben konfessionelle Schulen?

Konfessionelle Schulen vermitteln gehaltvolle soziale Erfahrungen im Rah-

men eines erkennbaren Profils und bieten dem Educandus Hilfestellung, diese geistig zu verarbeiten und im Licht der eigenen Glaubensüberzeugungen zu deuten. Dabei geht es um mehr als Wissen oder formale Fähigkeiten. Bildung setzt, soll der Einzelne nicht bloß Funktionär der bestehenden Verhältnisse oder der Interessen der Gemeinschaft sein, die Überzeugung voraus, dass es im menschlichen Leben etwas geben sollte, das über die Mittel der bloßen Daseinserhaltung hinausgeht. Andernfalls würde das Bewusstsein des Subjekts auf das Überlebensinteresse des Kollektivs reduziert. Bildung kann nicht selbst Sinn stiften, sondern bleibt auf ein außerhalb von ihr erzeugtes Ethos angewiesen, das zum pädagogischen Handeln motiviert. Notwendig ist eine pädagogische Haltung, die daran interessiert ist, die Selbstbestimmung des anderen zu fördern und seine Freiheit zu stärken. In konfessionellen Schulen geschieht dies in der schöpferischen Auseinandersetzung mit christlichen Werten und Traditionen, durch die Einübung von Regeln, das Ringen um gemeinsame Überzeugungen und durch Einbindung in eine Verantwortungsgemeinschaft, die ein religiöses Orientierungswissen lebendig erhält. Durch kirchliche Verbände, Vereinigungen oder Einrichtungen im Bildungsbereich verwirklicht sich das Christentum ausdrücklich als Bildungsreligion.

6.1. Kirchliches Zeugnis im Bildungsbereich

„Gravissimum educationis“ bekräftigt aus kirchlicher Sicht das Erziehungsrecht der Eltern (GE 6) und damit auch das Recht katholisch getaufter Kinder, „nach den sittlichen und religiösen

Grundsätzen“ (GE 7) ihrer Familie erzo-gen zu werden. Die Eltern haben sowohl für die „profane“ als auch „christliche Ausbildung“ ihrer Kinder Sorge zu tragen (GE 7); folgerichtig wird katholischen Eltern die Wahl einer katholischen Schule besonders nahe gelegt (GE 8). Aber auch außerhalb der katholischen Schule sollte die „religiöse Freiheit“ gesichert sein, sodass „eine Erziehung nach den sittlichen und religiösen Grundsätzen der Familien erteilt werden kann“ (GE 7).

Der Staat hat das in der Personwürde wurzelnde Recht auf Erziehung (GE 1) sicherzustellen, doch weist das Zweite Vatikanum, dem Subsidiaritätsprinzip der kirchlichen Soziallehre entsprechend, jede Art von staatlichem Schulmonopol zurück (GE 6). Die Kirche verweist auf ihr Recht, „Schulen jeder Art und jeder Rangstufe frei zu gründen und zu leiten“ (GE 8). Die kirchliche Rolle als Schul-träger sei nicht allein um der Gewissensfreiheit und des Elternrechts willen wichtig, sondern besitze eine weitergehende kulturethische Bedeutung. Die Formulierungen der konziliaren Erziehungserklärung lassen einen deutlichen Fortschrittsoptimismus erkennen, der sich nicht zuletzt in einer Aufgeschlossenheit pädagogischen Reformen gegenüber äußert (Frick 2006, 140-147.208).

Das Bildungshandeln der Kirche stellt für das Zweite Vatikanum einen wichtigen Teil des Verkündigungsauftrags (martyria) der Kirche dar, den sie von Christus empfangen hat; dies gilt nicht zuletzt für die Lehrer katholischer Schulen, die „in Leben und Lehre für Christus, den einzigen Lehrer, Zeugnis ablegen“ (GE 8) sollen.

Die Kirche hat kein „Patent“ auf Schule“, wie Frick (2006, 192) es aus-

drückt, aber sie sucht Schule „mit ihrem Geiste zu durchdringen und zu vervollkommen“ (GE 4). Katholische Schule bestimmt sich zunächst einmal durch die pädagogischen Aufgaben, Funktionen und Ansprüche von Schule, etwa ihre Enkulturations-, Qualifikations-, Allokationsfunktion oder das schulische Überwältigungsverbot. Dies schließt auch ein, damit zu rechnen, dass Educandi sich im Laufe ihrer Entwicklung gegen das Sinnangebot entscheiden, das die konfessionelle Schule vorlebt.

Das Proprium katholischer Schule zeigt sich darin, wie diese ihre pädagogischen Aufgaben wahrnimmt, und zwar aus dem „Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums“ (GE 8) heraus. Diese Grundhaltung kann nicht abstrakt gelebt werden, sondern muss Ausdruck finden in einem profilierten pädagogisch-konfessionellen Programm. Kennzeichnend für die pädagogische Arbeit katholischer Schule sind eine Verschränkung von Persönlichkeitsentfaltung und Christwerdung im Sinne eines gemeinsamen Wachstumsprozesses sowie eine durchgängige Ausrichtung der „gesamte[n] menschliche[n] Bildung auf die Heilsbotschaft [...], so daß die Erkenntnis, welche die Schüler stufenweise von der Welt, vom Leben und vom Menschen gewinnen, durch den Glauben erleuchtet wird“ (GE 8).

Diese Kennzeichen katholischer Schule werden nur dann erfüllt werden können, wenn es konfessionellen Schulen möglich bleibt, eigenständige pädagogische Akzente, etwa bei der Auswahl von Lehrkräften, der Ausgestaltung des Schulcurriculums, der Auswahl pädagogisch-didaktischer Referenztheorien oder der Gestaltung des Schullebens, zu setzen, durch die sie sich deutlich von

staatlichen Schulen abheben. Zunehmende Regulierungen im Schulbereich, nicht zuletzt gegenüber staatlich anerkannten Ersatzschulen, eine rigider werdende Schulaufsicht sowie der Trend zu egalitaristischen Gerechtigkeitskonzepten laufen aktuell diesem Anliegen entgegen und zwingen kirchliche Schulen immer stärker zur Vergleichbarkeit mit staatlichen. Noch scheut die Kirche davor zurück, die damit verbundene Aushöhlung der grundgesetzlich wie kirchlich geforderten Privatschulfreiheit deutlich beim Namen zu nennen.

6.2. Kirchliche Bildungsdiakonie

Die katholischen Schulen sind ein wichtiges Instrument, durch das Kirche im schulischen Bereich präsent ist. Begründet wird dieses Engagement der Kirche im Bildungssystem in „Gravissimum educationis“ nicht allein mit dem Erziehungsrecht der Eltern oder der Gewissensfreiheit. Die Kirche leiste damit einen wichtigen Dienst an der gesamten Gesellschaft und fördere den kulturellen Fortschritt. Unter Bezug auf das gleichnamige Gleichnis ist das Konzil der Überzeugung, dass das kirchliche Apostolat im Bildungsbereich „zum Sauererteig des Heils für die menschliche Gemeinschaft“ (GE 8) werden könne. Der Bezug zum Verkündigungsauftrag der Kirche bleibt an dieser Stelle deutlich erhalten.

Katholische Schulen stehen auch nichtkatholischen Schülern offen. Wenn „Gravissimum educationis“ diesen Umstand vor allem im Blick auf die „jungen Kirchen“ in klassischen Missionsgebieten hervorhebt (GE 9), so ist durchaus zu fragen, wie kirchliches Schulehalten hier und heute eine wertvolle Hilfe für Schüler sein kann, die

dem christlichen Glauben fernstehen. Allerdings birgt eine zunehmend pluraler werdende Einwanderungsgesellschaft pädagogisch und bildungsethisch ein durchaus hohes Konfliktpotential, das häufig unterschätzt wird (Fisch/Kunze 2017; Kunze 2017b).

Katholische Schulen leisten einen wichtigen Beitrag, dass die Einzelnen ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können, und setzen sich damit für die Sicherung pädagogischer Freiheit und eines bildungspolitischen Pluralismus ein, indem sie den Lernenden und ihren Eltern ermöglichen, Bildung in einer klar erkennbaren konfessionellen Form zu bestimmen. Dieses eigenständige Profil und der spezifische Beitrag, den kirchliche Schulen zur Sicherung der Freiheit des Lernens erbringen, werden nur dann erhalten bleiben, wenn der diakonische Auftrag (diakonia) katholischer Schule als Ausfluss des kirchlichen Verkündigungsauftrags betrachtet wird.

Katholische Schulen müssen das Recht haben, über die Aufnahmekriterien selbst zu entscheiden sowie ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag mit einem eigenständigen Profil umzusetzen, das sich erkennbar von dem anderer Träger unterscheidet. Zu begrüßen ist es daher, dass Gerichte bisher klare Grenzen ziehen, wenn Eltern allein aus pragmatischen Erwägungen (z. B. Schulwegverkürzung) ihr Kind in eine konfessionelle oder Konkordatsschule einzuklagen versuchen. Ein Profil muss konkret gelebt werden, damit es nicht verwässert oder sich verflüchtigt. Umgekehrt haben nichtkatholische Schüler, die sich frei für ein solches Bildungsangebot entscheiden, daher die Verpflichtung, dieses Profil mitzutragen, etwa durch verpflichtende Teilnahme am Religionsun-

terricht, Mitgestaltung christlicher Feiern im Lebensraum der Schule oder die Teilnahme am liturgischen Leben der Schulgemeinde.

Die Kirche sichert durch ihr schulisches Handeln das Recht ihrer eigenen Glieder auf christliche Erziehung (GE 2) und legt mit ihrem eigenen Erziehungsprogramm Zeugnis von der Hoffnung ab, die dieses Handeln trägt, nicht zuletzt gegenüber nichtchristlichen Schülern, die sich für das kirchliche Bildungsangebot entscheiden. Beide Aufträge kann die katholische Schule aber nur erfüllen, wenn ihr spezifisches Profil nicht verloren geht, etwa indem allgemein sozialpolitische Anliegen dominieren, Fragen konfessioneller Identität aber hintenan gesetzt werden (etwa bei Noweck 2013, 250-253). Wo Fragen konfessioneller Identität nicht ernst genommen werden, wird die Persönlichkeit des Einzelnen nicht wahrgenommen. Konfessionelle Schulen bleiben ein Stachel im Fleisch des Bildungssystems – gegen egalitaristische Tendenzen der Bildungspolitik und gegen Tendenzen, Religion aus dem öffentlichen Raum zu verbannen.

Literatur

Bernsdorff, Norbert (2003): Artikel 14. Recht auf Bildung, in: Meyer, Jürgen (Hg.): Kommentar zur Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Baden-Baden, 207-219.

Fisch, Andreas, Kunze, Axel Bernd (2017): Streitgespräch II: Die Rolle von Bildung und Bildungseinrichtungen bei der Integration, in: Fisch, Andreas, Ueberbach, Myriam, Patenge, Prisca, Ritter, Dominik (Hg.): Zuflucht – Zusammenleben – Zugehörigkeit? Kontroversen der Migrations- und Integrationspolitik interdisziplinär beleuchtet, Münster, 199-209.

Frick, Rafael (2006): Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analy-

se weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule, Baltmannsweiler.

Frowein, Jochen A. (1996): Artikel 2 des 1. ZP [Recht auf Bildung], in: Ders., Peukert, Wolfgang: Europäische Menschenrechtskonvention. EMRK-Kommentar, 2., vollst. neu bearb. Aufl. u. B. d. 11. ZP zur Gründung eines ständigen Gerichtshofs, Kehl/Straßburg/Arlington, 828 – 834.

Häberle, Peter (1981): Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat, Freiburg/Br.

Könemann, Judith (2017): Religiöse Bildung und Integration, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, 58, 167 – 187.

Kunze, Axel Bernd (2013): Braucht Religion Bildung? Braucht Bildung Religion?, in: Engagement, 31/3, 225 – 233.

Kunze, Axel Bernd (2012): Freiheit im Denken und Handeln. Eine pädagogisch-ethische

und sozialetische Grundlegung des Rechts auf Bildung, Bielefeld.

Kunze, Axel Bernd (2013): Das Recht auf Bildung. Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung, Münster.

Kunze, Axel Bernd (2017a): Christliche Bildungs- und Erziehungsverbände, in: Staatslexikon, 8. Aufl., Freiburg/Br., Bd. 1, Sp. 1059 – 1066.

Kunze, Axel Bernd (2017b): Chancen und Grenzen schulischer Integration, in: Katholische Bildung, 118, 5/6, 116 – 125.

Nipkow, Karl Ernst (2005): Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung. Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloh.

Noweck, Anna (2013): Katholische Schulen – beteiligungsgerecht? Eine sozialetische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Capabilities Approach, Bielefeld.

Schule in kirchlicher Trägerschaft

Last und Chance des Nachfragebooms

VON JOACHIM GÖBEL UND MARTIN STEFFENS

Im Gegensatz zu rückläufigen Gottesdienstbesuchen und der steigenden Zahl von Kirchenaustritten existiert eine beständig hohe Nachfrage nach kirchlichen Schulen (Mertes 2017, 180). In Deutschland wurden im Schuljahr 2015/2016 an insgesamt 904 Schulen in katholischer Trägerschaft von etwa 33 000 Lehrkräften rund 360 000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Statistik über katholische Schulen 2015/16). Welche Gründe gibt es für die Attraktivität kirchlicher Schulen und welcher Herausforderungen ergeben sich daraus?

1. Schulen in kirchlicher Trägerschaft in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass katholische Schulen in Deutschland teilweise eine bis zu mehrere Jahrhunderte währende Tradition besitzen. Viele von ihnen bezweckten ursprünglich die Sicherung des Nachwuchses von Klerikern und Ordensleuten, begründeten und sicherten darüber hinaus die Existenz höherer Bildung für Katholiken. Später wurden katholische Schulen vornehmlich mit der Intention gegründet, überhaupt Zugang zur Bildung zu ermöglichen, z. B. in ländlichen Räumen oder insbesondere im Bereich der Mädchen- und Frauenbildung (vgl. Schößler/Sternberg 2017, 60).

Aus dieser Tradition ergibt sich auch, dass die Gymnasien heute mit einer Anzahl von 217 Schulen am stärksten ver-

treten sind. Zudem findet sich jedoch eine beträchtliche Vielfalt aller gängigen Schulformen in den Reihen der katholischen Schulen. So existieren neben 215 berufsbildenden Schulen beispielsweise 141 Realschulen, 83 Grundschulen, zwölf Hauptschulen, zwölf Gesamtschulen und auch 162 Förderschulen in katholischer Trägerschaft (Statistik über katholische Schulen 2015/16).

An der Breite der verschiedenen Schulformen wird ersichtlich, dass es im Interesse der Kirche liegt, allen Kindern und Jugendlichen Zugang zu geeigneter Bildung zu ermöglichen (Schößler/Sternberg 2017, 61). Dies zeigt sich auch darin, dass die Kirche – gemäß den im Grundgesetz Artikel 7 Abs. 4 festgelegten Bestimmungen – die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in katholische Schulen nicht von der sozialen Herkunft abhängig macht und in der Regel kein bzw. – in den jeweiligen Bundesländern – ein geringes Schulgeld erhoben wird. Überdies existieren Stipendienfonds, die eine Partizipation einkommensschwacher Familien am katholischen Schulwesen sicherstellen (Moser/Müller 2014, 201).

2. Der Nachfrageboom und einige seiner Gründe

Die Anzahl von rund 360 000 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2015/16 an katholischen Schulen ent-

spricht einem bundesweiten Gesamtanteil von rund 3,3% (Statistisches Bundesamt 2015/16; Statistik über katholische Schulen 2015/16, eigene Berechnung). Im Schuljahr 2002/03 betrug dieser Anteil noch 2,8% (Dikow 2004, 94), sodass hieran ein Aufschwung der katholischen Schulen von 0,5% innerhalb von 13 Jahren deutlich wird. Aber kann man deshalb gleich von einem Nachfrageboom sprechen?

Die gestiegene Nachfrage nach katholischen Schulen lässt sich an den Anmeldezahlen sowie den erteilten Absagen deutlich illustrieren. Denn nicht nur die Quantität der Bewerbungen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in katholischer Trägerschaft, sondern auch – trotz gesteigener Aufnahmezahlen – die Anzahl der abgelehnten Bewerber (zumeist aus Kapazitätsgründen) ist in den vergangenen zwei Jahrzehnten stetig gewachsen: Mussten im Schuljahr 1992/93 von 59 526 Bewerbern an genannten Schulformen rund 22% abgelehnt werden, stieg die Anzahl der Bewerber im Schuljahr 2002/03 auf 84 835 an, von denen wiederum rund 30% Absagen erhielten (Dikow 2004, 15; 72).

Auch die Anmeldezahlen des laufenden Schuljahrs 2017/18 an Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn untermauern den aufgezeigten Trend. So konnten an berufs- und allgemeinbildenden Schulen in Trägerschaft des Erzbistums Paderborn über 2700 Anmeldungen registriert werden. Aus diesen wurden über 2200 Schülerinnen und Schüler aufgenommen, sodass allerdings ebenfalls rund 20% der Bewerber Absagen erteilt werden mussten.

Die Statistiken der beiden vergangenen Jahrzehnte sowie die aktuellen Zah-

Dompropst Msgr. Joachim Göbel ist Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn.



len aus dem Erzbistum Paderborn zeigen, ebenso wie der bundesweit gestiegene Schüleranteil an katholischen Schulen, einen konstant wachsenden Bedarf an Schulen in katholischer Trägerschaft auf. Dieser ist von jahrzehntelanger Konstanz und einem solchen kontinuierlich steigenden quantitativen Ausmaß, dass er durchaus als beständiger Nachfrageboom bezeichnet werden kann.

Doch woher stammt dieses offensichtliche Vertrauen der Eltern in katholische Schulen? Es wird hier wohl sehr gut „Schule gemacht“, wobei sich katholische Schulen von staatlichen Schulen in zentralen pädagogischen Belangen allerdings nur geringfügig unterscheiden (Zimmermann 2017, 84). Wie lassen sich also die Gründe für die Schulwahlentscheidung der Eltern umreißen?

Bei der Wahl von Privatschulen wird Eltern oftmals soziale Selektion als zentrales Motiv unterstellt. Insbesondere bei kirchlichen Schulen gebe es einige „Eltern, die die Möglichkeit nutzen, über konfessionelle Zugehörigkeit die gemeinsame Erziehung ihrer Kinder mit muslimischen oder anders konfessionellen Kindern zu unterlaufen“ (Wernstedt 2011, 6), oder wie Philipp Möller – am 2. November 2017 im Neo Magazin Royale mit Jan Böhmermann – zu den Beweggründen von Eltern, eine

christliche Schule zu wählen, proklamierte: „Da sind halt weniger Assis!“

Hierbei liegt die Idee zugrunde, dass kirchliche Schulen sogenannte „Elite-Schulen“ seien. Mertes erläutert diese Idee folgenderweise: „In Deutschland ist der Elite-Begriff sozial besetzt. Er wird über soziale Zugehörigkeit definiert. Kirchliche Schulen wollen ein exzellentes Bildungsangebot aufstellen. Doch wenn kirchliche Schulen ein soziales Eliteverständnis als eigenes Selbstverständnis übernehmen, dann ergibt sich in der Tat ein programmatischer Anziehungseffekt für bestimmte soziale Gruppen. Doch kirchliche Schulen sind nicht dazu da, soziale Eliten zu sammeln und für sie ein Milieu zu erschaffen. Es entspricht auch nicht der Realität des kirchlichen Schulsystems in Deutschland“ (Mertes 2017, 182).

Dieses Kriterium der Distinktion mag also einer gewissen Anzahl Eltern entsprechen, lässt sich allerdings auch nicht als generelles Merkmal manifestieren (Zimmermann 2017, 85), da die Schulwahlmotive von Eltern, die Schulen in freier Trägerschaft wählen, nicht hinreichend empirisch untersucht sind (Frick/Godel-Gassner 2014, 174). Vielmehr ist von Bedeutung, dass diejenigen Eltern Interesse an konfessionellen Schulen haben, die sich – unabhängig von sozialer Provenienz und Bildung – für die Bildung ihrer Kinder engagiert einsetzen. Diese wiederum äußern laut Zimmermann hinsichtlich ihres Interesses an einer katholischen Schule Motive wie gute Bildung in Kombination mit Wahrnehmung des Individuums, eine gute Atmosphäre und eine Vielfalt (!) der Schülerschaft (Zimmermann 2017, 85). Neben den üblichen pragmatischen Gründen zur Schulwahl, z. B. Er-

Martin Steffens ist Lehrer für Deutsch und Katholische Religionslehre und Mitarbeiter in der Abteilung



Schulpastoral des Erzbischöflichen Generalvikariates Paderborn.

reichbarkeit und Betreuungssituation (Mayer/Koinzer 2014, 169), lassen sich außerdem weitere Gründe für das Interesse an kirchlichen Schulen aufzeigen, wie weitreichende „familiäre Bildungstraditionen“, (wiederentdecktes) Interesse an religiöser Erziehung seitens der Eltern sowie hohe Kompetenzzuweisung im respektvollen Umgang mit der eigenen Religion auf Seiten von Eltern anderer monotheistischer Religionen (Mertes 2017, 180). Zudem wählt erfahrungsgemäß eine Vielzahl von Eltern im ländlichen Bereich Schulen in kirchlicher Trägerschaft vor allem mangels staatlicher Alternativen. Darüber hinaus wächst die Zahl der Anmeldungen von Kindern ohne christliche Sozialisation.

3. Vom Profil katholischer Schulen – Last und Chancen

Kardinal Marx macht 2016 im Vorwort des Dokuments der deutschen Bischöfe zu den katholischen Schulen deutlich, dass das Selbstverständnis und Profil katholischer Schulen „[e]in von der Frohen Botschaft Jesu Christi inspiriertes und geprägtes Erziehungs- und Bildungsangebot“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 5) ist. Grundlegend für die Qualität dieser Schulen ist demnach die Umsetzung eines christlichen Schulprofils.

3.1. Interreligiöse Öffnung katholischer Schulen

Neben Eltern mit christlicher Sozialisation interessieren sich auch zunehmend Eltern sowie Schülerinnen und Schüler christlich-ferner Provenienz für katholische Schulen. Auf den ersten Blick scheint dieses Interesse ein Problem darzustellen, da ein geringer Anteil christlicher Schüler eine Verwässerung des christlich-katholischen Profils der Schule begünstigen könnte und somit zur Last werden kann. Wenn katholische Schulen sich allerdings nicht vor gesellschaftlicher Realität verstecken und stattdessen an ihr teilhaben möchten, stellt diese Distanz der Eltern, Kinder und Jugendlichen zu Religion und Kirche eine Herausforderung dar, die zum Vorteil für alle Beteiligten reichen kann. Insbesondere im interreligiösen und weltanschaulichen Bereich lassen sich viele Chancen generieren.

Zum Beispiel werden Kinder und Jugendliche innerhalb unserer pluralen Gesellschaft mit komplexen Fragen und Ansichten konfrontiert. Zum fundierten Umgang mit diesen komplizierten gesellschaftlichen Anforderungen können Schulen in katholischer Trägerschaft durch weitere (interreligiöse) Öffnung beitragen, denn gemäß der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* zielt das pastorale Wirken der Kirche – zu der auch die katholischen Schulen als pastorale Orte zählen – nicht allein auf Katholiken und Christen, sondern auf alle Menschen (GS 2,1). Katholische Schulen könnten somit zum Erwerb „interreligiöser Kompetenz“, einer Sprach- und Urteilsfähigkeit, die zum Dialog befähigt, beitragen (Zimmermann 2017, 94–95).

Im Zusammenhang mit einer Öffnung von katholischen Schulen sollte auch neu entstehender Bedarf an Sakramentenspendung im Rahmen der Schulgemeinde bedacht werden, ohne hierbei in „Konkurrenz“ zur Pfarrgemeinde treten zu wollen. Dies geschieht beispielsweise in Form von Taufen oder – momentan vor allem – in der Vorbereitung auf das Sakrament der Firmung.

3.2. Nicht katholisch-sozialisierte Lehrkräfte an katholischen Schulen?!

Doch nicht nur kirchenferne Eltern mit ihren Kindern, sondern auch immer mehr nicht katholisch-sozialisierte Lehrkräfte interessieren sich für die Arbeit an Schulen in katholischer Trägerschaft. Zur Last werden könnten diese Lehrerinnen und Lehrer vor allem dann, wenn sie sich lediglich wegen der Idee einer vermeintlich unproblematischen Schülerschaft bewürben und sich nicht für die Anliegen und das Profil der Schule einsetzten. Andererseits gibt es auch junge Lehrerinnen und Lehrer, die sich aufgrund des eigenen religiösen Werdegangs bewusst für eine Schule in katholischer Trägerschaft interessieren, oftmals geprägt von der eigenen Schullaufbahn an katholischen Schulen. Doch diese Gruppe von Pädagogen kann den Bedarf an Fachlehrerinnen und -lehrern nicht ausreichend decken (Nothhaft 2015, 215). Aus diesem Grund werden Lehrerinnen und Lehrer ohne katholische Sozialisation angestellt, die der Ausrichtung und dem Profil katholischer Schulen zwar mit grundlegender Offenheit begegnen, aber als „Kinder ihrer Zeit“ auch mit einer Vielzahl von Fragen in Bezug auf Kirche und Glaube ausgestattet sind.

Es existiert diesbezüglich eine ambivalente Last. Denn zum einen kann das

katholische Profil der Schule durch diese christlich nicht sozialisierten Lehrkräfte verflachen und zum anderen ist es auch seitens der Lehrerinnen und Lehrer aus folgenden Gründen eine Herausforderung an kirchlichen Schulen zu arbeiten. Erstens stellen die 2009 von den deutschen Bischöfen veröffentlichten „Qualitätskriterien an katholischen Schulen“ hohe pädagogische Anforderungen dar. Und zweitens bedeuten die in der Grundordnung des kirchlichen Dienstes manifestierten Bestimmungen zur persönlichen Lebensführung für viele ebenfalls hohe individuelle Anforderungen. Aus der Kombination dieser Anforderungsbereiche entsteht somit eine beständige Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer. Zu ihrer Bewältigung sind seitens des Dienstgebers Kirche unterstützende Schritte im Sinne einer profilorientierten Personalentwicklung durchzuführen (Nothhaft 2015, 216). Auf diese Weise birgt die Anstellung von Lehrerinnen und Lehrern ohne klassische katholische Sozialisation eindeutig Chancen, da diese sich zunächst einmal im Sinne einer Evangelisierung mit der frohen Botschaft auseinandersetzen. Hiervon ausgehend können die Lehrkräfte – unter Beachtung der individuellen Grenzen des Forums Internum – zusätzlich eine pädagogische Grund- sicht erlangen, die sich am christlichen Menschenbild orientiert. Aus dieser Grundsicht kann dann jene Haltung der Lehrkräfte reifen, die ihr pädagogisches und religiöses Handeln im Sinne des Profils katholischer Schulen maßgeblich mitgestaltet (Nothhaft 2015, 216-220; 2012, 71ff.). Die profilorientierte Personalentwicklung kann somit zum Vorteil der Schulentwicklung an Schu-

len in katholischer Trägerschaft werden und vor allem hinsichtlich zeitgemäßer religiöser Bildung eine große Chance darstellen (Nothhaft 2015, 216; Zimmermann 2017, 87). Der Nachfrageboom an katholischen Schulen bietet zudem weitere Chancen. Durch die profilorientierte Personalentwicklung erfahren alle Lehrerinnen und Lehrer eine christliche Prägung, die – im Sinne von Schulpastoral (Mendl 2015, 232) – ihrer Identitätsfindung zuträglich ist. Darüber hinaus eröffnen katholische Schulen für Lehrkräfte Lebensräume, ihren eigenen Glauben authentisch zu leben und zu bezeugen.

3.3. Bildung als Dienst am Menschen

Eine weitere Chance der hohen Nachfrage besteht darin, dass „Katholische Schulen [...] Labore sein [können] für die Tragfähigkeit guter neuer pädagogischer Konzepte“ (Schößler/Sternberg 2017, 63). Sie bereichern und beleben somit den Qualitätswettbewerb um gute schulische Bildung in Deutschland. Sie stehen jedoch gegen eine Ökonomisierung von Bildung (ebd.) und gleichzeitig – unter Berücksichtigung der christlichen Anthropologie – „für eine Erziehung und Bildung um des Menschen willen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 12).

3.4. Katholische Schulen als pastorale Orte

Die Deutsche Bischofskonferenz formuliert zum Selbstverständnis und Auftrag katholischer Schulen, dass katholische Schulen Orte der Kirche sind und teilhaben an ihrer pastoralen Sendung (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016, 18). Sie sind also pastorale Räume in vollständiger Art und Weise,

weil hier alle Grundvollzüge der Kirche verwirklicht werden. Diakonia, der Dienst am Menschen, wird beispielsweise im etablierten Compassion-Projekt erfahren, in dem Schülerinnen und Schüler selbst als diakonisch Handelnde tätig werden. Außerdem werden im Zuge der Beratung im Rahmen der Schulpastoral ihre Sorgen und Ängste wahrgenommen (Mendl 2015, 232–233). Der Vollzug der Martyria, der intensiven Auseinandersetzung mit Sinn-, Lebens- und Glaubensfragen, wird z. B. auf Besinnungstagen erfolgreich durchgeführt, aber auch durch Lehrkräfte, die durch ihr Handeln Zeugnis ihres Glaubens ablegen und somit die Frage nach Gott im Unterricht lebendig halten (Bode 2017, 70; Mendl 2015, 233). Wenn die Schule als christlich geprägter Lebensraum verstanden wird, in dem sich Schülerinnen und Schüler, Lehrende, Eltern und Mitarbeiter wohlfühlen, gemeinschaftlich wirken innerhalb diverser Projekte sowie Feiern und Feste im Schul- und Kirchenjahr begehen, dann wird der Handlungsvollzug der Koinonia sichtbar. Und auch Liturgia wird im Schulalltag durch gemeinsame Gottesdienste oder das morgendliche Gebet erkennbar (Mendl 2015, 234).

Die durch die katholischen Schulen wahrzunehmenden Chancen liegen hier in den alters- und zielgruppengemäßen Angeboten, die erprobt und erschlossen werden können, sodass neben dem Mehrwert für die Gesamtkirche vornehmlich jeder einzelne in seiner Entwicklung unterstützt und religiöse Entscheidungs- und Sprachfähigkeit erwerben kann. Darüber hinaus wird Schulpastoral von den deutschen Bischöfen als „Dienst der Kirche an den Menschen im Lebensraum Schule“ (Sekretariat der

Deutschen Bischofskonferenz 2016, 19; 1996) verstanden, der sich selbstverständlich den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und Mitarbeitenden in der Schule, aber auch den Eltern als Erstverkündern des Glaubens zuwendet. Katholische Schulen haben somit im Rahmen von praktizierter Schulpastoral neben Kindern, Jugendlichen und Mitarbeitenden auch die Pflicht, Eltern anzusprechen. Hierbei wird zur Chance, von Gott entfremdete Eltern wieder für die Frohe Botschaft begeistern zu können und zudem katholisch sozialisierten Eltern ein ausführliches Angebot von Glaubenspraxis unterbreiten zu können.

3.5. Von der Vernetzung katholischer Schulen mit anderen pastoralen Orten

Eine weitere große Chance für katholische (und staatliche) Schulen eröffnet eine sinnvolle Vernetzung der Schulpastoral mit weiteren pastoralen Orten. Die Schulen sollten daher den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten schaffen, mit Pfarrgemeinden, hochschulpastoralen Angeboten, verbandlicher Jugendarbeit oder Möglichkeiten zu Freiwilligendiensten vertraut zu werden, um Chancen aufzuzeigen, wie Glaube außerhalb der Schule gelebt werden kann. Hierbei sollte insbesondere die Verknüpfung mit den pastoralen Räumen – und bei Abiturienten unbedingt auch die Vernetzung mit den Angeboten der Hochschulpastoral – im Fokus stehen, um direkte Übergänge zu erleichtern. Auf diese Weise erhalten katholische Schulen zusätzlich die Chance, die Kirche in der Gesellschaft entscheidend mitzuprägen und mitzugestalten (Bode 2017, 71–72).

3.6. Katholische Schulen als Lernort(e) der Kirche

Die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils sieht als eine zentrale Aufgabe der Kirche, „nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten. So kann sie dann in einer jeweils einer Generation angemessenen Weise auf die bleibenden Fragen der Menschen nach dem Sinn des gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens und nach dem Verhältnis beider zueinander Antwort geben“ (GS 4,1).

Im Sinne des Konzils ist es also von immenser Wichtigkeit, katholische Schulen zu betreiben. Denn damit die Kirche um die Bedürfnisse der kommenden Generation weiß, muss sie mit den jungen Menschen überhaupt einmal in Kontakt treten. Hier stellen katholische Schulen – in Zeiten von zunehmendem Desinteresse an der Kirche insbesondere bei jungen Menschen – eine große Chance dar, weil in ihnen ein fortwährender Dialog mit Schülerinnen und Schülern und somit ein Austausch mit der jüngeren Generation möglich wird. Demgemäß sind katholische Schulen Lernorte im doppelten Sinn. Sie sind nämlich nicht nur Lernorte für Kinder und Jugendliche, sondern auch für die Kirche. Sie erhält hier die besondere Chance, die sich ändernden Gefühle, Fragen und Lebensbedingungen junger Menschen direkt zu erfahren und diese Aspekte im pastoralen Handeln unmittelbar aufgreifen zu können (Bode 2017, 69–70).

4. Was folgt daraus?

Abschließend lässt sich festhalten, dass Schulen in kirchlicher Träger-

schaft sich seit Jahren einer umfassenden Nachfrage erfreuen. Die daraus entstehenden Chancen werden in folgenden Feststellungen zusammengefasst:

Katholische Schulen ...

1. ... können durch eine weitere Öffnung einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche in einer heterogenen Gesellschaft religiös sprach- und urteilsfähig werden.

2. ... können mit Hilfe von profilorientierter Personalentwicklung dazu beitragen, dass Lehrkräfte evangelisiert werden und katholische Bildung in Deutschland fruchtbringend fortgeführt werden kann.

3. ... müssen weiterhin gegen die Ökonomisierung von Bildung eintreten und diese als ganzheitlichen Dienst am Menschen verstehen.

4. ... bieten Kindern, Jugendlichen, Lehrkräften, Mitarbeitern und den Eltern einen pastoralen Raum, in dem die Frage nach Gott wach gehalten wird und alle Beteiligten in Freiheit der Frohen Botschaft begegnen können.

5. ... können durch sinnvolle Vernetzung mit anderen pastoralen Orten zur nachhaltigen Bindung vieler Menschen zum Glauben beitragen.

6. ... sind Lernorte im doppelten Sinn, da zum einen in ihnen Kinder und Jugendliche gute Bildung erfahren, und zum anderen die Kirche auch von Kindern und Jugendlichen viel lernen kann.

... sind keine Eliteschulen für bestimmte Milieus, sondern stehen für erstklassige Bildung, die für alle geöffnet sind, die sich in das Schulleben einbringen und sich für die Schule und alle in ihr beteiligten Menschen engagieren.

Literatur:

Bode, Franz-Josef (2017): Katholische Schulen in der pastoralen Landkarte einer Diözese, in: Reitemeyer, Michael, Verburg, Winfried (Hg.): Bildung – Zukunft – Hoffnung. Warum Kirche Schule macht, Freiburg/Br., 67-72.

Dikow, Joachim (2004): Katholische Schulen in freier Trägerschaft – Ergebnisse einer Umfrage 2002, in: engagement 22/1, 1-113.

Frick, Rafael, Godel-Gassner, Rosemarie (2014): Übergänge auf Mädchenschulen. Schulwahlmotive von Eltern, in: engagement 32/3, 174–185.

Mayer, Tanja, Koinzer, Thomas (2014): Schulwahl. Grundlegende Theorien und Befunde und einige kritische (Nach-)Fragen, in: engagement 32/3, 161–171.

Mendl, Hans (2015): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München, 4. Aufl.

Mertes, Klaus (2017): Kirchliche Schulen – Warum? in: Reitemeyer, Michael, Verburg, Winfried (Hrsg.), Bildung – Zukunft – Hoffnung, Warum Kirche Schule macht, Freiburg i.Br. 2017, 180–194.

Moser, Bernhard, Müller, Hubert (2014): Katholische Schule gestalten, in: engagement 32/3, 196-202.

Nothhaft, Peter (2015): Basics für Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen, in: engagement 33/4, 214-220.

Zimmermann, Tobias, Spermann, Johann (2015): Profilorientierte Personalentwicklung als Mittel der Schulentwicklung konfessioneller Schulen, in: engagement 33/4, 205-213.

Weßler, Thomas (2015): Profilorientierte Personalentwicklung an katholischen Schulen, in: engagement 33/4, 227-231.

Nothhaft, Peter (2012): Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung katholischer Schulen, Münster.

Schößler, Sabine, Sternberg, Thomas (2017): Konkurrenz belebt das Geschäft? Katholische Schulen als Teil des deutschen Schulwesens aus der Perspektive politischer Bildungsverantwortung, in: Reitemeyer, Mi-

chael, Verburg, Winfried (Hg.): Bildung – Zukunft – Hoffnung, Warum Kirche Schule macht, Freiburg i.Br. 2017, 57–64.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016) (Hg.): Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag katholischer Schulen (Die deutschen Bischöfe 102), Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1996) (Hg.): Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule (Die deutschen Bischöfe Kommission für Erziehung und Schule 16), Bonn.

Wernstedt, Rolf (2011): Vorwort zu Weiß, Manfred: Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland, Berlin, 5–6.

Zimmermann, Tobias (2017): Die Frage nach Gott als Bildungsfrage. Woher die Frage nach dem „Wozu katholischer Schulen“? in: Reitemeyer, Michael, Verburg, Winfried (Hg.): Bildung – Zukunft – Hoffnung, Warum Kirche Schule macht, Freiburg i.Br., 84–96.

Onlinequellen: (alle zuletzt abgerufen am 13.12.17)

NEO MAGAZIN ROYALE mit Jan Böhmermann vom 2. November 2017:

<https://www.zdf.de/comedy/neo-magazin-mit-jan-boehmermann/neo-magazin-royale-mit-jan-boehmermann-vom-2-november-2017-100.html>

Gaudium et spes. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, 1965:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html

Statistik über katholische Schulen 2015/16:

<http://www.katholische-schulen.de/Profil-und-Qualit%C3%A4t/%C3%9Cber-Katholische-Schulen>

Statistisches Bundesamt, Zahlen der Schüler/innen nach Schularten:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulartenSchueler.html;jsessionid=46D2F5C07ECCB8401E7D4F4475C523A3.InternetLive2>

Caritas Arbeit zwischen Kritik und Unterstützung

Das Beispiel der Lerncafés

VON MARTINA POLLERES-HYLL UND DAVID HIMLER

Ali ist heute 16 Jahre alt. Seit sechs Jahren lebt er in Österreich. Damals ist er gemeinsam mit seiner Familie vom Iran nach Österreich geflüchtet. Der Anfang war hart: Deutsch fiel ihm schwer, und in der Schule fand er keinen Anschluss an die Klassengemeinschaft – er rebellierte. Dann kam er ins Lerncafé der Caritas Wien. Und auch hier war der Anfang nicht einfach. Aber er traf auf Menschen, deren Energie darauf ausgerichtet war, ihn aufzufangen, seine Talente zu sehen und seine Probleme gemeinsam zu lösen. Das zeigte bald Erfolg. Alis Deutschkenntnisse verbesserten sich rasant und sein Talent für Mathematik kam zum Vorschein. Das motivierte den Jungen, zeigte ihm, was alles in ihm steckt.

Heute besucht Ali die HTL (Höhere Technische Lehranstalt, eine berufsbildende höhere Schule). Die Unterstützung im Lerncafé benötigt er nicht mehr. Er hat gelernt, selbst seinen Schulalltag zu meistern.

1. Warum Lerncafé?

Das österreichische Bildungssystem stellt hohe Ansprüche. Nicht nur an die SchülerInnen – auch an ihre Eltern. Viele Kinder können diese Anforderungen nicht selbst bewältigen und oft ist es auch ihren Eltern nicht möglich, sie schulisch zu unterstützen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Die Eltern verfügen über keine ausreichenden Deutschkenntnisse, haben ein niedriges Bil-

dungsniveau und/oder sind beruflich eingedeckt. Nachhilfe ist kostspielig und nicht für jede Familie leistbar. Die Idee des Lerncafés war von Beginn an, diese sozialen Unterschiede auszugleichen, die Kinder abzuholen und am Bildungsweg zu begleiten – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

Das erste Lerncafé öffnete im Jahr 2007 in Graz seine Pforten. Mittlerweile gibt es österreichweit 52 Standorte, an denen gut 1500 Kinder betreut werden, rund 350 davon in den 11 Lerncafés der Caritas Wien (5 in Wien und 6 im östlichen Niederösterreich). Erklärtes Ziel ist der erfolgreiche Pflichtschulabschluss aller Kinder. Auf dem Weg dorthin entwickeln sich aber nicht nur die schulischen und sprachlichen Kompetenzen, auch die sozialen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen entfalten sich Stück für Stück. Das reicht vom Umgang mit anderen Jugendlichen, von der Fähigkeit zur Selbstorganisation bis hin zum Willen, den schulischen und beruflichen Weg selbst aktiv mitzugestalten. Das Angebot der Lerncafés ist völlig kostenlos – die Wartelisten sind entsprechend lang.

2. Lernbegleitung – nicht Nachhilfe

Auch wenn das Erledigen der Hausübungen und die Vorbereitung auf Tests und Schularbeiten im Fokus stehen, versteht sich das Lerncafé nicht als Nach-

hilfeinstitut oder gar Nachmittagsbetreuung. Es ist vielmehr ein Raum, in dem sich die Kinder wohl fühlen, sich frei bewegen können und den sie gerne besuchen – eine, wenn man so will, Verlängerung des Wohnzimmers, ein zweites Zuhause. Dieses Bild ist Credo des Projektes. Die Kinder arbeiten in Kleingruppen, unterstützen sich gegenseitig, bereiten gemeinsam die Jause zu und nehmen an Freizeitaktivitäten teil.

Die Stabilität der Gruppen ermöglicht es den Verantwortlichen, langsam aber stetig und ganz ohne Druck mit den Kindern zu arbeiten. Die Gruppensituation bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, neue Perspektiven und Problemlösungsstrategien kennenzulernen, ihre Kompetenzen einzusetzen und zu erweitern.

Viele der SchülerInnen, die das Lerncafé besuchen, haben mit dem System Schule schlechte Erfahrungen gemacht. Sie sind verunsichert, zweifeln an sich selbst und haben Probleme mit anderen Kindern. Um eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und auch zu verfestigen, benötigen die meisten zu Beginn Unterstützung in Form einer Eins-zu-eins-Betreuung. Im schulischen Umfeld ist dies – vor allem aus Mangel an personellen Ressourcen – kaum möglich.

Die relative Freiheit erlaubt es den BetreuerInnen, individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können. Spezielle Förderschwerpunkte wie Deutsch- oder Mathematikurse und Konversationseinheiten in Englisch können rasch und unkompliziert umgesetzt, verändert und angepasst werden.

3. Freiwillig – aber nicht umsonst

Das Besondere am Projekt Lerncafé ist aber, dass nicht nur MitarbeiterIn-

Mag.a Martina Polleres-Hyll ist die Fachliche Teamleitung Jugend & Bildung der Caritas Bildungszentren

CarBiz des Caritasverbandes der Erzdiözese Wien.



nen der Caritas mit den Kindern arbeiten – freiwillige LernbegleiterInnen sind zentraler Bestandteil des Konzepts. Sie stehen den SchülerInnen bei anfallenden Hausübungen zu Seite, bereiten gemeinsam Prüfungen vor oder machen individuell zugeschnittene Übungen für Lesen, Schreiben und Rechnen. Spiel und Spaß darf dabei natürlich nicht zu kurz kommen. Ein Schlüssel zum Erfolg des kostenlosen Angebotes ist es, den Kindern Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Freude am Lernen zu vermitteln.

Doch auch die Freiwilligen, die in der Regel einen Nachmittag pro Woche ins Lerncafé kommen, profitieren vom Angebot und lernen stetig Neues dazu. Sie sind Teil der „Lerncafé –Familie“, können direkt die Entwicklung „ihrer“ Kinder mitverfolgen, fiebern bei jeder Mathematik-Schularbeit und bei jedem Vorkabeltest mit. Ihr Engagement ist langfristig, viele sind schon seit Jahren Teil des Teams – in ganz Österreich unterstützen über 600 Frauen und Männer freiwillig Kinder und Jugendliche in den Lerncafés.

4. Nicht nur für die Kinder da

Es sind aber nicht nur die Kinder, deren Vertrauen man stärken muss, es sind auch die Eltern, die Hilfe und Unterstützung benötigen. Viele der Eltern,

deren Kinder ein Lerncafé besuchen, haben Ängste, wenn es um die „Institution Schule“ geht. Vor allem Eltern mit Migrationsgeschichte fehlt oft das Wissen, wie das österreichische Bildungssystem funktioniert und wie sie sich darin einbringen können und sollen. Durch Gespräche, gemeinsame Elterntreffen und Freizeitaktivitäten können die Eltern in ihrer Rolle gestärkt werden, was sich auch positiv auf den Bildungserfolg ihrer Kinder auswirkt.

Auch die Zusammenarbeit mit den Schulen gehört zu den Aufgaben für die Lernverantwortlichen. Und sie wird immer wichtiger. Die Lerncafés leisten soziale Übersetzungsarbeit zwischen den Familien und den Bildungseinrichtungen, vermitteln bei Missverständnissen und Problemen und arbeiten gemeinsam mit den Lehrkräften an der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Es ist dieses Gesamtpaket, das den Erfolg des Projektes ausmacht. 90 Prozent der betreuten Kinder haben das letzte Schuljahr positiv abgeschlossen, viele konnten in eine weiterführende Schule oder Lehrstelle begleitet werden.

Die Lerncafés bieten demnach für Kinder, Eltern und Freiwillige eine Vielzahl von Erfolgen und Chancen – und sind dennoch nicht frei von Herausforderungen und Hürden.

5. Lerncafé – Und wie geht's weiter?

Oft sind es die Übergänge, die ein Lerncafé an seine Grenzen bringen können. Mit vielen Kinder und Jugendliche arbeiten die freiwilligen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen über nahezu ihre gesamte Pflichtschullaufbahn – an deren Ende sich jedoch oft die Frage stellt: Wie geht's jetzt weiter?

David Himler, M.A. ist Einrichtungsleitung der Caritas Bildungszentren – CarBiz des Caritasverbandes der Erzdiözese Wien.



Nicht zuletzt durch die Unterstützung der Lerncafés schaffen viele – wie Ali im eingangs erwähnten Beispiel – den „Sprung“ in eine höhere, weiterführende Schule und verlassen damit den „Rahmen“ des Lerncafés, dessen Betreuung mit dem Pflichtschulalter endet. Hier entsteht in vielen Fällen ein Dilemma: Mit Hilfe des Lerncafés sind die Jugendlichen dorthin gekommen, aber werden sie die Anforderungen dort ohne diese Unterstützung bewältigen können?

Denn schließlich ist der Pflichtschulabschluss „nur die halbe Miete“; Personen deren höchste abgeschlossene Ausbildung der Pflichtschulabschluss ist, haben in Österreich weiterhin ein mehr als doppelt so hohes Risiko arbeitslos zu werden (Riepl 2004). Auf dem Weg zu nachhaltiger gesellschaftlicher Teilhabe führt an weiterführenden Ausbildungen kein Weg vorbei.

Viele Lerncafé-Standorte haben daher in den vergangenen Jahren versucht, Projekte und Programme zu initiieren, um Jugendliche auch im Anschluss an die Angebote der Lerncafés zu begleiten und auf ihrem Weg in den Arbeitsmarkt oder in weiterführende Bildung zu unterstützen. Besonders betrifft dies natürlich auch die Zielgruppe jugendlicher Flüchtlinge. Diese Projekte der Caritas und anderer Träger machen Hoffnung,

dass auch weitere Schritte in Richtung eines nachhaltigen Bildungserfolgs gelingen können – so weit verbreitet und breit finanziert wie die Lerncafés sind sie jedoch nicht. Damit zeigen sie auch Fragen auf, die sich durch und in der Arbeit der Lerncafés auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene stellen.

6. Kompensation oder Reform?

Wie bereits angesprochen, sind wir in Österreich immer noch mit einem Schulsystem konfrontiert, in welchem der Erfolg eines Kindes weiterhin zu großen Teilen darauf baut, dass Familien außerhalb der Schule Unterstützung leisten und Ressourcen investieren – durch Zeit, durch Geld (oftmals für Nachhilfe) oder durch eigenes Wissen.

Diese Ressourcen fehlen heute einer Vielzahl von Eltern. An dieser Lücke setzen die Lerncafés an und versuchen diese Nachteile auszugleichen und den Kindern im Lerncafé den bestmöglichen Schulerfolg zu ermöglichen, unabhängig beispielsweise von Einkommen oder von der Ausbildung ihrer Eltern. Denn das Schulsystem selbst gleicht diese Unterschiede nicht in genügendem Maße aus, um allen Kindern gleiche Chancen auf Erfolg zu erlauben.

Anders und vielleicht provokanter ausgedrückt: Das österreichische Schulsystem baut darauf, dass Eltern die Unzulänglichkeiten des österreichischen Schulsystems kompensieren. Das heißt, wenn man sich die etwas sperrige Formulierung erlaubt: Die Lerncafés bieten eine Kompensation für mangelnde Kompensation.

Dadurch werden die Lerncafés zu einem ambivalenten Raum: Denn durch ihre Unterstützung wird es, könnte man meinen, für das System Schule nicht

„notwendig“, diese Unterstützung selbst zu leisten. Und das, obwohl natürlich auf individueller Ebene für das einzelne Kind in den Lerncafés genau jene Unterstützung geleistet wird, die gebraucht wird, um im österreichischen Schulsystem Erfolg zu finden.

Robert Halpern zeigt in seiner exzellenten Entwicklungsgeschichte außerschulischer Unterstützungsprogramme, dass dieses Dilemma, diese Ambivalenz solchen Projekten nahezu in die Wiege gelegt sind. Sie werden entweder dargestellt als „irrelevant, unempfindlich und Teil eines Bemühens, die bestehende soziale und wirtschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 85, Übersetzung durch die Autoren) oder gesehen als „eine innovative, flexible Art, Kinder zu erreichen und als Alternative zu unflexiblen bürokratischen öffentlichen Institutionen“ (Halpern 2003, 85; Übersetzung durch die Autoren).

Gleiches gilt für die Lerncafés: Sie sind ein sicherer, höchst erfolgreicher und nachsorgender Ort in einem Schulsystem, dessen Reform sie zugleich anstoßen wollen. Ein Projekt – wie viele andere Hilfsprojekte auch –, das im Kern an seiner eigenen Abschaffung arbeitet. Und sich gleichzeitig der Gefahr bewusst sein muss, die Problemlagen, die es notwendig gemacht haben, fortzuschreiben.

Aus unserer Sicht zeigt das Projekt damit auch Caritas-Arbeit von ihrer besten Seite. In den Lerncafés zeigt sich Caritas als Nächstenliebe ohne Wenn und Aber, ohne Blick auf Herkunft oder Hintergrund. Die Lerncafés bieten Unterstützung für die Jüngsten unserer Gesellschaft in ein erfolgreiches Leben, mit Bildung als bester Armutsprävention.

Und gleichzeitig können die Lerncafés nie auf ihre Rolle als „Finger in gesellschaftlichen Wunden“ verzichten. Denn Caritas-Arbeit muss, wie Caritas-Präsident Michael Landau immer wieder betont, auch unbequem sein, muss aufzeigen, wo das österreichische Gemeinwesen noch viele Aufgaben vor sich hat.

In dieser Verbindung aus Unterstützung und Kritik liegt die besondere Kraft eines Projekts wie der Lerncafés.

Literatur

Riepl, Barbara (2004): Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie, Wien.

Halpern, Robert (2003): Making Play Work: The Promise of After-School-Programs for Low-Income Children, New York.

EINFÜHRUNG KUNSTGEDANKEN 2018

Menschsein mit Leib und Seele

Einführung in die Kunstgedanken 2018

VON REGINA RADLBECK-OSSMANN

In urchristlicher Zeit war vieles anders. Wie man der Areopagrede des Apostels Paulus (Apg 17,16-32) entnehmen kann, sorgte damals nicht die christliche Botschaft vom Fortleben der Seele, sondern die vom Fortleben des Leibes für Unverständnis und Widerspruch. Den Athenern erschien es wenig plausibel, dass der von Vergänglichkeit gezeichnete Leib des Menschen für sein ewiges Leben bei Gott Bedeutung haben sollte. In der Geringschätzung des Leibes meldete sich das hellenistische Denken, in der paulinischen und urchristlichen Wertschätzung des konkreten Lebens hingegen wirkte jüdisches Denken fort. Beide Denkweisen sollten in der weiteren Geschichte des Christentums ihren Platz behaupten.

1. Die Wertschätzung des Leibes, alles andere als gesichert

Blättert man in der Dogmengeschichte, so fällt auf, dass lehramtliche Stellungnahmen sich wiederholt gegen offenen leibfeindliche Positionen wandten, wie sie vor allem von sektiererischen Gruppen vertreten wurden. Synoden und Konzilien verurteilten die mit schöner Regelmäßigkeit wiederkehrende Trias des Verbotes von Fleischgenuss, Sexu-

alität und Ehe. Die Bischöfe erkannten richtig, dass dieses Dreifachverbot Ausdruck einer Leibfeindlichkeit war, die der biblischen Schöpfungsbotschaft zuwiderlief. Der jüdisch-christliche Glaube sprach von einem liebenden Schöpfergott und betonte die grundlegende Güte der Schöpfung. Darüber hinaus enthielt er das Zeugnis einer ausdrücklich bejahten Leiblichkeit sowie eine positive Einschätzung der Sexualität, war sie doch eine gute Gabe des Schöpfers an seine Geschöpfe, die gleichzeitig einen Weg bahnte, das Leben weiterzugeben.

Die korrigierenden Stellungnahmen der Großkirche haben das biblische Zeugnis immer wieder vor der drohenden Verfälschung bewahrt. Das ist erfreulich. Liest man die Aussagen der Synoden und Konzilien allerdings gegen den Strich, dann gibt doch die Häufigkeit zu denken, mit der entsprechende Klarstellungen nötig wurden. Die Notwendigkeit, dasselbe immer wieder zu sagen, belegt indirekt, dass die Wertschätzung des Leibes im Christentum über Jahrhunderte hin alles andere als gesichert war. Wie sonst wäre es zu erklären, dass Gruppen, die sich öffentlich als die wahrhaft Reinen inszenierten

und sich mit diesem selbstverliehenen Prädikat von der übrigen Kirche absetzen wollten, bei so vielen so gut ankommen? Die Bewunderung der Gläubigen für diese vermeintlich Reinen muss es gegeben haben. Wäre sie nämlich ausgeblieben, so hätte es der erwähnten lehramtlichen Stellungnahmen gar nicht erst bedurft.

2. Sich selbst annehmen können und daran reifen

Nun schlägt sich in der Attraktivität dieser angeblichen Superchristen sicher die Faszination einer asketischen Leistungsethik nieder. Der Kampf um Fetische wie „das Idealgewicht“ zeigt bis heute, wie sehr Menschen versucht sind, gerade das zum Vorbild zu erheben, was allen schwer fällt und kaum einem gelingt. Betrachtet man die anhaltende Attraktivität leibfeindlicher Positionen unter diesem Blickwinkel, so versteht man, welche enorme Herausforderung für Menschen darin steckt, ihre in der Pubertät erwachende Sexualität in ihre Gesamtpersönlichkeit zu integrieren. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe erklärt die Attraktivität vereinfachender Modelle, wie ein leibabwertendes Denken sie in seiner Schwarz-Weiß-Optik bereithält. Derartige Vereinfachungen scheinen zunächst zu entlasten, verfestigen sie sich jedoch, so verhindern sie die notwendige Reifung der Person. Hat man sich an die ungelösten Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung erst einmal gewöhnt, bleibt im Moralverständnis der Betroffenen vieles diffus. Ein Bereich wird jedoch besonders detailliert erfasst, mit hochgesteckten Erwartungen belegt und von strengen Normen reguliert, der der Sexualität.

Wirklich glanzvoll ist auch die Geschichte des Christentums in diesem Punkt nicht. Das Lehramt hat das biblische Schöpfungszeugnis zwar vor groben Entstellungen bewahrt, dabei aber nicht verhindern können, dass die Auseinandersetzung mit den selbsternannten Reinen auf ehemals gesunde innerkirchliche Positionen abfärbte. Bisweilen hatte man sich den Einflüsterungen dieser vermeintlich Superfrommen eben weiter geöffnet als gut war. Dies führte etwa dazu, dass asketische Ideale, die im Rahmen einer frei gewählten monastischen Spiritualität durchaus ihren Platz haben, überdehnt oder verallgemeinert wurden. Dabei blieb es nicht aus, dass archaische Denkmuster zurückkehrten, die man längst überwunden glaubte. Als Beispiel sei hier nur die irrtümliche Meinung genannt, wonach Sexualität einen Menschen verunreinige. Dem soliden biblischen Fundament und der tatkräftigen Unterstützung des Heiligen Geistes ist es zu verdanken, dass die Kirche trotz mancher Navigationsfehler vor größeren Irrfahrten bewahrt wurde. Eine Schlagseite jedoch blieb. Sie zeigt sich etwa darin, dass man der seelisch-geistigen Existenz des Menschen in allen Jahrhunderten wesentlich größere Wertschätzung entgegenbrachte als seiner leiblich-körperlichen. So verwundert es nicht, dass man der christlich-abendländischen Kultur heute vorwirft, einseitig logozentrisch zu sein.

3. Endlich bedenken, was lange ausgeblendet war. Der Körperdiskurs

Im interkulturellen Vergleich trat diese Schlagseite überdeutlich hervor. Dies erklärt, warum sich um die Jahrtausendwende ein Diskurs entspann, der dieses Defizit konsequent aufgriff. Aus

ihm ist eine neue Aufmerksamkeit für den Körper erwachsen. Sie prägt aktuelle gesellschaftliche Debatten und durchzieht die Bemühungen zahlreicher Wissenschaften. Im Laufe der Jahre hat die neue Fragehaltung so sehr an Fahrt gewonnen, dass man ihr Auftreten inzwischen zu den Signaturen der Gegenwart rechnet. Nach dem *iconic turn*, der verlangte, sich mit den bildlichen Darstellungen des Lebens zu befassen, scheint nun ein *body turn* angesagt zu sein, der den Fokus des gesellschaftlichen Interesses auf die Leiblichkeit des Menschen richtet, dabei aber weniger vom Leib als vielmehr vom Körper spricht.

Dass der Körper im Bereich der Biologie, Medizin und Sportwissenschaften im Zentrum des Interesses steht, ist selbstverständlich. Dass darüber hinaus Mode, Unterhaltung und Werbung auf den Körper und seine Bedürfnisse abheben, ist ebenfalls wenig spektakulär. Aufhorchen lässt hingegen, wenn nun etwa literarische Werke oder philosophische Positionen danach beurteilt werden, wie sie die menschliche Körperlichkeit verstehen und beschreiben. Vom *body turn* erfasst ist auch die Soziologie, die den Blick auf Körperpraktiken und Körperkonzepte längst in ihr Repertoire aufgenommen hat, um an diesen Indikatoren abzulesen, was für unsere Gesellschaft typisch ist. Ein soziologisches Ergebnis, das bereits vorliegt und erheblich zu denken gibt, besagt, dass unser Körper heute wie eine Visitenkarte gestaltet, vorgezeigt und von anderen gelesen wird.

4. „Leib und Seele“ und/oder „Körper und Geist“. Philosophisches

Dass sich der so aktiv geführte Diskurs dem „Körper“ und nicht dem

„Leib“ zuwendet, kommt nicht von ungefähr. Das klassische Begriffspaar beschrieb den Menschen seit der Antike als Wesen mit Leib und Seele. Mit Descartes änderte sich diese Perspektive. Der neuzeitliche Philosoph wollte im Rahmen seines Denkens lieber von Körper und Geist sprechen, wobei er die beiden Kategorien als zwei voneinander völlig verschiedene Größen verstand. Mit seiner neuen Begrifflichkeit konnte Descartes eine dingliche oder tierische Existenz deutlicher von der menschlichen unterscheiden, hatten Dinge und Tiere seiner Meinung nach doch einen Körper wie der Mensch, anders als dieser aber keinen Geist. Die Abkehr von der älteren Terminologie ging nicht nur für die Tiere schlecht aus. Mit der neuen Denkweise rückte ihre Materialität in den Vordergrund. Aus den Tieren, die bis dahin Mitgeschöpfe des Menschen gewesen waren, wurden nun quasi-dingliche Körper, über deren Verwendung der Mensch als das einzige mit Geist begabte Wesen bestimmen konnte. Die cartesianische Terminologie verstärkte mit ihrer Betonung des Geistes damit die ohnehin bestehende Schiefelage. Sie bestätigte den Menschen als Geistwesen, dessen Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit zweitrangig und von daher nicht groß zu erörtern war.

Das neue Begriffspaar steht seitdem neben dem alten. Während die einen von Körper und Geist sprechen, reden die anderen von Leib und Seele. Bei der Wahl der Terminologien geht es allerdings um wesentlich mehr als nur um Begriffsklauberei. Das ältere Verständnis lässt sich bis zu Platon zurückverfolgen, der Leib und Seele, Soma und Psyche, im Kontext seines Reinkarnationsdenkens dualistisch beschrieb. Die Seele

galt dabei als der eindeutig edlere Teil des Menschen, war sie antikem Denken zufolge doch unsterblich, der Leib hingegen hinfällig. Das Christentum hielt von dieser althehrwürdigen Position nicht immer einen genügend großen Abstand. Erst im Hochmittelalter gelang es Thomas von Aquin, ein Verständnis vorzulegen, das Leib und Seele nicht dualistisch aufeinander bezog. Seine Deutung nimmt die beiden Begriffe als zwei Aspekte, betont aber, dass diese nicht voneinander zu trennen sind, da sie zusammen die eine leibseelische Existenz des Menschen beschreiben. Die Seele ist danach das strukturgebende Prinzip des Leibes und so gewissermaßen der Inbegriff der Persönlichkeit, der Leib hingegen das unverzichtbare Ausdrucksmedium der Seele.

Die Leistung des „Doctor angelicus“ kann nicht genügend gewürdigt werden. Seine Entscheidung, Leib und Seele als zwei Aspekte des einen Menschseins zu betrachten, die voneinander unterschieden, aber stets ineinander verschränkt sind, erscheint aus heutiger Sicht ebenso genial wie modern. Diese Deutung nimmt die alltägliche Erfahrung auf, ein geistiger Mensch und doch ein Wesen aus Fleisch und Blut zu sein. Sie ist zudem offen für aktuelle Einsichten in die komplexe Integrität menschlichen Lebens, wie diese sich etwa in der Epigenetik anbieten. Dass diese ausgelegene Position im Christentum dennoch nicht für ein ausgewogenes Verständnis des Menschseins gesorgt hat, lag an einer nur halbherzigen Umsetzung, die sich erneut auf die Seele konzentrierte und den Leib darüber vergaß.

Die Folgen waren beachtlich. Versteht man Leib und Seele nämlich mit

Thomas als zwei ineinander verschränkte Aspekte des Menschseins, dann provoziert die vernachlässigte Leiblichkeit nicht nur eine in ihrem Umfang begrenzte Erklärungslücke, sondern notwendig eine Schiefelage des Gesamtbildes. Die Folgen dieser Entwicklung zeigen sich seit langem in einer abgehoben leibvergessenen Spiritualität ebenso wie in einer seelenlos brutalen Körperlichkeit.

Die so dringend nötige Korrektur wird einmal schon dadurch behindert, dass es längst zu Frontbildungen gekommen ist, aufgrund derer man sich gegenseitig die Kompetenz abspricht. Erschwerend hinzu kommt eine verworrene Begrifflichkeit. Nicht selten vermischt man die thomanische Terminologie mit der cartesianischen und verwendet die jeweiligen Begriffspaare wie gegeneinander austauschbare Synonyme. Dieser Umgang übersieht, dass die eine Terminologie von zwei Aspekten spricht, die notwendig aufeinander bezogen sind, während die andere gerade auf die strikte Unterscheidung zweier Aspekte abhebt. Das begriffliche Durcheinander steigt dort noch einmal, wo es zu einer Neubildung von Begriffspaaren kommt, die die Elemente beider Terminologien gedankenlos durcheinanderwerfen, indem sie etwa von Leib und Geist oder von Körper und Seele sprechen.

5. Die Arbeit am eigenen blinden Fleck

Angesichts dieser Sachlage ist viel zu tun. Mit den Anfragen des Körperdiskurses sehen Theologie und Kirche sich herausgefordert, die lange vernachlässigte Leiblichkeit des Menschen verstärkt zu bedenken. Kommt man dieser Aufforderung nicht nach, droht das seit

langem monierte Defizit das Ansehen des Christentums überhaupt zu beschädigen. Christen sind Menschen, die sich in ihrer ganzen leibseelischen Existenz als von Gott geschaffen annehmen können, und christliche Moral nimmt glaubwürdig Stellung zu vielen Feldern, die mit Sexualität nicht das Geringste zu tun haben. Das muss dann aber auch angemessen zum Ausdruck kommen. Die Devise kann deshalb nur lauten: Raus aus den alten Engführungen!

Skeptiker werden nun die Frage stellen, ob die Arbeit am eigenen blinden Fleck denn überhaupt leistbar sei. Dieser Einwand ist nicht leicht abzuweisen, besteht doch tatsächlich die Gefahr, dass Fehler, die unmittelbar aus den eigenen Schwächen erwachsen, trotz redlichster Absicht immer wieder gemacht werden. Wird der blinde Fleck also bewirken, dass die über lange Zeit vernachlässigte Leiblichkeit doch wieder übersehen wird? – Um das zu vermeiden, muss fremde Kompetenz ins Spiel. Theologie und Kirche sei deshalb angeraten, in ein möglichst weit gespanntes interdisziplinäres Gespräch einzutreten. Der Austausch mit anderen verhindert, dass man dem Sog der eigenen Tradition erliegt und den Kreis erneut zu klein zieht. Außer Frage steht dabei, dass dem interdisziplinären Gespräch eine sorgfältige disziplinäre Vorbereitung im Sinne dringlich geforderter Hausarbeiten vorauszugehen hat. Der interdisziplinäre Austausch empfiehlt sich noch aus einem zweiten Grund. Angesichts der Fülle der Informationen, die es einzubeziehen gilt, hat das gemeinsame Vorgehen auch den Vorteil einer Beschleunigung durch Arbeitsteiligkeit. Wo viele ihre Teilergebnisse einbringen und sie im Gespräch gegenein-

ander abwägen, ist zu erwarten, dass man schneller zu einem differenzierten und belastbaren Verständnis menschlicher Leiblichkeit kommt.

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit verbindet die Theologie seit langem schon mit den Kultur- und Geisteswissenschaften. So nutzt man etwa historische, wirtschaftliche, politische und soziale Einsichten, um das Zeitgefühl einer Epoche zu beschreiben. Im Blick auf das rechte Verständnis menschlicher Leiblichkeit bietet es sich allerdings an, den Kreis der Gesprächspartner noch einmal um die Kollegen aus der Medizin, den Naturwissenschaften, der Psychologie und den Sportwissenschaften zu erweitern. Dadurch werden erneut deutlich vertiefte Einsichten möglich. Die Kollegen aus diesen Disziplinen sprechen ihren eigenen Traditionen folgend zwar nicht vom Leib, sondern vom Körper. Man wird also in die eine und die andere Richtung übersetzen müssen. Doch das sollte sich bewältigen lassen. Schließlich winkt ein beachtlicher Ertrag, der manches erst entdecken lässt und anderes, das man längst zu kennen glaubte, noch einmal neu und intensiver erschließt.

6. Das Sakrament der Taufe als leibseelische Erfahrung

Wie erhellend solch ein Dialog der vielen sein kann, sei am Beispiel der Taufe aufgezeigt. Paulus beschreibt das christliche Initiationsgeschehen im Doppelbild des mit Christus gekreuzigt Werdens und mit ihm Auferstehens. Diese dramatische Metaphorik wählt der Apostel nicht etwa zufällig, vielmehr setzt er mit ihr die ur- und altkirchliche Taufpraxis eindrucksvoll ins Bild. Im Folgenden sei kurz ausgefaltet,

wie diese Praxis aussah. Die liturgischen Abläufe und ihre religiös-spirituelle Bedeutung werden dabei als weithin bekannt vorausgesetzt, weshalb im Folgenden vor allem erläutert wird, was an leiblichen Aspekten dazu gehörte, allerdings kaum je thematisiert wird.

Die altkirchliche Taufpraxis stellte die Menschen, die zum Glauben gekommen waren, bevorzugt in strömende Fließgewässer. Das an ihnen zu vollziehende rituelle Geschehen sah ein mehrfaches Untertauchen vor. Dieses untergetaucht Werden war für den Ritus so elementar, dass man davon den Namen des Sakraments ableitete. Sowohl die Etymologie des griechischen „baptizein“ wie auch die seines deutschen Äquivalents „taufen“ (abgeleitet von getaucht werden) verweisen zielsicher auf dieses leibliche Geschehen. Wie sich zeigen lässt, war es nicht zuletzt dieses leibliche Geschehen, das die Taufe zu einem existentiellen Einschnitt im Leben machte. Erst im Zusammenhang mit diesen Einzelheiten wird klar, warum die Kirche über Jahrhunderte hin hartnäckig darauf beharrte, dass der Wasserritus als Ganzkörperimmersion durchgeführt wurde. Die Taufe durch Untertauchen ist in der Ostkirche bis heute gängige Praxis. In der Westkirche war diese Form bis ins 12. Jahrhundert die Regel. Das bloße Übergießen mit Wasser galt als ein im Vollzug verkürzter und symbolisch geminderter Ritus, der allenfalls für den Notfall in Betracht kam.

Im Gespräch mit Biologen und Medizinern, Psychologen und Sportwissenschaftlern werden vielfältige Einsichten in die Leibhaftigkeit des Tauch- und Taufgeschehens zugänglich, sind sie doch in der Lage, die vielfältigen und

kaskadenartig aufeinander aufbauenden Abläufe und Wirkungen der einzelnen körperlichen Vollzüge darzulegen. Angesichts dieser Informationen stehen Theologen staunend vor einer Vielzahl von Einblicken, die ihnen bislang verschlossen waren. Diese betreffen die physiologischen Veränderungen, die sich schon allein aus dem mehrfachen Eintauchen in kaltes Wasser und den dort herrschenden veränderten Druckverhältnissen ergeben. Das plötzliche Absinken der Körpertemperatur, die Veränderungen im Blutkreislauf und die sich parallel dazu verändernde Sauerstoffversorgung des Gehirns und der inneren Organe, sowie natürliche Reflexe im Nasenrachenraum sind an dieser Stelle zu würdigen. Kombiniert man diese physiologischen Gegebenheiten mit den geistig-geistlichen Aspekten des Geschehens und nicht zuletzt mit den sich dabei einstellenden psychologischen Wirkungen, so kann man sich wenigstens annähernd vorstellen, was es für die Menschen der Antike und des Mittelalters bedeutete, sich taufen zu lassen.

Die Taufliturgie sah vor, dass der Täufling vor dem Eintritt ins Taufwasser eine dreifache Absage an das Böse ablegte. Bedenkt man nun, dass das Wasser traditionell als Chaoelement galt und die Täuflinge aller Wahrscheinlichkeit nach in ihrer überwiegenden Mehrheit Nichtschwimmer waren, dann spricht viel dafür, dass diese Menschen ihren Tauch- und Taufvorgang gerade nicht als rituelles Wortgeschehen mit begleitender Wasseranwendung erlebt haben. Für sie dürfte die Taufe ein Ereignis gewesen sein, das zweifellos religiös-spirituell begründet war, das gleichzeitig aber in einer Leibhaftigkeit erfahren wurde, die sehr real an ein mit Christus

Sterben und mit ihm Auferstehen her-
anführte.

7. Die Konfrontation mit der Kunst

Fremde Kompetenz im Verständnis menschlicher Leiblichkeit kommt auch dort ins Spiel, wo die Kunst in den Dialog eintritt. Es gibt manches, was Kunst und Religion miteinander verbindet, weshalb man die beiden als zwei Schwestern ansehen kann. Wie im wirklichen Leben erscheinen die beiden dabei als Schwestern, die eine gewisse Familienähnlichkeit aufweisen und die bisweilen sogar zusammenarbeiten, ansonsten aber miteinander rivalisieren und sich dabei nicht selten auch kräftig in die Wolle kriegen. Der Vergleich stockt, wenn zu bestimmen ist, wer von beiden die ältere und wer die jüngere Schwester ist. Im Falle von Kunst und Religion ist diese Frage nämlich immer neu auszuhandeln. Was die menschliche Leiblichkeit anbelangt, dürfte diese Frage allerdings bereits vorab entschieden sein, und zwar zugunsten der Kunst. Theologie und Kirche werden also gut beraten

sein, wenn sie sich auf der Suche nach ihren eigenen Traditionen von Leiblichkeit nicht nur mit den Naturwissenschaften beraten, sondern sich darüber hinaus auch von der Kunst als ihrer älteren Schwester an die Hand nehmen lassen.

Das Bildprogramm, das das Lebendige Zeugnis im Jahr 2018 anbietet, geht auf diesem Weg einige Schritte voran. Übers Jahr verteilt stellen die vier Hefte auf den Kunstseiten je einen Akt vor. Diese Bilder unterscheiden sich grundlegend von der konfrontierenden Nacktheit, mit der Sonnenbrillen, Duschgels und Autoreifen beworben werden. Den künstlerischen Darstellungen geht es gerade nicht darum, biologische Schlüsselreize auszulösen. In ihnen kommt der Mensch in der ganzen Vielfalt seiner Leiblichkeit zum Ausdruck, weshalb die Botschaft dieser Werke von der Ungeschützttheit des Menschen ebenso spricht wie von seiner Kraft und von seiner Schönheit ebenso wie von seiner Vergänglichkeit.

Robert Rudat

Sitzender

Ein junger Mann sitzt auf einem improvisierten Stuhl. Er ist nackt. Seinem Aussehen nach würde man ihn auf 35 Jahre schätzen, vielleicht auf 40. Früher hätte man von einem Mann in den besten Jahren gesprochen und damit den Lebensabschnitt benannt, in dem ein Mensch große Ziele verfolgt und voller Tatkraft ist. In der Situation, die das Bild einfängt, ist von Tatkraft nicht viel zu spüren. Der Mann sitzt einfach nur da und schaut sinnierend in die Ferne. Sein Gesichtsausdruck wirkt entspannt und es ist schwer zu sagen, ob er leicht amüsiert blickt oder eher resignierend. Wie immer man diesen Gesichtsausdruck deutet, der Mann sieht er ein bisschen verloren aus. Seine linke Hand hat er an sein Kinn gelegt, seine rechte findet an der Sitzfläche Halt. Nichts deutet darauf hin, dass er sich demnächst erheben wird, um etwa einer Aufgabe nachzugehen und ein Ziel zu verfolgen.

Der Mann im Bild hat sich offensichtlich auf ein längeres Verweilen eingestellt. Damit es für ihn auf den kantigen Blöcken, die er zu einem Stuhl zusammengeschoben hat, nicht zu unbequem ist, hat er eine mehrfach gefaltete Decke untergelegt. Sein Körper ist normal ausgebildet und offensichtlich nicht verletzt, dennoch wirkt er ein bisschen hilflos. Man würde allerdings zögern, diesen Mann anzusprechen, denn seine Körpersprache signalisiert, dass er mit sich beschäftigt ist und allein bleiben will.

KUNST- GEDANKEN

Die Haltung des nackten Mannes ist merkwürdig gedreht, sie strahlt Unentschlossenheit aus. Während sein Becken und seine Beine sich von der Körperachse aus nach rechts wenden und sich damit leicht zum Betrachter hin öffnen, sind Oberkörper, Schultern und Kopf in die Gegenrichtung gedreht und vom Betrachter abgewendet. Ablehnend wirkt insbesondere die Stellung seiner Füße. Die beiden großen Zehen öffnen sich nicht wie gewöhnlich nach außen, sondern zeigen zueinander. Sie wehren ab. In dieser Fußstellung wird es für den jungen Mann schwer sein, Stand zu gewinnen. Aber er will ja gar nicht stehen, sondern sitzen. Als Sitzenden stellt ihn auch der Titel vor, den Robert Rudat seinem Gemälde gegeben hat.

Ein Betrachter, der die Körpersprache des großen Sitzenden richtig interpretiert, wird sich in der Folge diskret verhalten und darauf bedacht sein, den abgebildeten Mann in seiner Nacktheit nicht zu fixieren. Er wird der Versuchung des Voyeurs widerstehen, seinem Blick eine höfliche Distanz

auferlegen und in der Folge ein Gemälde studieren, das einen Mann zeigt, der nackt ist und einfach nur dasitzt. Kaum hat der Betrachter sich von der Begegnung mit der dargestellten Person zurückgezogen, wird er frei dafür, deren Umfeld wahrzunehmen.

Dieses ist in hellen, zurückhaltenden Grautönen gestaltet, aus denen sich ein Raum aufbaut, der sich allerdings bald als illusionär erweist. Wer flüchtig hinsieht, meint zu sehen, dass der nackte Mann auf dem Stuhl in der Ecke eines Zimmers sitzt. Wer die Szene jedoch genauer betrachtet, der merkt, dass mit diesem Raum einiges nicht stimmen kann. Vom linken wie vom rechten Bildrand aus laufen Bodenlinien aufeinander zu, doch ergibt sich aus ihnen nicht wirklich eine Ecke. Der Stuhl verdeckt den Punkt, an dem diese Linien sich schneiden. Eine senkrechte Wandlinie, die von diesem Schnittpunkt aus nach oben verlief, fehlt jedoch. Der Ausfall dieses vertikalen Elements bewirkt, dass der Sitzende optisch noch stärker auf den Quader gedrückt wird, auf dem sein Körper ruht. Doch damit nicht genug. Folgt man nämlich den Linien, die der Sitzende mit den Fingern seiner rechten Hand weist, so erkennt man, dass der Quader über die Bodenfläche hinausgeht und in eine Leere ragt, die man bis dahin als begrenzende Wand wahrgenommen hat. Eine Wand muss es jedoch geben, denn auf ihr schlägt sich die Andeutung eines Schattens nieder, den der Körper des sitzenden Mannes wirft.

Spätestens jetzt kommt der Betrachter selbst ins Sinnieren und hätte sich wohl gern auf eine Sitzgelegenheit niedergelassen, die es ihm erlaubte, eine Zeit lang schauend zu verweilen, um im Betrachten und Bedenken seine Orientierung wiederzugewinnen. Die anfangs so schlicht scheinende Bildkomposition hat sich für ihn nämlich als verwirrendes Vexierspiel entpuppt, das ihm vermutlich dieselben Fragen aufdrängt, denen der junge Mann im Bild nachhängt. Denn plötzlich werden im Betrachter viele Fragen wach, die sich alle darum drehen, was bei näherer Betrachtung nun verlässlich ist und was nicht.

Im Unterschied zum jungen Mann im Bild wird der Betrachter in dieser Situation bekleidet sein, aber darum wissen, dass er angesichts der Herausforderungen des konkreten Lebens selbst in der kraftvollen Mitte des Lebens letztlich ungeschützt ist, so ungeschützt wie er schon immer war. Von dem großen Sitzenden, der in seiner unverstellten Nacktheit einfach da ist, kann er deshalb lernen, diese Ungeschützttheit weder zu leugnen noch ihr zu entfliehen. Er muss sich Zeit nehmen und ein Verhältnis zu ihr gewinnen, bevor er wieder aufstehen, sich erneut ein Ziel setzen und mit Tatkraft an die Erfüllung seiner Aufgaben gehen kann.



Sitzender, Ölgemälde 116 x 165 cm

Erwachsenenbildung “to go“

Kirchliche Erwachsenenbildung angesichts größerer pastoraler Räume

VON CLAUDIA PFRANG

Kirchliche Erwachsenenbildung in erweiterten pastoralen Räumen mit ihrer Pluralität und Vielschichtigkeit steht vor neuen Herausforderungen wie Chancen. Sie kann Menschen Raum geben für ihre Religiosität – und die Frage nach Gott heute aufnehmen. Daneben ist sie eine wichtige kirchliche Akteurin für gesellschaftliche und kirchliche Diskurse und baut Brücken in Milieus, die von den Pfarreien nicht mehr erreicht werden. Dazu muss sie jedoch neue Orte aufsuchen und in ihren Angeboten auf Relevanz für die Adressaten sowie theologische Substanz achten.

Kirchliche Erwachsenenbildung steht vor großen Herausforderungen: Zunehmende Ökonomisierung, sinkende TeilnehmerInnenzahlen und der Bedeutungsverlust in den Pfarreien vor Ort sind auf der einen Seite zu nennen. Andererseits ist sie mehr denn je angefragt angesichts des in Zukunft immer wichtiger werdenden interreligiösen Dialogs und der, wie viele soziologische Studien bestätigen, Suche vieler Menschen nach Sinn und Orientierung – wenngleich nicht mehr in den Kirchenbänken.

Besondere Herausforderung für die kirchliche und damit auch die theologische Erwachsenenbildung in der Fläche ist ihre Verortung in den Pfarreien angesichts größerer pastoraler Räume. Galt früher noch die Ankündigung einer Veranstaltung im Sonntagsgottes-

dienst als Gewähr für einen vollen Vortragssaal, so muss man heute zur Kenntnis nehmen, dass sowohl beim kirchlichen Personal wie auch der Kerngemeinde das Interesse an kirchlicher, religiöser und theologischer Erwachsenenbildung massiv gesunken ist. Erwachsenenbildung hat schon lange – zum Leidwesen mancher Amtsträger – keinen selbstverständlichen Ort mehr in der Pfarrei.

1. Vom Bedeutungsverlust und der Milieuverengung der Gemeinde und Verbuntung der Gesellschaft

Der Pastoraltheologe Rainer Bucher führt diese Krise in der Fläche auf die „pastoral-konzeptionelle Gemeindeprivilegierung bei realem Funktionsverlust der Gemeinde“ (Bucher 2014, 70-71) zurück. In den 70er Jahren wertete man theologisch die (Pfarr-)Gemeinde unter dem Leitmotiv „lebendige Gemeinde“ enorm auf, gleichzeitig differenzierte man immer mehr Funktionen aus ihr heraus. So entstanden in diesen Jahren in der Erwachsenenbildung (wie im Jugendbereich und in der Caritas) eigenständige regionale Strukturen, die sich immer mehr professionalisierten. Doch genau diese Doppelstrategie, so Rainer Bucher, funktioniert nicht mehr, denn „der pastoral-praktischen Privilegierung der Gemeinde entsprach ganz ge-

genläufig ein realer Funktionsverlust der Gemeinden“ (Bucher 2014, 71).

Der Grund für den rasanten Bedeutungsverlust der Gemeinde liegt jedoch tiefer: Sie ist nicht mehr der selbstverständliche Mikrokosmos der persönlichen Religion, sondern vielmehr bildet die weitgehend selbst entworfene Religion den Kosmos, „in dem Menschen ihre religiösen Orte und Praktiken suchen oder verwerfen“ (Bucher 2014, 72). Die Religion der Menschen wird individuell konzipiert und gelebt, ist bunter geworden.

Auch die Sinus-Milieustudien zu den religiösen und kirchlichen Orientierungen haben längst belegt, womit PraktikerInnen in Bildung und Pastoral konfrontiert sind. Es kann nicht mehr von einer einheitlichen religiösen Praxis für alle ausgegangen werden, sondern es muss eine Vielfalt religiöser Formen angenommen werden, die auch je in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und zu respektieren sind.

Die Kirche erreicht die Menschen zu seltenen Gelegenheiten (an den Lebenswenden) und kirchlichen Großereignissen, aber nicht in deren Alltag und bindet sie nicht an sich. Nur noch für einen Bruchteil der Menschen haben die Botschaft der Kirche und ihre Sozialformen eine Relevanz für ihr persönliches Leben. Selbst in den traditionellen Milieus erodiert die Akzeptanz der katholischen Kirche. „Die lebensweltliche Einbettung von Religion ist weitgehend verloren gegangen“, resümiert die Studie kurz und knapp (MDG Milieuhandbuch 2013, 20). Sowohl in den Milieus der Unterschicht als auch bei den C-Milieus, in denen besonders jüngere Menschen beheimatet sind, ist die Beziehung zur Kirche bestenfalls von Gleichgültigkeit gekenn-

zeichnet, in den meisten Fällen ist sie bereits abgebrochen. Der Pastoraltheologe Bernhard Spielberg spricht in diesem Zusammenhang von der „Exkulturation“ der Kirche (Spielberg 2008, 76). Dies meint die wachsende Distanz der Kirche von den kulturellen, ästhetischen und sozialen Erfahrungsräumen sowie Ausdrucksformen der Menschen dieser Zeit.

Dies wird deutlich am enormen Glaubensabbruch, der vielen haupt- und ehrenamtlich Tätigen in den Pfarreien zu schaffen macht – weshalb diese die Pluralität an religiösen Ausdrucksformen oft als Stress empfinden. Konsequenz ist häufig eine Milieuerengung. So bestimmt vielerorts der immer kleiner werdende Kern der Aktiven das ‚Milieu‘ und den Stil in den Gemeinden vor Ort, es entsteht eine starke Innenkultur. Viele finden nur noch schwer Zugang, trotz aller gut gemeinten Bemühungen dieses aktiven Kerns. Die neuen pastoralen Räume stellen daher in ihrer Komplexität gerade für die Engagierten eine große Herausforderung dar.

All diese skizzierten Phänomene haben massive Auswirkungen auf eine kirchliche wie theologische Erwachsenenbildung, die in der Fläche an die Gemeinde gebunden ist.

Wie muss kirchliche Erwachsenenbildung heute gestaltet sein, dass sie ankommt bei der Kerngemeinde wie auch bei denjenigen Menschen, die nie die Schwelle zu einer Kirchentüre überschreiten? Welche Anforderungen stellt dies an Orte, Formate, Inhalte, Sprache und Werbung? Wie geht Erwachsenenbildung mit der innerkirchlichen wie gesellschaftlichen religiösen Pluralität um? Wie reden wir heute von Gott, so dass es bei den Menschen ankommt und Glaube wieder mehr Relevanz im Alltag

der Menschen findet? Dies sind zentrale Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen.

2. Herausforderungen für eine kirchliche Erwachsenenbildung in der Fläche

2.1. Kirchliche Erwachsenenbildung to go

Wenn in einer strukturell säkularisierten Gesellschaft individualisierte Religionsnutzung nicht mehr in bestimmten traditionellen, selbstverständlichen alternativlosen Räumen, wie zum Beispiel den Pfarreien, sondern plural, dezentral und ergebnisoffen geschieht, dann braucht es viele Orte – auch Bildungsorte, an denen heute eine kreative und situative Konfrontation mit dem Evangelium ergebnisoffen, erkenntnisintensiv und existentiell thematisiert und aktualisiert werden (Bucher 2014, 77). Erwachsenenbildung muss dazu mehr denn je ihre angestammten (Pfarr-) Orte verlassen, die die Menschen zu meist nicht mehr überschreiten.

Man kann nicht kommunizieren. Auch Orte (ihre Lage, Bauweise, Ausstattung etc.) sind Teil der Kommunikation. Diejenigen Orte sind attraktiv, wo man versucht, das Evangelium von denen her zu denken, denen man es verkündet. Ich erinnere mich noch an das Experiment, zusammen mit einem örtlichen Kunstverein anlässlich einer Ausstellung „Aus Liebe zum Tier“ mit Tierexponaten eine Podiumsdiskussion zum Thema Tierethik in den Räumen der Kunstausstellung zu gestalten. Die Diskussionen waren lebendig, das Publikum außergewöhnlich und interessiert, die Vorbereitung mit dem Kunstverein höchst spannend.

Sollen Menschen wieder neu in Berührung mit dem Glauben kommen und

ihn für sich entdecken, braucht es eine Vielfalt an Angeboten und Orten, in denen Glaube aufgefunden werden kann. ‚Multichannelling‘ – über viele Kanäle auffindbar sein – wird zu einer neuen Herausforderung.

So eröffnet religiöse Erwachsenenbildung „Räume, in denen Menschen ihre Selbsterfahrung, ihre Kulturwahrnehmung und ihre Wertentscheidungen so wahrnehmen, reflektieren und zu kommunizieren lernen, dass sich der Glaube für sie selbst und inmitten der Kultur auf neue Weise erschließt“ (Widl/Heinze 2014, 53). Es sind dies Räume, in denen Menschen offen die Fragen nach ihrer Existenz stellen können. Dazu braucht es wiederum Personen, die authentisch und verständlich Glaubensinhalte und -überzeugungen weitergeben können. Religiöse Erwachsenenbildung meint also viel mehr als Erwachsenen-katechese.

Bildungs-Orte können damit in erweiterten pastoralen Räumen zu reizvollen ‚Kirch-Orten‘ werden, zu Orten „an denen Prozesse der kreativen Konfrontation von Evangelium und Existenz stattfinden“ (Bucher 2012, 194)

2.2. Biographische und diakonische Aufmerksamkeit

Dem Menschen von heute ist es auferlegt, seine Biografie fast täglich zu entwerfen. Menschen dabei zu helfen, aus den vielen Fragmenten ein Ganzes ‚zusammenzubasteln‘, ist Aufgabe von Bildung mehr denn je, gerade einer Erwachsenenbildung, die dem christlichen Menschenbild verpflichtet ist und, biblisch gesprochen, zu einem Leben in Fülle beitragen will.

Eine Bildung, die Menschen hilft, das ‚Los der Gegenwart‘ als Gestaltungsher-

ausforderung zu begreifen, befähigt Menschen, die Einzelteile ihrer Biographien zu einem Ganzen zusammenzusetzen und der/die zu werden, wozu er/sie berufen ist. Erwachsenenbildung als Ort, „an dem das ‚Kreuzwörtertsel‘ Gottes prominent mitgelöst wird – mit anderen“, nennt es Michael Ebertz (2014, 66) in einem Beitrag zur katholischen Erwachsenenbildung. Als Ort des religiösen Gesprächs und der Selbstreflexion ist sie dialogischer als die Predigt, hat einen stärkeren Gegenwartsbezug und „liebt (...) die Problematisierung, die Widersprüche und die Auseinandersetzung“, damit sie der hochgradig pluralen gesellschaftlichen und religiösen Erfahrung der Gegenwart Rechnung trägt (Ebertz 2014, 65).

„Kirchliche Bildung (...) befähigt Menschen zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (...) Sie ermutigt zu Sprach- und Dialogfähigkeit, zur Erweiterung von emotionalen und kulturellen Kompetenzen und zu Reflexion und Entscheidung in personaler Verantwortung. So erschließt Bildung den Zugang zur Welt und zur Gestaltung des Lebens“ (Leitlinien 4). Was hier in den Leitlinien der Erzdiözese München und Freising als Zuspruch für die/den Einzelne/n beschrieben ist, braucht oft viel Mut. Kirche, die an die Ränder geht, wie es Papst Franziskus immer wieder fordert, ist verpflichtet, sich advokatorisch auf die Seite derer zu stellen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation an gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen und politischen Entscheidungsprozessen nicht befähigt werden. Dies verlangt von einer kirchlichen und theologischen Erwachsenenbildung, die Kanzel und den Elfenbeinturm der Theologie immer wieder zu



Dr. Claudia Pfrang ist Direktorin der Stiftung Bildungszentrum der Erzdiözese München und Freising im Kardinal-Döpfner-Haus.

verlassen und aufzutreten für Gerechtigkeit, Solidarität und Menschenwürde. Sie trägt dazu bei, Menschen zu ermächtigen, ihren Weg gehen und ihrer Berufung folgen zu können. Projekte, die z. B. helfen, dass junge Menschen im Beruf Fuß fassen, dass die Erziehungskompetenz benachteiligter Eltern gefördert werden, sind nur einige wenige Beispiele einer diakonischen Erwachsenenbildung, die in den erweiterten pastoralen Räumen die sozialetische Verantwortung von Kirche für die Menschen am Rande konkret umsetzt. Dies zeigt sich auch im vielfältigen Engagement der Erwachsenenbildungseinrichtungen vor Ort – häufig im ökumenischen Zusammenwirken der Gemeinden – in der Asylarbeit: sei es in der Fortbildung der Ehrenamtlichen oder in der Vermittlung von Sprach- und Alltagskompetenzen bei den Geflüchteten oder in Integrations-Projekten. Damit kann Erwachsenenbildung Menschen zugleich eine Brücke bauen, um mit Gemeinde vor Ort wieder in Berührung zu kommen.

2.3. Die Frage nach Gott heute

Die Frage nach Gott ist der zentrale Inhalt unseres christlichen Glaubens. So wird es in der pluralen Welt und Gesellschaft, in der das Christliche zu einer Option neben vielen anderen geworden ist, zur Überlebensfrage des Christentums, inwiefern den Menschen erklärt

werden kann, welchen Gott wir verkünden. Für viele Menschen ist die Art kirchlicher Verkündigung, die sie in den Gemeinden erleben, nicht mehr tragfähig. Hier muss kirchliche und theologische Erwachsenenbildung die (innerkirchliche) Vielfalt wahr- und ernstnehmen. So gilt es jenseits bewährter Angebote im Blick auf die Kerngemeinde, sich mehr denn je den Fragen derer zu stellen, die ‚draußen‘ sind.

Der Chefredakteur der Wochenzeitschrift *Christ in der Gegenwart*, Johannes Röser, bringt das in einem hochinteressanten Artikel mit dem Titel „Das große Fragen 2050“ so auf den Punkt: „Die eigentliche Herausforderung an die Religion, ans Christentum [liegt] in den Inhalten und in den befremdlichen Irritationen einer Welterfahrung, die mit den üblichen religiösen Vorstellungen und Standardantworten nicht mehr übereinstimmen. Das religiöse Alphabet müsste wohl neu buchstabiert, ja neu entworfen werden. Und stets dreht es sich in christlicher Perspektive um dasselbe Zentrum: Wer, was ist Gott, warum Christus, wie logisch ist Auferstehung?“ (Röser 2017, 344).

Hier steht viel, ja alles auf dem Spiel. Denn es geht, wie Hans-Joachim Höhn bemerkt, fundamental darum, „an die Inhalte kirchlicher Verkündigung die Frage zu richten, ob all das, was Christen glauben sollen, einen Kompatibilitätstest mit den Bedingungen eines modernen, aufgeklärten Bewusstseins noch bestehen wird. Dabei gibt es zahlreiche Indizien dafür, dass gerade die ‚essentials‘ des christlichen Glaubens immer weniger in die Plausibilitätsstrukturen der Gegenwart vermittelbar sind. Seit Jahren treten ‚personale‘ Gottesvorstellungen in den Hintergrund. Stattdes-

sen finden Gottesbilder zunehmend Akzeptanz, die das Göttliche als eine kosmische, alles durchflutende Energie oder als ein numinoses, über Entstehen und Vergehen bestimmendes ewiges Gesetz identifizieren“ (Höhn 2014, 69).

Vor diesem Hintergrund und sich dieser Herausforderung stellend, entstand das Format GOTT.neu.denken, gefördert als innovatives Projekt der Katholischen Erwachsenenbildung der Erzdiözese München und Freising und nun bereits in einem zweiten Durchgang in der Stiftung Bildungszentrum der Erzdiözese München und Freising nach einer Pilotphase im Katholischen Kreisbildungswerk Ebersberg erfolgreich durchgeführt. Als „Theologisches Dialogforum“, wie es im Untertitel benannt wird, befördert es den Dialog und Diskurs zwischen den verschiedenen Wissenschaften, zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung, zwischen Wissenschaft und persönlichem Nachdenken, und stellt sich den Fragen: Wie können wir heute mit den Kenntnissen der modernen Wissenschaften von Gott sprechen? Was bedeutet der Einbezug der modernen Erkenntnisse für das Reden von Gott – theologisch und existentiell? Wie kann die christliche Gottesvorstellung in die Moderne übersetzt oder sogar weiterentwickelt werden?

Aus den sechs Perspektiven: Philosophie, Theologie, Psychologie, Soziologie, Naturwissenschaft, Religionswissenschaft stellen ExpertenInnen die Frage: „Wer, was ist Gott?“. Nicht mit dem Anspruch einer fertigen, allgemeingültigen Antwort, sondern in dem Versuch, sich dem zu nähern, was wir Gott nennen und davon in der Sprache von heute und in intellektueller Redlichkeit zu sprechen.

Alle Module verbindet das Bemühen, die Diskussionen aus den einzelnen Disziplinen theologisch fundiert zu reflektieren. Dies stellt hohe Anforderungen an die DozentenInnen, die in beiden Disziplinen entweder beheimatet sein müssen, oder es braucht DozentInnen beider Fachrichtungen.

Die vielen begeisterten Rückmeldungen der Teilnehmenden bestätigen, dass das Bedürfnis vieler Menschen getroffen wurde, die Gottesfrage neu zu stellen und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse nach Antworten in einer zeitgemäßen Ausdrucks- und Argumentationsweise im Sprechen von Gott zu suchen.

3. Für mehr Relevanz und theologische Substanz

Kirchliche BildungsträgerInnen sind in besonderer Weise gefordert, wenn es darum geht, Menschen von heute zu erreichen und Brücken in Milieus zu bauen, die die Kirche nicht mehr erreicht. Wenn sie außerdem junge Zielgruppen ansprechen will – und das muss sie im Blick auf die überproportional mit Personen im Seniorenalter gefüllten Vortragssäle –, muss sie die Sprache der Menschen sprechen, Bilder und Begriffe benutzen, mit denen die Menschen etwas anfangen können. Will sie Menschen erreichen, muss sie mit den Mittel kommunizieren, die die Menschen gebrauchen. Dabei geht es nicht allein darum, social media – die natürlich noch mehr Anwendung finden muss – professionell zu gebrauchen, sondern auch darum, in unserem Sprechen von Gott mehr bei dem anzudocken, was die Menschen tagtäglich bewegt und wie sie tagtäglich sprechen. Doch wie kann das tatsächlich gelingen? Die Thesen, die Erik

Flügge in seinem Buch vertritt, von denen er überzeugt ist, dass sie Predigten besser machen, sind in diesem Kontext nicht nur ein Impuls für PredigerInnen, sondern für alle, die von ihrem Glauben reden (Flügge 2016, 69-72):

- Predigten brauchen Relevanz
- Predigten brauchen starke Emotionen
- Predigten brauchen Pointiertheit
- Predigten brauchen theologische Substanz.

Viel zu oft, so die Kritik nicht nur von Erik Flügge, ist die Rede von Gott in kirchlichen Kontexten geprägt von ‚Gefühlsduselei‘ statt starker Emotion, von Langatmigkeit statt Pointiertheit, von Abgehobenheit statt von Relevanz und von intellektueller Flachheit statt von theologischer Substanz. Nicht wenige Menschen distanzieren sich von Kirche und Glaube, weil die Sprache der Kirche nicht ihre Lebenswelt trifft und kirchliche Formen nichts mehr mit ihrem Alltag zu tun haben. Kirchliche Erwachsenenbildung muss mehr denn je darauf achten, dass die religiösen und theologischen Angebote Relevanz für die Menschen und theologische Substanz haben. Dies beginnt bereits bei der Kommunikation in der Werbung. Hier ist in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch das sog. milieuorientierte Bildungsmarketing, viel Kompetenz bei den Trägern der kirchlichen Erwachsenenbildung gewachsen. Dies trägt wesentlich dazu bei, Brücken in Milieus zu schlagen, die schon lange nicht mehr von den Pfarreien erreicht werden.

4. Fazit: Kirchliche Erwachsenenbildung schlägt Brücken in Pfarrei und Gesellschaft

Katholische Erwachsenenbildung ist kein Vorfeld der Pastoral, sondern ein

Ort der Verkündigung. In den Leitlinien für die „Katholische Erwachsenenbildung in der Erzdiözese München und Freising“ heißt es daher ganz zu Beginn: „Katholische Erwachsenenbildung und alles daraus abgeleitete Bildungshandeln folgt dem Verkündigungsauftrag der Kirche an alle Menschen. Dabei ist Bildung des Menschen eine Grunddimension kirchlichen Handelns, da sie an der Spannung von Gottesebenbildlichkeit und Erlösungsbedürftigkeit, von Freiheit und Verantwortung des Menschen ansetzt“ (Leitlinien 4).

Kirchliche Erwachsenenbildung ist gerade in den erweiterten pastoralen Räumen ein Ort, an dem sich Kirche und Gesellschaft immer wieder begegnen, sich Kirche in gesellschaftliche Diskurse einbringt und kirchliche Diskurse geführt werden können. So gesehen ist kirchliche Erwachsenenbildung in erweiterten pastoralen Räumen unverzichtbar. Dazu müssen sich die Akteure der Erwachsenenbildung sowohl als kirchliche Akteure als auch als wertorientierte Bildungs- und Netzwerkpartner im pastoralen Raum verstehen.

Literatur

- Bucher, Rainer (2014): Kirchliche Erwachsenenbildung als „Bildungspastoral“, in: Achilles, Mark, Roth, Markus (Hg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, Ostfildern, 67-78.
- Bucher, Rainer (2012): ... wenn nichts bleibt, wie es war. Zur prekären Zukunft der katholischen Kirche, Würzburg.
- Ebertz, Michael N. (2014): Erwachsenenbildung in der Kreuzworträtselgesellschaft. Eine pastoralsoziologische Perspektive, in: Achilles, Mark, Roth, Markus (Hg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, Ostfildern, 55-66.
- Flügge, Erik (2016): Der Jargon der Betroffenheit. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München.
- Höhn, Hans-Joachim (2014): Schlechte Aussichten? Über prekäre Alternativen und verdrängte Aufgaben, in: Becker, Patrick, Diewald, Ursula (Hg.): Die Zukunft von Religion und Kirche in Deutschland. Perspektiven und Prognosen, Freiburg i.Br., 59-71.
- Könemann, Judith (2014): Erwachsenenbildung und Pastoral – Ein spannungsreiches Verhältnis, in: Achilles, Mark, Roth, Markus (Hg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, Ostfildern, 79-93.
- Leitlinien Katholische Erwachsenenbildung in der Erzdiözese München und Freising (2012).
- MDG Mediendienstleistungsgesellschaft (2013) (Hg.): MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, München.
- Röser, Johannes (2017): Das große Fragen 2050, in: CIG, 32, 243f.
- Spielberg, Bernhard (2008): Kann Kirche noch Gemeinde sein? Praxis, Probleme, Perspektiven der Gemeinde vor Ort, Würzburg, 76.
- Widl, Maria, Heinze, Alexander: Religion in der Säkularität. Perspektiven und Herausforderungen theologischer Erwachsenenbildung, in: Achilles, Mark, Roth, Markus (Hg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, Ostfildern, 39-53.

Politische Bildung

Stiefkind oder Zukunftsdomäne kirchlicher Bildungsarbeit angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen?

VON GUIDO ERBRICH

Es war eine eigenartige Diskussion per Twitter. Der Chefredakteur einer großen deutschen Zeitung zeigte sich Weihnachten 2017 sichtlich erbost über eine zu politische Predigt. Da könne er auch zu den Jusos und den Grünen gehen, beckmesserte er sarkastisch. Die anschließende Diskussion machte deutlich, dass es beileibe nicht eindeutig ist, dass Kirche, will sie Kirche sein, auch eo ipso politisch ist und politisch sein muss. Am gleichen Heiligabend rief Papst Franziskus in der römischen Christmette zu Mitgefühl für Geflüchtete auf und appellierte an die Menschlichkeit der Christen. Es war eine klare politische Botschaft, die sich aus der Kraft des Evangeliums speist. Immerhin, schon Jesus geriet schnell in politische Auseinandersetzungen. Der legendäre Kindermord zeigt dies von Anfang an und findet im Todesurteil des Pilatus in Zwiesprache mit einer Gruppe religiös besorgter Bürger ebenso politisch motivierte Begründungen: „Bist Du denn ein König?“. „Wir haben keinen König außer dem Kaiser.“ Von Beginn an ist Kirche, ob gewollt oder nicht, hineingezogen in das politische Geschehen der jeweiligen Zeit.

1 „Wer soll eigentlich noch freiwillig in eine Christmette gehen, wenn er am Ende der Predigt denkt, er hat einen Abend bei den #Jusos bzw. der Grünen Jugend verbracht?“ (Ulf Poschardt: „Die Welt“, Quelle-Twitter).

1. Wieviel politische Bildung verträgt Kirche?

Die Ausgangsfrage macht ein Dilemma deutlich. Wieso sollte sich Kirche überhaupt in diesem Feld bewegen. Soll sich Kirche nicht lieber auf das „Eiapoepia vom Himmel“² (Heinrich Heine) begrenzen lassen? Sie kann es versuchen, aber dann ist sie nicht mehr das, was sie sein will: „Religion“, hier übersetzt als gewissenhafte Berücksichtigung/Auslegung³. Denn wie soll eine Welt schlüssig ausgelegt und gedeutet werden, wenn eines der wichtigsten Gestaltungskräfte, und das ist Politik, ausgeklammert wird. Klar formuliert dies Mahatma Gandhi: „Die Ehrfurcht vor dem universalen und alles durchdringenden Geist der Wahrheit [...] hat mich in die Politik geführt; und ich kann ohne Zögern und doch in aller Demut sagen, dass ein Mensch, der behauptet, Religion habe nichts mit Politik zu tun, nicht weiß,

2 „Sie sang das alte Entsangungslied, Das Eiapoepia vom Himmel, Womit man einlullt, wenn es greint, Das Volk, den großen Lümmel“ (Heinrich Heine: Winterreise).

3 Religion von lateinisch religio ‚gewissenhafte Berücksichtigung‘, ‚Sorgfalt‘, zu lateinisch relegere ‚bedenken‘, ‚achtgeben‘, ursprünglich gemeint ist „die gewissenhafte Sorgfalt in der Beachtung von Vorzeichen und Vorschriften“ (Kluge 2002).

was Religion bedeutet“ (zit. n. Mynarek 1998).

Auch das 2. Vatikanische Konzil ist in dieser Frage eindeutig. In *Gaudium et Spes* 4 heißt es über die Situation des Menschen in der heutigen Welt: „Zur Erfüllung dieses ihres Auftrags obliegt der Kirche allzeit die Pflicht, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten. So kann sie dann in einer jeweils einer Generation angemessenen Weise auf die bleibenden Fragen der Menschen nach dem Sinn des gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens und nach dem Verhältnis beider zueinander Antwort geben“. Im Umkehrschluss wird klar: Ohne die Deutung der Zeichen der Zeit kann die Kirche ihren Auftrag überhaupt nicht erfüllen (Bucher 2016, 140). *Gaudium et Spes* ist 50 Jahre nach Erscheinen immer noch aktuell. Durch das Konzil geschah eine stärkere Öffnung der Kirche zur Welt. „Das bedeutet, dass die Kirche sich wieder deutlicher ihres Auftrages bewusstgeworden ist, die frohe Botschaft des Evangeliums zu den Menschen zu tragen. Ein solidarisches Miteinander, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung und die uneingeschränkte Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen sind zugleich Grundannahmen dieser frohen christlichen Botschaft wie Eckpfeiler einer modernen Demokratie“ (Feige 2012, 3).

Die Deutung der Zeichen der Zeit ist keine reine Frömmigkeitsübung. Diese Deutung kommt um Politik nicht herum, sie kommt um Positionierung nicht herum, sie kommt um Diskussion und (selbst)kritische Positionen nicht herum. Eine Aufgabe kirchlich-politischer Bildung ist es, hier methodische und pädagogische Fähigkeiten zu vermitteln,

Ort der Auseinandersetzung zu sein und dies im Zusammenhang mit der Aufforderung des Evangeliums zusammenzubringen: Reich Gottes geschehen zu lassen. „Uns fehlen die Träume“, konstatiert Georg Diez im „Spiegel“ und fordert, dass Politik sich von Religion und Spiritualität inspirieren lassen sollte. Es ist sein Beitrag zur Weihnachtspredigtdenbatte: „Die Frage ist nicht, ob zu viel Politik in der Kirche ist; die Frage ist, ob zu wenig Spiritualität in der Politik ist“ (Dietz 2018, 116).

2. Politische Bildung, Kirche und gesellschaftliche Verantwortung

Wenn es für Religion und Kirche unvermeidlich ist, sich in politischen Feldern zu bewegen, bleibt die Frage der Verortung für politische Bildung im Kontext katholischer Erwachsenenbildung. Und diese stellt sich insbesondere für ihre Einrichtungen, Verbände sowie ihre Lehr- und Lernformen. Die Kirchen in Deutschland übernehmen ihrem Selbstverständnis und Auftrag entsprechend gesellschaftliche Verantwortung. Dabei versteht sich die katholische Erwachsenenbildung in ihren bildungspolitischen Grundsätzen als ganzheitliche, wertorientierte und integrierte Bildung, die zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben befähigt. Kirche wird heute politisch wahrgenommen. Und hier gibt es sowohl Gemeinsamkeiten wie auch harte Diskussionen mit Vertretern aus wechselnden politischen Lagern. Längst gibt es keinen einheitlichen Schulterchluss mit nur einer Partei. Diese demokratisch offene Debatte aus einem christlichen und keinem par-

teipolitischen Standpunkt heraus ist etwas, das Kirche, Politik und Gesellschaft guttut. Für diesen Ansatz katholischer Erwachsenenbildung sind eine ökumenische und eine gesellschaftlich plurale Offenheit selbstverständlich. Sie findet ihre Grenzen dort, wo der offene Diskurs verweigert wird und die Suche und das Ringen nach Wahrheit durch Demagogie, Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und Ideologie ersetzt werden. Erwachsenenbildung geht an Grenzen und versteht sich als Ort der öffentlichen Debatte. Dabei bringt sie ihre christliche Sicht in die gesellschaftliche Diskussion ein und scheut nicht die Auseinandersetzung mit populistischen Haltungen und ihren Vertretern.

3. Besonderheiten kirchlicher politischer Bildung im Osten Deutschlands

Von vielen „Verteidigern des Abendlandes“ wird selbstverständlich in Anspruch genommen, dass die Geschichte Europas eine christliche ist. Auch wenn das, was von ihnen mit christlich gemeint ist, zumeist vergangener wie heutiger Bedeutung schlicht nicht entspricht. Abgesehen von den doch recht eigenwilligen Vorstellungen, was dieser Kultur- und Gestaltungsbeitrag sei, bleibt trotzdem festzuhalten, dass die Kirchen jahrhundertlang eine zentrale politische und kulturelle Bedeutung für das „Abendland“ hatten und haben. Moderne und Postmoderne haben die Kirchen in ihrer Bedeutung zurückgedrängt, nicht unbedingt nur zum Nachteil. Diese Situation bedeutet allerdings Herausforderungen, die im Osten und Westen Deutschlands sehr unterschiedlich sind. Während sich Kirche in der ehemaligen DDR und damit auch kirch-

liche Erwachsenenbildung über Jahrzehnte daran gewöhnen konnte, dass die staatliche Öffentlichkeit vorwiegend ohne Kirche ihre Akzente setzen wollte und sie gesellschaftlicher Mitverantwortung fernhielt (was ihr, wie die Entwicklung der friedlichen Revolution zeigt, am Ende nicht so richtig gelang), erlebt Kirche im Westen derzeit einen Bedeutungsverlust, der massiv herausfordert und wo interessant zu sehen ist, wie sich eine verabschiedende Volkskirche dieser Situation stellt. Wer dabei politische Bildung vernachlässigt, hat schon verloren, wie die Erfahrung der DDR-Kirche zeigt. Dieser gelang es, trotz Mauer und vermeintlich begrenzter Entfaltungsmöglichkeiten politisch starke Akzente zu setzen, die eine der Gründe für den erfolgreichen Verlauf der friedlichen Revolution darstellen. Und, das sei dankbar vermerkt, schon hier hat es durchaus ein signifikantes gesamtdeutsches Zusammenspiel gegeben: Literatur, Methoden, Begegnungen und ein trotz Mauer äußerst lebendiger Austausch zwischen Ost und West, sowohl in der katholischen, wie auch in der evangelischen Erwachsenenbildung, die häufig in der Pastoral verortet wurden. Diese Vergangenheit ist mit dem Mauerfall vorbei, die sich daraus ableitende Erfahrung, dass Kirche, wenn sie Gestaltungskraft entfalten will, politisch sein muss, dagegen nicht. Mittlerweile sind die gesellschaftliche Einbindung und Anforderungen an Kirche in Deutschland, Träger politischer Bildung zu sein, zwar gleich, aber immer noch sind sowohl der Kontext, die Herausforderungen und nicht zuletzt die Ausstattung mit Ressourcen eine deutlich andere.

Hier befindet sich kirchlich politische Erwachsenenbildung in einem Di-

lemma. Es gibt einen andauernden Rechtfertigungsdruck, warum das, was sie macht, überhaupt Aufgabe von Kirche sei. Ob die Menschen, die sie mit ihren Angeboten anspricht, zu den Zielgruppen von Kirche gehören und ob man für sie die, zumindest im Osten, äußerst begrenzten Ressourcen einsetzen sollte. Hier greift glücklicherweise auch die Seite der staatlichen Unterstützung. Auch die ist im Osten begrenzt, hilft aber ungemein, dass auch die Kirchen ihren Beitrag zur Erwachsenenbildung nicht allzu stark in Frage stellen. Andererseits sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in der Regel gut mit anderen Gestaltern von politischer Bildung vernetzt, und diese Kooperation hilft Kirche enorm für ihre gesellschaftliche Wahrnehmung, die überdurchschnittlich ist, wenn man bedenkt, dass gerade mal zwischen 3 und 4 % der ostdeutschen Bevölkerung überhaupt katholisch ist.

Trotzdem, bei aller sich mal aus Ressourcenmangel, mal aus Beschränkung aufs angebliche Kerngeschäft ergebenden Diskussion darf schon gesagt werden, dass es Teil des Selbstverständnisses der evangelischen wie der katholischen Kirche im Osten ist, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Zu dieser Verantwortungsübernahme gehören auch die Angebote politischer Bildung, die in Akademien, Bildungshäusern, Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung, Gemeinden und den Bildungswerken angeboten werden. Diese verstehen sich als Orte des Nachdenkens in den Bereichen Kirche und Religion, Gesellschaft und Politik sowie Kultur und Wissenschaft. Sie sind offen für alle gesellschaftsrelevanten Fragen. Übrig bleibt die Frage nach der Balance:

Wieviel politische Bildung verträgt Kirche?

4. Positionierung nach Innen und Außen: Bildungspastoral

Es gibt die starke Versuchung, das Wort „Macht euch nicht mit dieser Welt gemein“ (Röm 12, 2) für eine aktuelle Forderung nach Nichteinmischung in politische Fragen zu verstehen. Hier die böse Welt, da die reine gute Kirche. Diese naive Trennung mag in Zeiten der DDR manchmal hilfreich gewesen sein.⁴ Beinahe 30 Jahre nach dem Ende der DDR ist die Wirkung dieser „Immunsierung“ geringer. Politische Bildung bringt hier auch die Akteure zusammen. Indem sie notwendigen Diskursen nicht ausweicht und sich mit Antworten nicht vorschnell zufriedengibt, ist sie dabei auch Stachel im eigenen Fleisch. Und hier gibt es immer wieder die Suche nach Begründungen unter der Fragestellung: Was hat das, was Erwachsenenbildung so treibt, eigentlich mit Kirche zu tun? Und nicht allen Beteiligten ist dabei klar, dass zum Auftrag von Kirche auch die durchaus kritische Mitgestaltung von Gesellschaft zählt. In der Neuentwicklung großer pastoraler Räume unter Einbeziehung der Suche nach dem Willen Gottes und dem heiligen Geist gerät dieses bodenständige Bildungsgeschäft dann doch ab und an ins Hintertreffen. Der Grazer Pastoraltheologe Rainer Bucher wird hier sehr deutlich:

⁴ „Der Christ sitzt in der Löwengrube. Er wird den Löwen aber weder streicheln noch am Schwanz ziehen“, so umschrieb Kardinal Alfred Bengsch, von 1961 bis 1979 Bischof von Berlin, die Haltung der katholischen Kirche in der DDR. Dabei behagte diese Abstinenzhaltung gegenüber dem Regime nicht allen katholischen Gläubigen und Bischöfen, die zum Teil auch eine klare Stimme der katholischen Kirche in der DDR vermissten“.

Kirchliche Erwachsenenbildung ist Bildungspastoral, muss sich aber pastoral deutlich positionieren. Katholische Erwachsenenbildung, die immer auch politische Bildung beinhaltet, kann und darf sich mit einer „Stiefkindrolle“ nicht zufriedengeben. Ihr herausgehobener Handlungsort ist dort, „wo seit einiger Zeit das Leben aller Christen und Christinnen angesiedelt ist: im Kontrast von Innen- und Außenperspektive auf den Glauben“ (Bucher 2014, 249). Und diese Bildungspastoral ist ohne politische Bildung schlicht undenkbar.

5. Kirche, Gesellschaft, Politik im areligiösen Umfeld Ostdeutschlands und Schwedens

Im Magdeburger Katholikenrat entstand die Idee, gemeinsam mit Vertretern aus Schweden Antwort auf folgende Frage zu finden: Gibt es in Schweden und Ostdeutschland Eigen- und Besonderheiten, die hilfreich sein können, dem biblischen Auftrag von Kirche „Geht hinaus in alle Welt und verkündet das Evangelium“ zeitgemäß gerecht zu werden? Gerade, weil es aus einer extremen Minderheitensituation heraus passiert. Herausgekommen sind 5 Thesen, die erkennen lassen, wie verwoben Kirche und Gesellschaft sind und welche Gestaltungskraft Kirche entfalten kann. Diese ist natürlich auch politisch. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, Menschen auf diese Prozesse vorzubereiten, sie darin zu begleiten und diese Situation angemessen zu reflektieren.

1. In der Minderheitensituation werden das diakonische Tun und die Integrationsleistung der katholischen Kirche hochgeschätzt. Obwohl die katholischen Christen eine verschwindend kleine Minderheit bilden, werden sie gerade im



Guido Erbrich ist Pädagogischer Leiter der Heimvolkshochschule Roncalli Haus des Bistums Magdeburg.

Tun der Nächstenliebe und der Barmherzigkeit sehr deutlich wahrgenommen.

2. Die katholische Kirche wird gesamtgesellschaftlich als relevanter Gesprächspartner wahrgenommen, weil sie profiliert und engagiert zu ethischen, sozialen, wissenschaftlichen, ökologischen und religiösen Sachverhalten Stellung nimmt und ihre Themen behutsam und konsequent einbringt.

3. In Kirche und Gesellschaft bringen viele Migrantinnen und Migranten ihre je eigenen Bräuche und religiösen Hintergründe mit ein. Dies wirkt sich positiv auf die Weitergabe des Glaubens in der säkularen Gesellschaft aus.

4. Dem gemeinsamen Tun und der Geschwisterlichkeit der christlichen Kirchen untereinander und dem ökumenischen Dialog kommt eine große Rolle zu, weil auch die prophetische und politische Dimension der christlichen Botschaft in dieser Gemeinsamkeit in ihrer Relevanz für die Gesellschaft so deutlicher wahrgenommen wird.

5. Christen in dieser Minderheitensituation sind Träger und Bewahrer einer christlichen Kultur in einem säkularen Umfeld. Sie zeigen sich (welt)offen und experimentierfreudig gegenüber der modernen säkularen Welt und suchen die *logoi spermatikoi* (göttlichen Funken) auch in den säkularen Milieus und Lebenswelten.

Allein der Unterschied bei These 3 ist augenscheinlich. Die Ausgangssituation eine „Flüchtlings- und Einwanderungskirche“ zu sein, hat in Ostdeutschland eher stattgefunden. In ein vormals fast geschlossenes protestantisches Umfeld kamen ab dem 18. Jahrhundert zuerst katholische Arbeiter aus anderen Gegenden Deutschlands und Europas, viele davon aus Polen. Nach dem 2. Weltkrieg kamen Millionen Vertriebene und mussten, oft auch gegen den Willen und manchmal Widerstand der Einheimischen, eine neue Heimat finden. Diese enorme Zahl von Vertriebenen prägte Kirche in dieser Region nachhaltig. Und die Rolle, „Flüchtling“ gewesen zu sein, ist von vielen nicht vergessen.

6. Handeln als Diaspora oder als „schöpferische Minderheit“?

Für eine aktiv gestalten wollende Kirche ist der Begriff der Diaspora nicht hilfreich. Der Grund ist seine Unschärfe. Er liefert, wenn auch ungewollt, eine Begründung für Kleinheit und Passivität, und geht von einem Mangel aus. Wenige „Rechtläubige“ leben unter vielen Andersgläubigen und „Heiden“. Diese Situation wirkt außergewöhnlich und bedrohlich, aber ist sie es tatsächlich? Es darf schon gefragt werden: Ist es überhaupt der Normalfall von Kirche, dass die Mehrheit katholisch ist? Ist eine säkularisierte Welt schlechter als eine vermeintlich katholische oder christliche? Ist nicht die Minderheitensituation von Christen der biblisch-apostolische Normalfall? Hilft die Abgrenzung von anderen Konfessionen heute überhaupt? Ist in diesem Sinne der Diasporabegriff nicht sogar unökumenisch? Diaspora taugt nicht mehr als pastoraler Begriff, allenthalben als „geografische“ Ortsbe-

stimmung: wenige Katholiken/Christen auf großer Fläche.

Der Diasporabegriff ist kaum in der Lage, die Herausforderungen im Osten Deutschlands adäquat zu beschreiben. So hält der Magdeburger Bischof Dr. Gerhard Feige den Begriff der „schöpferischen Minderheit“ für geeigneter (Feige 2014).⁵ Auch dies ist ein Mangelbegriff, aber er verdeutlicht andere und vor allem aktive Handlungsoptionen. Er ist ein klar formulierter Anspruch an Kirche, gewachsene Realitäten zu akzeptieren und diese zu gestalten. Ausgehend vom biblischen Bild des Sauerteiges fordert der Begriff dazu heraus, ein kleiner aber prägender Bestandteil in der Gesellschaft zu sein, der mit genügend Selbstbewusstsein daran geht, diese Gesellschaft mitgestalten zu wollen und dies mit Gottes Hilfe auch zu können. Dieses Verständnis bedarf einer Offenheit gegenüber anderen Teilen der Gesellschaft. Die eigene religiöse Bildung ist dabei als Grundlage und Kraftzentrum auch für gesellschaftlichen Wandel zu begreifen und fordert, als Christ eigenes Profil zu zeigen. Selbstverständlich gehört dazu eine Vielfalt verschiedener Einrichtungen über die Pfarrgemeinden hinaus als prägende Orte kirchlichen Handelns, die nicht nur als zusätzlich fakultative Ergänzungen zu verstehen sind.

Der Begriff schöpferische Minderheit oder „creative minority“, wie es die Schweden formulieren, führt direkt in die lebendige Begegnung, ins Zusam-

⁵ Der Begriff *creative minorities* wurde vom englischen Historiker Arnold Toynbee (1889-1975) geprägt. Er ging davon aus, dass das Schicksal einer Gesellschaft immer wieder von schöpferischen Minderheiten abhängt, und Christen sollten sich als solche verstehen.

menwirken von Kirche und Gesellschaft. Es geht darum, die Zeichen der Zeit zu deuten, Fragen zu stellen, einen Ansatz zu finden, um Neues zu versuchen. „Schöpferische Minderheit“ muss aktiv als „Salz der Erde“ verstanden werden. Wer so denkt, denkt politisch, denn Salz der Erde versalzt auch so manch politisches Süppchen. Auf diesem Hintergrund ist die offensive Klarheit katholischer Erwachsenenbildung im Osten Deutschlands auch zu verstehen. Position zu beziehen gegen antidemokratische und nationalistische Positionen, eine Abgrenzung zu AfD, Pegida, zu Extremismen von rechts und links. Dabei macht diese Auseinandersetzung vor den Kirchentüren nicht halt, die Diskussionen, dort, wo es noch welche sind, finden auch innerhalb der Gemeinden und des Klerus statt. Dass sie stattfinden können, gehört zu den aktuellen Aufgaben katholischer Erwachsenenbildung. Dabei ist die Positionierung gegen Haltungen eine Seite der Medaille. Ebenso wichtig wie die Positionierung „gegen“ ist die Arbeit „für“ etwas. Für eine gelingende Demokratie, für bürgerliches Engagement, für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Dass sich auch im Osten Deutschlands, gerade auch aus dem Bereich der Kirchen heraus, viele Menschen für Flüchtlinge, für Obdachlose, für Analphabeten, für Inhaftierte, für Kranke, für eine Gesellschaft, die Sicherheit und Heimat bietet, engagieren, gehört zwar nicht allein, aber auch zu den Verdiensten sich politisch verstehender Erwachsenenbildung. Gerade diese „Mikropolitik“ stellt das Tun der Einzelnen vor Ort in einen größeren Zusammenhang. Wer zu Hause solidarisch handelt, kann nationale Egoismen weit weniger akzeptieren.

7. Demokratie fällt nicht vom Himmel

Unter diesem Titel hielt Heribert Prantl, Chefredakteur der „Süddeutschen Zeitung“ knapp vier Wochen vor dem Twitter-Tweed seines „Welt“-Kollegen eine Rede in der katholischen Akademie Berlin. In einer „Gebrauchsanweisungen für politische Bildung“ formulierte er die Erwartung, die an katholische politische Bildung gestellt ist: „Politische Bildung ... ist kein Sing-Sang zur Verschönerung der Maiandacht. Politisch-soziale Bildungsarbeit ist der Heffeteig für eine Demokratie. Und wie wichtig diese Arbeit ist, das erleben wir jetzt gerade in ganz besonderer Weise im Osten unseres Landes, in den neuen Bundesländern“ (Prantl 2017, 4).

Wenn Kirche im Osten sich diesem Anspruch als schöpferische Minderheit stellt, dann wird sie mit anderen gemeinsam Gesellschaft gestaltend tätig sein. Ein herausgehobener Ort dieser Gestaltung ist die politische Bildung. Sie ist kreativ schöpferisch, schafft Begegnungen, Diskurs, konstruktive Konfrontation und Weiterentwicklung; ganz im Sinne des 2. Vatikanum. Es ist absehbar, dass vieles von dem, was im Osten Deutschlands derzeit passiert, mehr und mehr für den Westen an Relevanz gewinnt. Vielleicht ist gerade der Bereich der Bildung dafür prädestiniert, die kirchlich äußerst unterschiedlich ausgestatteten Ligen⁶ zu überwinden und Erwachsenenbildung, auch in ressourcenschwachen Bistümern, als Aufgabe der gesamten deutschen Kirche zu be-

6 „Wir spielen in einer anderen Liga, einer niedrigeren Klasse als die anderen Bistümer. Was sich viele westliche Diözesen ganz selbstverständlich leisten können, personell wie finanziell, ist hier einfach nicht möglich“ (Feige 2014).

greifen. Wer Kirche und ihre Verantwortung und Stellung in der Gesellschaft ernst nimmt, kann politische Bildung nicht als Stiefkind behandeln. Es sei denn, er verweigert sich dem Auftrag von Kirche, Salz der Erde sein zu wollen.

Literatur

Bucher, Rainer (2014): Bildungspastoral – Zur notwendigen Kirchlichkeit katholischer Erwachsenenbildung, in: Bucher, Rainer: An neuen Orten. Studien zu den aktuellen Konstitutionsproblemen der deutschen und österreichischen katholischen Kirche, Würzburg, 249-254.

Diez, Georg (2018): Uns fehlen die Träume – Warum die Politik sich von Religion und Spiritualität inspirieren lassen sollte..., in „Der Spiegel“ 2, 116f.

Feige, Gerhard (2012): Grußwort, in: Brandes, Susanne u.a. (Hg.): Demokratie gestalten – (k) eine Frage von Bildung? Erfahrungen und Ergebnisse des Projektes (Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V.), Magdeburg, 3.

Feige, Gerhard (2014): „Wir spielen in einer anderen Liga“. Ein Gespräch mit Bischof Dr. Gerhard Feige, in: HK 68/11, 555-559

Gaudium et spes. Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, 1965:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html

Kluge, Friedrich (2002): Art. Religion, in: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin, 24. durchgesehene und erweiterte Auflage von Elmar Seebold.

Mynarek, Hubertus (1998): Gedanken zur Logik der Macht, in: Aufklärung und Kritik 1/1998, 27-29.

Prantl, Heribert (2017): Demokratie fällt nicht vom Himmel, in: aksb-inform Sondernummer 2/2017.

Rainer Bucher (2016): „Erkennbarkeit, Erreichbarkeit und Zugänglichkeit: eine nahbare Pastoral“. Gespräch mit Rainer Bucher, in: Garhammer, Erich, Lohhausen, Michael / Hg.): Heiße Fragen coole Antworten – Überraschende Blicke auf Kirche und Welt, Würzburg, 138-144.

Junge Erwachsene als Adressaten kirchlicher Bildungsbemühungen: von Jugendakademien und Stipendienförderung

VON ANDREAS GLOCK

Was bleibt? – Wenn die AbsolventInnen des bischöflichen Studienförderwerkes am Ende ihrer Stipendiatenlaufbahn mit dieser Frage konfrontiert werden, so ist die Antwort meist einhellig zweierlei: wahre Freundschaften und die Erinnerung an ein vielfältiges Akademieprogramm. Dessen Inhalte sowie dessen Bedeutung für das stipendiatische Dasein und darüber hinaus sind Gegenstand der vorliegenden Abhandlung.

1. Was ist das Cusanuswerk?

Das Cusanuswerk ist eines von 13 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung anerkannten und geförderten Begabtenförderwerken und wird von der katholischen Kirche in Deutschland getragen. Im Jahre 1956 gegründet hat es seither weit über 9.000 junge angehende Akademiker auf ihrem Weg durch das Studium und/oder die Promotion begleitet. Namenspatron ist Nicolaus Cusanus, ein Universalgelehrter des Spätmittelalters, der bei der Fundamentierung des neuzeitlichen Weltbildes mitwirkte. Die Förderung besteht im Wesentlichen aus zwei zentralen Bausteinen, einerseits der ideellen und andererseits der finanziellen Förderung. Letztere erfolgt entsprechend den Richt-

linien des Bundesministeriums.¹ Das aus den Mitteln des Ministeriums resultierende Stipendium besteht aus einem monatlichen, nicht rückzahlungspflichtigen Förderbetrag, der sich an den BAföG-Sätzen orientiert. Zusätzlich erhalten die Stipendiaten einkommensunabhängig eine Studienkostenpauschale, die der Bestreitung studienbezogener Kosten dient, und für jedes Kind eine familienfreundliche finanzielle Unterstützung. Das ideelle Programm legt jedes Begabtenförderwerk eigenständig fest und verleiht dementsprechend jedem Werk sein eigenes Charakteristikum.

Strukturell verfügt das Cusanuswerk über eine Geschäftsstelle in Bonn, die sich unter anderem für die Planung und Organisation der Bildungsarbeit und der Stipendiatenauswahl verantwortlich zeigt. Flankiert wird diese Verwaltungseinheit durch pluralistisch besetzte Auswahlgremien und einen Beirat, der durch Vertreter aus der Stipendiatenschaft, der Geschäftsstelle sowie Wissenschaft und Politik konstituiert wird.

¹ Die Richtlinien zur Begabtenförderung finden sich abrufbar unter: https://www.bmbf.de/files/Richtlinien_Anhebung_Promotionsfoerderung.pdf; besucht am 20.01.2018 um 17:04 Uhr.

Finanziell getragen wird das Cusanuswerk sowohl von staatlichen, kirchlichen, aber auch vielen privaten Zuwendungen. Darüber hinaus ist besonders das stipendiatische Engagement in Form von verschiedenen, dauerhaften Gremien zu benennen.

2. Welches Programm bietet das Cusanuswerk?

Die ideelle Förderung des Cusanuswerks versteht sich als ein vielseitiges Angebot, das von den Stipendiaten freiwillig angenommen wird. Neben dem im Folgenden detaillierter dargestellten Bildungsprogramm bietet das Cusanuswerk den Stipendiaten ein umfassendes geistliches Programm, persönliche Beratung, tutoriale Begleitung und auch die Möglichkeit zur Vernetzung.

Das Förderprogramm umfasst eine Vielzahl von Veranstaltungen, die sich sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des Formates unterscheiden. Die Veranstaltungen eint jedoch eine interdisziplinäre Ausrichtung und die freiwillige Teilnahmemöglichkeit von Stipendiaten aller Fachrichtungen.

Das Jahrestreffen ist zweifellos der Höhepunkt des Bildungsprogrammes eines jeden akademischen Jahres dergestalt, dass hier nahezu alle Akteure im Rahmen eines gemeinsamen Wochenendes zusammentreffen. Sowohl studierende als auch promovierende Stipendiaten sowie Vertreter der Gremien und zahlreiche Alumni der Förderung gehören dazu. Das Jahrestreffen dient zum einen der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Tagungsthema, zum anderen aber auch der Begegnung und der Vertiefung persönlicher Kontakte. Ein solches Veranstaltungsformat im Verein mit der hohen Partizi-

pationsbereitschaft – alljährlich ist mit über 800 Teilnehmern zu rechnen – stellt ein Alleinstellungsmerkmal des Cusanuswerks dar. Die durch die regelmäßige Wiederkehr dieses Treffens bedingte Verlässlichkeit bildet eine persönliche Verbundenheit unter den Stipendiaten aus, die auch nach Ausscheiden aus der Förderung bestehen bleibt.

Den zentralen Baustein der Begabtenförderung bilden jedoch die Ferienakademien. Hierbei handelt es sich um zwölf-tägige Bildungsveranstaltungen, die einem Studium generale gewidmet sind. Aber nicht nur die thematische Ausrichtung ist multidimensional, auch die gewählten Methoden sind vielfältig. In Plenarveranstaltungen, Kleingruppen und Podiumsdiskussionen widmen sich die Tagungen einem bestimmten Themenbereich unter verschiedenen Gesichtspunkten. Die Themenbereiche spiegeln die Pluralität der Studierendenschaft wider. Referenten sind neben Wissenschaftlern auch Entscheidungsträger sowie Praktiker, die einen ganzheitlichen Blick auf den jeweiligen Dis-kursgegenstand verschaffen sollen.

Die Themenhorizonte decken verschiedene Bereiche ab, etwa Gesellschaft, Politik, Recht und Ökonomie sowie Naturwissenschaft und Technik, aber auch Philosophie und Theologie und schließlich Kulturwissenschaften und Künste.

Ein weiterer Bestandteil des Bildungsprogrammes sind die Fachschaftstagungen. Stipendiaten sowie Alumni der jeweiligen Studiengänge sind in Fachschaften zusammengeschlossen, bspw. der Fachschaft Jura, Theologie oder Psychologie. Die Ausrichtung dieser Tagungen ist wissenschaftlicher Natur, gleichwohl sind diese Formate nicht nur Teil-

nehmerInnen mit einschlägigen Studiengängen offenstehend, sondern sollen gerade auch interdisziplinär realisiert werden. Der wissenschaftliche Ansatz findet seinen Niederschlag in entsprechenden Veröffentlichungen der Tagungsbeiträge, sei es in Tagungsbänden oder individuellen Publikationen. Organisiert werden die Tagungen von den Stipendiaten eigenständig und selbstverantwortlich. Das ermöglicht den Organisatoren, erste Schritte im wissenschaftlichen Bereich zu gehen und gleichsam die eigenen organisatorischen Fähigkeiten zu schulen.

Alljährlich stattfindende Auslandsakademien dienen dazu, den tatsächlichen Horizont der Stipendiaten zu erweitern und insbesondere auf die jeweiligen Begebenheiten und Verhältnissen des Gastlandes aufmerksam zu machen. Die Stipendiaten werden gleichsam sensibilisiert für einen anderen Kulturkreis und lernen gerade in der Kontrastierung der örtlichen Lebensrealitäten den eigenen Standpunkt neu ein- und wertzuschätzen. Bisherige Ziele waren unter anderem die Ukraine und Tansania.

Auch von Studierenden gegründete Initiativen bieten meist jährlich Konferenzen zu ihrem Arbeitsfeld an, die älteste ist die Initiative Teilen, seit mehreren Jahrzehnten widmet sie sich einem Umdenken in Konsum und Verteilung. Relativ neu hingegen ist die Initiative Homo Cusanus, sie behandelt Themen im Feld von Homosexualität und Diversität.

3. Die Themenfindung für das Akademieprogramm

Aus dem skizzierten verschiedenartigen Bildungsprogramm seien die Ferienakademien im Folgenden nochmals ge-

Andreas Glock hat Rechtswissenschaften an der Bucerius Law School in Hamburg sowie der University of Oxford studiert und ist Alumnus des Cusanuswerks



sowie der Studienstiftung des deutschen Volkes. Derzeit promoviert er, gefördert von der Konrad-Adenauer-Stiftung, im Straf- und öffentlichen Recht.

sondert hervorgehoben. Schon ob ihrer zeitlichen Länge, die eine intensivere Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema erwarten lässt, sind sie der wesentliche Bestandteil der ideellen Förderung. Für Promovierende in der Förderung gibt es etwas verkürzte sogenannte Graduiertentagungen, um den Bedürfnissen der Hochschulabsolventen gerecht zu werden.

Das cusanische Bildungsprogramm erhält sein Gepräge durch eine starke stipendiatische Partizipation. Ganz wesentlich wirken die StipendiatInnen sowohl bei der Themenfindung als auch bei der tatsächlichen Ausgestaltung mit. In jedem Bildungsjahr werden neun Ferienakademien angeboten, deren inhaltliche Aufstellung durch ein Zusammenwirken von stipendiatischem Engagement, der Geschäftsstelle und dem Beirat erfolgt.

Jedes Jahr werden in der Vollversammlung der Stipendiaten fünf Vertreter in die sogenannte Bildungskommission entsandt.² Diese Kommission ist für ein Jahr gewählt und zeichnet sich fe-

² Der Autor war selbst Mitglied dieses Gremiums in der Wahlperiode 2015/2016 und hierbei insbesondere bei der Gestaltung des Jubiläumsjahrestreffens 2016 eingebunden.

derführend für die inhaltliche Themenfindung und teilweise auch Ausgestaltung der Bildungsveranstaltungen verantwortlich. In einem mehrstufigen Prozess werden die in einem Bildungsjahr vorgesehenen Akademiethemen erwählt. Wie eingangs skizziert, sind die Inhalte der Ferienakademien stets breit gefächert. In einem ersten Schritt suchen sich die Kommissionsmitglieder Inhalte, die sie für relevant erachten. Hier wird zum einen auf aktuelle Themen, zum anderen auf Vorschläge aus der Stipendiatenschaft rekurriert. In einem zweiten Schritt werden die dann vorausgewählten Themen in einem regen Austausch mit Vertretern der Geschäftsstelle auf ihre Tauglichkeit hin überprüft und eine reduzierte Auswahl sodann der gesamten Stipendiatenschaft vorgelegt. Diese kann sich dann mit Vorschlägen zur genauen inhaltlichen Ausgestaltung beteiligen, sei es mit Referentenvorschlägen, thematische Vertiefungen oder Exkursionsanregungen. Diese Partizipation erleichtert nicht nur den die Akademie ausgestaltenden hauptamtlichen Referenten die Arbeit, sondern ermöglicht ein studentisches Engagement und weckt das Interesse an verschiedenen Themenkreisen. In einem vierten Schritt wird mit Vertretern aus allen Gremien des Cusanuswerks das finale Programm aufgestellt, das dann den Kern des Bildungsjahres ausmacht.

4. Ablauf der Akademien

Die Akademien finden zumeist in Tagungshäusern statt, die während des Veranstaltungszeitraums ausschließlich von den Stipendiaten genutzt werden und so eine konzentrierte und gleichsam angenehme Atmosphäre schaffen.

Wie ausgeführt, widmet sich eine Akademie jeweils einem bestimmten Schwerpunktthema, beispielgebend seien die Themen der diesjährigen Frühjahresakademien angeführt. Eine Akademie widmet sich dem Themenbereich Philosophie unter der Fragestellung „Ein Geist, der stets verneint – Philosophieren über das Böse“, eine weitere dem Spannungsfeld von Kirche und Naturwissenschaft.

Neben Veranstaltungen im Plenum ermöglicht gerade das Arbeiten in Kleingruppen einen vertieften Einblick in die jeweilige Materie. Darüber hinaus bieten die Akademien aber auch Raum für das stipendiatische Engagement. Die Studierenden sind aufgerufen, selbst einen Teil des Programms inhaltlich zu gestalten, was in erstaunlicher Vielschichtigkeit auch gelingt. Die Stipendiaten organisieren einen Chor, es gibt Sprachkurse, Reiseberichte, Einführungen ins Programmieren und dergleichen mehr. Der Vielfalt sind keine Grenzen gesetzt, resultiert selbige letztlich unmittelbar aus den unterschiedlichen persönlichen und fachlichen Hintergründen der Stipendiaten.

5. Wert der Bildungsarbeit

Während man in früheren Zeiten zahlreiche Studiengänge in einer Studienphase absolvieren konnte, steht heute beim Blick in den Fächerkanon der Universitäten eine zunehmende Spezialisierung im Fokus. Die Konzeption der idealen Förderung baut auf dieser Analyse auf und sucht vermittelt über einen generalistischen Ansatz interdisziplinäre Blickwinkel zu eröffnen.

Hintergrund der umfänglichen Bildungsarbeit ist, dass die AbsolventInnen der Förderung, so die Erwartung, ein Le-

ben lang mit fachlicher Exzellenz und großem Engagement zugunsten des Gemeinwohls handeln. Das Bildungsprogramm sucht die Horizonte der Stipendiaten zu weiten und die Fähigkeit zu selbstreflektiertem Handeln zu vermitteln. Am Ende der stipendiatischen Förderung soll eine Stärkung des Urteilsvermögens stehen und die Fähigkeit ausgebildet worden sein, eine substantiierte Haltung auszubilden und diese auch vertreten zu können. Zudem ist die Entfaltung von sozialen, geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten intendiert.

Natürlich drängt sich die Frage auf, wieso die katholische Kirche in Zeiten schwindender Gläubigenzahlen und damit einhergehenden Herausforderungen sowohl inhaltlich als auch finanziell dem Cusanuswerk verlässlich verbunden bleibt; zumal sich die alljährliche Zuwendung nicht unmittelbar in einer Gegenleistung widerspiegelt. Jedoch scheint die Deutsche Bischofskonferenz darauf zu vertrauen, dass sich die Investition in und das Engagement für das Studienförderprogramm schlussendlich rechtfertigt. Das ist begründet in dem zu erwartenden Wirken der Absolventen in verschiedenen, meistenteils verantwortungsvollen und gestaltenden Positionen. Dieses Wirken erfolgt ganz zwangsläufig zumindest in Teilen im

Lichte der Prägung, die das ideelle Förderprogramm den Stipendiaten hat zuteil werden lassen. Die empirische Bestätigung dieser These findet sich in einer anlässlich des 60. Jubiläums des Cusanuswerks angefertigten Netzwerkstudie.³ Die Zahlen sprechen für sich: 95 % der Absolventen des Cusanuswerks konnten ihr Studium mit guten bis sehr guten Noten abschließen. 59 % aller Geförderten schlossen ihrem Studium eine Promotion an, 12 % habilitierten sich sogar. Nahezu jeder Absolvent nahm nach dem Studium eine Berufstätigkeit auf, rund ein Viertel bekleidete berufliche Spitzenpositionen. Daneben engagierten sich die Absolventen fast ausnahmslos ehrenamtlich, teils über Jahrzehnte; über ein Drittel sogar im kirchlichen Bereich. Dazu beigetragen hat letztlich auch das Bildungsprogramm, das – frei Heraklit folgend –, nicht dem Befüllen von Fässern dient(e), sondern dem Entzünden von Flammen. Aus Sicht der Alumni sind es die dadurch vermittelten Erinnerungen und Erfahrungen, die ein Leben lang bleiben.

³ Die Netzwerkstudie ist abrufbar unter https://www.cusanuswerk.de/startseite/news-archiv/article/netzwerkstudie-zum-60-jubilaum-der-bischoeflichen-studienfoerderung-cusanuswerk.html?no_cache=1&cHash=0e6a28b1c07bbe2edb61e6e0d5bd429e; besucht am 21.01.2018 um 15:40 Uhr.

MUSIK(THEATER)

Musik(theater) im Kontext

Zwar hängt der Himmel manchmal voller Geigen –
aber die Musik fällt nicht immer vom Himmel.
Sie ist Kind ihrer Zeit und spiegelt deren Probleme.

George Bernard Shaw hat in Richard Wagners „Ring des Nibelungen“ das frühkapitalistische Zeitalter heraufziehen sehen. Wolfgang Amadeus Mozart muss man sich als kritischen Zeitgenossen und hellwachen Zeitungsleser vorstellen. Ludwig van Beethoven steht für die Ideale der Französischen Revolution. Dort, wo musiziert wird, wird es immer auch religiös, philosophisch, politisch. In vier

kleinen Beiträgen zu berühmten Werken der Symphonik und des Musiktheaters soll beachtet und ausgeleuchtet werden, wie sehr Geistes- und Musikgeschichte einander durchdringen.

Den Auftakt macht in diesem Heft der „Rigoletto“ von Giuseppe Verdi: Uraufgeführt im Jahr 1851 steht die Oper für eine anbrechende, neue Zeit bürgerlicher Emanzipation.

Mordgeschichte, Schauerdrama und gesellschaftliche Vision

Giuseppe Verdis „Rigoletto“ und die Kunst des Politischen

VON WILHELM TOLKSDORF

Ein junger Herzog, Held aller Frauen. Höflinge, zu allem bereit. Ein buckliger Mann mittleren Alters, allein in einer Gasse. Eine junge Frau, seit Monaten in ihrem Zimmer eingesperrt. Ein altes, abbruchreifes Gasthaus an einem Fluss. Heulende Winde und dunkle Ahnungen. Das ist der Stoff, aus dem der italie-

nische Komponist Giuseppe Verdi (1813-1901) seine Oper „Rigoletto“ formt. Am 11. März 1851 kommt die Oper, deren Titelheld ein buckliger Hofnarr ist, in Venedig, im berühmten Teatro La Fenice, zur Uraufführung. Giuseppe Verdi ist von dem Drama um einen Vater, der seine Tochter vor dem Zugriff eines jungen

Herrschers und einer ebenso sensationswie rachelüsternen Öffentlichkeit bewahren will, schon lange Zeit angetan: Victor Hugo hat in seinem Theaterstück „Le Roi s’ amuse“ aus dem Jahr 1832 jene literarische Vorlage geliefert, die dann der Librettist Francesco Maria Piave in ein operntaugliches Sujet verwandelt. Am „Rigoletto“ ist etwas ganz Besonderes: Der Komponist Verdi interessiert sich weniger für das Portrait eines Höflings, ihn berührt vielmehr „die existentielle Situation des körperlich und seelisch deformierten Narren“ (Henze-Döhning 2013, 47). Rigoletto, der Hofnarr, ist die bis dahin prägnanteste von Verdis Vater-Rollen, die mit der Verknüpfung von „Religion, Familie und Vaterland“, wie es im ersten Akt, im großen Duett von Rigoletto und Gilda, heißt, „jene Ideensphäre beschreibt, welcher der Komponist zeitlebens nahestand“ (Henze-Döhning 2013, 48). Giuseppe Verdi ist zum Zeitpunkt der Uraufführung im ersten Zenit seines Schaffens. Sein „Rigoletto“ steht neben zwei anderen Werken, beide uraufgeführt im Jahr 1853, die als Welterfolge bis auf den heutigen Tag ihr Publikum faszinieren: „Il Trovatore“ und „La Traviata“. Verdis „Rigoletto“ wird ebenfalls ein Welterfolg: Aufführungen stehen für 1852 in Wien und Budapest auf dem Plan, die Oper wird 1854 unter anderem in München, San Francisco und Alexandria, im Jahr 1855 in Boston, Hamburg, Palma de Mallorca, 1860 in Port-au-Prince und 1865 in Bombay aufgeführt. Unübersehbar: Oper ist bereits im 19. Jahrhundert international (Voss 2013, 444). In Deutschland gibt es allerdings zum „Rigoletto“ auch Kritisches zu lesen: So beobachtet der Rezensent der hannoverschen Zeitung vom 27. Februar 1853,

dem Werk fehle „es an allem Geist, an jeder Ahnung, dass der Komponist begriffen habe, was eine Oper sein könne und deshalb auch solle“ (Engler 2000, 74).

1. Neuer Realismus

Der „Rigoletto“ entsteht in einer Phase, in der sich die konkreten Lebensumstände Giuseppe Verdis konsolidieren. Seit 1840 ist der Komponist Witwer. Seine künftige Lebenspartnerin, die Sängerin Giuseppina Strepponi (1813-1897), begegnet ihm 1839 auf einer Probe, irgendwann danach werden die beiden ein Paar, heiraten aber erst im Jahr 1859. In jenen Jahren wird die gefeierte Sängerin dem Komponisten zur Beraterin, die ihn in allen Fragen des Managements tatkräftig unterstützt (Gerhard 2012, 58-59). Mit seinem Vater liegt Verdi in erbittertem Streit. Die Dinge klären sich erst, als die Eltern 1851 in den Nachbarort ziehen. Kurz darauf stirbt Verdis Mutter. Verdi kauft ganz in der Nähe der kleinen Stadt Busseto, in deren Umgebung die Familie Verdi seit Generationen siedelt, Ländereien und errichtet mit Giuseppina Strepponi sein Landgut von Sant’ Agata (Gerhard 2012, 8-10;57). Der „Komponist vom Lande“ erweist sich bald nicht nur im Bereich der Landwirtschaft als zielstrebigere Geschäftsmann mit einem klugen Geschäftsmodell: Verdi schließt seine Verträge mit einem Verleger. Der Verleger verleiht das Werk gegen Tantiemen an den Impresario einer Opernbühne. Die Vorteile des Modells liegen klar auf der Hand. Der Komponist behält die Kontrolle über sein Werk, er ist finanziell an jeder späteren Wiederaufführung seiner Komposition beteiligt (Gerhard 2012, 57). Giuseppe Verdi kämpft poli-

tisch für die Einheit Italiens. 1848 komponiert er in Paris die militärische Hymne „Suona la tromba“ für die italienische Einigungsbewegung. Die zündenden Chöre und Arien in seinen Opern beflügeln die aufgewühlten Zeitgenossen zu nationalen Träumen von Unabhängigkeit und Freiheit. Vieles im Werk Verdis wird zur Projektionsfläche, Mitte der 1860er Jahre gibt es so etwas wie einen „nationalistisch aufgeladenen Verdi-Kult“ (Gerhard 2012, 88). Immerhin: Verdi wird von 1861 bis 1865 den Wahlkreis Borgo San Domino im Turiner Parlament vertreten. Ist er deswegen ein politisches Vollblut? Es wird berichtet, der Landgutbesitzer und Komponist habe an nur wenigen Sitzungen des Parlamentes teilgenommen. Was ihn wirklich bewegt, sind Menschen, ihre Hoffnungen, Leiden und Schicksale. Das unterscheidet ihn von Richard Wagner (1813-1883), dem Kollegen und transalpinen Konkurrenten. Bei Wagner sind es die Mythen und Ideen, aus denen die Stoffe der Bühne gewoben sind (Straub 2012, 7- 29). Verdi überschreitet Grenzen, wo es ihm möglich ist. In der „Traviata“ ist eine Edelprostituierte Titelheldin, im „Rigoletto“ ein buckliger Hofnarr. Giuseppe Verdi schreibt im Dezember 1850 an Carlo Marzari, den Alterspräsidenten im Leitungsgremium des Teatro La Fenice:

„Ich finde es gerade wunderschön, diese Persönlichkeit äußerlich missgestaltet und lächerlich darzustellen und innerlich leidenschaftlich und liebevoll. Gerade um dieser Eigenheiten willen bin ich auf den Stoff verfallen, und wenn man ihm diese Besonderheiten nimmt, kann ich dazu keine Musik mehr machen“ (zit. n.: Henze-Döhring 2013, 47-48).

Nicht ohne Grund gerät das Stück in den scharfen Blick der Zensur. In Paris war Viktor Hugos Stück nach den ersten Aufführungen verboten worden. Den norditalienischen Behörden schien es nicht angemessen, den König von Frankreich als moralisch verwerflichen Frauentheld auf die Opernbühne zu bringen. Gerade noch akzeptabel war die Herabstufung des Monarchen zum Herzog von Mantua. Denn dessen Geschlecht war bereits 1708 ausgestorben (Gerhard 2012, 69). Die Zensur ordnete zudem an, einige Namen zu ändern und auf einige frivole Szenenelemente zu verzichten (Henze-Döhring 2013, 43).

2. Leiden zwischen Erde und Himmel. Zur Handlung im „Rigoletto“

Welchen Namen die Oper am Ende tragen soll? Giuseppe Verdi entscheidet sich für den Namen des buckligen Hofnarren. Aber sicher ist er sich nicht. Eigentlich hatte er zunächst einen anderen Titel im Sinn: „La Maledizione.“ Der Fluch. Giuseppe Verdi und sein Librettist Francesco Maria Piave legen damit einen anderen Schwerpunkt auf die Handlung als Victor Hugo in seinem Theaterstück. „Wie wichtig den Autoren der Oper das Motiv des Fluches war, zeigt die peinlich genaue Übernahme sämtlicher Stellen aus Hugos Drama, an denen der Fluch vorkommt, mehr noch die Tatsache, dass sie, über Hugo hinausgehend, Rigoletto auch am Schluss der Oper noch auf den Fluch Bezug nehmen lassen“ (Voss 2013, 437-438). Der Fluch, den Graf Monterone ausspricht, ist in der gesamten Oper präsent: Giuseppe Verdi verknüpft Rigolettos Erinnerung daran mit einem markanten musikalischen Motiv, „das zwar nicht immer identisch, doch stets erkennbar an

Schlüsselstellen des dramatischen Geschehens erklingt“ (Henze-Döhring 2013, 44). Die Oper ist kompakt gebaut. Es dominieren Duette, die Handlung kreist im Kern um drei Personen: Es geht um Rigoletto, den Hofnarren, es geht um seine Tochter Gilda – und es geht um den Herzog von Mantua, jenem jungen Herrscher, der die Frauen liebt und dem Verdi eine Arie in den Mund legt, die zu seinen populärsten Eingeungen gehört: „La Donna e mobile“. Rigoletto ist ein Titelheld von eigener Klasse. Er ist Hofnarr, er gehört zur rauhen Welt des herzoglichen Hofes von Mantua. Kleingewachsen und bucklig ist er physisch ein Außenseiter, aber in der Distanz zu seinen Mitmenschen hellichtig, wach und kritisch (Abels 2009, 164). Er ist Teil einer ständischen Wirklichkeit, ihm ist es daher qua Amt erlaubt, Kritik an der Herrschaft und ihren Herrschern zu üben. Durch ihn artikuliert sich die Gesellschaft, durch ihn redet der Herrscher. Der Narr besitzt die „Lizenz, ohne terminologische Dechiffrierung den Lumpen Lump und den Parasiten Parasit zu nennen“ (Abels 2009, 160). Der Narr bleibt in doppelter Weise exterritorial: Er ist einerseits von der Option befreit, in die Welt der Ordnung einzutreten. Seine Privatsphäre bleibt andererseits „die terra incognita der von ihm Verlacht“ (Abels 2009, 160). Die Privatsphäre bleibt außen vor – „Ihre Aufdeckung gleicht der entillusionierenden Offenbarung einer Technik, die den vollkommenen ästhetischen Schein hervorbringt“ (Abels 2009, 160). Das Lachen wie das Verlachtwerden dienen dem Narren als Schutzschild. Im Lachen des Narren personalisiert sich die Lust an der Macht des Kollektivs über das allen Blicken preisgegebene Opfer. Der

Narr setzt die Grenzen, bestimmt die Dauer dieses Lachens. Überschreitet er „den Breitengrad, den er selbst einmal vergeben hat, muss er vergegenwärtigen, dass die dem Opfer aufgebürdete Last nunmehr auf seinem Rücken gelagert wird“ (Abels 2009, 161). Genau dies geschieht „mit den beiden literarischen Narren des 19. Jahrhunderts, Hugos Triboulet und Verdis Rigoletto“ (Abels 2009, 161). Schutzschilder und Grenzen sind kennzeichnend für die Welt, in der Rigoletto und seine Tochter Gilda leben. Es ist die Welt des Hofes, erfüllt von Ränken, Intrigen, Machtspielen. Es ist die Welt eines Herrschers, dessen Freiheit soweit reicht wie sein Herrschaftsbereich. Der Herzog von Mantua macht reichlich Gebrauch von dieser, seiner Freiheit. Er gilt als „Bruder Leichtfuß“ (Voss 2013, 440), besitzt Attraktivität genug, um den Frauen zu gefallen. Die Musik, die ihm von Giuseppe Verdi zuge-dacht ist, umgibt ihn mit dem „Charme des jugendlichen Verführers“ (Voss 2013, 441). In einer solchen Welt sind Machtspiele, Konflikte und damit auch Kränkungen unausweichlich. Konfliktlösungen bieten sich nur mittelbar an – vieles, was die Akteure in einer solchen Welt bewegen mag, bleibt unausgesprochen. Reaktionen und Debatten sind nicht möglich: Sei es, dass daraus Gefahr für die eigene Stellung im System erwächst, sei es, dass Kränkungen und Konflikte an Tabus der ständischen Gesellschaft und ihrer absolutistischen Herrschaft rühren. Der Hof zu Mantua steht für ein gesellschaftliches System, das in sich geschlossen ist, sich selber genügt und nur in einer sehr begrenzten Weise zu kommunizieren vermag: Sein Gesetz ist die Intrige, sein Motor die Rache.

3. Süße Rache?

Wer aber rächt wen im „Rigoletto“? Gleich zu Beginn der Opernhandlung beschließt Graf Ceprano, auf dessen schöne, junge Frau es der Herzog beim Hofball abgesehen hat, sich an Rigoletto zu rächen – der Hofnarr hatte im Verlauf des Balls den eifersüchtigen Grafen verspottet, ja, in aller Öffentlichkeit dem Herzog geraten, den Grafen zu beseitigen, um so ungestört an dessen Gattin heranzukommen. Graf Ceprano will sich wehren. Gemeinsam mit den Höflingen. Und die freuen sich an der guten Gelegenheit, es endlich dem gefürchteten, spitzzüngigen, buckligen Narren heimzuzahlen. Giuseppe Verdi und sein Librettist Francesco Maria Piave eröffnen hier die zweite Linie für die Rache: Graf Monterone tritt auf den Plan – und auf die Opernbühne. Er, dessen Tochter der Herzog verführt hat, verflucht den jungen Herrscher und seinen Hofnarren. Der Fluch, den Graf Monterone ausspricht, verstärkt die Atmosphäre von Anspannung, Übermut, erotischem Begehren und herrscherlicher Willkür. Das zweite Bild des ersten Aktes führt die Zuschauer in den Raum der Privatheit, den Rigoletto sorgsam vor der Außenwelt zu bewahren sucht. Der Narr klagt an: Er hadert mit seiner körperlichen Disposition, er flucht über die, die in ihm einen Bösewicht sehen. Voller Trauer gedenkt er seiner verstorbenen Frau, die ihn trotz seiner körperlichen Hässlichkeit geliebt hat. Rigolettos einzige Freude ist und bleibt seine Tochter Gilda, der er allerdings ein Leben in völliger Abgeschiedenheit auferlegt. Alle Mühen, die Tochter vor dem Zugriff der Höflinge zu schützen, misslingen. Die Stunde der Rache naht: Die Höflinge

kommen tatsächlich – sie verwirren Rigoletto, machen ihn zum Teil ihres Planes, bringen ihn sogar dazu, sich an der Entführung Gildas tatkräftig zu beteiligen. Weil ihm die Augen verbunden sind, bemerkt der Hofnarr nicht, dass es sich bei der Entführten nicht um die Gräfin Ceprano, sondern um seine eigene Tochter handelt. Im zweiten Akt der Oper sieht Rigoletto sich im Bann des Fluches, dem gegenüber er hilflos ist. Als der Hofnarr am Tag nach der Entführungsnacht seine Tochter im Palast des Herzogs wieder in die Arme schließen kann, fällt die Entscheidung: Rache. Rache und Tod dem Herzog! Die Handlung setzt hier einen dramatischen Akzent. Rigoletto trifft noch einmal auf den Grafen Monterone und beschließt, den gekränkten Vater und sich selbst zu rächen: „Wie ein Blitz, von Gott geschleudert, wird der Narr dich treffen.“ Mittelpunkt des dritten Aktes ist Gilda. Verdi und Piave zeichnen sie im Verlaufe der Oper ungewöhnlich vielschichtig. Abgeschieden von der Welt und unter den strengen Augen des Vaters kann sie ihren herzoglichen Freund nicht vergessen. Gilda ist eben nicht die gehorsame Tochter, die sich der Vater wünscht. Und der Herzog von Mantua ist vielleicht nicht ganz der, für den die Zuschauer ihn halten möchten. Das Duett, das Gilda und der Herzog im ersten Akt singen, zeigt Empfindsamkeit und Zuwendung. Gibt es da wirklich so etwas wie eine aufkeimende Liebe? Die Antwort bleibt offen. Die Lektion, die ihr der Vater im dritten Akt erteilen will, sie beschert dem Publikum vielleicht eines der schönsten Quartette der Opernliteratur. Ort: Die Schenke des Mörders Sparafucile und seiner Schwester Maddalena. Dort soll Gilda sehen,

wie es ihr vermeintlicher Freund treibt. Dort soll auch der Meuchelmord am Herzog geschehen. Die Rache des Vaters am Verführer seiner Tochter, hier soll sie vollzogen sein. Doch zurück zum Quartett: Verdi platziert das Zwiegespräch zwischen Vater und Tochter neben das Liebesgetändel von Fürst und Maddalena. Obwohl sie das leichtfertige Reden ihres Geliebten („La Donna e mobile“) entsetzt, bleibt sie ihm innerlich verbunden. So nimmt auch Rigolettos Rache ihren tragischen Lauf. Gilda nutzt die bereitgestellte Männerkleidung nicht dazu, unbemerkt zu entfliehen. Sie kehrt zur Schenke zurück – und wird von Sparafucile erdolcht. Wohlgemerkt: Gilda kehrt freiwillig zur Schenke zurück. Dort belauscht sie ein Gespräch zwischen Maddalena und Sparafucile – und erfährt von der Überlegung der Geschwister, statt des Herzogs jemanden anderen zu ermorden, möglicherweise sogar Rigoletto selbst. Da sie den Herzog liebt, opfert Gilda sich – und stirbt in den Armen ihres Vaters, den sie mit letzter Kraft um Vergebung bittet. Gilda hat am Ende des dritten Aktes jene große Szene, die sie als unerschütterlich Liebende zeigt. Sie zittert mit Maddalena, sie verspürt die Versuchung, „für den Treulosen“ zu sterben. Mehr noch: Gilda bittet den Himmel darum, dass der Herzog, den sie rettet, ein glückliches Leben habe. Und sie bittet Gott, dass er ihren Mördern, Sparafucile und Maddalena, verzeihe. Und im Tod bittet sie ihren Vater um Verzeihung – und verspricht, Seite an Seite mit der verstorbenen Mutter für ihn zu beten. So stirbt sie. Rigoletto aber hat nicht begriffen, sieht sich auch jetzt als Rächer. Sein Gott ist grausam: Denn die Tochter, so glaubt Rigoletto noch im Moment ih-

res Sterbens, wurde von der Klinge seiner „giusta vendetta“, seiner gerechten Rache, getroffen.

4. Höfische Rache oder reine Seele?

Verdis „Rigoletto“ ist ein Werk, das sein Publikum fordert. Zur Besichtigung steht ein erstarrtes, in sich überlebtes Gesellschaftssystem feudaler Herkunft. Ein System, das sich – unfähig zur Kommunikation – in der Gewalt stabilisiert. Rache wird zum Medium und Ausdruck eines überkommenen Ehrenkodexes, der den Menschen nur wenig Spielraum lässt. Der Herrscher nimmt sich, was und wen er will. Die herrschenden Konventionen und Machtkonstellationen stehen dem wirklichen Leben und seinen Wendungen in allem entgegen. Am Ende siegt die Tragik. Rigoletto kämpft um sein letztes, privates Glück. Gegenüber dem System verteidigt er den Raum des Privaten, sucht er seine Tochter Gilda zu schützen. Aber Rigoletto ist blind: Er bleibt dem System und seinen grausamen Spielregeln verhaftet. Er sieht sich als Rächender für eine gerechte Sache, sieht sein Leben unter dem Fluch des alten Grafen Monterone. Was Rigoletto allerdings für einen Fluch hält, ist nichts anderes als der berechtigte Schrei eines alten Mannes nach Gerechtigkeit. Die aber findet sich nicht im Herzogtum Mantua. Das tragische Ende der Bühnenhandlung birgt jedoch eine ganz andere, neue Perspektive – ihr Name: Gilda. Der Münchner Musikwissenschaftler Jürgen Schläder spricht davon, dass Giuseppe Verdi hier ein Frauenbild der eigenen Art entwickelt: „Die Frau leistet für die Glorifizierung des Mannes ein objektiv sinnloses, aber im individuellen Verständnis doch süßes und deshalb verklärend-beseligendes Opfer“ (Schlä-

der 2002, 285). Dies gelte für die Protagonistinnen in „La Traviata“, in „Il Trovatore“ – und eben auch für den „Rigoletto“:

„Und Verdi erfand für Gildas Worte jene ätherisch zarten, reinen, wie aus einer anderen Welt herüberwehenden Klänge, die sich nur als Gildas Verklärung im Augenblick des Sterbens begreifen lassen und an deren musikalischer Sprachgewalt – darin liegt der dramatische Effekt dieses Finalduetts – der verzweifelte Rigoletto gerade keinen Teil hat. Gildas Opfer ist, objektiv betrachtet, sinnlos, aber ihre verklärende Begründung und Verdis ergreifend schöne Musik stilisieren es zu einem süßen Opfer“ (Schläder 2002, 282).

Gildas Opfer – sinnlos und doch süß? Eine andere Sicht auf das Werk scheint möglich und begründet. Verdis „Rigoletto“ ist auch ein politisches Werk. Das höfische System, das auf der Bühne gezeigt wird, realisiert sein Dasein über Macht und kaschierter Gewalt. Komplexe Situationen vermag es nicht zu regulieren, Konflikte nicht zu moderieren. In seiner offensichtlichen Erstarrtheit bringt es Krisensituationen hervor, die unter anderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so erst gar nicht entstehen würden. Gilda steht für jenen neuen Typ einer bürgerlichen Existenz, die in der freien Entscheidung für sich und für andere Verantwortung übernimmt. Zitiert sie auch den Himmel, zielt ihr Handeln doch auf die konkreten Verhältnisse. Sie wählt mit ihrer Entscheidung, für den Herzog zu sterben, die Freiheit. Gilda durchbricht die herrschenden Verhältnisse, setzt in freier Tat neue Fakten. Die Figur der Gilda steht in der Tradition des antik-christlichen Tradition des geistigen Opfers, von

dem anderes Leben lebt (Angenendt 2016, 48).

5. Politisches Fazit

Giuseppe Verdi erweist sich in der Konzeption seiner Frauenrollen als denkender, politischer Kopf. In seinem „Rigoletto“ wird die Emanzipation der Frau zum Thema. Mag auch die Figur der Gilda noch im Duktus des Frauenbildes der Romantik (Floros 2000, 217- 231) gehalten sein: Bei ihr geht es um die Freiheit des Menschen, Systemzwänge zu durchbrechen und diese zum Wohle aller zu verwandeln. Bis in seine Spätphase hinein wird Giuseppe Verdi in den großen Frauenrollen seiner Opern die Freiheit und die Selbstbestimmung des Menschen zu seinem Thema machen. Verdi kennt allerdings auch die Gefährdung dieser Freiheit: Noch das Gebet, das Desdemona, die Gattin Othellos, unter dem Weidenbaum singt, weiß um herrscherliche Verblendung und fehlgeleitetes Wissen. Giuseppe Verdi steht allerdings nicht allein: Der „Rigoletto“ findet in Richard Wagners „Lohengrin“ von 1850 einen Verwandten im Geiste. Die Erneuerung der Gesellschaft, so die Botschaft Richard Wagners, ist reine Utopie, ein Wunder, das nur um den Preis bitteren persönlichen Verzichts zu haben ist. Veränderungen bedürfen des individuellen Opfers (Schläder 2002, 108-109). Gilda, die Unschuldige, setzt bei Giuseppe Verdi ein Zeichen der Hoffnung auf Veränderung und Wandel in einer durch Gewalt und Rache verrohten Welt. Ihre Bühnenschwestern im Werk Richard Wagners – Senta, Elisabeth, Isolde und Brünnhilde – stehen ebenfalls für die Hoffnung auf eine andere, menschlichere Gesellschaft. Die Oper wird zur Inspirationsquelle bürgerlicher Lebensgestalt

in Freiheit und Verantwortung. Das süße Frauenopfer, von dem Jürgen Schläder spricht, es zeigt Zähne. Kein Wunder, dass Giuseppe Verdi Musik dem Text nichts an Gemeinheit nachgibt. Dem Rezensenten der „Hannoverschen Zeitung“ vom 27. Februar 1853 ist hier bereitwillig zuzustimmen.

Literatur

Abels, Norbert (2009): Ohrentheater. Szenen einer Operngeschichte, Frankfurt/M, 157-166.

Angenendt, Arnold (2016): Die Revolution des geistigen Opfers. Blut-Sündenbock-Eucharistie, Freiburg-Basel-Wien, 2., erweiterte Auflage.

Engler, Günter (2000) (Hg.): Über Verdi. Von Freunden und Gegnern, Musikern und Schriftstellern. Eine Anthologie, Stuttgart.

Floros, Constantin (2000): Der Mensch, die Liebe und die Musik Zürich-Hamburg.

Gerhard, Anselm (2012): Giuseppe Verdi, München.

Henze-Döhring, Sabine (2013): Verdi's Opern. Ein musikalischer Werkführer, München.

Schläder, Jürgen (2002): Die sinnlos-süßen Opfer und ihre Verklärung. Frauenrollen in Verdi's Opern seit 1850, in: Krellmann, Hanspeter, Schläder, Jürgen (Hg.): „Die Wirklichkeit erfinden ist besser“. Opern des 19. Jahrhundert von Beethoven bis Verdi, Stuttgart-Weimar, 278-290.

Schläder, Jürgen (2002): Politik – in Kunst umgedeutet. Über die Grauserzählung in Wagners Lohengrin, in: Krellmann, Hanspeter, Schläder, Jürgen (Hg.): „Die Wirklichkeit erfinden ist besser“. Opern des 19. Jahrhundert von Beethoven bis Verdi, Stuttgart-Weimar, 103-112.

Straub, Eberhard (2012): Wagner und Verdi. Zwei Europäer im 19. Jahrhundert, Stuttgart.

Voss, Egon (2013): Art. Rigoletto, in: Gerhard, Anselm, Schweikert, Uwe (Hg.): Verdi Handbuch, Stuttgart, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, 435-445.

PERSONEN UND EREIGNISSE

„Suche Frieden“ – 101. Katholikentag in Münster

Der 101. Deutsche Katholikentag wird vom 9. bis 13. Mai 2018 unter dem Motto „Suche Frieden“ (Psalm 34) in Münster stattfinden. In der Stadt des westfälischen Friedens und in einem weiten, bunten und vielfältigen Bistum wird er ein Fest des Glaubens und der Begegnung sein, ein Forum des Dialogs und der Kommunikation über alle Grenzen und Unterschiede hinweg. Auch das Bonifatiuswerk ist mit verschiedenen Veranstaltungen, einer Kunstaustellung und einem attraktiven Angebot am Informationsstand in Münster vertreten.

Unter dem Leitmotiv „Lasst euch finden“ wird am Freitag, 10. Mai 2018, 8.00 Uhr, eine Heilige Messe in der Kirche St. Lamberti mit Gästen aus der nordischen und baltischen Diaspora gefeiert. Kardinal Anders Arborelius, Bischof von Stockholm, wird der Hl. Messe vorstehen. Bischof Dr. Franz-Josef Bode, Osnabrück, predigt zum Thema des Katholikentags und zur besonderen Situation der Diasporachristen. Konzelebranten sind Erzbischof Dr. Zbignęvs Stankevičs, Riga, der Vorsitzendes des Diözesanbonifatiuswerkes Münster, Weihbischof Wilfried Theising, Domkapitular Prälat Norbert Kleyboldt, Ansgarwerk Münster, Domkapitular Monsignore Ansgar Lüttel, Ansgarwerke Osnabrück und Hamburg, und Monsignore Georg Austen.

Das große Bonifatius-Podium „Meinen Frieden finden – Glauben und Zwei-

feln nach persönlichen Krisen“ findet in Kooperation mit der Ackermann-Gemeinde ebenfalls am Freitag, von 14.00 Uhr bis 15.00 Uhr, statt. Sie finden die Veranstaltung im Hörsaalgebäude der Westfälischen Wilhelmsuniversität, EG H1. Nach einem Intro von Monsignore Georg Austen zur Problematik werden Erzbischof em. Dr. Robert Zollitzsch, Freiburg, Ex-Manager Thomas Middelhoff, Bielefeld, und Gisela Mayer vom Aktionsbündnis „Amoklauf Winnenden“, selber Mutter eines Opfers, sehr persönlich über ihre jeweiligen Erfahrungen zur Thematik berichten. Es folgen ein zentraler Impulsvortrag von Pater Dr. Anselm Grün OSB, Münster-schwarzach, und ein Gespräch des Autors mit der Hamburger Glücksforscherin Maike van den Bloom. Musikalisch wird das Podium von der christlichen Jazz- und Gospelsängerin Judy Bailey, Alpen, begleitet.

Die Werkstatt „Dem Neuen trauen. Missionarische Aufbrüche in der Diaspora“ mit dem Dresdener Bischof Heinrich Timmerevers, Monsignore Georg Austen und verschiedenen Projektpartnern aus der ostdeutschen Diaspora können Sie am Samstag, 12. Mai, 14.00 bis 15.30 Uhr, im Birikino-Zelt der Salesianer Don Boscos besuchen. Insbesondere wird es dabei um Impulse gehen, die von der „kreativen Minderheit“ der Diasporachristen in Deutschland und Europa gesetzt werden können.

Dr. Frank Brandstätter, Direktor des Zoos Dortmund, und Matthias Micheel vom Bonifatiuswerk in Paderborn bieten beim Münsteraner Katholikentag wieder Themenführungen zu den „Tieren der Bibel“ an. Unter dem Motto „Der Wolf findet Schutz beim Lamm“ (Jes 11,6) können sich jeweils bis zu 30 Personen beteiligen, gerne auch Kinder und Jugendliche. Treffpunkt ist an der Zooschule im Allwetterzoo, Freitag, 11. Mai, 16.30 Uhr oder Samstag, 12. Mai, 16.30 Uhr. Bitte regenfeste und bequeme Kleidung einplanen.

Die erfolgreiche Ausstellung „Udos 10 Gebote – Bilder von Udo Lindenberg“ wird erstmals in Münster zu sehen sein. In der Überwasserkirche (Liebfrauenkirche) können Sie sich von Mittwoch, 9. Mai, bis Montag, 21. Mai, ein Bild von Lindbergs äußerst populärer und kreativer Darstellung des Dekalogs machen. Hierzu wird ein eigener Ausstellungskatalog erstellt.

Den Informations- und Aktionsstand des Bonifatiuswerkes finden Sie in Münster direkt vor dem Schloss. Thematisch wird es um innovativ aufbereitete aktuelle Friedensbotschaften und das neue Projekt der Künstlerin Prof'in Sylvia Vandermeer, Binz/Rügen, in Zusammenarbeit mit Pater Dr. Anselm Grün OSB gehen: „Atemholen im Glauben“. Auch die Projekte „Wiederbesiedelung des Klosters Neuzelle“ und „Sharing Heritage – Herkunft hat Zukunft. Beitrag des Bonifatiuswerkes zum Weltkulturerbejahr 2018“ werden eine große Rolle spielen, ebenso das Praktikantenprojekt des Bonifatiuswerkes. Am Stand wird auch das neue Buch von Kardinal Anders Arborelius, „Mit heiliger Ungeduld. Worte, die uns Hoffnung schenken“ exklusiv präsentiert. Aktuelle Informationen zum Engagement des Bonifatiuswerkes auf dem Katholikentag finden Sie auf unserer Homepage.

Save the date: Sharing heritage-Kongress des Bonifatiuswerkes (21.11.-23.11.2018)

Im Rahmen des Weltkulturerbejahres 2018 führt das Bonifatiuswerk zusammen mit der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHo) und dem Institut für pastorale Praxisforschung und bibelorientierte Praxisbegleitung (IbiP) einen großen Kongress zum Thema „Religiöse Minderheit – kultureller Mehrwert. Wie prägt Religion Europa?“ durch. Dabei geht es um zentrale Fragen wie: Tragen die Religionen zur gesellschaftspolitischen Entwicklung in Europa bei? Was bedeuten die aktuellen Entwicklungen der Religionen für die theologische und pastorale Ausbildung? Wel-

che Anforderungen entstehen durch diese Tendenzen für die Gemeinden bzw. weitere Orte kirchlichen Lebens?

Der Kongress findet statt von Mittwoch, 21. November 2018, bis Freitag, 23. November 2018. Er steht unter der Schirmherrschaft des Paderborner Erzbischofs Hans-Josef Becker und der Staatministerin für Kultur und Medien, Prof'in Dr. Monika Grütters.

Referentinnen und Referenten werden u.a. sein: Gianfranco Kardinal Ravasi, Präsident des Päpstlichen Kulturrates (angefragt), Prof. Dr. Navid Kermani, Köln, Prof. Dr. Peter Strasser, Graz, Bot-

schafterin Annette Schavan, Rom, Dr. Hans-Gert Pöttering, Präsident des Europäischen Parlaments a. D., Prof'in Dr. Christiane Koch, Katholische Hochschule NRW (KatHO), Prof. Dr. Hans Hobelsberger, Rektor der Katholischen Hochschule NRW (KatHO), Prof. Dr. Dr. Holger Zaborowski, Rektor der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar, und Rabbi Dr. Walter Rothschild, Frankfurt. Die Veranstaltung wird moderiert von Prof'in Dr. Claudia Nothelle, Magde-

burg. Das vollständige Programm, die Möglichkeit zur Anmeldung und weitere Informationen zu unserem Projekt „Herkunft hat Zukunft“ unter www.bonifatiuswerk.de oder www.herkunft-hat-zukunft.eu.

Sie können sich gern auch direkt an den Projektreferenten, Herrn Sebastian Schwertfeger, sebastian.schwertfeger@bonifatiuswerk.de, Tel. 05251 2996 26, wenden.

LITERATURANZEIGER

**Wolfgang Bernhard: Viel Feind, wenig Ehr.
Unternehmer und die katholische Soziallehre**

Kirche und Wirtschaft haben es nicht leicht miteinander. Die Aussage von Papst Franziskus, dass „diese Wirtschaft tötet“, verdeutlicht die Spannungen in besonderer Weise. Der Autor zeigt auf, dass sich Gewissensentscheidungen von – zumal gläubigen – Unternehmerpersönlichkeiten nicht mit pauschalen Schlagworten beurteilen lassen (Grüne-wald Verlag, Ostfildern 2017, 144 S.)

**Hubertus Lutterbach:
So prägt Religion unsere Mitmenschlichkeit**

Anhand beispielhafter Initiativen zeigt Lutterbach, wie Menschen die bis heute prägende biblische Grundbotschaft von verbindender Mitmenschlichkeit konkret leben (Butzon & Bercker Verlag, Kevelaer 2018, 328 S.)

**Johann Peter Hebel: Biblische Geschichten.
Mit einer Einführung von Karl-Josef Kuschel
und einem Nachwort von Thomas Weiß**

Johann Peter Hebel war nicht nur Schriftsteller, sondern auch Theologe und Pädagoge. Die „Biblischen Geschichten“, gedacht als Schulbuch für den damaligen evangelischen Religionsunterricht, waren ihm ein Herzensanliegen. (Klöpfer & Meyer Verlag, Tübingen 2017, 328 S.)

**Ottmar Fuchs, Manuel Uder (Hg.):
Liturgie und Pastoral. Impulse für Seelsorge
aus den gottesdienstlichen Feiern**

Die Beiträge in diesem Band gehen der Kernfrage nach, auf welche Weise die Liturgie die Seele der Seelsorge ist und wie gottesdienstliche Feiern die kirchlichen Seelsorgeangebote initiieren, begleiten und bereichern können. (Liturgisches Institut, Trier 2017, 210 S.)

**George Augustin, Christian Schaller,
Slawomir Sledziewski (Hg.):
Der dreifaltige Gott. Christlicher Glaube im
säkularen Zeitalter. Für Gerhard Kardinal
Müller**

Angesichts der Pluralität von Religionen und Weltanschauungen ist es eine Herausforderung für den christlichen Glauben, sein Gottesbild zeitgemäß und verständlich zu vermitteln. Die namhaften Autoren dieses Bandes beleuchten den dreifaltigen Gott aus unterschiedlichen Perspektiven (Herder Verlag, Freiburg 2017, 695 S.)

**Jürgen Erbacher: Weiter denken.
Franziskus als Papst und Politiker**

Die arme und barmherzige Kirche, die Franziskus will, ist zugleich eine zutiefst politische Kirche. Damit ist er ein politischer Papst, obwohl er kein Politiker sein möchte. Auch die Kirche muss weiter gedacht werden, damit sie im 21. Jahrhundert bestehen kann – davon ist der Papst überzeugt. Nach fünf Jahren Franziskus erschließt Vatikan-Experte Erbacher die ganz unterschiedlichen Dimensionen dieses Weiterdenkens. (Patmos Verlag, Ostfildern 2018, 176 S.)

**Günter Riße, Ulrich Helbach,
Hermann Josef Klein (Hg.):
Boten einer neuen Zeit. 50 Jahre ständige
Diakone im Erzbistum Köln**

Im Jahr 2018 feiert das Erzbistum Köln die Einführung des Ständigen Diakonats vor 50 Jahren. Blicken wir auf die Anfänge des Diakonats vor zweitausend Jahren, vor fünfzig Jahren und den Diakonats in der Kirche von heute, dann zeigt sich eine Gemeinsamkeit, die aufmerken lässt und uns nachdenklich machen sollte für die Zukunft des Diakonats. (Bonifatius Verlag, Paderborn 2018, 212 S.)

Prof. Dr. Ralph Bergold

Direktor
Katholisch-Soziales Institut
Tagungszentrum des Erzbistums Köln
Bergstraße 26
53721 Siegburg
bergold@ksi.de

Guido Erbrich

Leiter
HVHS Roncalli-Haus
Max-Josef-Metzger-Str. 12-13
39104 Magdeburg
Guido.Erbrich@roncalli-haus.de

Andreas Glock

Schliemannstraße 27
10437 Berlin
andreas.glock@law-school.de

Dompropst Msgr. Joachim Göbel

Erzbischöfliches Generalvikariat
Hauptabteilung Schule und Erziehung
Domplatz 3
33098 Paderborn
joachim.goebel@
erzbistum-paderborn.de

David Himler

Einrichtungsleitung
CarBiz – Caritas Bildungszentrum
Neuklostergasse 1
A-2700 Wiener Neustadt
david.himler@caritas-wien.at

PD Dr. Axel Bernd Kunze

Postfach 15 13
71305 Waiblingen (Rems)
Kunze-Bamberg@t-online.de

Dr. Claudia Pfrang

Direktorin
Stiftung Bildungszentrum der Erzdiöze-
se München und Freising
im Kardinal-Döpfner-Haus
Domberg 27
85354 Freising
cpfrang@bildungszentrum-freising.de

Mag.a Martina Polleres-Hyll

Caritas Bildungszentrum Team Jugend
und Bildung
Hebbelplatz 5
1100 Wien
martina.polleres-hyll@caritas-wien.at

Prof'in Dr. Regina Radlbeck-Ossmann

Lehrstuhl für Systematische Theologie
Franckeplatz 1 / Haus 31
06099 Halle
regina.radlbeck-ossmann@
kaththeol.uni-halle.de

Martin Steffens

Erzbischöfliches Generalvikariat
Hauptabteilung Schule und Erziehung
Domplatz 3
33098 Paderborn
martin.steffens@
erzbistum-paderborn.de

Prof. Dr. Wilhelm Tolksdorf

Katholische Hochschule Nordrhein-
Westfalen
Abteilung Paderborn
Leostraße 19
33098 Paderborn
w.tolksdorf@katho-nrw.de