

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –
Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Editorial	5–8
-----------------	-----

Bildung und Pastoral – Allgemeine Fragestellungen und konkrete Bildungsorte

Judith Könemann

Bildung und Pastoral.

Die Frage nach einem fast verloren gegangenen Zusammenhang und seiner heutigen Relevanz	9–19
--	------

Franz Richardt

Bildung am Ort Homiletik	21–34
--------------------------------	-------

Benedikt Kranemann

Liturgie im öffentlichen Raum –

eine Herausforderung rituell-liturgischer Bildung	35–48
---	-------

Andreas Wittrahm

Von der Anstiftung zu Selbstsorge und Mitsorge.

Versuch über die Rolle und den Beitrag der Bildung in der Seelsorge – und umgekehrt	49–63
--	-------

Richard Hartmann

Bildung als Aufgabe der Katholischen Hochschulgemeinden	65–81
---	-------

Stefan Gärtner

Wie kann die Praktische Theologie pastorale Professionals ausbilden?

Ansatz und Methode	83–95
--------------------------	-------

Thomas Schlag

Pastorale Professionalität in pluralen Verhältnissen.

Praktisch-theologische Überlegungen zur akademischen Ausbildung für den Pfarrberuf	97–110
---	--------

Bildung und Pastoral – Querschnittsthemen

Ellen Eidt – Claudia Schulz

Diakonische Bildung – aber wie?

Aufgaben diakonischen Lernens in einer sich verändernden Gesellschaft 111–125

Clauß Peter Sajak

Die Zeichen der Zeit zu deuten wissen

Interreligiöse Bildung als pastorale Aufgabe

im Kontext religiöser Pluralität 127–139

Peter Bromkamp – Ulrich Feeser-Lichterfeld

Lebenslanges Lernen (in) der Pastoral? 141–155

Helga Kohler-Spiegel

Heterogen und gegendert

Bildung in Vielfalt: Am Beispiel schulischen Lernens 157–171

Renate Wieser

Alter(n) – Bildung – Religion 173–193

Zur Debatte

Andreas Wollbold

„Nicht plappern wie die Heiden!“

Was mich theologisch prägt und bewegt 195–199

Forum

Peter Kohlgraf

Unsere Gemeinden und die Kraft biblischer Bilder.

Metaphern als zeitgemäße Zielformulierungen 201–213

Norbert Mette

Kirche und Macht 215–233

Peter-Georg Albrecht

Denken wir nach vorn? Haushalten wir gut?

Einige soziologische Überlegungen zur Nachhaltigkeit pastoraler Arbeit 235–244

Clemens Leonhard

Die „rites de passage“ nach Arnold van Gennep.

Ritualanalyse und theologische Legitimationsstrategien 245–260

Ottmar Fuchs

Die Taufe des Äthiopiers:

eine alternative Theologie der Taufpastoral 261–279

Sammelrezension*Claudia Gärtner*

Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen
interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung.

Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld

„Interreligiöse Bildung“ 281–298

Liebe Leserinnen und Leser,

Bildung und Pastoral in einen unmittelbaren Zusammenhang zu setzen, mag dem einen oder der anderen LeserIn ungewohnt, wenn nicht ungewöhnlich erscheinen. Bereits früh differenzierte sich die sogenannte „Unterweisungspflicht“ neben der „Ausspendungs- und Erbauungspflicht“ in den Pastoralanweisungen des 17./18. Jahrhunderts als Katechetik, als Lehre vom Unterrichten als eigenständige Richtung innerhalb des Fächerkanons der Praktischen Theologie aus. Immer stärker löste sich dann die Religionspädagogik von ihrem Ursprung der Pastoraltheologie. Dazu trugen im 20. Jahrhundert die verschiedenen Lernorte religiöser Bildung, in den deutschsprachigen Ländern vor allem der Religionsunterricht und seine Verortung in der öffentlichen Schule und nicht zuletzt die in Deutschland von der Würzburger Synode vorgenommene klare Unterscheidung von Katechese und Religionsunterricht in erheblichem Maße bei. Gegenwärtig haben wir es mit Blick auf Pastoraltheologie und Religionspädagogik mit zwei je für sich sehr ausdifferenzierten und unterschiedlichen Fachdisziplinen innerhalb der Praktischen Theologie zu tun, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer jeweiligen Bezugsdisziplinen unterscheiden, sondern auch hinsichtlich ihrer Gegenstände und teilweise auch ihrer Ausrichtung. Deutlich wird dies vielfach an den Berufsperspektiven, die Theologiestudierende anstreben. Sie wollen oftmals entweder nicht in die Pastoral gehen, sondern ausdrücklich mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung arbeiten, oder sie wollen auf keinen Fall in die Schule, weil sie den Menschen in umfassenderer ganzheitlicher Perspektive begegnen möchten, als dies unter schulischen Bedingungen, die immer auch mit hoher Reglementierung und Bewertung verbunden sind, möglich ist. Der Ausdifferenzierung der Fächer und ihrer Fülle an Themen, Gegenständen, Theoriediskursen und Ansätzen trägt die universitäre Landschaft inzwischen auch dahingehend Rechnung, dass an fast allen Theologischen Fakultäten und Instituten die Religionspädagogik ein eigenes und eigenständiges Fach ist.¹

Trotz dieser Differenzierung der beiden Fächer gibt es Grenzgänge, Passagen und Brückenschläge zwischen ihnen, die in weit mehr bestehen als nur in einem gemeinsamen Entstehungshintergrund, wie die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge zei-

¹ Das, obgleich sie auf katholischer Seite nach *Sapientia Christiana* immer noch unter der Pastoraltheologie firmiert. Vgl. Ordinationes ad CA Sapientia Christiana vom 29.04. 1979, hg. v. d. Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Art. 50, 51 (Art. 51, 52, 59–62 geändert durch: Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Dekret zur Reform der kirchlichen Studien der Philosophie vom 28.1.2011). Dass sie damit auch vielfach auf den Religionsunterricht als ihren eigentlichen Gegenstand enggeführt wird und die Breite der Lernorte religiöser Bildung aus dem Blick verliert, ist ein Desiderat, das hier nicht weiterverfolgt werden kann.

gen. Inwieweit ist Bildung Thema oder impliziter Gegenstand pastoraler Vollzüge und der Theoriebildung über sie? Hat Pastoral also so etwas wie einen eigenen Bildungsgehalt und was eigentlich ist der bildende Gehalt von Bildung? An welchen Stellen bewegen wir uns auf der Grenze zwischen den beiden praktisch-theologischen Diskursen von Pastoral und (religiöser) Bildung? Der thematische Teil des Heftes wird mit einem Grundlagenbeitrag zum Verhältnis von Pastoral und Bildung eröffnet, auf den die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Feldern innerhalb der Pastoral, wie z. B. Seelsorge, Predigt oder liturgische Vollzüge, auf ihren Bildungsgehalt hin folgt. Querschnittsthemen, die aktuelle Themen des Bildungsbereiches, wie z. B. diakonische Bildung oder interreligiöses Lernen, auf ihre Gehalte für Pastoral hin untersuchen, schließen die thematischen Beiträge dieses Heftes ab.

In einer grundlegenden Bestimmung des Verhältnisses von Pastoral und Bildung weist *Judith Könemann* – ausgehend von der jeweiligen Bestimmung von Bildung auf der einen und Pastoral auf der anderen Seite – die beiden Größen Pastoral und Bildung als zwei eigenständige und getrennte Größen auf, die in gemeinsamen Optionen, so zum einen in der Option für Subjektivität und zum anderen für Solidarität, aufeinander bezogen sind. Diese Bezogenheit verdeutlicht sie an einem Beispiel pastoraler Arbeit zu Friedensbildungsprozessen im weltkirchlichen Zusammenhang.

Im Anschluss an diese grundlegende Bestimmung werden die oben formulierten Fragen für verschiedene Bildungsorte in der Pastoral beleuchtet. So fragt *Franz Richardt* nach dem Bildungsgehalt der Predigt und was dieser für die Predigtausbildung, insbesondere aber für die Person des Predigers/der Predigerin bedeuten kann. Die Beteiligung an klassischen Kernliturgien wie der sonntäglichen Eucharistie sinkt kontinuierlich, gleichzeitig steigt das Interesse an Sakramentalien und Kasualien und gewinnen liturgische Vollzüge eine größere Bedeutung im öffentlichen Raum. Angesichts dessen fragt *Benedikt Kranemann* nach dem Bildungsgehalt von Liturgie und der Notwendigkeit liturgisch-ritueller Bildung sowohl auf Seiten der Adressaten als auch auf Seiten der Verantwortlichen in Gemeinden. Für *Andreas Wittrahm* besteht das Gemeinsame von Bildung und Seelsorge darin, dass sich beide um die Selbstgestaltung und Gestaltung der Welt in einer Beziehung bemühen und damit von der Sorge um das Subjekt ausgehen. Was dieses für Seelsorge bedeutet, erläutert Wittrahm nach theoretischen Klärungen zum Verhältnis von Seelsorge und Bildung am Beispiel der Altenpastoral.

Die Hochschulen sind ein ganz eigener Ort der Pastoral: Welche Rolle Bildung in pastoraltheologischer Hinsicht am Lernort Hochschule spielt und welche zentralen Postulate sich daraus für die Arbeit in der Hochschulpastoral ergeben, beleuchtet *Richard Hartmann* in seinem Beitrag. Der Frage nach Bildung im Kontext einer Professionstheorie kirchlicher Ämter gehen die beiden Beiträge von *Stefan Gärtner* aus katholischer und *Thomas Schlag* aus evangelischer Perspektive nach. Gärtner stellt dabei ausgehend von einer Skizze der Hochschuldidaktik, die zwischen universitären, gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen verortet ist, ein ganzheitliches

Konzept praktisch-theologischer Lehre zur Diskussion, das bei den bereits vorhandenen Kompetenzen und reflektierten Erfahrungen sowie der Persönlichkeit der Studierenden ansetzt, und exemplifiziert dieses anhand der Methode des Case Study. Thomas Schlag plädiert in seinem Beitrag dafür, angesichts aller Steigerung von Professionalitätsstandards und zunehmender Kompetenzorientierung in der theologischen Ausbildung kirchlichen Personals die Unverfügbarkeit und Ereignishaftigkeit christlichen Glaubens und die mit ihr unverbrüchlich verbundene Freiheit und Individualität der Personen und des Personals nicht zu vergessen, und begründet dies in bildungstheoretischer Perspektive.

Neben den klassischen Feldern von Pastoral beleuchten die Querschnittsthemen im zweiten Teil des Heftes ausgewählte aktuell bedeutsame Themen der Pastoral. So diskutieren *Ellen Eidt* und *Claudia Schulz* die Frage nach den Besonderheiten und Herausforderungen diakonischer Bildungsprozesse und zeigen an zwei konkreten Projekten die Möglichkeiten diakonischer Handlungsprofile auf. Während im Kontext schulischer Bildung das interreligiöse Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt, spielt die interreligiöse Bildung in pastoralen Zusammenhängen kaum eine Rolle. *Clauß Peter Sajak* begründet in seinem Beitrag, dass der Lernort Gemeinde gegenüber der Schule den Vorteil einer sog. doppelten Authentizität von religiösem Vollzug und interreligiöser Begegnung besitzt und es schon allein deshalb bedauerlich ist, dass die geplante und reflektierte Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen im Leben einer gewöhnlichen Pfarrgemeinde so selten stattfindet. Dass das lebenslange Lernen eine doppelte Lernchance beinhaltet – auch und gerade in pastoraltheologischen Zusammenhängen – arbeiten *Peter Bromkamp* und *Ulrich Feeser-Lichterfeld* in ihrem Beitrag heraus: Zum einen kommen Frauen und Männer in der zweiten Lebenshälfte und besonders im höheren und hohen Alter mit ihren spezifischen Entwicklungs Herausforderungen und Lernweisen in den Blick. Zum anderen erweitert sich die Frage nach lebenslangem Lernen in der Pastoral um eine Besinnung auf eine „das Leben“ lernende Pastoral. Die Bedeutung einer „Bildung in Vielfalt“, die die Individualität und Heterogenität von Menschen positiv würdigen kann, steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung von *Helga Kohler-Spiegel*. Dass dabei einer Genderperspektive besondere Bedeutung zukommt, versteht sich von selbst. Inwieweit Bildungskonzeptionen und -angebote – auch und gerade religiös-spirituell fokussierte – angesichts heute hochindividualisierter Biographien den differierenden Chancen, Herausforderungen und Grenzen der diversen Lebens-, Entwicklungs- und Glaubensmöglichkeiten älterer und alter Menschen Beachtung schenken müssen, diskutiert *Renate Wieser* in ihrem Beitrag zu Alter(n), Bildung und Religion und schließt damit den Teil der Querschnittsthemen ab.

Für die Rubrik „Zur Debatte“ haben wir einen Fachkollegen gebeten, sich zu der Frage zu äußern, welcher Theologe oder vielleicht auch welche Theologin die eigene Pastoraltheologie am meisten inspiriert hat und warum es gerade diese Person ist. *Andreas Wollbold* ist dieser Fragestellung gerne nachgekommen.

In der Rubrik „Forum“ begründet *Peter Kohlgraf* seine These, dass viel mehr als eine dogmatisch-definierende Sprache Metaphern, als Zielformulierungen pastoralen Handelns, eine Praxis fördern können, die an der Wirklichkeit einer Gemeinde und am einzelnen Menschen orientiert ist. Dabei bezieht er sich stark auf die in biblischer und patristischer Tradition stehende Bildsprache des Konzils. *Norbert Mette* beleuchtet unter Rekurs auf sozialwissenschaftliche Machttheorien Zusammenhänge von Kirche und Macht und thematisiert dabei u. a. die Gleichzeitigkeit von Machtausübung und Tabuisierung derselben. Mit dem Thema Nachhaltigkeit in der Pastoral setzt sich *Peter-Georg Albrecht* auseinander, dabei geht er von in den Sozialwissenschaften diskutierten Konzepten von Nachhaltigkeit aus und überträgt diese auf pastorale Zusammenhänge. Legitimationsstrategien für Rituale in der modernen Gesellschaft zeigt *Clemens Leonhard* am Beispiel der Theorie Arnold van Genneps auf; dabei stellt er die gängige, aus der Universalität von Übergangsriten abgeleitete Norm, dass Lebensphasen von Übergangsritualen begleitet, dargestellt oder hergestellt werden müssen, in Frage und diskutiert, warum sich diese Theorie trotz der aufgezeigten Mängel so großer Beliebtheit und Plausibilität erfreut. Abgeschlossen wird das Forum mit einem Beitrag von *Ottmar Fuchs*, der, angeregt durch eine Studienreise nach Äthiopien, die biblische Textstelle über Taufe des Äthiopiens (Apg 8,26–40) hinsichtlich des Taufverständnisses, mit Blick auf den Missionsbegriff, das Kirchenbild und die gegenwärtige Taufpastoral neu interpretiert.

In der Sammelrezension dieser Ausgabe setzt sich *Claudia Gärtner* unter dem Titel „Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung“ mit aktuellen Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“ auseinander.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Maria Elisabeth Aigner (Graz)

Stefan Gärtner (Tilburg)

Judith Könemann (Münster)

Thomas Schlag (Zürich)

Bildung und Pastoral

Die Frage nach einem fast verloren gegangenen Zusammenhang und seiner heutigen Relevanz

Abstract

Der Aufsatz nimmt eine grundlegende Bestimmung des Verhältnisses von Pastoral und Bildung vor. Ausgehend von einer Bestimmung von Bildung auf der einen und Pastoral auf der anderen Seite werden die beiden Größen Pastoral und Bildung als zwei eigenständige und getrennte Größen aufgewiesen, die jedoch in gemeinsamen Optionen, so zum einen in der Option für Subjektivität und zum anderen der für Solidarität, aufeinander bezogen sind. Wie sowohl Bildung als auch Pastoral die genannten Optionen fördern, wird an einem Beispiel pastoraler Arbeit, der Initiierung von Friedensbildungsprozessen zwischen verfeindeten ethnischen Gruppierungen in einer Gemeinde in Kenia, verdeutlicht.

The article provides a fundamental definition of the relationship between pastoral care and education. First defining the term education on the one hand and the term pastoral care on the other hand, the article suggests an understanding of both concepts as two different and autonomous entities, which are related to one another by their common option for subjectivity as well as by their option for solidarity. Using the example of initiating peace-building processes between hostile ethnic groups in a parish in Kenya, the article illustrates how both pastoral care and education can support the options.

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Pastoral zu stellen, scheint angesichts der in den letzten Jahrzehnten vollzogenen starken Ausdifferenzierung der Fächer Religionspädagogik und Pastoraltheologie zu nahezu völlig eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen mit jeweils eigenen Bezugsdisziplinen und -diskursen, die letztlich mehr oder weniger nur durch die Klammer der Zuordnung zur Praktischen Theologie zusammengehalten werden, ein eher ungewöhnliches Unterfangen zu sein. Dieser Befund gilt jedoch nicht nur für die Ebene der wissenschaftlichen Fächer, sondern insbesondere für diejenige der Praxis, haben sich doch sowohl die Orte und Arten und Weisen (religiöser) Bildung als auch das, was wir gemeinhin unter Pastoral verstehen, weit voneinander entfernt. Nicht umsonst wird seit vielen Jahren, um nur ein Beispiel zu nennen, die Kluft zwischen (Pfarr-)Gemeinde und Schule beklagt; Berührungspunkte existieren nur noch an einzelnen Orten/Feldern, z. B. in der kirchlichen Erwachsenenbildung, so diese nicht schon gänzlich in die Pastoral integriert ist, in Formen von Schulpastoral oder noch am prominentesten im Bereich der Katechese.

In Zeiten, in denen Bildung immer größere Aufmerksamkeit erfährt, Bildungszeiten in erheblichem Maße ausgedehnt werden und Bildung letztlich als der entscheidende Schlüssel zum Leben gilt, bleibt auch das Verhältnis von Bildung und Pastoral davon nicht unberührt. Beide Felder, Bildung auf der einen und Pastoral auf der anderen Seite, kulminieren – auf eine Kurzformel gebracht – darin, dass sie die Führung und

Gestaltung eigenen Lebens als bewusstes Leben ermöglichen wollen. In dieser Hinsicht ist Pastoral eminent mit Bildung verbunden, und zwar weit über den instrumentellen Zusammenhang der Bedeutung von Bildung in pastoralen Ausbildungskontexten hinaus. Dass Bildung in allen pastoralen Ausbildungen einen hohen Stellenwert besitzt und dass pastorale Ausbildung nicht ohne Bildung zu denken ist, weist auf die offensichtliche Relevanz der Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Pastoral hin. Anliegen und Ziel dieses Beitrags ist es, neben diesem offensichtlichen Zusammenhang von Bildung und Pastoral in Ausbildungszusammenhängen vor allem der Verknüpfung von Bildung und Pastoral jenseits von Ausbildungszusammenhängen nachzugehen, ohne hierbei jedoch Pastoral und Bildung in eins zu setzen oder Bildung lediglich als Teilbereich von Pastoral zu konzipieren. Da unter den Begriffen „Bildung“ und „Pastoral“ jeweils sehr Unterschiedliches verstanden und verschiedene Konzeptionen mit ihnen verbunden werden, wird in einem ersten Teil das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis der beiden Begriffe erläutert, um dann davon ausgehend in einem zweiten Teil eine Verhältnisbestimmung beider Begriffe zu leisten und auszuloten, was eine mögliche Verschränkung von Bildung und Pastoral leisten kann. Dabei wird, das sei bereits an dieser Stelle erwähnt, auf das Modell der „konvergierenden Optionen“ zurückgegriffen, das von Norbert Mette und Hermann Steinkamp in den 80er Jahren entwickelt worden ist.¹ Schließlich soll in einem dritten Teil die Verbindung von Bildung und Pastoral an einem Beispiel konkretisiert werden.

Vorab sind allerdings noch zwei Abgrenzungen notwendig. Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass im Folgenden die These einer Verknüpfung von Bildung und Pastoral primär mit Blick auf die Pastoral und weniger mit Blick auf Bildung und Bildungsorte verfolgt wird. Das bedeutet auch, dass zum anderen die Frage nach der eingangs angesprochenen Bedeutung von Bildung für und in Aus- und Weiterbildungsprozessen pastoraler Berufe hier nicht weiter behandelt werden wird.

1. Zum Verständnis von Bildung und Pastoral

Bildung wird hier neben allen materiellen Bildungsinhalten als wichtigen und notwendigen Gehalten von Bildung im klassischen Sinn insbesondere in einem umfassenderen Sinne als die Entfaltung des Menschen zu sich, zu seinem Menschsein verstanden. Bildung ist in diesem Sinne „Bildung am Selbst“ bzw. das „Sich-Bilden“ der Person. Ihr Ziel ist die Befähigung dazu, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben zu führen, sowie dazu, sich auf Andere und Anderes zu beziehen und auch dafür Verantwortung zu übernehmen. Hierzu gehört auch unabdingbar die Fähigkeit zur Lebensdeutung, zur Selbst- und Weltdeutung als wesentliche Voraussetzung, um dem eige-

¹ Norbert Mette – Hermann Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 170f.

nen Leben sowie dem Leben als Ganzem Sinn und Richtung geben zu können.² Letztlich geht es um die Befähigung und die Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten und gelingenden Lebensführung. Dieses Bildungsverständnis schließt an die Bestimmung von Bildung durch Meister Eckhart an: Bildung ist für ihn ein Weg, auf dem Gott sich in die Seele des Menschen hineinbildet (înbildet) unter der Voraussetzung der Ent-bildung der Seele.³ Dieser mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit verbundene Gedanke ist mit dem Aspekt von „bilden“, „formen“, „sich zu einem Bild machen“ verknüpft. Im und durch den Glauben verändert sich der Mensch, mittels der verändernden Kraft des Glaubens wird der Mensch neu; denn Glauben ist nicht nur ein Für-wahr-Halten von Sätzen, nicht nur ein rein kognitiver Vorgang, sondern vor allem eine Erfahrung, ein Erleben, das zur Erfahrung wird und die Person im Ganzen verändern kann und wird. In diesem Sinne ist Bildung Entfaltung des Menschen und Erneuerung zugleich. Schon in diesem Verständnis kann mit Meister Eckhart eine unaufgebbare Verbindung zwischen Bildung und Pastoral gesehen werden. Durch den Gedanken der Gottebenbildlichkeit wird zugleich die Subjektivität und Einmaligkeit der Person begründet, die die Würde jedes einzelnen Menschen garantiert.⁴ Das bedeutet auch „Sich-Bilden“: Bildung kann hier als Weg verstanden werden, das zu verwirklichen, was in der Gottebenbildlichkeit schon gegeben und angelegt ist – ein Leben als Subjekt in Würde, in Freiheit, in Selbstbestimmung, in Beziehung zu Anderen, in Verantwortung für sich selbst und für Andere, in theologischer Hinsicht auch ein Leben in Beziehung zu Gott.⁵ Dem Menschen als Subjekt ist so das „Werden zu sich“ immer wieder aufgegeben. Das „Sich-Bilden“ und das „Jemanden-Bilden“ ist dann auch so zu verstehen, dass Bildung zu Subjektivität und Autonomie, zu Mündigkeit und Urteilskraft führt – ein Bildungsverständnis, dass von der Aufklärung dann detailliert entfaltet wurde. Darin liegt nicht zuletzt auch die Notwendigkeit von Bildung, will diese – so verstanden – die Ausbildung (im Sinne von Entfaltung) der Subjektivität unterstützen, denn in dieser Subjektivität liegt ja die Würde des Individuums begründet.

Dem theologischen Gedanken der Gottbildlichkeit entspricht in philosophischer Hinsicht der Gedanke der Subjektivität und der Freiheit des Menschen, insofern jeder

² Vgl. Judith Könemann, Religion als Differenzkompetenz. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft, in: Zeitschrift für Katholische Theologie 133 (2011), 69–82.

³ Vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 53ff.

⁴ Vgl. dazu auch die ausführlichen Erörterungen zur Gottebenbildlichkeit und Bildung bei Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders. – Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster ²2005, 9–102, ferner die ausführlichen Begründungsgänge bei Thomas Pröpper, Theologische Anthropologie. Bd. 1, Freiburg/Br. 2011, 123–270, 494–584.

⁵ Vgl. hierzu auch die Prägung des Begriffs „Bildung“ durch Meister Eckhart: Gott bildet sich der Seele ein als deren Grund, und der Mensch bildet sich, macht sich zum Bild dieses ihm eingeborenen Bildes. Dieser Prozess der Bildwerdung, des Sich-Bildens, ist ein lebenslanger Prozess. Vgl. hierzu etwa Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung (s. Anm. 3), 53–61.

Mensch Subjekt und als solches einmalig und unverfügbar ist. Das „Sich-Bilden“ und das „Jemanden-Bilden“, Bildung zu Subjektivität und Autonomie, zu Mündigkeit und Urteilskraft, ist dementsprechend nicht ausschließlich theologisch, sondern auch ohne Rekurs auf religiöse Ursprünge zu begründen.

An dieses Bildungsverständnis in der transitiven wie intransitiven Bedeutung, als Bildung und Selbst-Bildung, das Meister Eckhart entsprechend seinem Ausgangspunkt bei der in der Gottebenbildlichkeit gründenden Subjektivität des Menschen nimmt, schließt Pastoral an, insofern es ihr – zunächst recht allgemein formuliert – um den Menschen und sein Heil, um sein Leben-Können zu tun ist. Entsprechend bestimmt Reinhard Feiter Pastoral (und Pastoraltheologie) in einer zweifachen Bedeutung, in einer weiten, existentiellen, man könnte sagen als das „Pastorale“, und in einer engeren, auf die kirchlichen Handlungsfelder bezogenen als „Pastoral“ im eher klassischen Verständnis.⁶ Im ersten Verständnis knüpft er an die Hirtenmetapher in Ps 23,1–3, Ez 34,11f.16 und Joh 10,1–21 an und weist auf, dass es in ihr existentiell um elementares Leben, um Reichtum an Leben, um Leben und Tod, aber auch darum geht, das Leben in Fülle zu haben (Joh 10,10). So gibt Pastoral in ihrem metaphorisch weiten Verständnis, inklusive der in den Texten vorfindlichen Bilder und damit gegebenen Herausforderungen, der Pastoral im engeren Verständnis die Richtung vor:

„Denn damit wird der vielfältige *Widerstreit* zwischen Reichtum und Armut, zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Macht und Ohnmacht, zwischen dem ambivalenten Handeln von Menschen und der eschatologischen („end-gültigen“) Tat Gottes in Jesus zum Grundriss pastoraltheologischer Reflexion.“⁷

Pastoral im weiten, existentiellen Sinn geht es um das Ganze der menschlichen Existenz. Sie ist nicht auf die religiöse Existenz zu beschränken, sondern unmittelbar mit ganz unterschiedlichen – schönen, Mut machenden, aber auch erschütternden und das Leben in Frage stellenden – Lebenserfahrungen verbunden, und es sind eben diese Lebenserfahrungen, mit denen sich Pastoral konfrontiert sieht und an die sie anschließt. In dieser Weise setzt Pastoral als Praxis bei den Erfahrungen und den Lebensvollzügen der Menschen an und ist nicht nur auf das binnenchristliche oder gar kirchliche Terrain begrenzt. Dieses Verständnis von Pastoral entspricht der Bestimmung der konkreten Glaubenspraxis der Christinnen und Christen in der Pastoralinstitution des II. Vatikanums, „Gaudium et Spes“:

„Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände. Ist doch ihre eigene Gemeinschaft aus Menschen gebildet, die, in Christus geeint, vom Heiligen Geist auf ihrer Pilgerschaft zum Reich des Vaters geleitet werden und eine Heilsbotschaft empfangen ha-

⁶ Reinhard Feiter, Einführung in die Pastoraltheologie, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Praktische Theologie. Theologie studieren – Modul 4, Paderborn u. a. 2012, 15–64.

⁷ Feiter, Pastoraltheologie (s. Anm. 6), 26 [Hervorhebung: im Original].

ben, die allen auszurichten ist. Darum erfährt diese Gemeinschaft sich mit der Menschheit und ihrer Geschichte wirklich engstens verbunden.“ (GS 1)⁸

Damit ist Pastoral zwar nicht umfassend beschrieben, aber es ist ein wesentliches und unhintergebares Kennzeichen von Pastoral benannt, das sie davor bewahrt, sich selbst zu schnell auf kirchliche Praxis- und Handlungsfelder zu verengen oder verengt zu werden. So auch Feiter:

„Damit ist ein erstes Moment für einen Begriff des Pastoralen gewonnen: Eine kirchliche Praxis, die sich von dem her bestimmt, was nicht Kirche ist, ist ‚pastoral‘, und zwar ‚pastoral‘ kleingeschrieben.“⁹

Dieses vorausgesetzt kann Pastoral dann „großgeschrieben“ und solcherart auf die kirchliche Praxis und ihre verschiedenen Handlungsfelder bezogen werden. Dabei differenziert sie sich in unterschiedliche Felder – wie z. B. Seelsorge, Predigtstätigkeit, Jugendarbeit, diakonisches Handeln, liturgisches Handeln, Katechese oder Fragen der Leitungstätigkeit – und in verschiedene Orte aus. Für all diese Felder des eher klassischen kirchlichen Handelns und der Professionalisierung gilt jedoch, wollen sie das eigentliche Ziel von „pastoral“ oder dem „Pastoralen“ nicht verfehlen, dass sie an die menschlichen (Alltags-)Erfahrungen und Praxen rückgebunden bleiben:

„[D]ie an diese ‚Pastoral‘ [zu] richtende Frage lautet nun jeweils, ob sie ‚pastoral‘ sei: ob in der Praxis die Aufgaben so angegangen und in der Theorie die Fragen so durchdacht werden, wie sie sich aus der Situation der ‚Kirche in der Welt von heute‘ heraus stellen.“¹⁰

2. Die Option des Subjekts als gemeinsame Option von Bildung und Pastoral

In den 80er Jahren haben Norbert Mette und Hermann Steinkamp in Bezug auf die Frage der Verhältnisbestimmung von (Praktischer) Theologie und Humanwissenschaften das Modell der „konvergierenden Optionen“ als geeignete Verhältnisbestimmung vorgestellt.¹¹ Dieses Modell trage der Interaktionsbeziehung zwischen den beiden Größen Rechnung und trage zudem der seit dem Positivismusstreit in den Sozialwissenschaften Ende der 60er Jahre quasi unhintergebar gewordenen Auffassung Rechnung, dass es keine interessefreie, neutrale Forschung geben kann. Nach konvergierenden Optionen zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen zu suchen, habe

⁸ Vgl. hierzu auch GS 4: „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. Es gilt also, die Welt, in der wir leben, ihre Erwartungen, Bestrebungen und ihren oft dramatischen Charakter zu erfassen und zu verstehen.“

⁹ Feiter, Pastoraltheologie (s. Anm. 6), 29.

¹⁰ Feiter Pastoraltheologie (s. Anm. 6), 29 [Hervorhebungen: im Original].

¹¹ Vgl. Mette – Steinkamp, Sozialwissenschaften (s. Anm. 1), 170–172.

dabei den Vorteil einer Selektion aus der Komplexität sinnvollen Wissens, leite interdisziplinäre Suchbewegungen an und produziere problembezogenes und -lösendes Wissen.¹² Mette/Steinkamp sehen eine solche konvergierende Option zwischen Theologie und Sozialwissenschaften in der Option „Subjekt“, die zentral sowohl für die theologischen als auch für die sozialwissenschaftlichen Diskurse gelten kann. Dabei verstehen sie jedoch die Option „Subjekt“ keineswegs ausschließlich individuell, sondern schreiben ihr neben einer individuellen Dimension eine „Option im nicht-subjektivistischen Sinne ein, die gerade die Subjekthaftigkeit von Kollektiven einschließt“¹³. Gemeint sind hier Kollektive wie z. B. Gruppen oder auch Gemeinden.

Dieses Verständnis der konvergierenden Option ist nun m. E. geeignet und hilfreich, den gemeinsamen Schnittpunkt bzw. die wechselseitig eingeschriebene Dimension der beiden Größen Bildung und Pastoral zu beschreiben und dabei beide nicht individualistisch zu verkürzen. Der Begriff der Option beschreibt im hier gebrauchten Sinn ein theologisches Prinzip, und als solches wird hier im Sinne der konvergierenden Option auf die Option für das Subjekt als konvergierender Option zwischen Bildung und Pastoral rekurriert. Option für das Subjekt meint die grundlegende Anerkennung des Menschen als Subjekt, d. h. als einmalig, und der damit untrennbar verknüpften unhintergehbaren Würde der Person, aus der wiederum das Recht der Entfaltung und Bestimmung seiner selbst, das Recht zu einem „Werden zu sich“ resultiert.

An die Option des Subjekts schließt sich eine zweite Option an, die mit dieser unauflöslich verbunden ist, die Option der universalen Solidarität mit allen, die „Subjekt“ bzw. „Person“ sind – und damit mit einer unwiderruflichen Würde ausgestattet – und die das Recht zu Selbstentfaltung und Selbstbestimmung besitzen. Diese zweite Option lässt sich mit Helmut Peukert als Grundnorm allen Handelns, als normatives Grundprinzip einer jeden Handlungstheorie bestimmen, und so auch als Norm sowohl einer Bildungstheorie als auch einer Theorie der Pastoral, sind doch beide auf Handlungen bezogen, die der Mensch vollzieht. Die Option für das Subjekt schließt in ihrer Verbindung mit der Option für eine universale Solidarität mit allen Subjekten den Gedanken der Anerkennung des/der jeweils Anderen (im Sinne eines anzuerkennenden anderen Subjekts) mit ein, mit dem/der man sich als solidarisch erweist. Das schließt die Anerkennung der Würde des/der Anderen und der mit ihr verbundenen Rechte mit ein. Daher gilt, wie Peukert herausstellt,

„dass die primäre Anerkennung des andern eben die Anerkennung seiner Grundrechte meint und dass politisches und soziales Handeln deshalb unter der Verpflichtung steht, die Rechte des anderen gerade dann durchzusetzen, wenn er selbst dazu nicht in der Lage ist. Das Prinzip uni-

¹² Vgl. Mette – Steinkamp Sozialwissenschaften (s. Anm. 1), 171.

¹³ Mette – Steinkamp Sozialwissenschaften (s. Anm. 1), 171.

versaler Solidarität ist also ein Prinzip intersubjektiver Kreativität: es will Leben ermöglichen und zielt auf freie Selbstbestimmung.¹⁴

Bezieht man dies auf Bildung und Pastoral gleichermaßen, dann können beide Felder so verstanden werden, dass sie interdisziplinäre Suchbewegungen anleiten, die in der Bestimmung dessen münden, was es bedeutet und welcher Bedingungen es bedarf, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung zu realisieren. Damit ist möglich, die Subjektperspektive zu verwirklichen, die in theologischer Perspektive bereits in der Gottesebenbildlichkeit angelegt ist. Bildung und Pastoral konvergieren in dieser Option für das Subjekt, denn beiden ist es darum zu tun, den Menschen als Subjekt und damit in seiner ihm verliehenen Würde und in seinen grundlegenden Rechten anzuerkennen. „Option für das Subjekt“ ist somit nicht gleichbedeutend mit der Auffassung, dass Subjektivität allererst im Sinne einer Subjektwerdung hergestellt oder diese als Zielperspektive gelingender Menschwerdung als Norm eingebracht wird. Bei dieser Auffassung schwingen stets noch die Vorstellung einer (problematischen) Stufentheorie und die Versuchung mit, definieren zu wollen, wer Subjekt ist und wer nicht und worin gelingende Subjektivität besteht. Auch ist mit ihr der Gedanke verbunden, dass Subjektivität entstehen, sich ausbilden kann, was im Umkehrschluss bedeutet, dass Subjektivität von außen zu- und abgesprochen werden kann. Dagegen ist festzuhalten, dass Subjektivität allen Menschen qua ihrer Kennzeichnung als bewusstes Leben bereits intrinsisch zukommt und nicht erst „werden“ kann. Selbstentfaltung und Selbstbestimmung geschehen auf Basis der Subjektivität, nicht aber wird diese in jenen Entfaltungsprozessen selbst erst entwickelt.

Bildung und Pastoral konvergieren jedoch nicht allein in der ersten Option für das Subjekt, sondern auch und gerade in der zweiten für die universale Solidarität mit allen Subjekten, denen ihr Recht vorenthalten wird, ihr Subjektsein in ganz konkreter Art und Weise unter bestimmten gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingungen zu leben und zu realisieren, in welcher Hinsicht auch immer.¹⁵ Subjektivität und Solidarität sind somit die beiden miteinander verknüpften und aufeinander bezogenen Optionen bzw. normativen Grundprinzipien, die wiederum Bildung und Pastoral miteinander verbinden und so als „miteinander konvergierende Optionen“ wiederum die Konvergenz von Bildung und Pastoral ermöglichen und begründen. Pastoral „kleingeschrieben“ verbindet den Bezug auf das Evangelium mit demjenigen auf die alltäglichen Erfahrungen der Menschen. Pastoral „großgeschrieben“ ist es in der Ausrichtung auf kirchliche Berufe und Handlungsfelder darum zu tun, Bedingungen dafür zu schaf-

¹⁴ Helmut Peukert, Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften: Anfragen an die Praktische Theologie, in: Ottmar Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*, Düsseldorf 1984, 64–79, hier 69.

¹⁵ Vgl. auch den Beitrag von Andreas Wittrahm in dieser Ausgabe, S. 49–63, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6:3-pthi-2015-13674>.

fen, dass Menschen sich – auch in der Begegnung mit dem Evangelium – ihrer selbst gewahr werden, sich in ihren Möglichkeiten entfalten können und, wie Henning Luther formuliert hat, zur „Höhe ihrer selbst hinaufwachsen“¹⁶. Darin folgt sie der skizzierten „konvergierenden Option“ für Subjekt und Solidarität, die gerade nicht vom sogenannten „starken“, sich selbst ermächtigenden Subjekt ausgeht und die Subjektivität auch nicht als Ergebnis einer Leistung versteht, die zu erbringen ist, um „wahrhaft Mensch“ sein zu können. Vielmehr gilt es, Menschsein (und damit auch Subjektivität) als grundlegend von Ambivalenzen und Kontingenz, von Fragmentarität und Vulnerabilität gekennzeichnet zu verstehen:

„Wo Menschen zum Leben haben – aber die Mehrheit nicht genug zum Leben hat; wo Menschen für das Leben anderer Sorge tragen – solche Fürsorge aber voller *Verführungen* steckt [...]; wo Menschen sich in der Sorge um das Leben eins wissen dürfen mit Gott – ‚in seinem Namen‘ aber auch getötet wurde und wird [...].“¹⁷

Der konvergierenden Option von Subjekt und Solidarität zu folgen und sie zum Maßstab zu machen, heißt dann auch, an den Kontingenzerfahrungen des Lebens anzuknüpfen, an der Gebrochenheit der menschlichen Existenz, ja auch an den bleibenden Ungewissheiten, die es auszuhalten gilt und die durch nichts, auch nicht durch den Glauben, in definitive Gewissheit und Sicherheit überführt werden können.

Das gilt für die Pastoral, aber auch, womöglich umso mehr für die mit ihr konvergierende Bildung, auch wenn diese von ihren materialen Inhalten ausgehend völlig anders gelagert sein mag. Bildung anerkennt das Subjektsein der Menschen und will zugleich zu deren Entfaltung und Entwicklung beitragen. Allerdings kann Bildung zur Subjektivität des Menschen nur unter Beachtung des Grundsatzes beitragen und diese begleiten, dass es die „Bestimmung des Menschen ist, sich selbst bestimmen zu müssen“ (J.G. Fichte). Das bedeutet: Es geht in der Option für das Subjekt nicht allein um dessen Einmaligkeit, sondern um dessen Freiheit im Sinne eines freien Vermögens der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung, aber auch im Sinne eines Vermögens des freien Bezugs zu Anderen und zur Welt. Anvisiert ist also immer auch die Anerkennung der Freiheit in ihrer doppelten Ausprägung als „Freiheit wovon“ (Autonomie) und als einer „Freiheit wozu“. Bildung erfolgt zwar vielfach unter ungleichen Bedingungen bezüglich Fähigkeiten und Kompetenzen, Rollen und Status, angezielt ist aber trotz deutlich asymmetrischer Verhältnisse ein Verhältnis grundlegender Anerkennung, das die Freiheit und Subjektivität des/der jeweils Anderen immer schon voraussetzt, ohne dass diese vollumfänglich realisiert wäre, eben weil es um die Beförderung der Realisierung der Subjektivität und Freiheit geht. Helmut Peukert u. a. haben im Rückgriff auf Kant diesen Aspekt als erziehungstheoretische Antinomie oder als pädä-

¹⁶ Henning Luther, Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 60.

¹⁷ Feiter, Pastoraltheologie (s. Anm. 6), 26 [Hervorhebung: im Original].

gogisches Paradox bezeichnet.¹⁸ Auch wenn dieses Paradox unauflösbar ist, so ist es doch Bildungsprozessen anheimgegeben, die Subjektivität und die Autonomie des Menschen zu antizipieren und sie grundlegend anzuerkennen und zu achten, unabhängig von Status, Herkunft, Fähigkeiten etc. So gesehen ist man genau darin mit dem Menschen solidarisch und achtet sie zudem in ihrer Verletzlichkeit. Bildungsprozesse werden dadurch zu Anerkennungspraxen, in denen eben jene Anerkennung auch eingeübt und kreativ gestaltet werden kann.¹⁹ Genau darin erweist sich die Option für das Subjekt auch alles andere als individualistisch verengt, ist ihr doch die Perspektive der Anerkennung des/der Anderen (Subjekts) eingeschrieben. Sie bezieht sich auch auf „kollektive Subjekte“ und auf intersubjektive Beziehungen, da mit der eigenen Freiheit auch die Anerkennung der Freiheit des/der Anderen als Kriterium für die Humanität einer Lebensform zu akzeptieren ist und sich „Bildung als Befähigung zum intersubjektiven, gesellschaftlich dimensionierten Handeln unter der Bedingung der gegenseitigen Anerkennung von Freiheit bestimmt“²⁰.

Jene Öffnung von Bildung und Pastoral auf „kollektive Subjekte“ und damit auch auf die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Subjektivität (und mit ihr von Freiheit) impliziert in der Konvergenz von Subjekt und Solidarität als die beiden normativen Grundprinzipien von Bildung und Pastoral auch ihre ideologiekritische Funktion. Spätestens seit ihrer Pervertierung durch den Nationalsozialismus und die entsprechende Kritik Adornos steht vor allem Bildung immer in der Ambivalenz von Anpassungsleistungen an das sie bereitstellende und stützende System einerseits und der Infragestellung und der Kritik desselben andererseits, und nur im Bewusstsein dieser Ambivalenz kann sie überhaupt ihre ideologiekritische Funktion wahrnehmen. Gleiches gilt für die Pastoral, insofern auch ihr die Aufgabe kritischer Betrachtung eigener wie gesellschaftlicher Verhältnisse obliegt, die der Option für das Subjekt und seiner Subjektivität individuell wie kollektiv entgegenstehen. In dieser Hinsicht entziehen sich beide, Bildung wie Pastoral, dem instrumentalisierenden Zugriff bzw. einer Indienstnahme für eine „bürgerliche Religion“, der es allein um individuelle Kontingenzbewältigung sowie um die Herstellung privaten Wohlbefindens geht und dadurch den gesellschaftlichen Status quo stützt und legitimiert, statt in der Tradition prophetischer Kritik zu dessen Veränderung und Überwindung beizutragen.

¹⁸ Peukert, Was ist eine praktische Wissenschaft? (s. Anm. 14), 70: „Eine paradoxe Situation besteht für den Erziehenden insofern, als er von der normativen Grundstruktur von Interaktion her als Ziel seines Handelns das mündige Subjekt ansehen muss, während der zu Erziehende, im Normalfall das Kind, an Wissen, Können, Einfluss und Macht unterlegen ist. Es soll also ein Verhältnis vollständiger Gegenseitigkeit angezielt und hergestellt werden unter Bedingungen äußerster Ungleichheit.“

¹⁹ Vgl. Peukert, Was ist eine praktische Wissenschaft? (s. Anm. 14). Vgl. aber auch: ders., Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: ders., Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 203–219.

²⁰ Peukert, Bildung als Wahrnehmung (s. Anm. 19), 208.

3. Pastoral als Bildungsort – Die Konvergenz von Pastoral und Bildung

Die hier verfolgte These der Konvergenz von Bildung und Pastoral soll abschließend an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden.²¹ Im Nachgang der in den letzten 20 Jahren vollzogenen Wahlen in Kenia gab es jedes Mal gewaltsame Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, in deren Zuge Hunderttausende von Menschen im Land selbst vertrieben wurden. Besonders gewaltsam waren die Auseinandersetzungen zu Beginn der 90er Jahre und nach den Wahlen 2007/2008. Ehemals friedlich miteinander lebende Nachbarn und Nachbardörfer kämpften nun mit Waffen und blutiger Gewalt gegeneinander. In der am schlimmsten betroffenen Region Kenias im „Rift Valley“ ergriff daraufhin der Bischof der Diözese El-Doret, Cornelius Korir, die Initiative und leitete – durchaus unter Gefährdung seiner eigenen Sicherheit – einen langfristigen friedensbildenden Gesprächsprozess zwischen den verfeindeten Gruppierungen ein. Es gelang ihm im Verlauf vieler Einzelgespräche und Vermittlungen zwischen den Gruppierungen, die Führer der verfeindeten Gruppierungen an einen gemeinsamen Tisch zu bringen und gemeinsam mit ihnen nach Möglichkeiten und Bedingungen eines friedlichen Miteinanders zu suchen. Entscheidende Punkte der Verhandlungen waren zum einen ganz konkret die Sicherung des Landes für die Landwirtschaft als allen gemeinsame Nahrungsquelle und zum anderen das (Wieder-)Erlernen des wechselseitigen Respekts voreinander. Gefestigt wurde und wird der heute erreichte „Frieden“ dadurch, dass die Menschen stolz darauf sind, die wechselseitigen Feindbilder überwunden und eine andere Wirklichkeit als diejenige der Gewalt zugelassen zu haben. Ein Erweis dieses miteinander erarbeiteten, errungenen Friedens ist der Wiederaufbau einer durch die Auseinandersetzungen zerstörten Brücke zwischen zwei ehemals verfeindeten Dörfern. Zeichen dieses Friedens ist vor allem aber auch die Tatsache, dass die ehemals Verfeindeten heute über die Grenzen der eigenen ethnischen Gruppierung hinweg in sogenannten „Small Christian Communities“, einer kleineren, innerhalb der kirchlichen Gemeinde Nähe und Unterstützung ermöglichenden Substruktur, zusammenleben, zusammen beten, Gottesdienst feiern und sich umeinander sorgen.²²

Durch die Initiative des Bischofs, seine Beharrlichkeit und die Initiierung dieses Lernprozesses wurden also Bedingungen geschaffen, in denen Anderes, Neues möglich wurde. Gleichzeitig wurde das antizipiert, was im Kontext der gewalttätigen Aus-

²¹ Das Beispiel basiert auf der Erfahrung der Autorin, die im März 2015 mit einer Gruppe Studierender für vierzehn Tage zu einem Studienaufenthalt in Kenia war, in dessen Rahmen auch pastoral initiierte Prozesse von „peace-building“ kennengelernt werden konnten und die Möglichkeit bestand, mit den Einheimischen darüber ausführlich ins Gespräch zu kommen.

²² Vgl. Klaus Krämer – Klaus Vellguth (Hg.), *Kleine Christliche Gemeinschaften. Impulse für eine zukunftsfähige Kirche* (Theologie der Einen Welt 2), Freiburg/Br. u. a. 2012; Joseph G. Healey, *How Small Christian Communities promote reconciliation, justice and peace in Eastern Africa*, in: *Journal for Peace & Justice Studies* 20 (2010), 43–60.

einandersetzungen (noch) nicht antizipiert werden konnte: Subjektsein, Würde, Einmaligkeit, und so konnten sich die ehemals verfeindeten Gruppen wieder als Menschen gegenüberreten, die einander anerkennen und achten und die miteinander solidarisch sind im Wiederaufbau ihres Landes und im Aufbau einer neuen, friedlichen (Lebens-)Wirklichkeit. Dies ist nichts anderes als ein Bildungsprozess, der im Kontext einer christlichen Pastoral erfolgte und erfolgt, und damit ein eindrückliches Beispiel für eine Konvergenz von Bildung und Pastoral unter Maßgabe der beiden konvergierenden Optionen für Subjekt und universale Solidarität. Diese Konvergenz ist somit alles andere als „graue Theorie“ oder hehrer Wunsch, sondern bereits konkrete Wirklichkeit. So kann sie als Leitlinie für eine Praktische Theologie dienen, die über alle Ausdifferenzierung ihrer Disziplinen hinweg nach einer gemeinsamen Basis, nach einer gemeinsamen Ausrichtung und Aufgabe und vor allem einem sie verbindenden Interesse sucht.

Prof. Dr. Judith Koenemann
Katholisch-Theologische Fakultät der WWU Münster
Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik
Abteilung IV: Religionspädagogik und Bildungsforschung
Hüfferstr. 27
D-48149 Münster
Fon: +49 (0)251 83 32657
E-Mail: j.koenemann(at)uni-muenster(dot)de

Bildung am Ort Homiletik

Abstract

Bildung am Ort Homiletik zielt in zwei Richtungen. Da der Glaubwürdigkeit der Persönlichkeit des Predigers/der Predigerin im Vermittlungsprozess „Predigt“ eine wesentliche Bedeutung zukommt, hat die homiletische Ausbildung die Bildung der Person in den Blick zu nehmen. Da die Predigt selber, in aller Begrenztheit dieser Kommunikationsform für Veränderungsprozesse, einen Bildungsauftrag im Kontext der Gemeindebildung hat, hat die homiletische Ausbildung Inhalte und Formen, Chancen und Grenzen, Ziele und Beziehungsebenen der Predigt zu bedenken.

Education within the field of homiletics aims in two directions. Since the credibility of the preacher's personality during the mediation process of a sermon is of utmost importance, the homiletic training of a person should be based on the formation and education of the whole person. As the sermon itself – with all the limitations regarding processes of change that come along with this special form of communication – has an educational mission in the context of parochial education, the homiletic training has to consider various contents and forms, opportunities and limits, goals and relationship levels of preaching.

1. Zum Stichwort „Bildung“

„Bildung ist das Lernen des Menschen, sich in der Welt zurechtzufinden und zu orientieren. Dazu braucht es Kompetenzen verschiedenster Art: Wissen, aber auch ethische Kompetenz. Aber ich würde es noch umfassender sehen: Bildung ist das Lernen von Menschen, sich in der Welt gut, auch im moralischen Sinn bewegen zu können und Wertentscheidungen und Lebensentscheidungen zu fällen.“¹

So formulierte es Kardinal Reinhard Marx in einem Interview zum Thema „Glaube und Bildung“ in der Katholischen Akademie in Bayern. Diese Umschreibung des Bildungsbegriffs mag als Ausgangspunkt der Darlegung „Bildung am Ort Homiletik“ dienen. Sie beinhaltet für den Prediger/die Predigerin den grundsätzlich nicht abgeschlossenen, berufslebenslang andauernden Prozess des Lernens. Sie geht über die immer auch notwendige Wissensaneignung hinaus, sie weiß um die Lebenspraxis, auf die es in der Nachfolge Christi ankommt und die für diese Nachfolge die nötige Orientierung braucht. Bildung verwirklicht sich in dem Willen, sich in dieser Welt zurechtzufinden und dabei ethisch verantwortlich zu handeln. In diesem Sinn zielt alle Bildung neben und mit der Vermittlung von Wissen und methodischer Kompetenz immer auch auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung. Fachliches, kreatives Denken und Handeln, geistige Flexibilität und Lernfähigkeit wollen integriert sein in die soziale und perso-

¹ Reinhard Marx, Interview zum Thema „Glaube und Bildung“ in: zur debatte 6/2014, 2.

nale Kompetenz dessen, der/die den Mut hat und den Auftrag bekommt, vor die Menschen zu treten und ihnen das Wort Gottes zu verkündigen. Für diese Aufgabe braucht es den „ganzen“ Menschen.

„Bildung bedeutet nicht nur Wissen und Qualifikation, sondern auch Orientierung und Urteilskraft. Bildung gibt uns einen inneren Kompass. Sie befähigt uns, zwischen Wichtig und Unwichtig und zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Bildung hilft, die Welt und sich selbst darin kennen zu lernen. Aus dem Wissen um das Eigene kann der Respekt für das Andere, das Fremde wachsen. Und sich im Nächsten selbst erkennen, heißt auch: fähig sein zu Empathie und Solidarität. Bildung ohne Herzensbildung ist keine Bildung.“²

Hier greift der ehemalige Bundespräsident Horst Köhler den Begriff „Herzensbildung“ auf, der in der christlichen Tradition immer mit im Mittelpunkt stand, von den Müttern und Vätern der Wüste angefangen bis in die Nachfolge Christi in der Moderne. Wie anders als mit dem Herzen, als mit der Weite des tief geprägten Selbst will denn der Mensch erfassen und dem nahe kommen, was wir als das Geheimnis verehren, das wir Gott nennen? In einem der Ursprungsorte des Begriffes Bildung, der Mystik bei Meister Eckhart, war diese Herzenserkenntnis das wesentliche Organ der Ahnung des göttlichen Wesens: in sich das Bild auszubilden, das der Mensch als Ebenbild Gottes von Gott her in sich trägt. Was Gott in den Menschen hinein eingebildet hat, das soll der Mensch in sich und aus sich heraus ausbilden. In seinem innersten Kern ist ein „Seelenfünkeln“, ein göttlicher Kern. In jedem Menschen wird Gott immer wieder neu geboren, in jeden Menschen hat Gott seine Spur, seine Idee, sein Bild gelegt. Dieser Spur auf die Spur zu kommen, das ist wesentlich mit Bildung, mit Herzensbildung, mit Ausbildung gemeint.³

Was bedeuten diese wenigen Hinweise zum Bildungsverständnis für das Thema „Bildung am Ort Homiletik“? Im Wesentlichen sind zwei Schwerpunkte in den Blick zu nehmen: die Bildung der Persönlichkeit des Predigers/der Predigerin (2.) und die Mitarbeit am Aufbau der Gläubigen und der Gemeinde (3.)

In der Homiletik geht es einmal um die Ausbildung zum Verkündigungsdienst in Form der Homilie, der Predigt. Zu dieser Ausbildung gehören verschiedene Schwerpunkte, die im Folgenden benannt werden.

2. Bildung der personalen Kompetenz des Predigers/der Predigerin

Die Predigt ist in ihrem Kern wesentlich an die Botschaft der Bibel, an das Wort Gottes, an die Offenbarung in Jesus Christus gebunden. Die Zuwendung Gottes zum Menschen und zur Welt hat der Prediger/die Predigerin weiterzugeben. Das kann nicht

² „Bildung für alle“. Berliner Rede 2006 von Bundespräsident Horst Köhler. Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln, 21. September 2006, online unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2006/09/20060921_Rede.html [01.07.2015].

³ Vgl. Meister Eckhart, Deutsche Predigten und Traktate, hg. v. Josef Quint, München 1979, 153f u. ö.

ohne ihn/sie, ohne seine/ihre innere Beteiligung geschehen. Nur, wenn er/sie glaubwürdig redet, wird in den Zuhörenden der Funke überspringen. „Du kannst im anderen nicht entzünden, was nicht in dir selber brennt“, so der heilige Augustinus. Alle Dimensionen, die für den Predigtakt wesentlich sind,⁴ verantworteter Umgang mit dem biblischen Text, Kenntnis der Hörerschaft, Kontakt mit der Welt, Methoden der Predigtvorbereitung, Predigtmeditation und Predigtgestaltung kommen effektiv zur Wirkung, wenn sie gut in die personale Kompetenz des Prediger/der Predigerin integriert sind.

2.1 Anamnese der eigenen Geschichte

Deswegen beginnt alle Ausbildung zum Predigtdienst an dieser Stelle, an der diejenigen, die in den Dienst der Verkündigung treten, stehen. Die Begegnung mit dem Wort Gottes, das Gespräch mit den Menschen, zu denen er reden darf, und das Wissen und Gespür für die eigene Person kommen zusammen, wenn die Predigt beginnt. Sie beginnt lange vor dem ersten Wort im Rahmen des Gottesdienstes, in dem die Predigt gehalten wird. Weil dieser Begegnungsprozess so vielschichtig ist, gerade deswegen ist es nötig, dass der Prediger/die Predigerin sich zu dem inneren Punkt hin sammelt, von dem aus er/sie das Wort ergreifen kann. In diesem Dialogprozess, in dem er, wie Albrecht Grözinger sagt, drei Welten begegnet, dem „Kanon der Bibel“, „der Gesellschaft, in der wir leben“, und dem „Kontinent in uns“⁵, wird die homiletische Ausbildung immer auch die Person im Blick haben, in der sich dieser kreative Verschmelzungsprozess⁶ ereignet, in der die Idee für eine Predigt entsteht. Die Idee wird nicht gemacht, sie wird geboren. Deswegen bleibt die Dimension der Empfänglichkeit, der Bereitschaft, sich vom Wort Gottes treffen zu lassen, eine Grundvoraussetzung von Predigt und Seelsorge.

Bildung hat es mit dem Blick in die eigene Glaubensbiographie und mit der Aufarbeitung der eigenen Glaubensbiographie zu tun. Die Auseinandersetzung mit Fragen

⁴ Für die Ausbildung dieser unterschiedlichen Dimensionen sei in der Fülle homiletischer Literatur hingewiesen auf einige neue und auf einige ältere, aber immer noch gültige Klassiker der Homiletik wie z. B. Rolf Zerfaß, Grundkurs Predigt. Bd. 1: Spruchpredigt, Düsseldorf 1987; ders., Grundkurs Predigt. Bd. 2: Textpredigt, Düsseldorf 1992; Peter Bukowski, Predigt wahrnehmen. Homiletische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1990; Klaus Müller, Homiletik. Ein Handbuch für kritische Zeitgenossen, Regensburg 1994; Wilfried Engemann, Einführung in die Homiletik (UTB 2128), Tübingen – Basel 2002; Albrecht Grözinger, Toleranz und Leidenschaft. Über das Predigen in einer pluralistischen Gesellschaft, Gütersloh 2004; ders., Homiletik (Lehrbuch Praktische Theologie 2), Gütersloh 2008; Wilhelm Gräb, Predigtlehre. Über religiöse Rede, Göttingen 2013. Wichtige Antworten zu Einzelfragen der Homiletik finden sich in der inzwischen auf neun Bände angewachsenen Reihe „Ökumenische Studien zur Predigt“, München 1999ff.

⁵ Vgl. Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 113–120; 120–128 und 129–136.

⁶ Vgl. hierzu: Heribert Arens – Franz Richardt – Josef Schulte, Kreativität und Predigtarbeit. Vielseitiger denken – einfallsreicher predigen, München ⁴1982.

wie „Was hat mich geprägt? Wie bin ich sozialisiert worden? In welcher ‚Kultur‘ bin ich erzogen worden? In welcher Urteils- und auch Vorurteilswelt bin ich groß geworden?“ kann nicht außer Acht gelassen werden. Weiter gehört zu dieser Form der Persönlichkeitsbildung die Bereitschaft zur kreativen Auseinandersetzung mit den Erfahrungen mit der Weite oder Enge, die mich von früher Kindheit an mit dem in Berührung gebracht haben, was sich unter dem Stichwort „der Andere“, „das Fremde“ sammelt. Die Erinnerungen an die eigene Geschichte und die Verstrickungen in der Familiengeschichte,⁷ an das Geschenk oder den Verlust von Gesundheit, an die materielle Sicherheit, an gelungene oder gebrochene Beziehungen – das alles zu kennen ist Voraussetzung für die Verkündigungstätigkeit.

Zu dieser Persönlichkeitskomponente gehört die Grundeinstellung zum Leben. Unter vielen möglichen Einflussfaktoren sei nur auf dies eine hingewiesen: Gibt es in der Persönlichkeit des Predigers/der Predigerin das Element der Freude, der Lust, der Neugier? Bildung hat es mit der Lust zum Studium zu tun, mit der Lust, die Bibel immer mehr kennenzulernen und sich in der theologischen Auseinandersetzung auf den neuesten Stand zu bringen. Bildung hat es mit der Lust zu tun, die Gegenwart und die Zeichen der Gegenwart verstehen zu wollen. Wie einer in die Welt schaut, ob er sich mehr von Angst und Sorge oder mehr von Zuversicht und Hoffnung bestimmen lässt, das alles wird nicht ohne Einfluss auf die Art der Verkündigung bleiben. Die Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung, die Bereitschaft, die eigene Persönlichkeit mit ihren Licht- und Schattenseiten anschauen zu wollen, die Bereitschaft, etwas für die Stärkung der eigenen Individualität zu tun, sind Richtungsanzeiger auf dem Weg der Bildung der eigenen Persönlichkeit.

Zum Bildungsprozess gehören prinzipiell die Neugierde, die Offenheit, die gesuchte Spannung, die Bereitschaft, sich auf Fragen einzulassen und sich selbst in Frage stellen zu lassen. Der „berühmte“ Blick über den Tellerrand ist wesentliche Anforderung für den, der verkündigen will. Im Zusammenspiel von institutioneller, inhaltlicher, methodischer und personal-sozialer Kompetenz ist vor allem Letztere der Dreh- und Angelpunkt im Vermittlungsprozess Verkündigung.⁸ Wir wissen, dass Fachkompetenz allein nicht ausreicht. Gerade in der Predigt ist die personale Kompetenz, sprich die Glaubwürdigkeit der Person, das A und O der Verkündigung. Diese Ausbildung und Bildung mündet letztlich immer wieder in der spirituellen Haltung des Verkündigers/der Verkündigerin.

⁷ Vgl. Albrecht Grözinger, In Geschichten verstrickt, in: Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 94–98.

⁸ Vgl. Rolf Zerfaß, Wer ist kompetent zur Verkündigung?, in: ders., Menschliche Seelsorge. Für eine Spiritualität von Priestern und Laien im Gemeindedienst, Freiburg/Br. 1985, 112–141; ders., Grundkurs Predigt Bd. 1 (s. Anm. 4), speziell 14–58.

2.2 Freude an der Evangelisierung

Bildung hat es mit der Lust zu tun, sich der Aufgabe der Evangelisierung zu stellen. Das bedeutet, sich selbst immer wieder von der Botschaft des Evangeliums ansprechen und herausfordern zu lassen, es bedeutet, vom Geheimnis der Berufung jedes Christen berührt zu sein und deswegen gemeinsam mit anderen diesen Weg zu gehen, es bedeutet, überzeugt zu sein vom Wert der eigenen Glaubenshaltung und von der Freiheit der anderen Menschen, in Eigenverantwortung ihre Überzeugungswahl für ihr Leben treffen zu können und zu dürfen.⁹ Es bedeutet, in Respekt vor der Eigenständigkeit dieser Predigthörer/Predigthörerinnen in Dialog zu treten. Ausbildung zum Gespräch auf Augenhöhe ist eine Grundforderung der homiletischen Ausbildung. Deswegen darf sich jeder, der in die Verkündigung in Form der Predigt gehen will, die Fragen stellen: Mit welchen interessanten und interessierten Zeitgenossen/Zeitgenossinnen bin ich im Gespräch? Welche Bücher lese ich? Geistige und geistliche Offenheit ist Voraussetzung für eine kreative Verkündigung.

In der homiletischen Ausbildung wird dieser Bereich der Persönlichkeitsbildung vor allem im Bereich der Begleitung und Supervision des Predigers und der Predigten zur Sprache gebracht. Allein, wie ein Prediger/eine Predigerin auf das Feedback der Ausbildungsgruppe oder der zum Predigtnachgespräch eingeladenen Gemeindemitglieder reagiert, spricht seine eigene Sprache und ist ein hilfreicher Ansatzpunkt, nach der Predigtbesprechung in ein persönliches Gespräch mit dem Prediger/der Predigerin zu treten. Als wer die Hörer und Hörerinnen vorkommen, welche Funktion der Text in der Predigt hat, welches Bild von Gemeinde zum Vorschein kommt und vor allem, ob und als wer Gott zur Sprache kommt, all das kann auf der Ebene dieser Fragen bearbeitet werden, es kann in Verbindung mit der ganz persönlichen Art des Predigers/der Predigerin gesehen und besprochen werden. Aus meiner Erfahrung ist diese Art der Ausbildung und später in den Kontexten der Weiterbildung die fruchtbarste Form der Bildung der Persönlichkeit des Predigers/der Predigerin.

⁹ Zu diesem ganzen Zusammenhang ist hinzuweisen auf die Ausführungen von Papst Franziskus zum Thema „Homilie“ in dem Lehrschreiben *Evangelii gaudium* (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [Hg.], Apostolisches Schreiben *Evangelii Gaudium* des Heiligen Vaters Papst Franziskus an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und an die christgläubigen Laien über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute: 24. November 2013 [Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194], Bonn 2013), hier speziell Nr. 135–175.

2.3 Rollenreflexion

Unabdingbar gehört in diesen Bereich der Bildung die Reflexion und Auseinandersetzung mit der Rolle, in der ich als Prediger/Predigerin agiere. Es ist immer spannend, die Frage zu stellen: Als wer kommt der Prediger/die Predigerin in der Predigt vor? Als Lehrerin, als belesener oder vielgereister Zeitgenosse, als Kritikerin der Gesellschaft, als loyales Mitglied der Glaubensgemeinschaft, als Kirchen- oder Weltverbesserer, als moralische Autorität, als hilflose Rednerin, als „mächtige“ Autorität, als eine, die vor der Kritik der Zuhörerinnen und Zuhörer zu bestehen hat, als ein Mensch, der Vertrauen ausstrahlt, als einer, der sich – in aller Demut – von Gott und von der Kirche für diesen Dienst beauftragt weiß oder als eine, die durchscheinen lässt, dass alles nicht so ernst genommen werden darf. Manchmal ist die Stimmung, die in der Predigt zum Ausdruck kommt, für die Aufnahme des Inhalts entscheidender als der Inhalt selbst.

Nicht auszuklammern ist in diesem Kontext zuletzt die Frage nach dem eigenen Glauben des Predigers/der Predigerin und nach seiner/ihrer Spiritualität. Dabei ist die gläubige und vertrauensvolle Beziehung zu Gott nicht isoliert auf den Bereich des Gebetes zu Gott und des Redens über Gott einzugrenzen. Ein Wort von Simone Weil lenkt die Aufmerksamkeit und die Frömmigkeit in die Weite der Fragestellung: „Nicht daran, wie einer von Gott redet, kenne ich, ob seine Seele durch das Feuer der göttlichen Liebe gegangen ist, sondern wie er von den irdischen Dingen spricht.“¹⁰ Weil die irdischen Dinge von Gott sind bzw. im Raum Gottes gesehen werden dürfen, weil „Gott uns mit der Wirklichkeit umarmt“ (Alfred Delp), deswegen ist die Rede von den irdischen Dingen ein Spiegel für die Beziehung, die einer/eine zu Gott hat. Der Umgang mit der Weltwirklichkeit, ihre Bewertung und die Darstellung ihres Wertes oder Unwertes, die Auseinandersetzung mit dem Guten und die Benennung des Bösen in der Welt sind die Nagelprobe der „Gott-Rede“. Diese Rede darf deshalb nicht eine Rede über Gott sein. Wer über Gott redet, begibt sich in die Gefahr, sich über Gott zu stellen. Die Gott-Rede ist in angemessener Weise eine Rede von Gott her oder aus der Begegnung des Predigers/der Predigerin mit dem Geheimnis, das wir Gott nennen. In einer Auslegung des Gottesknechtsliedes Jes 50,4–7 hebt Rolf Zerfaß darauf ab, dass alles Reden von Gott her mit dem Hören auf Gott beginnt, mit dem Wissen, dass er es ist, der uns jeden Morgen neu das Ohr öffnet und uns die Zunge eines Jüngers/einer Jüngerin gibt, damit wir verstehen, „die Müden auf[zu]richten“¹¹. Diese Verkündigung ist nicht möglich, ohne dass sich der Prediger/die Predigerin dem Widerstand und dem Widerspruch der Welt aussetzt. Für ihn/sie kommt es darauf an, sein Gesicht nicht zu verbergen und Rückgrat zu beweisen.

¹⁰ Simone Weil, zitiert nach: Gotthard Fuchs, *Mystik ist nicht Weltflucht*, in: Sendung „Glaubenssachen“ auf NDR-Radio 3 vom 24.9.2002.

¹¹ Rolf Zerfaß, *Wer ist kompetent zur Verkündigung* (s. Anm. 8), 114.

„Damit wird vollends deutlich, welcher Art Vorgänge sind, durch die Gott das Ohr des Menschen öffnet, so daß er fähig wird zu hören, daß dies Grenzerfahrungen sind, Leidenserfahrungen, Situationen, in denen ich mit dem Rücken an der Wand stehe.“¹²

Ohne diesen Durchgang durch das Tal der Tränen wird das Reden aus Gott heraus möglicherweise zu oberflächlich und zu unglaubwürdig.

3. Beitrag der Predigt im Gesamtkonzept der Pastoral einer Gemeinde – Mit der Gemeinde predigen

In der Homiletik geht es auch um die Aufgabe, ihren Teil im Gesamtkontext der Gemeindebildung einzubringen. Wenn die Charakterisierung der „erbaulichen Predigt“ eher negativ konnotiert ist, ist genau dies nach Eph 4,7–16 ein wesentlicher Teil der Arbeit des Gemeindeaufbaus, „die Heiligen für die Erfüllung ihres Dienstes zu rüsten, für die Aufbau des Leibes Christi“ (V. 12).

3.1 Respekt und Gastfreundschaft

Zwar ist dem Prediger/der Predigerin von Amts wegen und von der kommunikativen Situation her im Gottesdienst die Aufgabe zugeteilt, allein, stellvertretend für die Gemeinde, zu reden, aber er wäre auf einem Holzweg, wenn er/sie aus dieser herausgehobenen Position das Recht ableiten würde, es in der Gemeinde allein zu sagen zu haben. Er/sie ist eingebunden in die Gemeinde. Sehr markant erinnert Papst Franziskus in *Evangelii gaudium* an die durch die Taufe in allen Gläubigen grundgelegte Würde und Befähigung zum evangelisierenden Einsatz:

„In allen Getauften, vom ersten bis zum letzten, wirkt die heiligende Kraft des Geistes, die zur Evangelisierung drängt. [...] Kraft der empfangenen Taufe ist jedes Mitglied des Gottesvolkes ein missionarischer Jünger geworden (vgl. Mt. 28,19). Jeder Getaufte ist, unabhängig von seiner Funktion in der Kirche und dem Bildungsniveau seines Glaubens, aktiver Träger der Evangelisierung, und es wäre unangemessen, an einen Evangelisierungsplan zu denken, der von qualifizierten Mitarbeitern umgesetzt würde, wobei der Rest des gläubigen Volkes nur Empfänger ihres Handelns wäre.“ (Nr. 119–120)

Für den Prediger/die Predigerin bedeutet dies, seinen/ihren Zuhörern und Zuhörerinnen mit Wertschätzung zu begegnen, gerade auch dann, wenn die Gläubigen dieses tiefe Bewusstsein ihres allgemeinen Priestertums und der damit verbundenen Sendung nicht für sich selbst empfinden oder realisieren. Für Albrecht Grözinger drückt sich diese respektvolle Haltung dem Hörer gegenüber darin aus, dass der Prediger/die Predigerin ihn als „fremden Gast“¹³ aufnimmt, wissend, dass der eigentliche Gastge-

¹² Zerfaß, Wer ist kompetent zur Verkündigung (s. Anm. 8), 115.

¹³ Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 21.

ber, der immer auch selber wie im fremden Gast gegenwärtig ist, Gott selber ist. Aus dieser Konnotation folgt Albrecht Grözinger für sich, dass „die Predigt selbst zur gastlichen Predigt werden“¹⁴ muss, d. h. anders ausgedrückt, sie muss zu einer „begrüßenden“ Predigt werden.

„Deshalb ist eine Predigt, die den fremden Gästen gilt, begrüßende Predigt in einem doppelten Sinn: Sie begrüßt die fremden Gäste, die gekommen sind, und sie begrüßt den seine Ankunft verheißenden und zugleich seine Ankunft realisierenden Gott. Dieser begrüßende Grundzug der Predigt sollte auch ihrer Sprache abzuspüren sein. In einem nicht harmlosen Sinne muss unsere Predigt freundlich, und in einem nicht autoritären Sinne ehrfürchtig sein.“¹⁵

In dieser Haltung einer „kardinalen Diskretion“¹⁶ eröffnet die Predigt Räume des Denkens und der Freiheit, zielt sie ab auf Ermutigung und Eigenverantwortung im pastoralen Feld. Albrecht Grözinger zitiert ein wegweisendes Wort von George Steiner: „Ohne das Wagnis der Bewillkommung lässt sich keine Tür öffnen, wenn die Freiheit anklopft.“¹⁷

3.2 Gesprächskultur

Papst Franziskus macht sich in *Evangelii Gaudium* Nr. 137 einen Gedanken von Papst Johannes Paul II. zu eigen, der im Apostolischen Schreiben *Dies Domini*¹⁸ formulierte:

„[D]ie liturgische Verkündigung des Wortes Gottes [...] [ist] nicht nur ein Augenblick der Erbauung und Katechese, sondern das Gespräch Gottes mit seinem Volk [...], ein Gespräch, in dem diesem die Heilswunder verkündet und immer wieder die Ansprüche des Bundes vor Augen gestellt werden.“

In diesem Sinn kann man die Predigt als einen Ort des andauernden Gesprächs verstehen, in dem der Prediger/die Predigerin mit seinen/ihren Hörern/Hörerinnen verbunden ist und in dem er/sie immer wieder neu die Sicht der Botschaft der Bibel und der christlichen Tradition einbringt. Dazu gehört auch, dass er/sie vor der Predigt und nach der Predigt mit sich reden lässt und dass er/sie in diesem Gespräch mit seinen/ihren Hörern/Hörerinnen auf Augenhöhe ist, die ihrerseits im Gespräch mit den Erfahrungen der Gegenwart sind und oft an zentralen Stellen des gesellschaftlichen Lebens Verantwortung tragen. Der christliche Glaube in seiner gesamten Entwicklung ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich immer mit der sie umgebenden Gesellschaft, mit ihren Denkweisen, ihren Vorlieben, ihren wissenschaftlichen Potentialen auseinandergesetzt hat. Immer war der christliche Glaube im Gespräch mit der Philosophie,

¹⁴ Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 23.

¹⁵ Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 23f.

¹⁶ Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 24.

¹⁷ Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 24.

¹⁸ Papst Johannes Paul II., Apostolisches Schreiben *Dies Domini* (31. Mai 1998), 41, in: AAS 90 (1998), 738f, hier zit. nach *Evangelii Gaudium* (s. Anm. 9), Nr. 137.

mit der Literatur, mit der Kunst, mit der Kultur. Von dieser notwendigen Auseinandersetzung kann auch heute nicht dispensiert werden. „Wenn ich Jesus Christus als wahren Gott und wahren Menschen verkünde, bin ich gezwungen, inhaltlich zu denken und ‚fides quae‘ zu reflektieren, über die bloße ‚fides qua‘ hinauszugehen.“¹⁹

Wache Zeitgenossenschaft, Mut zum Mitsprechen, Bereitschaft zum Zeugnis, Schärfung der Wahrnehmung nach innen und nach außen kennzeichnen die Haltung in diesem Gesprächsprozess, damit in ihm zur Geltung kommt, was in 1 Petr als Aufgabe angemahnt wird: „Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“ (1 Petr 3,5). Somit steht die Predigt in einem Verständigungsprozess, der über die aktuelle Gottesdienstfeier hinausgreift,²⁰ der sich aus der Begegnung mit Zeitgenossen/Zeitgenossinnen speist und in der Predigt einen Gesprächsbeitrag liefert, der die zusätzliche Sicht der biblischen Botschaft zur Sprache bringt. Schon Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts befasste sich die damals noch nicht ökumenisch verfasste Konferenz der katholischen Homiletiker mit dieser Sicht der Predigt als einem andauernden Gespräch unter dem Stichwort „Mit der Gemeinde predigen“²¹. Klassisch auf den Punkt gebracht hat Klaus Hemmerle dieses Verständnis von Predigt in dem oft zitierten Wort: „Lass mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe.“²²

3.3 Genauigkeit

Die Rechenschaft über die Hoffnung, die zum Auftrag der Seelsorge und des Gesprächs gehört, hat auf anspruchsvollem Niveau zu geschehen. Florian Schuller stellt in seinem Interview zu Recht die Frage:

„Wie sieht es mit der gerade auch intellektuell verantworteten Qualität meiner Predigt aus, vor allem bei Kasualien? Dort kommt man ja an viele Menschen heran, die sonst mit der Kirche wenig zu tun haben. Wir Priester müssen uns angesichts nicht seltener ritualisierter Geschwätzigkeit bei Predigten fragen, ob wir die Zuhörenden befähigen, ihren Glauben zu reflektieren, und sie damit erst wirklich stärken und ermutigen.“²³

Wer sich heute z. B. zu Fragen am Anfang des Lebens, zu pränataler Diagnostik oder Präimplantationsfragen äußern will, sollte sich vorher so informiert haben, dass er weiß, was heute Stand der Forschung und der Möglichkeiten ist, er/sie sollte um die Sorgen und Ängste derer wissen, die verantwortet Eltern werden möchten, er/sie soll-

¹⁹ Florian Schuller, „Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung“. Ein Gespräch mit dem Münchener Akademiedirektor Florian Schuller, in: HerKorr 68 (2014), 502.

²⁰ Vgl. hierzu: Gräb, Predigtlehre (s. Anm. 4), 48.

²¹ Rolf Zerfaß (Hg.), Mit der Gemeinde predigen. Beispiele, Berichte, Überlegungen, Gütersloh 1985.

²² Klaus Hemmerle, Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an?, in: ders., Spielräume Gottes und der Menschen (Ausgewählte Schriften 4), Freiburg/Br. u. a. 1996.

²³ Schuller, Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung (s. Anm. 19), 502.

te um die Grenzen der Manipulierbarkeit wissen. Wer sich heute zu Fragen des demographischen Wandels, der Energie- oder Ressourcenproblematik, der Ökologie und des Klimaschutzes, der alternden Gesellschaft oder der wachsenden Mobilität äußert, sollte aus dem Kenntnisstand heutiger Forschung sprechen. Albrecht Grözinger greift ein Wort von Robert Musil auf, der einmal darüber reflektierte, dass die, die über die Seele reden, oft nur vage und verschwommen reden, und die, die über Wissenschaft und Technik reden, dies oft ohne Seele tun, und der deswegen vorschlug, „ein Erdensekretariat für Genauigkeit und Seele“ zu gründen. Grözinger übernimmt diesen Gedanken des Sekretariates und überträgt ihn auf die Predigt.²⁴ Bevor sich ein Prediger/eine Predigerin z. B. über die „böse“ Industrie äußert, sollte er bedenken, ob er/sie die Zusammenhänge von Wirtschaftlichkeit, Arbeitsplatzhaltung und Ethik kennt, über die sich die Manager oft mehr Gedanken machen, als man in kirchlichen Kreisen vermutet.

Es geht nicht darum, in der Predigt immer die Grundfragen zu thematisieren, die die Gesellschaft umtreiben. Es ist u. a. vor allem Auftrag und Aufgabe der kirchlichen Akademien und Bildungshäuser, Orte des Diskurses in den unterschiedlichen Fragen im ethischen, ökologischen, politischen Bereich zu sein. Aber wenn sich der Prediger/die Predigerin in seiner/ihrer Predigt zu solchen Fragen äußert, dann sollte er/sie es auf dem Niveau tun, auf dem heute viele Menschen denken, die an Fragen der Zukunft interessiert sind.

3.4 Seele

Neben der Genauigkeit spielt das, was Robert Musil „Seele“ nannte, im Vermittlungsprozess der Predigt eine wichtige Rolle. In seinen Darlegungen zum Thema „Homilie“ hebt Papst Franziskus in *Evangelii gaudium* vor allem zwei Haltungen hervor, die zu einer gelingenden Kommunikation im Predigtgeschehen beitragen. Es sind dies die Haltung eines Hirten und einer Mutter. „Die Homilie ist der Prüfstein, um die Nähe und die Kontaktfähigkeit eines Hirten zu seinem Volk zu beurteilen.“ (Nr. 135). Der Hirt lebt ganz in der Nähe seiner Herde, er kennt die Namen der einzelnen Schafe, er weiß um Weideplätze, er führt sicher und geht voran, weil ihm am Wohl der Herde liegt. Diese Bildwelt überträgt Papst Franziskus in seinem Lehrschreiben auf die Seelsorger/Seelsorgerinnen und auf die für die Predigt Verantwortlichen. Sie müssen „den Geruch der Schafe“ (Nr. 24) an sich tragen.

„Wer predigt, muss das Herz seiner Gemeinde kennen, um zu suchen, wo die Sehnsucht nach Gott lebendig und brennend ist und auch wo dieser ursprüngliche liebevolle Dialog erstickt worden ist und keine Frucht bringen konnte.“ (Nr. 137)

Immer wieder ist ein zentraler Inhalt aller Vermittlung die Kenntnis der Herzen, der Herzen der Menschen, des Herzens einer Kultur, des Herzens des Volkes. Aus dieser

²⁴ Vgl. Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 28.

Kenntnis heraus kann der Prediger/die Predigerin im „Dialekt der Mutter“ (Nr. 139) sprechen. Dazu gehören „die herzliche Nähe des Predigers, die Wärme des Tons seiner Stimme, die Milde des Stils seiner Sätze und die Freude seiner Gesten“ (Nr. 140). Vorbild für dieses Gespräch bleibt Jesus selber, der im Gespräch mit den Menschen diesen mütterlichen Ton getroffen hat. Und vielleicht ist etwas aus der Begegnung Jesu mit den Menschen in besonderer Weise wichtig: Jesus sah die besseren Möglichkeiten, die im Menschen stecken, aber bislang noch nicht zur Entfaltung gekommen sind. Er „eräugte“ gleichsam aus dem anderen heraus, was an Entfaltungspotentialen in ihm steckt, er sah zusammen, was auseinanderfällt, und er konnte auseinanderhalten, was nicht zusammengemischt werden darf.²⁵

Diese Haltung, die die größeren Möglichkeiten sieht, ist im Prozess der Gemeindefusionen und der Bildung neuer pastoraler Räume eine notwendige Bewegung. Wenn Predigt im andauernden Gesprächsprozess ein Ort der Bildung sein will, dann hat sie die Situation der Gemeinde und der Gläubigen gut zu kennen, sie darf die Verluste benennen, sie wird die Ängste respektieren, sie wird die Potentiale der Mitarbeitenden erkennen, sie wird nach vorne schauen und Räume eröffnen. Darin begibt sich der Prediger/die Predigerin selber ins Risiko der gewagten Zukunft. Wenn er/sie von vornherein wüsste, wie alles geht und einmal sein wird, wäre er/sie abgehoben vom Ringen, Sorgen und Hoffen der Gläubigen. Der Mut zum Risiko schafft Solidarität.

Bildung am Ort Homiletik heißt deswegen auch, diejenigen, die im Dienst der Verkündigung stehen oder in diesen Dienst gehen wollen, bewusst mit den Spannungsfeldern zu konfrontieren, ohne die „Weiter-Bildung“ im Leben nicht denkbar ist. Sie lassen sich unterschiedlich ausdrücken, können aber im Kern immer auf die gleiche Haltung zurückgeführt werden. Diese Polaritätenfelder handeln: vom Mut, sich in die Mitte zu stellen, in dem Wissen, selber nicht die Mitte zu sein;²⁶ vom Willen, das Wort Gottes starkzumachen, aus der Erfahrung heraus, in der Position der Schwäche zu sein (2 Kor 12,10); vom Mut, Autorität zu riskieren, und vom Zulassen der Wahrheit, dass christliche Autorität nur im Miteinander der unterschiedlichen Meinungen wachsen kann²⁷; vom Angesprochen-Sein durch das Vorbild Jesu, auf Machtpositionen zu verzichten, verbunden mit dem Wissen, dadurch Leben zu fördern (Phil 2,5–11);²⁸ vom Erfüllt-Sein durch die Zusage, durch Gnade gerettet zu sein, verbunden mit dem

²⁵ Vgl. Elmar Salmann, *Die Erfahrung der Gegenwart Christi als Ort und Horizont der Spiritualität*, in: *Katholische Akademie in Bayern* (Hg.), *Spiritualität entdecken*, München 2005, 24f.

²⁶ Dieter Heite, zitiert nach einem Vortrag über seine Arbeit im Christuspavillon während Expo 2000 in Hannover.

²⁷ Vgl. Michel de Certeau, *Christliche Autoritäten und soziale Strukturen*, in: ders., *Glaubensschwachheit*, hg. v. Luce Giard. Aus dem Franz. v. Michael Lauble (*ReligionsKulturen* 2), Stuttgart 2009, 102–115.

²⁸ Vgl. hierzu: Rainer Bucher, *Die kenotische Struktur der Praktischen Theologie*, in: ders., *Theologie im Risiko der Gegenwart*, Stuttgart 2010, 203–232; ders., *... wenn nichts mehr bleibt, wie es war. Zur prekären Zukunft der katholischen Kirche*, Würzburg 2012, bes. 59–84.

bleibenden Ausgespannt-Sein, auf Hoffnung hin gerettet und unterwegs zu sein (Röm 8,24); von dem Willen, die Wahrheit immer wieder neu zu suchen, verbunden mit der Erfahrung, dass das Finden der Wahrheit oft unbeabsichtigt und jenseits unseres Wollens liegt; vom Wagnis, das jene auf sich nehmen, die „im Ungeborgenen sich geborgen wissen, die in der Ungewissheit geführt werden“²⁹; von der Absicht, barmherzig zu sein mit dem Gegebenen und ehrfürchtig zu sein gegenüber dem Gebotenen;³⁰ von der Sehnsucht nach der geraden Linie und dem Wissen, dass Gott auf krummen Zeilen gerade schreibt; von der Kraft, in die Brüche des Lebens, in die Gebrochenheit von Lebensprojekten zu gehen und mit den Leuten nächste Schritte in den Blick zu nehmen, ohne selber daran oder darin in die Brüche zu gehen.³¹ In der praktischen Ausbildung in homiletischen Kursen werden diese Polaritäten in einem Polaritätenstern ausgelegt. Jeder/jede Auszubildende trägt sein/ihr Profil in diesen Stern ein. Im gemeinsamen Blick auf die ausgelegten Lebenslandschaften führt das sich anschließende Gespräch erstaunlich oft in eine unerwartet spirituelle Tiefe und Weite.

Wie immer man die Polaritäten benennt, es gehört zur Kompetenz der Verkündigung, sich in diese Polaritäten zu stellen, ohne sie auflösen zu wollen. Bildung führt auch in die Kunst, mit den Ungereimtheiten des Lebens leben zu wollen.

3.5 Die richtige Ausgangsfrage

Mit dem Predigtauftrag ist immer neu die Aufgabe der eigenen Formung und Weiterbildung verbunden. Für die einzelne Predigt wird es darum gehen, genau die Frage zu finden, auf die die Predigt eine Antwort geben will. Der klar in den Blick gefasste Ausgangspunkt und die darauf passende Antwort ist einer der entscheidenden Drehpunkte dafür, dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, der mit der Predigt verbunden ist. Wenn hier das Stichwort „Frage“ fällt, ist nicht nur an Fragen gedacht, die wissenschaftlich beantwortet werden können. Genauso oft werden es Fragen sein, die das Leben stellt, die man nicht beantworten kann, mit denen man aber zu leben lernen

²⁹ Vgl. hierzu Pablo Picasso: „Ich suche nicht, ich finde. Suchen ist das Ausgehen von alten Beständen und das Finden-Wollen von bereits Bekanntem. Finden, das ist das völlig Neue. Alle Wege sind offen, und was gefunden wird, ist unbekannt. Es ist ein Wagnis, ein heiliges Abenteuer. Die Ungewissheit jener Wagnisse können eigentlich nur jene auf sich nehmen, die im Ungeborgenen sich geborgen wissen, die in der Ungewissheit geführt werden, die sich vom Ziel ziehen lassen und nicht selbst das Ziel bestimmen.“ Das ist die wohl am meisten zitierte Sentenz von Picasso, eine genaue Quelle konnte ich nicht *ausfindig machen*. Hier zitiert nach: www.rohanda.de/fileadmin/data/PDFs/Geschichten/06_Picasso-finden.pdf.

³⁰ Vgl. Martin Schleske, Glaube als Ehrfurcht und Barmherzigkeit, in: ders., Der Klang. Vom unerhörten Sinn des Lebens, München⁶ 2012, 91–127.

³¹ Vgl. zum Ganzen: Rainer Bucher, Die kenotische Struktur in der Pastoraltheologie, in: ders., Theologie im Risiko der Gegenwart. Studien zur kenotischen Existenz der Pastoraltheologie zwischen Universität, Kirche und Gesellschaft, Stuttgart 2010, 203–232.

kann. Die Möglichkeiten, in der Predigt Wissen zu vermitteln, sind, wie die Kommunikationsforschung erhoben hat, eher begrenzt, aber zum Bildungsauftrag, der im Kommunikationsgeschehen Predigt möglich ist, gehört mehr als Wissensvermittlung. Der Anspruch der frohen Botschaft an Verstand, Wille und Gefühl, oder anders gesagt, die Vermittlung von biblisch-theologisch-spirituellen Erkenntnissen, die Motivation zu ethischem Handeln und die Vergewisserung im Glauben machen in diesem Dreipass die Chance der Predigt aus. Abrecht Grözinger formuliert so:

„[D]ie Qualität eines Gottesdienstes und einer Predigt zeigt sich darin, ob sie den Verstand der Anwesenden, egal wie viele dies sind, schärfen, ob sie deren Herzen und Sinne erreichen und ob sie deren Lebensgewissheit stärken.“³²

Wie für alle Rhetorik gilt auch für die Homiletik die Kunst, gute Bilder für abstrakte Inhalte zu finden. Bilder prägen sich ein.

„Vielleicht ist das die verhängnisvollste Entwicklung der modernen Theologie gewesen: die Inhalte von ihren Bildern lösen zu wollen, den Glauben zu abstrahieren und darauf zu vertrauen, dass der Mensch von heute mehr mit einem Begriff als mit einem Bild anfangen kann. Ein Irrtum. Ein Glaube ohne Bilder ist eine Ideologie, und über eine Ideologie entscheiden der individuelle Verstand und die Mode der Zeit. Ein Bild bleibt ein Bild, fordert heraus, fasziniert, irritiert, wird angenommen oder abgelehnt, aber es behauptet sich selbst. Wer die Bilder zerstört, lässt auch von den Begriffen nichts mehr übrig.“³³

Bildung am Ort Homiletik ist deswegen immer auch die Schulung aller Predigenden, sich passende Bilder einfallen zu lassen oder vorgefundene Bilder wertzuschätzen und im Wort gekonnt weiterzuführen. Ein Merksatz einer alten Homiletik lautet: Die Kunst des Predigers/der Predigerin ist es, die Ohren der Hörer in Augen zu verwandeln.

4. Bildung am Ort Homiletik: Toleranz und Leidenschaft

Tolerante Predigt ist Predigt, die Räume der Toleranz öffnet. Darin liegt ein wesentlicher Bildungsauftrag, dem die homiletische Ausbildung und die Predigtstätigkeit Rechnung zu tragen haben. Eine tolerante Predigt eröffnet Räume der differenzierten Wahrnehmung und befähigt die Hörerinnen und Hörer zum differenzierten Widerspruch.³⁴ In den Spannungsräumen der Gegenwart – der Fragen um Zuwanderung und Flüchtlinge, der Fragen zur Ökumene, der Fragen zur Erneuerung der Kirche – braucht es klare Ansagen, an denen sich die Predigt nicht vorbeidrücken darf. Tolerant sein und zur Toleranz ermutigen meint nicht, keinen Standpunkt zu haben oder seinen eigenen Standpunkt nicht ins Spiel zu bringen, aber im Feld manchmal sehr eng ge-

³² Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 32.

³³ Markus Günther, Kirche in der Krise. Diaspora Deutschland, in: FAZ, Montag 29.12.2014, 8.

³⁴ Vgl. zum Ganzen: Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 174–181.

strickter Ideen ist die „Bildung“ zur Toleranz eine notwendige Aufgabe der Predigt heute.

„Tolerante Predigt ist informierte, leidenschaftliche und respektvolle Predigt; sie ist eine Predigt, die auf die erfahrene große Toleranz Gottes mit den kleinen menschlichen Toleranzen antwortet.“³⁵

Aus dem tiefen Wissen und Gespür, von Gott getragen zu sein (tolerare = tragen), erwachsen die Kraft und der Mut zu tragen, was nur in eine bessere Zukunft gelangen kann, wenn es aus dem Geist Christi getragen und nicht ausgetilgt wird. Für den Prediger/die Predigerin gilt:

„Die Mission im Herzen des Volkes [...] ist etwas, das ich nicht aus meinem Sein ausreißen kann, außer ich will mich zerstören. *Ich bin eine Mission* auf dieser Erde, und ihretwegen bin ich auf dieser Welt. Man muss erkennen, dass man selber ‚gebrandmarkt‘ ist für diese Mission, Licht zu bringen, zu segnen, zu beleben, aufzurichten, zu heilen, zu befreien.“³⁶

P. Franz Richardt ofm
Geistlicher Direktor in Haus Ohrbeck
Referent für Fragen der Praktischen Theologie und Spiritualität
Haus Ohrbeck
Katholische Bildungsstätte
Am Boberg 10
49124 Georgsmarienhütte
Fon: +49 (0) 5401 336-25
E-Mail: f.richardt(at)haus-ohrbeck(dot)de

³⁵ Grözinger, Toleranz und Leidenschaft (s. Anm. 4), 174.

³⁶ *Evangelii gaudium* (s. Anm. 9), Nr. 273 [Hervorhebungen: im Original].

Liturgie im öffentlichen Raum – eine Herausforderung rituell-liturgischer Bildung*

Abstract

Die Liturgie der katholischen Kirche ist öffentliches Handeln für das Heil der Welt. Auch in der deutschen Gesellschaft, in der zunehmend mehr Menschen ohne Konfession sind, ist die Kirche mit ihrer Glaubensbotschaft und ihrer rituellen Kompetenz in der Öffentlichkeit präsent. Der Aufsatz zeigt, vor welchen Aufgaben Kirche und Liturgie stehen. An die liturgisch-rituelle Bildung der Verantwortlichen werden durch den Verlust an Kirchenbindung bei den Teilnehmern der Gottesdienste neue Anforderungen gestellt. Das öffentliche Handeln in der Liturgie oder in kirchlichen Ritualen muss vom Willen getragen sein, allen Menschen – und nicht nur den kirchlich Gebundenen – die Gottesbotschaft in geeigneter Form zu verkünden. Dafür brauchen die Verantwortlichen nicht nur Kompetenz in Glaubensfragen, sondern ebenso in der Gegenwartskultur, in Liturgie wie Ritual.

The liturgy of the church is a form of public action for the salvation of the world. Even in the German society where more and more people refuse to subscribe to a religion, the church is present with its message and its ritual competence. This article will show which tasks await both the church and its liturgy. As the feeling of belonging to the church is more and more lost – even among the worshipping community – the worship leaders need to receive a new type of liturgical and ritual education. All public expressions of liturgy or of rituals within the church have to aim at a transmission of the Word of God in ways that address the needs of the listeners, even the ones who are not members of the church. Therefore, worship leaders who lead the liturgy or preside over rituals of the church need to be competent in matters of the faith but also in matters of contemporary culture.

Seit einigen Jahren wird in der deutschsprachigen Theologie über neue Herausforderungen für die Liturgie in der säkularen Gesellschaft diskutiert. Im Hintergrund steht die Wahrnehmung eines zunehmenden Verlustes an Kirchen- und Traditionsbindung bei einem gleichzeitig wachsenden Bedürfnis nach lebensdeutenden und sinnstiftenden Ritualen. Sie sollen vor allem Umbruchsituationen des Einzelnen, von Gruppen wie der Gesellschaft insgesamt (Lebensübergänge, Katastrophen, Zeiträume im Jahreslauf etc.) begleiten, aber beispielsweise auch gemeinschaftliches Gedenken und Trauern ermöglichen. Die christliche Liturgie steht vor einem neuen Phänomen: Das Interesse an Kernliturgien wie der sonntäglichen Eucharistie sinkt, ohne dass diese Liturgie ihre theologisch-ekklesiale Zentralstellung verliert; zugleich wächst die Bedeutung ehemals marginaler Liturgien, insbesondere der Sakramentalien und der Litur-

* Einzelne Gedanken und Formulierungen des folgenden Aufsatzes sind bereits an anderer Stelle verwendet worden; vgl. u. a. Benedikt Kranemann, *Liturgy in a Pluralistic Society*, in: *Worship* 87 (2013), 414–428.

gien anlässlich von Kasualien. Zunehmend entwickeln sich gottesdienstliche oder gottesdienstnahe Feiern im öffentlichen Raum der säkularen Gesellschaft.¹

Für die Liturgiewissenschaft ist die Beschäftigung mit diesen Feiern etwas Neues. In den Diskussionen nach dem Konzil und innerhalb der Liturgiereform stand der Gottesdienst als Teil des Lebens der Kirche und damit als binnenkirchliches Phänomen im Vordergrund. Solange die Kirche bzw. die Kirchen in Deutschland Volkskirchen waren, stellte sich die Frage nach Liturgie und Öffentlichkeit nicht in der Weise, wie sie jetzt diskutiert werden muss. Heute ist mit einem bestimmten Grad an Konfessionslosigkeit und Traditionsverlust in der Gesellschaft und einer Distanz zwischen Teilen der Kirche und der Gesellschaft diese Frage drängend. Eine besondere Herausforderung besteht sicherlich für die Kirchen in Ostdeutschland. Mehr als zwei Drittel der Menschen sind konfessionslos. Doch haben sich in ganz Deutschland viele Kirchenmitglieder ihrer Kirche stark entfremdet. Es gibt heute eine breite Öffentlichkeit außerhalb der Kirchen und damit die Frage, ob und wie sich die Kirche rituell in das öffentliche Leben einbringt.

Diese Feiern sind nicht nur ein relativ neues Phänomen, sie werfen auch viele theologische und praktische Fragen auf. Dazu zählt, welche Bildung notwendig ist, damit Verantwortliche in den Gemeinden solche Feiern theologisch und liturgisch-rituell verantwortet vorbereiten und in ihnen kompetent mitwirken können.² Die Frage nach der Befähigung zum Feiern und damit nach einer *ars celebrandi* stellt sich. Die Liturgiewissenschaft diskutiert sie unter der Überschrift „liturgische Bildung“.³ Die folgen-

¹ Vgl. dazu u. a.: Karl Schlemmer (Hg.), Auf der Suche nach dem Menschen von heute. Vorüberlegungen für alternative Seelsorge und Feierformen (Andechser Reihe 3), St. Ottilien 1999; Martin Lätzel, Den Fernen nahe sein. Religiöse Feiern mit Kirchendistanzierten, Regensburg 2004; Benedikt Kranemann, Erfahrungsräume des Transzendenten. Liturgiewissenschaftliche Anmerkungen zu neuen kirchlichen Feierformen, in: Josef Freitag – Claus-Peter März (Hg.), Christi Spuren im Umbruch der Zeiten. Festschrift für Bischof Joachim Wanke zum 65. Geburtstag (Erfurter theologische Studien 88), Leipzig 2006, 201–219; Birgit Jeggle-Merz, Gottesdienste mit/für Ungeübte(n): Orte der Sehnsucht und Erfahrungsräume des Transzendenten, in: Bibel und Liturgie 81 (2008), 163–171; Gunda Brüske, Offene Türen: Feiern mit Menschen auf der Suche nach Gott. Eine Arbeitshilfe zu niederschweligen Gottesdiensten, Freiburg/Schw. 2010; Stephan Schatzler, Riten und Rituale der Postmoderne. Am Beispiel des Bistums Erfurt, München 2012; Johann Pock, Gottesdienste „im Vorhof der Heiden“? Pastoraltheologische Überlegungen zur Liturgie zwischen gefeiertem Mysterium und Ritendiakonie, in: Heiliger Dienst 67 (2013), 246–258; Reinhard Hauke, Mitfeiern – miterleben – mitgestalten. Neue Perspektiven und Anregungen für die Seelsorge an Christen und Nichtchristen, Leipzig (2014).

² Vgl. dazu bereits Stefan Böntert, Identität wahren und Vielfalt wagen. Zu den Aufgaben und Zielen liturgiewissenschaftlicher Aus- und Fortbildung im Umfeld des weltanschaulichen Pluralismus, in: Theologie der Gegenwart 52 (2009), 267–278, der ebd. 277 feststellt: „Der weltanschauliche Pluralismus erzwingt ein Überdenken liturgiewissenschaftlicher Bildungskonzepte.“

³ Vgl. dazu aus jüngerer Zeit u. a. Markus Eham, Vom Erleben zum Verstehen. Die Bedeutung gottesdienstlicher Erfahrung für die liturgische Bildung, in: Liturgisches Jahrbuch 55 (2005), 96–112; Winfried Haunerland, Gottesdienst als „Kulturleistung“. Von der Notwendigkeit und den Zielen liturgischer Bildung, in: Liturgisches Jahrbuch 55 (2005), 67–81; Klaus Peter Dannecker, Evaluation

den Überlegungen zeigen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede, wenn es um Liturgie und andere Feierformen in der Öffentlichkeit der säkularen Gesellschaft geht. Das Augenmerk liegt dabei auf der katholischen Kirche.

1. Liturgie als öffentliches Geschehen

Liturgie ist nach katholischem Verständnis grundsätzlich ein öffentliches Geschehen. Edward Foley hat dafür drei Kriterien genannt:

„1) Liturgie muss im öffentlichen Wirken (public ministry) Jesu Christi gründen, 2) sie muss ein zutiefst öffentliches Ereignis sein und 3) ihr öffentlicher Vollzug ist für das Heil der Welt, nicht nur der Kirche, gedacht und deshalb im Wesen missionarisch.“⁴

Das gilt z. B. für die Eucharistie, die bereits historisch eng mit dem diakonischen und damit gesellschaftsbezogenen öffentlichen Handeln der Kirche verbunden ist.⁵ Aspekte wie Liturgie und Ethik, fürbittendes Gebet der kirchlichen Gemeinschaft in Anliegen der Gesellschaft, Inklusivität wie Exklusivität kirchlicher Gemeinschaft, Teilnahmevoraussetzungen wie Teilnahmemöglichkeiten lassen sich von hierher diskutieren. Entsprechende Themen haben in der liturgischen Bildung des 20. Jahrhunderts eine Rolle gespielt. Ein gutes Beispiel dafür bietet der katholische Fernstudiengang „Liturgie im Fernkurs“.⁶ Die einzelnen Fernkursbriefe thematisieren je nach Fragestellung die Wechselwirkung zwischen Liturgie, Öffentlichkeit, Kultur, sozialem Handeln usw. und vermitteln Wissen und Handlungskompetenz für unterschiedliche Formen des Engagements, allerdings und vor allem letztlich im Raum der Kirche. Bemerkenswert ist, dass einer der Fernkursbriefe ein kurzes Kapitel „Feiern mit Gottsuchenden“ enthält und als Ziel formuliert, „den Adressaten einen ihnen entsprechenden Begegnungsraum mit Gott und mit Christen zu öffnen“⁷. Die besonderen Herausforderungen solcher Gottesdienste etwa hinsichtlich der Berücksichtigung der Anlässe, des Einbezugs von Menschen, die kirchliche Traditionen nicht kennen, der Auswahl der

und Feedback als elementare Methoden liturgischer Bildung, in: Monika Scheidler – Oliver Reis (Hg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? (Theologie und Hochschuldidaktik 1), Münster 2008, 185–205; Norbert Weigl, Verkündigung im Dienst der Liturgie. Mystagogie und liturgische Bildung durch die Homilie, in: Heiliger Dienst 63 (2009), 324–332; Florian Kluger, „Wie ein Buch mit sieben Siegeln“. Zugänge und Ziele liturgischer Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Gottesdienst 48 (2014), 165–167.

⁴ Edward Foley, Der Gottesdienst als öffentliche Theologie, in: Liturgisches Jahrbuch 57 (2007), 160–186, hier 174.

⁵ Vgl. dazu jetzt Michael Theobald, Die Eucharistie als Quelle sozialen Handelns. Eine biblisch-frühkirchliche Besinnung (Biblisch-Theologische Studien 77), Neukirchen-Vluyn 2012.

⁶ Vgl. <http://www.fernkurs-liturgie.de/> [21.02.2015],

⁷ Achim Budde – Winfried Haunerland – Gunda Brüske, Dich will ich suchen Tag für Tag. Tagzeitenliturgie – Andachten – weitere Gottesdienstformen (Liturgie im Fernkurs. Lehrbrief 10), Trier 2012, hier 85.

Sprache usw. werden deutlich. Ein neuer Raum für liturgisch-rituelles Handeln der Kirche wird wahrgenommen und erfordert eine entsprechende Qualifikation der Verantwortlichen. Er kann die Gesellschaft meinen, etwa wenn Trauerfeiern nach großen Katastrophen unter kirchlicher Beteiligung oder von den Kirchen vorbereitet begangen werden. Es kann sich aber auch um Lebenssituationen einzelner „Nichtgläubiger“ oder Konfessionsloser handeln, in denen das liturgisch-rituelle Handeln der Kirchen in Anspruch genommen wird.

Wie stellt sich dieser Raum der Öffentlichkeit in Deutschland heute dar? Das Verhältnis von Staat und Kirche in der Bundesrepublik ist durch eine klare Trennung in institutioneller und organisatorisch-rechtlicher Hinsicht bei gleichzeitiger Kooperation auf unterschiedlichen Feldern gekennzeichnet. Zu diesen Feldern gehören u. a. das Erziehungs- und Bildungswesen, die Militärseelsorge und das Wohlfahrtswesen. Die positive Religionsfreiheit sichert die freie Betätigung der Kirchen. Es handelt sich um ein „verfassungs- und vertragsrechtlich begründetes freiheitliches Kooperationsystem“⁸. Für die Frage nach Liturgie und Pluralismus ist dieser Rahmen nicht unwichtig. Denn einerseits ist es nicht selbstverständlich, dass beispielsweise nach einer großen Katastrophe die Kirchen bei den Trauerfeiern beteiligt sind. In einem Staatskirchensystem würde man von einem Automatismus ausgehen. Andererseits legen ein solches Kooperationsmodell und die genannten Felder auch nahe, dass die Kirchen sich in einem solchen Falle einbringen können und wollen. Dennoch kann im Einzelfall immer wieder auszuhandeln sein, wie diese Beteiligung aussieht. Mit Blick auf die liturgisch-rituelle Bildung der Verantwortlichen setzt dies Glaubenswissen wie rituelles Können und die Fähigkeit zu eigenständig-kreativem Handeln in wechselnden Situationen voraus.

Der deutsche Staat selbst soll ausdrücklich auf eigene „Leistung“ im Bereich religiöser und weltanschaulicher Kommunikation, also auf Zivilreligion verzichten.⁹ Er setzt stattdessen auf die „Leistungen“ der Religionen und Weltanschauungen.¹⁰ Welche Rolle spielen angesichts der Forderung nach solchen „Leistungen“ Liturgien und Rituale der Kirchen? Sie müssen als Teil religiöser Kommunikation verstanden werden, es muss sich um religiöse Rituale handeln, die durch die jeweilige Glaubensgemeinschaft geprägt sein sollen und nicht einfach marktförmig sein dürfen. Sie müssen zugleich „in Zielrichtung, Sprache und Symbolik über die eigene Klientel hinausreichen“¹¹ und müssen, wenn sie eine öffentliche Bedeutung haben sollen, die Verpflichtung kom-

⁸ Joseph Listl, Kirche und Staat, in: LThK, Bd. 5, ³1996, 1497–1506, hier 1503f.

⁹ Vgl. Rolf Schieder, *Wieviel Religion verträgt Deutschland?* (Edition Suhrkamp 2195), Frankfurt/M. 2002; ders., *Was ist Zivilreligion und wer braucht sie?*, in: *Materialdienst der EZW* 67 (2004), 163–168.

¹⁰ Vgl. Eilert Herms, *Zivilreligion. Systematische Aspekte einer geschichtlichen Realität*, in: *Theologische Quartalschrift* 183 (2003), 97–127, hier 127.

¹¹ Wolfgang Vögele, *Zivilreligion, Katastrophen und Kirchen* (EZW-Texte 189), Berlin 2007, 17.

munizieren, gesellschaftlich „an den gemeinsamen Visionen festzuhalten“¹². Die Kirchen, die sich so in die Gesellschaft einbringen wollen, müssen sich auf neue Situationen für entsprechende Feiern einstellen. Sie sollen zur Kooperation mit anderen Religionen und Weltanschauungen bereit sein bis hin zur Entwicklung neuer Feierformen.¹³ Sie sollen schließlich durch eine entsprechende Bildung Menschen befähigen, in diesem neuen öffentlichen Raum liturgisch-rituell handeln zu können. Zu dieser Bildung gehört Vertrautheit mit dem, was aus der eigenen Glaubensüberzeugung und -praxis kommuniziert werden soll („Evangelium“), und mit Erwartungen und Ausdrucksformen der Öffentlichkeit („Kultur“), mit liturgischen und – allgemeiner formuliert – rituellen Formen aus Tradition und Gegenwart („Ritual“). Denn „es geht nicht mehr allein um Feiern *in der* Öffentlichkeit, was letztlich für jede Liturgiefeier gelten muss, sondern Feier *für die* Öffentlichkeit.“¹⁴ Das bedeutet keineswegs, dass diese Feiern vom Auftrag der Kirche und damit vom Evangelium losgelöst werden könnten. Aber sie folgen anderen Anlässen als die Liturgie der Kirche im engeren Sinne. Sie sind auf eine andere Teilnehmergruppe hin konzipiert. „Weil Menschen in *dieser* Situation eine öffentliche Ausdrucksform brauchen, findet eine religiös geprägte Feier statt.“¹⁵ Diese Feiern ereignen sich nicht selten angesichts gesellschaftlicher Kontingenzerfahrungen. Sie werden in Gestalt und Funktion auf die jeweilige Feiersituation hin konzipiert. Die Verantwortlichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch die Notwendigkeiten der Bildung fallen bei einer Liturgie im öffentlichen Raum anders aus als bei einer Liturgie der Gemeinde.

2. Vielfalt der Liturgie und kirchlicher Feierformen

2.1 Situationen und Beispiele

In Deutschland kann man seit etwa zwei Jahrzehnten nicht nur eine Zunahme von Bekenntnissen und Weltanschauungen, sondern auch von neuen religiösen Ritualen und neuen Ritualanbietern beobachten. Waren über Jahrhunderte die Kirchen für die Beisetzung von Toten und die Begleitung der Trauernden verantwortlich, so begegnen auf diesem Feld heute vermehrt Begräbnisredner und Ritualdesigner.¹⁶ Manches Be-

¹² Rolf Schieder, Braucht der neutrale Staat eigene zivilreligiöse Rituale?, in: Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte 58 (2011), 18–20, hier 18.

¹³ Vgl. Schieder, Braucht der neutrale Staat eigene zivilreligiöse Rituale? (s. Anm. 12).

¹⁴ Kristian Fechtner – Thomas Klie, Riskante Liturgien. Zum Charakter und zur Bedeutung von Gottesdiensten in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, in: Kristian Fechtner – Thomas Klie (Hg.), Riskante Liturgien – Gottesdienste in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, Stuttgart 2011, 7–19, hier 11.

¹⁵ Fechtner – Klie, Riskante Liturgien (s. Anm. 14), 11.

¹⁶ Vgl. den Überblick bei Reiner Sörries, Wandel der Bestattungskultur am Übergang zum 21. Jahrhundert, in: Lebendiges Zeugnis 69 (2014), 163–174. Über die Einschätzung mancher neuer Bestattungsformen durch den Vf. lässt sich im Detail allerdings streiten.

stattungsunternehmen offeriert ein umfangreiches Angebot bis hin zum eigenen Aufbahrungsraum. Auch im Bereich der Trauung trifft man auf freie Ritualanbieter, die auf die individuellen Bedürfnisse hin ein maßgeschneidertes Ritual entwickeln.¹⁷ Es ist dann für die jeweilige Situation geschaffen, trägt der Weltanschauung der Brautleute Rechnung und wird nur ein einziges Mal vollzogen. Gleichzeitig gibt es neue Situationen, in denen kirchlich-religiöse Rituale nachgefragt werden.

- Längst hat der Pluralismus sich auch in den offiziellen liturgischen Büchern der katholischen Kirche niedergeschlagen. Reaktionen sind die Variationen im Taufrituale, das nun auch eine Säuglingstaufe in zwei zeitlich getrennten Abschnitten zulässt. Nach Segnung des Neugeborenen, Namensgebung und anderem folgt ein Katechumenat der Taufeltern. Erst zu einem späteren Zeitpunkt feiert man die eigentliche Taufe.¹⁸
- Im Rituale für die Trauung wird bereits seit längerem auf unterschiedliche Weltanschauungen Rücksicht genommen. Es gibt Texte für die Heirat eines Katholiken mit einem nichtgetauften Partner, der an Gott glaubt, oder auch einem Ungläubigen.¹⁹
- Bei der jüngsten Revision der Begräbnisagende wurde ein Kapitel über sogenannte *Disaster rituals* aufgenommen.²⁰ Man geht von der „Einbindung von Verantwortlichen aus Gesellschaft und Politik“ in diese konfessionsübergreifenden und ökumenischen Feiern aus. Damit bewegt man sich allerdings immer noch im rein christlichen Umfeld.²¹
- Zugleich handelt die Kirche liturgisch-rituell in einem für sie veränderten Umfeld oder auch in neuen Situationen. Das gilt etwa für den Bereich der Militärseelsorge. Seit den 1990er Jahren beteiligt sich Deutschland an militärischen Auslandseinsät-

¹⁷ Vgl. Hilde Schäffler, *Ritual als Dienstleistung. Die Praxis professioneller Hochzeitsplanung*, Berlin 2012.

¹⁸ Vgl. Winfried Haunerland, *Innovationen in der „Feier der Kindertaufe“*. Beobachtungen und Hinweise zur zweiten authentischen Ausgabe, in: *Heiliger Dienst* 62 (2008), 66–76.

¹⁹ Vgl. Manfred Probst, *Das neue Trauungsrituale der katholischen Bistümer des deutschen Sprachgebietes*, in: *Liturgisches Jahrbuch* 42 (1992), 203–218; Klemens Richter, *Die Theologie der kirchlichen Trauung*, in: *Heiliger Dienst* 52 (1998), 244–253.

²⁰ Vgl. Paul Post u. a., *Disaster ritual. Explorations of an emerging ritual repertoire* (*Liturgia condenda* 15), Leuven 2003; Lars J. Danbolt – Hans Stifoss-Hanssen, *Public Disaster Ritual in the Local Community: A study of Norwegian cases*, in: *Journal of Ritual Studies* 25 (2011), 25–36; Wolfram Kinzig – Thomas Rheindorf (Hg.), *Katastrophen – und die Antworten der Religionen* (*Studien des Bonner Zentrums für Religion und Gesellschaft* 7), Würzburg 2011.

²¹ *Die kirchliche Begräbnisfeier in den Bistümern des deutschen Sprachgebietes*. Zweite authentische Ausgabe auf der Grundlage der Editio typica 1969 (*Rituale Romanum* auf Beschluß des Hochheiligen Ökumenischen Zweiten Vatikanischen Konzils erneuert und unter der Autorität Papst Pauls VI. veröffentlicht), Freiburg/Br. u. a. 2009, 342. Vgl. Winfried Haunerland, *Die kirchliche Begräbnisfeier*. Zur zweiten authentischen Ausgabe 2009, in: *Liturgisches Jahrbuch* 59 (2009), 215–245.

zen. Es sind Gefallene zu beklagen. Die katholische Kirche ist an den Trauerfeiern und den Beisetzungen beteiligt und bewegt sich dabei im säkularen Umfeld.

- In unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten werden Kirchenvertreter um Segnungen gebeten. Die Hintergründe dafür wechseln. Solche kurzen Liturgien mit Bibeltext, Gebet und Segen werden mit Menschen vollzogen, die anderen Religionen und Weltanschauungen angehören. Dazu kann im ostdeutschen Umfeld auch die Segnung von Neugeborenen gehören, deren Eltern keiner Kirche angehören, oder das Segensgebet für konfessionslose Paare.²²

Die Kirche muss also im religiösen Pluralismus für die traditionellen Liturgiefeiern mit einer sehr vielfältigen Teilnehmerschaft und entsprechend pluralem Teilnahmeverhalten rechnen. Sie muss sich auf veränderte Lebenssituationen einstellen, in denen ihr rituelles Handeln gefragt ist. Dabei muss sie sich im Einzelfall auch Konkurrenten stellen. Schließlich sieht sie sich herausgefordert, neue Rituale zu entwickeln. Neben Liturgie im eigentlichen Wortsinne, die ein Bekenntnis der Teilnehmenden voraussetzt,²³ begegnen im weiteren Sinne religiöse Rituale, mit denen sich die Kirche explizit an Konfessionslose wendet.

Wenn man genauer hinschaut, ist man überrascht, wie vielfältig Liturgien und liturgienaher Feiern in der Öffentlichkeit neben der tradierten Liturgie der Kirche begegnen.²⁴ Einige konkrete Beispiele können das belegen:

- Besonders augenfällig, weil medial breit in der Gesellschaft rezipiert, sind Gedenkfeiern nach großen Katastrophen. Im Jahre 1998 gab es bei Eschede aufgrund einer technischen Panne ein Zugunglück mit einem Hochgeschwindigkeitszug. Mehr als 100 Menschen starben. Die zentrale Trauerfeier, deren Termin der Bundespräsident festgesetzt hatte, wurde als ökumenischer Gottesdienst begangen. Heute erinnert an das Unglück eine Gedenkstätte. Eine Inschrift auf der Gedenktafel endet mit den Worten: „Trost ist die Hoffnung: Sie ruhen in Gottes Hand.“ Jährlich treffen sich die Angehörigen, um der Toten zu gedenken.²⁵ Trauerfeier und Liturgie bewegen sich hier noch weitgehend im christlichen Milieu. Das gilt auch für das folgende Beispiel.

²² Vgl. zur Theologie und Praxis von Segnungen: Florian Kluger, *Benediktionen. Studien zu kirchlichen Segensfeiern* (Studien zur Pastoralliturgie 31), Regensburg 2011.

²³ Vgl. mit anderer Akzentsetzung Birgit Jeggle-Merz, *Jugendrituale im Raum der Kirche. Ein liturgiewissenschaftlicher Blick auf neue Feierformen*, in: *Theologie der Gegenwart* 56 (2013), 258–271.

²⁴ Vgl. zu den einzelnen Riten in diesen Feiern Benedikt Kranemann, *Christliche Feiern des Glaubens und religiöser Pluralismus in der modernen Gesellschaft*, in: *Liturgisches Jahrbuch* 56 (2006), 181–201; ders., *Offenheit für eine „scheue Frömmigkeit“*. Neue christliche Rituale in religiös pluraler Gesellschaft [im Druck].

²⁵ Angaben nach: http://www.bbk.bund.de/DE/TopThema/TT_2008/Chronik_ICE-Eschede-PDF.pdf?_blob=publicationFile; http://de.wikipedia.org/wiki/ICE-Unfall_von_Eschede [24.1.2013].

- Im Jahre 2004 ereignete sich im Indischen Ozean ein schweres Erdbeben. Bei den in der Folge ausgelösten Tsunamis starben auch mehrere hundert deutsche Touristen. Ihrer gedachte man auf Einladung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland bei einem Gottesdienst im Berliner Dom.²⁶ Die Leitung des im Fernsehen übertragenen Gottesdienstes hatte der Ratsvorsitzende der EKD, die Predigt hielt der Vorsitzende der DBK. Den Gottesdienst feierten die Staatsspitze sowie Botschafter aus den Ländern der durch die Tsunamis betroffenen Regionen. Die Feier wurde u. a. durch den Gesang eines indonesischen Trauerlieds und eine Improvisation über Ps 139 durch eine amerikanische Jazzsängerin geprägt. Für die Vorbereitung einer solchen Liturgie ist nicht nur ökumenische Bildung notwendig, sondern auch Wissen um Interkulturalität und um eine sehr sensible Feiersituation, die durch die TV-Übertragung noch komplexer wird.
- Zwei Amokläufe in Schulen haben Deutschland in den vergangenen Jahren erschüttert. In Erfurt tötete 2002 ein Schüler Lehrerinnen und Lehrer, einen Mitschüler und eine Mitschülerin und andere Personen, in Winnenden ereignete sich eine ähnliche Tat 2009. In Thüringen gehören mehr als zwei Drittel der Bevölkerung keiner Religionsgemeinschaft an. In Baden Württemberg gilt das Gegenteil.²⁷ Die Herausforderungen für Feiern differieren je nach Ort. Eine erste vergleichende Untersuchung beider Feiern hat Gemeinsamkeiten aufzeigen können, aber auch auf deutliche Unterschiede aufmerksam gemacht. An beiden Orten wurde eine Zweiteilung der Feier durchgeführt: ein Staatsakt und ein ökumenischer Gottesdienst; die Abfolge variierte. Das ist für solche Feiern nicht ungewöhnlich. Staatsakt und Gottesdienst fanden jeweils am selben Ort statt. In Erfurt wie in Winnenden griff man auf die religiöse Überlieferung zurück, um Trauer und Hoffnung auszudrücken. Während aber in Erfurt „Gesten, Zeichenhandlungen und Reden“ dominierten, war in Winnenden traditionelle Kirchenmusik prägend.²⁸ In Erfurt ist die Feier kleinteilig zwischen allen beteiligten Gruppen und den Angehörigen der Toten ausgehandelt worden. Die Kirchen haben darum gebeten, dass auch des Täters gedacht wurde. Hier wie dort war kirchlicherseits als Kompetenz die Fähigkeit gefragt, das Klagen und Fragen der Betroffenen aufzunehmen, in eine sehr schwierige Lebenssituation hinein Trost und Hoffnung des Evangeliums zu verkünden und eine dem jeweiligen Ort angemessene (Zeichen-)Sprache zu finden.

²⁶ Vgl. Michael Meyer-Blanck, Tsunami. Ökumenischer Gottesdienst im Berliner Dom anlässlich der Flutkatastrophe in Südostasien (2005), in: *Risikante Liturgien* (s. Anm. 14), 21–31.

²⁷ Vgl. Klaus Eulenberger, „Der Boden unserer Herzen ist aufgebrochen“. Trauerfeiern nach den Amokläufen in Erfurt (2002) und Winnenden (2009), in: *Risikante Liturgien* (s. Anm. 14), 33–42. Eine wissenschaftliche Untersuchung der Gedenkfeiern und der Gedenkkultur, die sich seit 2002 in Erfurt entwickelt hat, bereitet Brigitte Benz, Theologisches Forschungskolleg an der Universität Erfurt, vor.

²⁸ Eulenberger, „Der Boden unserer Herzen ist aufgebrochen“ (s. Anm. 27), 40.

- Einen ganz anderen Sitz im Leben haben die mittlerweile in Ostdeutschland verbreiteten Lebenswendefeiern.²⁹ Sie verstehen sich als Alternative zur Jugendweihe. Der Wunsch dazu kam bei konfessionslosen Jugendlichen an einem katholischen Gymnasium in Erfurt auf. An Firmung oder Konfirmation konnten diese Jugendlichen nicht teilnehmen. So entstand die Lebenswendefeier. Sie richtet sich ausschließlich an konfessionslose Jugendliche. Die Jugendlichen entscheiden sich bewusst, diese Feier in und mit der Kirche zu vollziehen. Die Feiern, die heute in zahlreichen ostdeutschen Städten im Mai begangen werden, sind von Kirchengemeinden, Ordensgemeinschaften oder kirchennahen Initiativen getragen. Sie sind auf die religiösen Möglichkeiten der Jugendlichen, ihrer Freunde und Angehörigen zugeschnitten, verlangen kein religiöses Bekenntnis und setzen an die Stelle des selbst gesprochenen Gebetes das stellvertretende Gebet der kirchlichen Leiterinnen und Leiter. Die Feiern finden im Kirchenraum statt und bringen die Mitfeiernden u. a. über den Raum, die Ansprache und ein Segensgebet mit der christlichen Glaubensbotschaft in Kontakt. Die Lebenswendefeier ist eine Feier, mit der sich die katholische Kirche sehr weit für Konfessionslose öffnet. Diese Feiern sind innovativ, auch wenn sie auf Versatzstücke zurückgreifen, die aus der Tradition wie der Gegenwart der Liturgie bekannt sind. Die katholische Kirche sucht mit dieser Feier den Raum der Öffentlichkeit.

2.2 Theologische Voraussetzungen

Liturgie im öffentlichen Raum meint zum einen Feiern, in denen die Kirche einen anderen „Raum“ – im übertragenden Sinne: den Marktplatz – aufsucht. Zum anderen sind Feiern angesprochen, mit denen die Kirche ihren eigenen „Raum“ öffnet. Damit handelt die Kirche in sehr unterschiedlichen Beziehungsräumen. Die Anlässe für diese Feiern definiert nicht allein die Kirche; sie lässt sie sich vielmehr auch ein Stück weit vorgeben. Daraus resultieren unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Kooperationen. Diese Feiern sind nicht marginal, sondern von hoher gesellschaftlicher wie individueller Relevanz. Und sie gewinnen auch für die Kirche selbst immer stärkeres Gewicht. Zum Teil entwickelt sich aus ihnen eine langfristige Trauer- und Gedächtnis-

²⁹ Vgl. Reinhard Hauke, Die Feier der Lebenswende. Eine christliche Hilfe zur Sinnfindung für Ungetaufte, in: Benedikt Kranemann – Eduard Nagel – Elmar Nübold (Hg.), Gott feiern in nachchristlicher Gesellschaft. Die missionarische Dimension der Liturgie, Stuttgart 2000, 32–48; Benedikt Kranemann, Rituale in Diasporasituationen. Neue Formen kirchlichen Handelns in säkularer Gesellschaft, in: Stefan Böntert (Hg.), Objektive Feier und subjektiver Glaube? Beiträge zum Verhältnis von Liturgie und Spiritualität (Studien zur Pastoralliturgie 32), Regensburg 2011, 253–273; Konstantin Schwarzmüller, Neue religiöse Riten in der katholischen Diaspora am Beispiel der Feier der Lebenswende. Nordhausen 2011; Jeggle-Merz, Jugendrituale im Raum der Kirche (s. Anm. 23); Hans-Joachim Sander, Weniger ist mehr und Gott steckt in den Details. Der Gottesraum in Lebenswenden und seine urbane Feier, in: Theologie der Gegenwart 56 (2013), 272–287; Petr Štica, Die Lebenswendefeier in sozialetischer Perspektive, in: Theologie der Gegenwart 56 (2013), 288–298.

kultur, bisweilen bleiben diese Feiern hinsichtlich Anlass, Durchführung und Teilnahmeverhalten aber auch singulär. Immer sind es Feiern in der Öffentlichkeit, in die Religion und Bekenntnis in unterschiedlicher Weise einbezogen werden.

Für das rituell-liturgische Handeln in der pluralistischen Gesellschaft kann sich die Kirche auf Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils stützen. Bereits in SC 9 liest man, dass die Kirche mit ihrem Verkündigungsdienst sich nicht auf diejenigen beschränkt, die Mitglieder der Kirche sind, sondern auch „denen, die nicht glauben, die Botschaft des Heils“ zuspricht. Man kann diese Passage mit anderen Aussagen von Konzilsdokumenten wie etwa GS 1 und GS 21 zusammenschauen und kommt dann zu dem Schluss, dass die Kirche insgesamt und damit auch mit der Liturgie herausgefordert ist, sich auf Menschen von heute in unterschiedlichen Lebenssituationen und mit vielfältigen Perspektiven und Fragen zu öffnen. Vor dem Hintergrund des Konzils bekommt die Beschäftigung mit der Liturgie im Raum der Öffentlichkeit eine besondere Dringlichkeit. Sie hängt durchaus mit dem Selbstverständnis der katholischen Kirche zusammen.

Dabei ist eine Grundhaltung gefragt, die man mit den Worten vom „unaufdringlichen Grundrespekt allen gegenüber“³⁰ beschrieben hat. Der Heilswille Gottes

„gehört nicht der Kirche, sondern auch denen, die ihr gegenüber stehen. Es kommt in der Aufklärung der Menschen über das wahre Menschsein auf die Kirche an, sie muss es verkünden und bezeugen. Aber sie ist nicht die entscheidende Größe dieses Vorgangs; dieser Aufklärungsprozess ist Gottes Tat.“³¹

In dieser Perspektive ist das, was der Sache nach mit Pascha- oder Christus-Mysterium gemeint ist,³² allen Menschen zugesagt. Die Kirche, die dieses Mysterium in ihren Liturgien kommuniziert und feiert, wird sich fragen müssen, in welchen Feierformen eine solche Kommunikation auf jene Menschen hin gelingen kann, die nicht zur Kirche gehören.

Genau das leistet eine Feier wie die Lebenswendefeier. Sie geht auf Anfragen von Konfessionslosen zurück, die in einer bestimmten Lebenssituation die rituelle Begleitung der katholischen Kirche erbitten. Auch bei einer solchen Feier muss, in welcher Form auch immer, das Evangelium im Mittelpunkt stehen. Dies entspricht kirchlichem Selbstverständnis, aber doch wohl auch dem Willen derer, die sich ja an die Kirche aufgrund ihres Profils wenden. Durch den theologischen Bezug wird deutlich, dass die Heilshoffnung in Christus nicht nur Christen, sondern den Menschen insgesamt zugesagt ist. Man nimmt mit diesen Feiern wesentliche Impulse des Konzils auf, weiß of-

³⁰ Hans Joachim Sander, Theologischer Kommentar zur Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute *Gaudium et Spes* in: Guido Bausenhardt u. a., *Apostolicam actuositatem. Dignitatis humanae. Ad gentes. Presbyterorum ordinis. Gaudium et spes* (Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 4), Freiburg/Br. u. a. 2005, 581–886, hier 742.

³¹ Sander, Theologischer Kommentar (s. Anm. 30), 742.

³² Vgl. jetzt Simon A. Schrott, *Pascha-Mysterium. Zum liturgietheologischen Leitbegriff des Zweiten Vatikanischen Konzils* (Theologie der Liturgie 6), Regensburg 2014.

fensichtlich, dass deren Realisierung regional bzw. ortskirchlich unterschiedlich verlaufen wird, und handelt so kirchlicherseits in der pluralistischen Gesellschaft mit Blick auf die Mitmenschen.

3. Aufgaben rituell-liturgischer Bildung

Christliche Liturgie ist öffentlich. Sie wird in der pluralistischen Gesellschaft mit ihrer diakonischen wie kulturellen Dimension ‚ins Spiel‘ gebracht. Sie hilft aus christlicher Nächstenliebe Menschen bei der Bewältigung von Lebensumbrüchen und bietet in der Weise des Rituals die Perspektiven und Hoffnungen des Glaubens an. In all dem besitzt sie eine bezeugend-präsentische Dimension. Mit dieser wirkt sie einerseits in die Gesellschaft hinein; andererseits verändert sie sich unter deren Einfluss selbst. Was sind hier die Anforderungen an liturgische Bildung? Eines darf man jetzt schon vorausschicken: Es geht um ein sehr komplexes Unterfangen, für das vielfältige Kompetenzen mit Blick auf Glauben, Kultur und Ritual notwendig sind.

3.1 Stärkung von Glaubenskompetenz: im Glauben gebildet sein

Was von den Verantwortlichen der Kirche in diesem Zusammenhang an liturgischer Bildung gefordert ist, zeigen jene Orte sehr eindrucksvoll, an denen die genannten Feiern begangen werden. Es bedarf einer Ortskirche und Christen, die die skizzierte Theologie und insbesondere (Liturgie-)Theologie auf das eigene gesellschaftlich-kulturelle Umfeld hin durchbuchstabieren können. Dafür ist persönliches Vertrautsein mit dem eigenen Glauben im umfassenden Wortsinne gefordert. Die seitens der Kirche Handelnden müssen wissen, was das christliche Fundament ihres Handelns ist und wie sie die Glaubenshoffnung anderen in einer bestimmten Lebenssituation zusprechen können. Sie müssen, um eine Formulierung Romano Guardinis aufzugreifen, im Glauben nicht nur belehrt, sondern gebildet sein, und das bedeutet, dass sie selbst diesen Glauben leben und in ihm verwurzelt sein müssen.³³ Eine glaubwürdig in der pluralen Gesellschaft rituell handelnde Kirche kann es nur auf der Basis einer umfassenden Glaubensbildung und einer wirklichen Vertrautheit mit dem Evangelium geben.

³³ Vgl. Romano Guardini, *Von heiligen Zeichen*, Mainz 1992, 11. Zuerst 1922/23 erschienen, dann von Ausgabe zu Ausgabe immer wieder verändert. Vgl. Haunerland, *Gottesdienst als ‚Kulturleistung‘* (s. Anm. 3), 76, der Glaubenswissen und Glaubensvollzug nebeneinanderstellt.

3.2 Stärkung kultureller Kompetenz: das Evangelium vom „unbekannten Gott“ hören können

Damit verbindet sich auch ein verändertes, geweitetes Bild von Kirche. In neuer Weise werden auch diejenigen wahr- und ernstgenommen, die temporär oder vielleicht sogar nur punktuell den Kontakt zu den Liturgien und Ritualen der Kirche suchen, damit ein großes Zutrauen in diese Feiern in ihrer jeweiligen Lebenssituation bekunden und sich im Umfeld dessen, was als Kerngemeinde bezeichnet wird, verorten.³⁴ Es entsteht das Bild einer Kirche mit sehr vielfältigen Möglichkeiten der Partizipation an dem, was als unverzichtbare Glaubenswahrheit im Mittelpunkt kirchlicher Existenz steht, wobei offenere Partizipation wiederum nicht ohne eine im Glauben verwurzelte Gemeinde denkbar ist.³⁵ Doch die Kirche und ihre Aktivitäten werden dann nicht mehr allein vom Kern her gedacht, sondern nehmen auch die, die von außen hinzutreten als Suchende und Fragende wahr, mit denen der Dialog lohnt und sogar notwendig ist – auch für den eigenen Glauben. Der tschechische Theologe Tomáš Halík hat diese Menschen als „Zachäusmenschen“ bezeichnet, worunter er Atheisten, Agnostiker, Zweifelnde und Suchende fasst. Halík hat gefragt, ob bei diesen Menschen nicht häufig „bloß ein Bruch mit *den bekannten Göttern* und daher eine große Chance für eine Unterscheidung, Reinigung und Öffnung des Raumes, in dem wir erneut das Evangelium des Paulus vom ‚unbekannten Gott‘ hören können“³⁶, verbunden sei. In seiner Autobiografie formuliert er:

„Ist nicht der Atheismus unserer Zeit [...] auch eine bestimmte Art religiöser Erfahrung? [...] Gehört zum Weg zu Gott nicht die ‚finstere Nacht‘? [...] Ist nicht der Atheismus – oder zumindest eine bestimmte Art davon – statt einer ‚Unwahrheit‘ lediglich ‚ein Teil der Wahrheit‘? Der Dialog des Glaubens mit dem Atheismus kann eine tiefere Gestalt annehmen als das gegenseitige Sich-Totschlagen mit Argumenten. Er kann ein bereicherndes Teilen von Erfahrungen sein. Wenn ich dem Atheisten zeige, dass ich seine Erfahrung der ‚Verdunkelung Gottes‘ mit ihm teilen kann, eröffnet sich damit nicht die Möglichkeit, dass ich ihm auch meine Erfahrung der Nähe Gottes anbieten kann?“³⁷

³⁴ Vgl. dazu neuerdings Ottmar Fuchs, „Unbedingte“ Vor-Gegebenheit des Rituals als pastorale Gabe und Aufgabe, in: Theologische Quartalschrift 189 (2009), 106–129; Andreas Odenthal, Reiche Liturgie in der Kirche der Armen? Zum Über-Fluss gottesdienstlichen Handelns im Kontext einer diakonischen Pastoral, in: Theologische Quartalschrift 193 (2013), 282–290.

³⁵ Vgl. Benedikt Kranemann, „Tätige Teilnahme“ an der Liturgie als „Quelle und Höhepunkt“ – Kernbegriffe der Liturgiekonstitution neu gelesen, in: Mariano Delgado – Michael Sievernich (Hg.), Die großen Metaphern des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ihre Bedeutung für heute, Freiburg/Br. u. a. 2013, 232–247, hier 243–247.

³⁶ Tomáš Halík, Geduld mit Gott. Die Geschichte von Zachäus heute. Aus dem Tschechischen übersetzt von Vratislav J. Slezák, Freiburg/Br. u. a. 2011, 151.

³⁷ Tomáš Halík, All meine Wege sind DIR vertraut. Von der Untergrundkirche ins Labyrinth der Freiheit, Freiburg/Br. u. a. 2014, 325f.

Auch mit Blick auf die Liturgie ist eine solche Begegnung mit Suchenden unter den Zeitgenossen bereichernd und notwendig. Sie verlangt aber eine entsprechende Bildung zum liturgischen Handeln in Situationen, die eine liturgische Bildung im engeren Sinne übersteigt. Solche Liturgien oder Feierformen setzen Menschen voraus, die sich als Glaubende gleichwohl als Suchende begreifen und ein Grundverständnis für die Fragen der Mitmenschen aufbringen. Dabei reicht allein Wissen nicht aus, sondern es bedarf der Offenheit für das Suchen und Fragen der anderen. Für die Vorbereitung und Durchführung solcher Liturgien und Feiern mit Suchenden und Fragenden sind wirkliche Glaubenspersönlichkeiten notwendig, die zugleich kulturelle Bildung und Sensibilität für die „Zachäusmenschen“ mitbringen. Die Kirche muss Menschen den Raum bieten, zu solchen Persönlichkeiten zu wachsen. Sie muss solche Persönlichkeiten fördern. Die Bildung, die hier benötigt wird, ist letztlich eine kulturelle Bildung, die ein Wissen um die eigene Zeit und ihre Sinn- und Lebensfragen vermittelt.³⁸

3.3 Stärkung liturgisch-ritueller Kompetenz:

eine *ars celebrandi* für den säkularen Raum entwickeln

Schließlich ist eine rituell-liturgische Bildung notwendig, die zum Umgang mit Texten und Sprache, vor allem aber mit Zeichen und Riten befähigt. Eine *ars celebrandi*, also eine Feierfähigkeit, ist bei den Verantwortlichen gefragt.³⁹ Sie muss ein wesentliches Ziel entsprechender Bildung sein. Menschen, die an den hier beschriebenen Liturgien und Feiern teilnehmen, sind in aller Regel weder mit kirchlichen Traditionen näher vertraut noch nehmen sie immer wieder teil, so dass sie in bestimmte sprachliche oder nichtsprachliche Ausdrucksweisen hineinwachsen könnten.⁴⁰ Die einzelne Feier muss deshalb aus sich heraus Plausibilität besitzen. Im Grunde wird hier ein Anspruch erhoben, der mit Blick auf die sakramentliche Liturgie traditionell mit Mystagogie gefasst wird: Die mystagogische Liturgie soll primär aus sich heraus sprechen können.⁴¹ Das ist schon innerhalb der kirchlichen Liturgie schwierig, wird aber in der Liturgie oder der religiösen Feier in der Öffentlichkeit noch komplizierter, weil die Verstehensvoraussetzungen andere sind. Die Bildung, die hier erforderlich ist, muss das Wissen um die Funktionsweise von Ritualen wie um die Zweckfreiheit von Liturgie, um eine gegenwartsbezogene Sprache wie eine der kirchlichen Tradition verbundene Glau-

³⁸ Vgl. Haunerland, Gottesdienst als ‚Kulturleistung‘ (s. Anm. 3), 69–71, der „humane Grundvoraussetzungen (Kulturtechniken)“ zu den Notwendigkeiten bereits von Liturgiefähigkeit rechnet.

³⁹ Auch dazu Haunerland, Gottesdienst als ‚Kulturleistung‘ (s. Anm. 3), 74f, der für die Liturgie unterstreicht, „dass die ganze feiernde Gemeinde eine solche *ars celebrandi* besitzen muss“ (ebd. 75).

⁴⁰ Ein Grundsatz „klassischer“ liturgischer Bildung gilt hier nicht: „Die Liturgie selbst ist vorzüglicher Ort liturgischer Bildung.“ Haunerland, Gottesdienst als ‚Kulturleistung‘ (s. Anm. 3), 77.

⁴¹ Vgl. Martin Stuflesser, „Das Geheimnis lasst uns künden, das uns Gott im Zeichen bot ...“. Überlegungen zur mystagogischen Erschließung liturgischer Feiern, in: Liturgisches Jahrbuch 56 (2006), 83–97.

benssprache, um gewachsene religiöse Symbolsprache wie innovative Zeichen und Symbole einschließen.

Die Notwendigkeit einer verstärkten liturgischen Bildung mit Blick auf Liturgie in der Öffentlichkeit kann noch einmal generell den Blick öffnen für die Bedeutung von – jetzt allgemeiner formuliert – Ritualen für die Wahrnehmung und das Verständnis von Religion. Dies gilt für die wissenschaftliche Reflexion von Religion, gilt aber auch für die Auseinandersetzung des gläubigen und suchenden Menschen. Die Religionswissenschaftlerin Catherine Bell hat mit Blick auf die Forschung so formuliert:

„Whether through performative or cognitive analyses, ritual action holds an important place in the study of religion. Long dominated by topics that theology holds central (scriptural texts, history of interpretation, and comparative beliefs), history of religions finds in ritual practice a space within which to develop theories of religion that are more uniquely its own contribution.“⁴²

Dies lässt sich auch auf die Begegnung der Öffentlichkeit mit christlichen Liturgien und Feiern übertragen.

Prof. Dr. Benedikt Kranemann
Kath.-Theol. Fakultät der Universität Erfurt
Lehrstuhl für Liturgiewissenschaft
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
Fon: +49 (0) 361 737 2566
E-Mail: benedikt.kranemann(at)uni-erfurt(dot)de

⁴² Catherine Bell, Introduction, in: dies. (Hg.), *Teaching ritual* (AAR teaching religious studies series), Oxford 2007, 3–12, hier 11. Vgl. auch dies., *Religion through Ritual*, in: ebd., 177–191; Benedikt Kranemann, *Religiöse Bildung durch Rituale?*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung*, Gütersloh 2008, 127–138.

Von der Anstiftung zu Selbstsorge und Mitsorge

Versuch über die Rolle und den Beitrag der Bildung in der Seelsorge – und umgekehrt

Abstract

Die Gemeinsamkeit von Bildung und Seelsorge besteht darin, dass sie sich beide um die Selbstgestaltung und Gestaltung der Welt in einer Beziehung bemühen. Dennoch können sie nicht füreinander vereinnahmt werden. Vielmehr ist nach konvergierenden Optionen zu suchen, zu denen beide Disziplinen kritisch-konstruktive Beiträge beisteuern können. „Sorge um die Subjektwerdung lebenslang“ könnte eine solche gemeinsame Option darstellen. Dann geht es darum, die notwendigen humanwissenschaftlichen und praktisch-theologischen Konzepte zu identifizieren, um diese Sorge um die Subjektwerdung angemessen zu qualifizieren. Als Beispiel einer sinnvollen Kooperation bietet sich die Begleitung von Menschen im hohen Alter an.

Education and Pastoral Care have a great deal in common. They aim at supporting individuals in forming themselves and creating their personal universe. While they are different in function, they can influence each other and inform one another especially when it comes to the lifelong care for the individual and its growth. This article discusses the necessary scientific and practical theological concepts that may qualify the care of the individual using the example of the pastoral care efforts addressing older people.

Prolog: Epitaph für einen leisen Erzieher:

„Du hast etwas / von mir erwartet. / Aber ich wusste nicht, was.
Irgendetwas / hast du geglaubt, / wird deutlich geschehen.
Einige Zeit später / begann ich, / danach zu suchen.“¹

Könnte über diesem Gedicht des leider früh verstorbenen Poeten Rainer Malkowski auch „Epitaph für einen leisen Seelsorger“ stehen? Zumindest vermag der Dichter eine erste Orientierung im Dreieck von Glauben, Bildung und Seelsorge anzubieten. Er beschreibt das hier einzufangende Geschehen aus der Sicht des zu Fördernden². Die erste Strophe schildert das Erleben der Konfrontation mit einer unbestimmten Erwartung, eingebettet in eine Beziehung: „Du hast etwas / von mir erwartet. / Aber ich wusste nicht, was.“ Die zweite Strophe verweist auf die freisetzende Kraft eines

¹ Rainer Malkowski, *Die Gedichte*, Göttingen 2009, 697.

² Es bleibt sprachlich schwierig, die Beteiligten in einer seelsorglichen Begegnung/Beziehung angemessen zu benennen. Das vom Verf. vertretene Konzept einer dialektisch-dialogischen Seelsorge (vgl. Wittrahm, *Seelsorge* [s. u. Anm. 6]) schlägt vor, jenseits von nicht zu leugnenden Rollen-, Status- oder Kompetenz-Differenzen dennoch aufgrund der kreatürlichen Gleichwertigkeit von Seelsorge-Partnern bzw. -Partnerinnen zu sprechen.

unthematischen Glaubens: „Irgendetwas / hast du geglaubt, / wird deutlich geschehen.“ Und die dritte Strophe schließt mit der Übereinkunft, dass der damit geöffnete Raum vom Partner/von der Partnerin in ganz eigener Weise und zu einem individuellen Zeitpunkt (*kairos*) gefüllt werden kann: „Einige Zeit später / begann ich, / danach zu suchen.“ „Erwarten“, „glauben“, „suchen“ lauten die Schlüsselworte, zweimal im Zentrum, einmal am Ende der Strophen. Diese drei Verben sollten auch im Mittelpunkt jeder entwicklungsfördernden, heilenden, tröstenden, stärkenden Beziehung stehen und könnten somit ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Seelsorge erschließen.

1. Seelsorge und Bildung – begriffliche Überschneidungen oder konvergierende Optionen

Ein diskursives Ausloten des Verhältnisses von Bildung und Seelsorge scheint demgegenüber sehr erschwert – haben wir es doch mit zwei Begriffen mit einem jeweils äußerst breiten Bedeutungsfeld zu tun. Versteht man etwa auf der einen Seite unter Seelsorge im Sinne der dialektischen Theologie „allein die Verkündigung des Wortes Gottes von Gericht und Gnade“, um den Pastoran den zurück zum „Gehorsam gegenüber Gott und seinem in Christus geoffenbarten Willen“³ zu führen, so scheint weder für den Seelsorger besondere Bildung notwendig (allenfalls ein begriffliches Lernen, das die Basis für eine biblisch-theologische Prinzipienfestigkeit abzugeben vermag), noch hilft solche „Ansage“ zumindest heutigen Seelsorge-Partnern, „Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung [...] in Auseinandersetzung mit der Welt“⁴ zu gewinnen. Die Eingrenzung seelsorglicher Begleitung auf eine „im Bund Gottes gründende *helfende* und *heilende* Beziehung“⁵ wiederum, wie sie das Selbstverständnis der Seelsorgebewegung prägte, scheint eher auf einen therapeutischen als einen bildnerischen Kontext zu verweisen.⁶ Lässt sich die bewusst offene, auf menschliches Wachstum, auf Aneignung der Welt ausgerichtete Begegnung, wie der Dichter sie mit wenigen Worten zu umreißen vermag, dennoch auch begrifflich fassen?

³ Michael Klessmann, Im Strom der Zeit. Von der evangelischen über die ökumenische zur interkulturellen Seelsorge und spiritual care, in: Wege zum Menschen 66 (2014), 5–18, hier 8. Klessmann gibt in diesem Aufsatz einen orientierenden Überblick über die Entwicklung der Seelsorgekonzepte in den vergangenen einhundert Jahren im jeweiligen (geistes-)geschichtlichen Kontext.

⁴ Erhard Schlutz, Art. Bildung, in: Rolf Arnold – Sigrid Nolda – Ekkehard Nuissl (Hg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001, 48.

⁵ Josef Müller, Pastoraltheologie. Ein Handbuch für Studium und Seelsorge, Graz u. a. 1993, 16 [Hervorhebungen: im Text].

⁶ Vgl. Andreas Wittrahm, Seelsorge, Pastoralpsychologie und Postmoderne. Eine pastoralpsychologische Grundlegung lebensfördernder Begegnungen angesichts radikaler postmoderner Pluralität, Stuttgart 2001, bes. 23–60 und 331–337.

Der sehr offene Vorschlag von Klaus Winkler, „Seelsorge zu verstehen als Freisetzung eines christlichen Verhaltens zur Lebensbewältigung“⁷, würde die Zustimmung auch manches Bildungstheoretikers finden. Wo Rolf Zerfaß Seelsorge als Begleitung von einzelnen und Gruppen „auf ihrem individuellen Glaubensweg [...] besonders in *kritischen* Übergängen von heute nach morgen“⁸ benennt, scheinen Konzepte eines „life-long-learnings“ nicht weit entfernt. Dort wird der „Bildungsprozess etwa als aktive, selbstbewusste, selbstreflexive Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt, als Entfaltung, Differenzierung und Erprobung menschlicher Möglichkeiten“⁹ beschrieben.

Doch auch auf Seiten der Bildung ist sowohl hinsichtlich des Begriffshorizontes als auch der damit umgriffenen Konzepte ein sehr heterogenes Verständnis anzutreffen. Zunehmend werden die mit dem Bildungsbegriff verbundenen Absichten kommunikativen Handelns verkürzt auf das Erreichen von Lernzielen, auf die Beschreibung und vor allem die Evaluation instrumentellen Erwerbs „von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorrangig im Hinblick auf gesellschaftliche Erfordernisse“¹⁰. Demgegenüber tritt ein auf die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Welt und die Aneignung dieser Welt bezogenes Bildungskonzept weit zurück.

Kurzum: Beide hier in Frage stehenden Begriffe scheinen jeweils ein derart breites Spektrum abzudecken, dass man je nach Ausgangsverständnis gleichermaßen zu dem Ergebnis kommen kann, sie hätten möglicherweise nichts miteinander zu tun. Oder man argumentiert im Gegenteil, Bildung und Seelsorge beschrieben in einer postmodernen Welt eine vergleichbare Form der Selbstgestaltung in Beziehung, mal mit und mal ohne ausdrücklichen transzendenten Horizont. Schließlich könnte man sich pragmatisch darauf beschränken, Bildung allein im Sinne des Kompetenzerwerbs instrumentell für die Seelsorge(aus-)bildung verfügbar zu machen.

Hält man demgegenüber daran fest, dass beide Konzepte, Seelsorge wie Bildung, einen je eigenen, sicher verwandten, aber nicht identischen Beitrag zur Orientierung, zur Selbsterkenntnis, zur Welt-Aneignung, zum bewussten Handeln und zur Bewältigung der eigenen Begrenzung beizutragen haben, gilt es, nach einem geeigneten Paradigma für die Verhältnisbestimmung beider Kunstfertigkeiten und ihrer wissenschaftlichen Reflexionen zu suchen. Solche Modelle der interdisziplinären Kooperation haben bereits in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Joachim Scharfenberg¹¹ und Hermann Steinkamp herausgearbeitet, und als das überzeugendste Kon-

⁷ Klaus Winkler, *Seelsorge*, Berlin u. a. 1997, 3.

⁸ Rolf Zerfaß, Art. Pastoraltheologie, I. Begriff; III. Gegenwärtige Tendenzen, in: LThK, Bd. 7, ³1998, 1447 [Hervorhebung: A. W.].

⁹ Elisabeth Bubolz-Lutz – Eva Göskens – Cornelia Kricheldorf – Renate Schramek, *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, 25.

¹⁰ Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 9), 23.

¹¹ Joachim Scharfenberg, *Psychologie und Psychotherapie*, in: Ferdinand Klostermann – Rolf Zerfaß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, München – Mainz 1974, 339–346.

zept konnte Steinkamp das Modell der „konvergierenden Optionen“¹² zwischen (Praktischer) Theologie und den Lebens- bzw. Humanwissenschaften etablieren, das darauf abzielt, im kritischen Dialog gemeinsame Interessen zu bestimmen und die jeweils eigenen Wissens- und Handlungsbestände in den Dienst von gemeinsam als lohnenswert erkannten Zielen zu stellen.

So gilt es im Folgenden, zunächst nach konvergierenden Optionen zu suchen, die ein gemeinsames Interesse von Seelsorge und Bildung zusammenfassen. Das diesen Optionen angemessene Bildungs- und Seelsorgeverständnis gilt es zu entfalten, und anhand der in jüngerer Zeit vor allem im Kontext der Gesellschaft des langen Lebens intensivierten Diskussion um Alternsbildung¹³ und -Seelsorge lässt sich eine Probe aufs Exempel machen, wie sich Impulse der Seelsorge und der Bildung in einer postmodernen Kultur und Gesellschaft wechselseitig anregen und kritisieren können.

2. Subjektwerdung (unter den Augen Gottes) als konvergierende Option von Bildung und Seelsorge in einer spätmodernen Gesellschaft

Unabhängig von den verschiedensten Definitionsversuchen kann man davon ausgehen, dass sowohl Bildung als auch Seelsorge die Zeitgenossen/-innen darin unterstützen sollen, ihr Leben zu begreifen, zu bewältigen, gar zu gestalten – in einem gegebenen historisch-gesellschaftlichen Kontext und im Bewusstsein „der Grenzen menschlichen Erkennens, der Risiken menschlicher Entscheidungen, der Unverfügbarkeit von Welt“¹⁴. Heiner Keupp greift zur Beschreibung der Lage der gegenwärtigen Menschen in den (post-)industriellen Gesellschaften ein Bild von Max Weber auf, der den Menschen im frühen 20. Jahrhundert in der Hochzeit der Moderne noch in ein „stahlhartes Gehäuse der Hörigkeit“¹⁵ eingezwängt sah. Demgegenüber betont Keupp die – ambivalenten – Auswirkungen spätmoderner Freisetzungprozesse in der Gegenwart und konstatiert:

„Architektin und Baumeisterin des eigenen Lebensgehäuses zu werden, ist [...] für uns nicht nur Kür, sondern zunehmend Pflicht in einer grundlegend veränderten Gesellschaft. Es hat sich ein tiefgreifender Wandel von den geschlossenen und verbindlichen zu offenen und zu gestaltenden sozialen Systemen vollzogen. Nur noch in Restbeständen existieren Lebenswelten mit geschlossener weltanschaulich-religiöser Sinngebung, klaren Autoritätsverhältnissen und Pflicht-

¹² Hermann Steinkamp, Zum Verhältnis von Praktischer Theologie und Humanwissenschaften, in: *Diakonia* 14 (1983), 378–387. Die Diskussion ist umfassend aufgearbeitet bei Wittrahm, *Seelsorge* (s. Anm. 6), 122–132.

¹³ Zum Überblick Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 9).

¹⁴ Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 9) 24.

¹⁵ Max Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, zit. n. Heiner Keupp, *Subjekt sein heute. Zwischen postmoderner Diffusion und der Suche nach neuen Fundamenten*, in: *Wege zum Menschen* 51 (1999), 136–152, hier 136.

katalogen. Die Möglichkeitsräume haben sich in einer pluralistischen Gesellschaft explosiv erweitert.“¹⁶

In Umkehrung der Vorstellung von Max Weber betont Keupp also, dass der Mensch in den vollendet- oder post-modernen Gesellschaften¹⁷ zum Aufbruch aus dieser Hörigkeit und damit permanent zur individuellen Lebensgestaltung nach Wahl und Entscheidung aufgerufen (und prinzipiell ermächtigt) sei. Andererseits verschließt er als empirisch und kritisch arbeitender Sozialpsychologe nicht die Augen davor, wie viele Zeitgenossen/-innen diesen Aufbruch verweigern wollen oder müssen, weil ihnen die notwendigen Ressourcen fehlen oder vielmehr verwehrt werden. Die Entwicklung eines „Kohärenzsinn“ scheint ihm als die entscheidende Voraussetzung, um den Aufbruch erfolgreich zu wagen. Dieser Kohärenzsinn umfasst die Erfahrung und die allmählich zur Überzeugung entwickelte Vorstellung des Individuums von der prinzipiellen Verstehbarkeit der inneren und äußeren Reize in dieser Welt, der Bewältigbarkeit der dadurch gestellten Aufgaben und der Sinnhaftigkeit des Engagements in der Welt und für die Welt. Damit Menschen diesen Kohärenzsinn aufbauen können und nicht dem Gegenteil, der Demoralisierung verfallen, sind allerdings nicht nur subjektive Haltungen, gar Willensleistungen aufzubringen. Vielmehr braucht es ebenso nötig psychische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, allen voran ein „Urvertrauen ins Leben“, sodann materielle und soziale Ressourcen sowie soziale und wirtschaftliche Teilhabe-Chancen und schließlich die Fähigkeiten zum Aushandeln sowie eine auf einer gestärkten Ambiguitätstoleranz basierende individuelle Gestaltungskompetenz.

Hermann Steinkamp hat im Rahmen seiner Rezeption des Spätwerks von Michel Foucault ein Konzept von Seelsorge jenseits aller Kontroversen zwischen eher verkündender oder therapeutischer Seelsorge präpariert, das den Rahmen für die Identifizierung gemeinsamer Interessen von Bildung und Seelsorge angesichts der oben beschriebenen, zugleich individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben der Lebensgestaltung zu eröffnen vermag:¹⁸ „Seelsorge als Anstiftung zur Selbstsorge“¹⁹ vermittelt über zentrale Gedanken aus der Subjekt-Philosophie von Michel Foucault das antike Ideal der Selbstsorge (*epimeleia*) mit der von Keupp erkannten Notwendigkeit der Selbstgestaltung auch und gerade angesichts von vielfältigen innerpsychischen wie sozialen und politischen Widerständen. Denn „Selbstsorge bezeichnet den normativen Kern einer antiken Ethik, insofern sich diese als eine ‚Praxis der Freiheit‘ verstand“. Dementsprechend zielt eine seelsorgerliche „Anstiftung zur Selbstsorge“ darauf ab, „Menschen in ihrem je individuellen Prozess der Subjektwerdung (u. a. auch professionell)

¹⁶ Keupp, Subjekt sein (s. Anm. 15), 137.

¹⁷ Zur kontroversen Diskussion um die gesellschaftliche Signatur „Postmoderne“ vgl. Wittrahm, Seelsorge (s. Anm. 6), bes. 73–99.

¹⁸ Vgl. Hermann Steinkamp, Seelsorge als Anstiftung zur Selbstsorge: ... auch im Hospiz? In: Wege zum Menschen 66 (2014), 68–79.

¹⁹ Steinkamp, Anstiftung (s. Anm. 18), 69.

zu begleiten.“²⁰ In einer solchen Seelsorgekonzeption konvergieren tatsächlich Grundbestimmungen katholischer Seelsorge (Begleitung in kritischen Übergängen von heute nach morgen, Rolf Zerfuß) wie auch evangelischer Seelsorge (Freisetzung eines christlichen Verhaltens zur Lebensbewältigung, Klaus Winkler) mit Bildung, „verstanden als lebenslanger aktiver, vom Subjekt selbst gestalteter und selbst verantworteter Prozess, der wesentlich in Interaktion mit anderen erfolgt“, um Ziele wie „Selbstaufklärung und verantwortliches Handeln“²¹ zu realisieren.

Interaktion wiederum ist ein wesentliches Kennzeichen aktueller Seelsorge-Konzeptionen. Seelsorgerinnen und Seelsorger werden als Begleiter, als Begegnende, als Partner in einer Beziehung beschrieben, die dann, wenn sie gelingt, immer den Blick auf einen unsichtbaren Mitgehenden eröffnet und so das Entwicklungsgeschehen zugleich in einen dialogischen, einen kontextuellen und einen transzendenten Horizont einbettet.²² Die Qualität solcher Seelsorgerinnen und Seelsorger beschreibt Steinkamp als „Meister der Selbstsorge [...], d. h. ausgeprägte Subjekte“, die sich mit allen Facetten ihres Menschseins auseinandergesetzt und „ihre eigene Subjektwerdung als un-abgeschlossenen Prozess zu begreifen gelernt haben“²³.

3. Bildung für eine Seelsorge als Selbstsorge

Wie können Seelsorgerinnen und Seelsorger die notwendigen Kompetenzen erwerben, um Menschen in Not- und Entscheidungsfragen, in Lebens- oder Reifungskrisen gute Begleiter, Berater, Tröster, Coaches oder schlicht ‚Andere‘, ‚Gegenüber‘, schließlich ‚Anleiter der Subjektwerdung‘ zu sein? Die Seelsorgebewegung entwickelte im Rahmen der KSA (Klinische Seelsorgeausbildung) sorgfältig gestaltete und ebenso gut dokumentierte erfahrungsorientierte Curricula, in denen die eigentliche „Lehrmeisterschaft der Seelsorgeklienten“ betont wurde. Die sich entwickelnden Seelsorger werden in einer lernenden Gruppe angeleitet, ihre Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen – ursprünglich in der Psychiatrie und in somatischen Kliniken, später auch an den verschiedensten Orten der Seelsorge – mit Hilfe humanwissenschaftlicher Kenntnisse, symbolisch-biblischer Deutungsformen, Selbstreflexion und methodischen Trainings aufzuarbeiten und dadurch in der eigenen Subjektwerdung fortzuschreiten. Ob es sich bei diesem stark auf Patient/-innen als Seelsorgepartner/-innen

²⁰ Steinkamp, Anstiftung (s. Anm. 18), 69.

²¹ Bubolz-Lutz u. a., Geragogik (s. Anm. 9), 24.

²² Isidor Baumgartner korreliert diesen dreifachen Horizont in seiner „Pastoralpsychologie“ (Düsseldorf 1990, bes. 91–108) mit den Erfahrungen der Jünger beim Emmausgang Lk 24.

²³ Steinkamp, Anstiftung (s. Anm. 18), 71.

konzentrierten Ansatz um den Königsweg auch für heutige Seelsorge-Ausbildung handelt, bleibt umstritten.²⁴

Hält man an der Vorstellung von „Seelsorge als Anleitung zur Selbstsorge“ als Quintessenz gemeinsamer Optionen von Bildung und Seelsorge fest, dann sollten sich auch die notwendigen „Qualifikationen“ daran messen lassen. Sie betreffen dann sapientiale und darauf aufbauend ethische Bildung als ein Wissen um das gute Leben und eine daran zu messende Urteilsbildung, sodann Beziehungsbildung und schließlich emotionale oder Herzensbildung.

3.1 „Etwas vom Leben verstehen“

„Etwas vom Leben verstehen“²⁵ – so benennt Hermann Stenger die erste basale Fähigkeit eines guten Seelersorgers/einer guten Seelsorgerin. In engagierter „Zeitgenossenschaft“²⁶ – so erweitert Joachim Scharfenberg die sapientiale Kompetenz um die Verpflichtung zur Ernstnahme des geschichtlich-gesellschaftlichen Kontextes jeder seelsorglichen Begegnung. Das gegenwärtige Leben stellt sich als eine ständige Kette von Orientierungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten heraus. Somit lautet eine weitere Ergänzung, dass es letztlich – in der Bildung wie in der Seelsorge – um die Begleitung bei der Suche nach dem guten Leben in höchst unterschiedlichen konkreten Lebensverhältnissen geht.

Die Theologie, so konstatiert Walter Fürst, kann dabei gegenwärtig nur dann helfen, wenn sie ihren begrifflich-distanzierenden (szientifischen) Ansatz anstelle eines lebensweisheitlich-orientierenden (sapientialen) Zugangs zum Leben überwindet.²⁷ Diese kritische Beobachtung trifft in der Neuzeit ebenso für alle Human- und Sozialwissenschaften zu, die ebenfalls den lebensweisheitlichen Teil aus ihrer Forschung und Lehre abgespalten bzw. herausgedrängt²⁸ – und damit zunehmend ihre Relevanz für die

²⁴ Vgl. Wittrahm, Seelsorge (s. Anm. 6), wo die bereits in den späten 90er Jahren geführte Diskussion aufgearbeitet und um einen entwicklungsorientierten Seelsorge-Ansatz ergänzt wird. Neuestens widmete die Zeitschrift „Wege zum Menschen“ der Diskussion um die Seelsorge-Ausbildung wieder ein eigenes Themenheft. Hier ist vor allem auf die Überblicksartikel von Michael Klessmann, Seelsorgeausbildung im Theologiestudium?, in: Wege zum Menschen 66 (2014), 346–360, und von Johannes Panhofer, Seelsorgeausbildung in der katholischen Kirche. Eine Skizze, in: Wege zum Menschen 66 (2014) 361–380 zu verweisen.

²⁵ Hermann Stenger, Erlösend einander begegnen: Jesu Aufforderung zur redemptiven Nachfolge, in: ders., Verwirklichung unter den Augen Gottes. Psyche und Gnade, Salzburg 1985, 190–199.

²⁶ Joachim Scharfenberg, Einführung in die Pastoralpsychologie, Göttingen 1985, 47.

²⁷ Vgl. Walter Fürst, Ästhetik der Praktischen Theologie, in: Ehrenfried Schulz – Hubert Brosseder – Heribert Wahl (Hg.), Den Menschen nachgehen: Offene Seelsorge als Diakonie in der Gesellschaft. Hans Schilling zum 60. Geburtstag von Freunden, Schülern und Kollegen, St. Ottilien 1987, 23–42.

²⁸ Vgl. etwa Gerd Jüttemann, Historische Psychologie in gegenstandskritischer Absicht, in: ders. (Hg.), Wegbereiter der Psychologie, Weinheim 1995, 507–534, sowie Eckard Schlutz, Art. Bildung (vgl. Anm. 4), bes. 50.

Gestaltung einer lebenswerten Gesellschaft verloren haben.²⁹ Folglich können sich diejenigen, die in ihrer täglichen Praxis mit den Auswirkungen dieser Lebensbedingungen auf viele Menschen zu tun haben, zur Handlungsorientierung und Reflexion ihrer Tätigkeit kaum auf Erkenntnisse der einschlägigen akademischen Lebens- und Glaubenswissenschaften stützen.³⁰ Es bedarf also einer im Wesentlichen erst zu schaffenden seriös reflektierten *Kunstlehre*, um Pädagogen/Pädagoginnen wie Seelsorgern/Seelsorgerinnen Orientierung für die Förderung ihrer Gegenüber in deren Entwicklung als Subjekte zu geben. Ihre wissenschaftliche Redlichkeit erwirbt die Arbeit an dieser Kunstlehre „im Durchgang durch die Wissenschaft, und das heißt genauer, im ständigen Dialog“³¹. Die praktische Relevanz gewinnt das Unternehmen durch die Ernsthaftigkeit dieses Dialogs mit den Partnerinnen und Partnern, die als Experten/Expertinnen ihrer eigenen Selbstsorge ernstgenommen werden. Die dafür notwendige Bildung beschreibt Wolfgang Heffels als

„Vermögen, welches der Qualifizierung, Erziehung, Sozialisierung und der Selbstreflexion bedarf, sich im Handeln oder Verhalten als Performance zeigt und durch die Wahrnehmung der Verantwortung zur eigenen Lebensgestaltung den Einzelnen in einen weltimmanenten oder transzendenten Sinnzusammenhang stellt, aus dem heraus und auf den hin er sein Leben und Handeln sinnvoll und wertig gestalten kann.“³²

Der Erwerb solchen Vermögens wiederum ist nach Heffels nur im – begleiteten – Einüben verantwortlichen Handelns und Entscheidens möglich, zu dem zunächst auch reproduzierbares Wissen und Können gehören. Der/die selbstsorgende Pädagoge/Pädagogin wie Seelsorger/-in sollte sodann um die Rahmenbedingungen heutigen Lebens wissen und die zum Aufbau einer Beziehung notwendigen Kommunikationsformen beherrschen. Im nächsten Schritt kommt es darauf an, dieses Wissen und Können zur Selbstaufklärung einzusetzen (hier hat die KSA eine breite methodische Vielfalt und mannigfaltige Settings entwickelt) und sich zum Gegenstand seiner Auseinandersetzung mit sich selbst zu machen. Nur so kann der Prozess der Subjektwerdung auf den Weg gebracht werden, um die Welt und vor allem die Mitmenschen nicht nur durch die eigene Brille wahrzunehmen. Ein „Meister der Selbstsorge“³³ erarbeitet sich die notwendige Öffnung für die Selbstsorge der anderen. Und benötigt dazu einen „Möglichkeitssinn“³⁴, d. h. die Bereitschaft, sich grundsätzlich vorzustellen,

²⁹ Gerd Jüttemann, Systemimmanenz als Ursache der Dauerkrise „wissenschaftlicher“ Psychologie, in: ders. – Michael Sonntag – Christoph Wulf (Hg.), *Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland*, Weinheim 1990, 340–363.

³⁰ Vgl. Wilhelm Schrödter, Postmodernediskurs und Gesellschaft: Die Vielfalt in Beratung und Therapie, in: *Wege zum Menschen* 49 (1997), 354–373.

³¹ Fürst, *Ästhetik* (s. Anm. 27), 41.

³² Wolfgang Heffels, Die Herausbildung des verantwortlichen Handelns als regulative Idee des Pädagogischen, in: ders. – Dorothea Streffer – Bernd Häusler (Hg.) *Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz – pädagogische Perspektiven*, Opladen 2007, 9–41, hier 37.

³³ Steinkamp, *Anstiftung* (s. Anm. 18), 71.

³⁴ Keupp, *Subjekt sein* (s. Anm. 15) 150f.

dass alles ganz anders sein könnte – als sein Gegenüber im Moment seiner möglichen Gefangenschaft in sich selbst glaubt, aber auch, als er sich unter einem guten Leben für sich selbst vorstellen kann. Die hier kurz skizzierte Fähigkeit zur Selbst- Dezentralisierung ist mehr als eine intellektuelle Übung. Sie bedarf auch einer gehörigen Portion an Ich-Stärke, die wiederum viele stärkende soziale Erfahrungen voraussetzt.

3.2 „Eine Art der Zuneigung, die Kraft hat“³⁵ oder:

Etwas vom Lieben und Glauben verstehen in Begegnungen, die weiterführen

Die Basis pädagogischen wie seelsorglichen Handelns ist in der Begegnung zwischen prinzipiell gleich-werten und -würdigen Menschen, die sich „nicht adäquat unterscheiden, sondern in einem wirksamen Zueinander stehen“³⁶ zu suchen. Eine solche Begegnung ist durch wechselseitige Anerkennung, Bereitschaft zur Selbstüberschreitung, weiterhin durch das Wissen um einen unthematisch-transzendenten oder auch entschieden christlich gedachten Horizont und schließlich durch den Verzicht auf die Machbarkeit des „Erfolges“ geprägt – wie im einleitenden Gedicht beschrieben.

Nur die Lehrenden, die ihre Gegenüber als Partner/-innen im gemeinsamen Entdecken und Erarbeiten anerkennen, die auf ihre Neugierde, ihr Interesse, ihre Entwicklungsfähigkeit setzen und bereit sind, in ihnen nicht nur das zu sehen, was ist, sondern auch, was sein kann, werden Prozesse freisetzen, anstoßen und in gewissem Maße auch lenken können, die wiederum die ‚Schüler/-innen‘ zu befreiendem Handeln ermutigen.³⁷ Nur die Seelsorgerin, die auf die grundlegende Selbstkompetenz ihres Partners baut, die nicht selbst nach der Lösung sucht, sondern weiß, dass sie ihm Bedingungen anbieten muss, mit deren Hilfe er sein Leben selbstverantwortlich neu ausrichten kann, wird den Menschen in Not, in einer Entwicklungsaufgabe oder in einer Orientierungskrise dafür gewinnen, etwas zu wagen und sich zu bewegen³⁸

Es ist das Verdienst der humanistischen Psychologie, in diese zugegeben sehr blumig beschriebenen Beziehungen Transparenz, Struktur und ein gewisses – äußerst notwendiges – Maß an Überprüfbarkeit hineingebracht zu haben. Die Begründer der einschlägigen Ansätze wiesen überzeugend nach, dass solche grundlegenden menschlichen Fähigkeiten im Umgang miteinander – Wohlwollen und Zutrauen, Klarheit und

³⁵ Peter F. Schmid, *Personale Begegnung*, Würzburg 1989, 255.

³⁶ So schon Viktor Schurr, Art. Seelsorge in: Karl Rahner (Hg.), *Herders Theologisches Taschenlexikon* Bd. 7, Freiburg/Br. u. a. 1973, 12.

³⁷ Die folgenden drei Absätze folgen eng meinen Ausführungen in: *Etwas vom Leben, vom Lieben, vom Glauben verstehen*, in: Gábor Ittész (Hg.), *Cura mentis – salus populi. Festschrift für Teodóra Tomcsányi zum 70. Geburtstag*, Budapest 2013, 201–216, hier 207.

³⁸ Jürg Willi, *Wendepunkte im Lebenslauf: Persönliche Entwicklung unter veränderten Umständen – die ökologische Sicht der Psychotherapie*, Stuttgart 2007, 45–115.

Eindeutigkeit, schließlich Achtung – übbar sind und tatsächlich wesentlichen Einfluss auf das Gelingen dieser Beziehungen ausüben.³⁹

Doch gleichzeitig entmystifizieren sie die helfend-heilende Beziehung, ermöglichen Einsicht, Korrektur und schärfen das Wissen der „Helfer“ um alle Gefahren des Missbrauchs, indem sie Nähe einerseits als produktive Kraft solcher Beziehungen akzeptieren und andererseits als stets wachsam zu beobachtende Gefährdung ernstnehmen.

Die Dynamik und die ihr zugrundeliegende Grundhaltung, aber auch die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung gehören zu den personal-professionellen Voraussetzungen für seelsorgliche genauso wie für pädagogische Beziehungen, weil das Ziel der Begegnung eine Weiterentwicklung der Identität des/der Patienten/Patientin oder Klienten/Klientin voraussetzt.⁴⁰ Das wichtigste Medium für die Förderung dieser Identität ist die Beziehung, die wichtigste Kompetenz folglich die reflektierte und erweiterte Beziehungsfähigkeit der Begleiter/-innen.

Prozesse, um die Beziehungsfähigkeit allgemein einzuüben, hat etwa Ruth Cohn mit ihrem themenzentrierten Dreieck für das Lernen in Gruppen entwickelt.⁴¹ Während Cohn für die Struktur und das Lesen und Gestalten der Dynamik der *Gruppe* eine sehr tragfähige Konzeption vorlegt, müssen wir für die exemplarische *Gestaltung* dyadischer Beziehungen einen Schritt weitergehen. Hier kommt es darauf an, „eine Atmosphäre zu entwickeln, welche selbstmotiviertes, selbstaktualisierendes, signifikantes Lernen ermöglichte“⁴². Dieses Beziehungsangebot umfasst prinzipielle Achtung und Wertschätzung der Partner/-innen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen, ihren Zielen und Ideen, weiter Bemühen um Einfühlung in das Befinden der einzelnen Lernenden sowie der Gruppe und schließlich Transparenz hinsichtlich der gegebenen persönlichen und institutionellen Bedingungen.⁴³

Ein solches Beziehungsangebot nimmt die Individuen mit ihren eigenen Kräften, eigenen Plänen und mit ihrer Möglichkeit zur Selbstkenntnis ernst. Während die humanistischen Psychologen/-innen und Pädagogen/-innen ahnen, dass eine solche Haltung nur die Pädagogin und der Seelsorger aufzubringen vermögen, die sich des transzendenten Hintergrundes ihres Tuns zumindest nicht verschließen,⁴⁴ spricht Papst Benedikt XVI. in seiner Enzyklika über die christliche Liebestätigkeit *Deus caritas est*

³⁹ Vgl. Reinhard Tausch, Achtung und Einfühlung: Kompass für didaktische und erzieherische Handlungen von Lehrern und Erziehern, in: Beate Bender – Thomas Fleischer – Birke Mersmann (Hg.), Person und Beziehung in Schule und Unterricht. Ein Beitrag des personzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule, Köln 1999, 3–11.

⁴⁰ Vgl. Sabine Kühnert – Andreas Wittrahm, Psychologie in der Altenpflege, Troisdorf 2006, 13–16.

⁴¹ Vgl. Ruth Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1981.

⁴² Carl R. Rogers, Signifikantes Lernen in Therapie und Erziehung, in: ders., Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1979, 286.

⁴³ Vgl. Tausch, Achtung (s. Anm. 39).

⁴⁴ Exemplarisch für den personzentrierten Ansatz vgl. Peter F. Schmid, Personzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. Bd. I. Solidarität und Autonomie, Köln 1994, bes. 201–295.

davon, dass die Gottesliebe hinter allem zuwendenden, Leben ermöglichenden menschlichen Tun steht:

„Es geht ja um Menschen, und Menschen brauchen immer mehr als eine bloß technisch richtige Behandlung. Sie brauchen Menschlichkeit. Sie brauchen die Zuwendung des Herzens. Für alle, die in den karitativen Organisationen der Kirche tätig sind, muss es kennzeichnend sein, dass sie nicht bloß auf gekonnte Weise das jetzt Anstehende tun, sondern sich dem andern mit dem Herzen zuwenden, so dass dieser ihre menschliche Güte zu spüren bekommt. Deswegen brauchen diese Helfer neben und mit der beruflichen Bildung vor allem Herzensbildung.“⁴⁵

Für Benedikt kann sich eine solche Herzensbildung nur in unmittelbarer Rückbindung an den Kern der christlichen Botschaft entwickeln. Hermann Stenger hat die Grundlagen humanistischer Beratung und eine theologische Qualifizierung heilender wie wachstumsfördernder Begegnungen miteinander trinitarisch korreliert.⁴⁶ Er hebt zunächst die unbedingte Beziehungswilligkeit Gottes hervor, die dieser durch die Bundesschlüsse im Alten Bund und in der Sendung Jesu dokumentiert (*theologische Begründung*). Er macht sodann auf die Bedeutung der Beziehung als Raum möglicher Geisterfahrung aufmerksam (*pneumatologische Begründung*). Er erinnert schließlich an den Auftrag, sich am Beispiel des „Guten Hirten“ zu orientieren. Der „Gute Hirte“ setzt sich (gemäß der Selbstdarstellung Jesu nach Joh 10) für die, zu denen er in einer Beziehung steht, unbedingt ein, um ihnen ein Leben in Fülle (Joh 10,10) zu ermöglichen. Ein solcher Einsatz umfasst die Sorge sowohl für ein heiles oder gutes gegenwärtiges Leben als auch für die transzendente göttliche Dimension des geheiligten Lebens. Nur in dieser doppelten Ausrichtung kann christliche Hirtensorge als „eine Spiegelung des Handelns Jesu“⁴⁷ gelingen (*christologische Begründung*).

4. Selbstsorge und Mitsorge –

seelsorgliche Elemente in einer Bildung für ein langes Leben

Der „je individuelle Prozess der Subjektwerdung“⁴⁸ findet in heutiger Zeit eine Zuspitzung dadurch, dass er einerseits – horizontal betrachtet – im Angesicht einer schnell überfordernden Fülle von (vermeintlichen) Möglichkeiten erfolgen muss. Er dehnt sich darüber hinaus aufgrund des langen Lebens in vertikaler Dimension quasi unendlich aus. In der letzten Lebensphase wird dieser Prozess durch vielfältige Funktionseinbu-

⁴⁵ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Enzyklika *Deus caritas est* von Papst Benedikt XVI. an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die gottgeweihten Personen und an alle Christgläubigen über die christliche Liebe vom 25. Dezember 2005 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 171), 6., korr. Aufl. Bonn 2008, 45f.

⁴⁶ Hermann Stenger, Im Zeichen des Hirten und des Lammes, in: Josef Römelt – Bruno Hidber (Hg.), In Christus zum Leben befreit. Festschrift für Bernhard Häring, Freiburg/Br. u. a. 1992, 275–292.

⁴⁷ Stenger, Hirte (s. Anm. 46), 276f.

⁴⁸ Steinkamp, Anstiftung (s. Anm. 18), 69.

ßen, Einschränkungen bis zum Verlust der Autonomie und – im Falle demenzieller Erkrankungen – durch das allmähliche Verschwinden der bisher gewohnten Persönlichkeit erschwert. „Optimierung durch Selektion und Kompensation“ empfehlen Baltes & Baltes⁴⁹ als Strategie, mit den Einschränkungen im Dritten und vor allem Vierten Alter nicht nur fertigzuwerden, sondern die Möglichkeiten dieser Verlängerung der Lebensspanne im Sinne des Psalmisten zu nutzen, „um ein weises Herz zu gewinnen“ (vgl. Ps 90,12).

Der daraus resultierende Bildungsauftrag gilt mittlerweile als unbestritten, doch scheint es auch möglich, einige Impulse aus der gelebten und reflektierten Seelsorge als Anstiftung zur Selbstsorge für gerade diese letzte große Lebensaufgabe einzubringen. Das Modell der Berliner Altersforscher Baltes & Baltes beschreibt Möglichkeiten, um die Spannung von abnehmenden Kräften und möglicherweise gleichbleibendem oder gar sich weitendem geistigem Horizont zu bewältigen. Sie gestehen ein, dass wir im Alter nicht mehr auf eine Ressourcenfülle zurückgreifen können, sondern mit den verbleibenden reduzierten Möglichkeiten klug haushalten müssen (Optimierung). Selektion, die freiwillige Beschränkung auf das Wesentliche, setzt dann eine Art von Bildung voraus, in der der Mensch erkennt, was für ihn wirklich wichtig und möglich ist. Es gilt zu klären, worauf er seine verbleibenden Kräfte und Ressourcen konzentrieren will. Das werden Haltungen und Praktiken sein, die seine Identität stützen und damit zugleich seine Eigenart betonen. Gleichzeitig ist eine ausreichende Anschlussfähigkeit zu sichern, damit die Ansprechbarkeit und Resonanzfähigkeit nicht verloren geht – denn diese werden unverzichtbar im Falle der Pflegebedürftigkeit.

Kompensation wiederum verlangt eine innere Beweglichkeit, um nicht an Zielen, Fähigkeiten, Formen der Bedürfnisbefriedigung, die nicht mehr zu erreichen sind, unbeirrbar festzuhalten. Stattdessen geht es darum, realisierbare Ziele zu identifizieren, mit Wert aufzuladen und konsequent anzustreben. Daraus ließe sich nun eine neue – christlich begründete – Tugendlehre des Alters entwickeln,⁵⁰ und Alfons Auer hat das mit seinem – der Baltes’schen Trias ähnlichen Dreiklang „[d]ie Chancen nutzen, die Zumutungen annehmen, die Erfüllungen auskosten“⁵¹ gut auf den Punkt gebracht.

In jüngster Zeit beschäftigen allerdings vor allem die „Zumutungen“ nicht nur die Gerontologen, sondern auch die Politik sowie viele gesellschaftliche Institutionen. Wenn auch bei weitem nicht alle hoch-alten Frauen und Männer so schwere Einbußen ihrer Gesundheit erleiden, dass sie dauerhaft auf Unterstützung und Pflege angewiesen sind, so erkennt doch die Vierte Altenberichtskommission der Bundesregierung

„Hochaltrigkeit als eine vermehrt auftretende und sich ausweitende Lebensphase mit bedrohten Kompetenzen bzw. deutlich erhöhter Vulnerabilität, die aber weiterhin Möglichkeiten der

⁴⁹ Paul B. Baltes – Margret M. Baltes, Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns, in: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), 85–105.

⁵⁰ So zuletzt Hans Martin Rieger, Altern anerkennen und gestalten. Ein Beitrag zur gerontologischen Ethik, Leipzig 2008.

⁵¹ Alfons Auer, Geglücktes Altern. Eine theologisch-ethische Ermutigung, Freiburg/Br. u. a. 1995, 277.

Autonomie und aktiven Lebensgestaltung beinhaltet.⁵² Denn „bis in die höchsten Lebensjahre hinein [stehen] zahlreiche Potenziale zur Bewältigung, Kompensation und Anpassung an sich verändernde Lebenssituationen“ zur Verfügung, „Anpassungsbemühungen bleiben auch bei hochaltrigen Personen weiterhin effektiv und relativ erfolgreich.“⁵³

Andreas Kruse fasst zusammen, dass man dem Alter nicht gerecht werde, wenn man auf der einen Seite „die seelisch-geistigen Kräfte des Alters vernachlässigt, auf der anderen Seite die Grenzen im Alter ausblendet“⁵⁴. Er möchte angesichts dieses Befundes die einseitige Betonung menschlicher Autonomie durch das Modell der „Mitverantwortung“ erweitern, das hoch-alten Menschen in vielen Einschränkungen die Möglichkeit erhält, „Subjekt“ im Sinne Steinkamps zu bleiben bzw. immer noch neu zu werden – trotz oder gerade wegen der unbedingten Angewiesenheit auf Versorgung und Pflege. Diese Mitverantwortung kann und soll, solange die Kapazitäten dafür bestehen – und diese lassen sich durch Bildung lange erhalten oder sogar neu erwerben –, ausdrücklich zunächst als Selbstsorge, sodann als politische Teilhabe und schließlich als Engagement für die Schöpfung als Werk Gottes wahrgenommen und praktiziert werden.⁵⁵

Wo die Kräfte schließlich nicht einmal mehr zur Bewältigung des eigenen Lebens ausreichen, kann sich diese Subjektwerdung als „bewusst angenommene Abhängigkeit“⁵⁶ realisieren, in der „das Individuum die Angewiesenheit auf diese Hilfe ausdrückt, auf seine Bedürftigkeit hinweist, Ansprüche auf Solidarität artikuliert und diese Solidarität einfordert“. Darin erinnert der schwach gewordene Partner am Ende des Lebens die Unterstützer, aber auch alle anderen Menschen, dass sich im „Schicksal eines von Einschränkungen bestimmten Menschen immer auch [...] [dessen] mögliches Schicksal widerspiegelt.“⁵⁷

Eine ähnliche Lage des Menschen hat Steinkamp im Blick, wenn er nach den Bedingungen und Möglichkeiten einer als Anstiftung zur Selbstsorge konzipierten Seelsorge im Hospiz fragt. Auch er weist dem hoch vulnerablen Hospizgast die Rolle zu, als „Gezeichneter“ seine Mitmenschen an deren „eigene Sterblichkeit [zu] erinnern“ und ihnen die Chance zu eröffnen, „sich mit der Realität des eigenen Todes auseinander zu setzen“⁵⁸.

⁵² Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: Risiken, Lebensqualität und Versorgung Hochaltriger – unter besonderer Berücksichtigung demenzieller Erkrankungen, Berlin 2002, 185.

⁵³ Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation (s. Anm. 52), 182. Vgl. auch Christoph Rott, Das höchste Alter. Psychologische Stärken als Antwort auf die körperliche Verletzlichkeit, in: Andreas Kruse (Hg.) *Leben im Alter*, Heidelberg 2010, 15–27.

⁵⁴ Andreas Kruse, *Alter neu denken*, in: ders. (Hg.) *Leben im Alter* (s. Anm. 53), 63–81, hier 67.

⁵⁵ Kruse, *Alter* (s. Anm. 54), 69f.

⁵⁶ Kruse, *Alter* (s. Anm. 54), 70.

⁵⁷ Kruse, *Alter* (s. Anm. 54), 71.

⁵⁸ Steinkamp, *Anstiftung* (s. Anm. 18), 72.

Somit erscheint in besonderer Weise die letzte Phase des langen Lebens in der gegenwärtigen Kultur als ein Raum, in dem Bildung und Seelsorge sich gemeinsam in den Dienst der Option für die Stärkung des Subjekts stellen können. Gemeinsam bewähren sie sich im Einsatz für die Erweiterung von Freiheitsspielräumen – trotz Abhängigkeit – und die Bewahrung der Würde – trotz Verlust basaler Kompetenzen. Anstiftung zur Selbstsorge vermeidet ein vorzeitiges Hinnehmen von gesellschaftlich verursachten Ausgrenzungen, erlernter Hilflosigkeit und dem bequemen Verzicht auf Wahrnehmung von Selbst- und Mitverantwortung. Die dafür von allen Alternswissenschaften geforderte Bildung zur Prävention solcher vorzeitigen Kompetenz- und Autonomieverluste wiederum kann nur eine in personale Begegnung eingebettete Bildung sein, die den Menschen in der Grenzsituation darin unterstützt, seine Identität zu bewahren und immer noch einmal tastend die eigenen Spielräume zu erweitern, ohne von außen vorgegebene Leistungsmaßstäbe zu erfüllen.

Zur Beantwortung der abschließenden Frage, wie ein würdiger letzter Lebensabschnitt zu gestalten ist, hilft die Erinnerung von Steinkamp weiter, dass Seelsorge nicht nur eine Handlungsform zwischen zwei Menschen darstellt, sondern immer zunächst von einer Gemeinde getragen ist, somit die unmittelbare dyadische Kommunikation sehr wohl zu überschreiten und das nahe Umfeld (Angehörige, professionelle Helfer/-innen) und den weiteren Kontext (Gesellschaft) zu berücksichtigen weiß. Die Betroffenen in ihrem Leid wahr- und ernstzunehmen, ohne schon vorher zu wissen, was ihnen fehlt, die Angehörigen und Helfer/innen in ihrer Unsicherheit zu begleiten angesichts von kaum zu standardisierenden Unterstützungsmustern, die Gesellschaft schließlich mit ihrer Hilflosigkeit zu konfrontieren, wenn es gilt, Leiden in ihrer Mitte als Daseinsform mit eigenem Wert anzuerkennen – das alles sind Bestandteile einer Seelsorge als Anstiftung zur Selbstsorge. Die zugehörigen Bildungsprozesse richten sich dann in erster Linie an die Unterstützer/-innen sowie an die sozialpolitisch Verantwortlichen. Auch diese Bildungsprozesse werden Achtung und Einfühlung ins Zentrum stellen und ein gehöriges Maß an Begegnung mit der eigenen Hilflosigkeit provozieren, schließlich die mindestens ambivalenten Gefühlen der Helfer/-innen angesichts von Leiden und Tod thematisieren müssen. Wo Angehörigen-Unterstützung wiederum nicht nur notwendige Verrichtungen thematisiert, sondern dem Erleben des bis an die Grenzen oder darüber hinaus Gefordert-Sein auch mit Anstiftung zur Selbstsorge begegnet, finden Seelsorge und humanistische Bildung erneut zusammen.

Bildung und Seelsorge beschreiben weder identische Formen der Existenzgestaltung noch zwei völlig unterschiedliche Welten. Sie können vielmehr Schnittmengen bilden in Situationen, in denen Menschen zum Wachstum, zur Veränderung, schließlich zur Akzeptanz ihrer menschlichen Begrenztheit herausgefordert sind – in Grenzsituationen und in „kritischen Übergängen von heute nach morgen“⁵⁹.

⁵⁹ Zerfaß, Pastoraltheologie (s. Anm. 8), 1447.

Prof. Dr. Andreas Wittrahm
Caritasverband für das Bistum Aachen
Kapitelstr. 17
52066 Aachen
Fon: +49 (0) 241 431122
Fax: +49 (0) 4312984
E-Mail: Wittrahm(at)t-online(dot)de

Bildung als Aufgabe der Katholischen Hochschulgemeinden

Abstract

Hochschulpastoral und die Arbeit der Hochschulgemeinden stellen sich als komplexes kirchliches Handlungsfeld dar. Nach einem Einblick in dieses Feld wird nun geprüft, welche Rolle darin das Verständnis von „Bildung“ spielt. Dabei weist der Autor auf die Differenz zwischen formuliertem Selbstverständnis und breiter reflektiertem Bildungsverständnis hin. Bildung wird dabei prozesshaft verstanden. In diesem erweiterten Sinn spielt sie eine wichtige Rolle im Prozess der Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Vor diesem Hintergrund werden zentrale Postulate für die Arbeit der Hochschulpastorale vorgetragen.

Both the pastoral care on colleges campuses and the work in the university parishes constitute a complex field of theological activities. Following a survey of this field, the article examines the inherent concept of education. The author points out the difference between conscious self-perception and a more broadly reflected notion of education as a process. In this wider sense, education is essential in forming the students' personalities. Furthermore, the article formulates a few core considerations for pastoral care at universities against this background.

Die Erwartungen an die Arbeit der Hochschulpastoral¹ sind sehr unterschiedlich, die Praxis der Hochschulpastoral spiegelt dies entsprechend. „Bildung“ wird vermutlich kaum als Hauptthema der Hochschulgemeinden identifiziert, je nach Einordnung der unterschiedlichen Handlungsfelder ist es jedoch zumindest eine latente Wirklichkeit. Längst nicht immer wird – im Sinne eines weiten Bildungsbegriffs – so engagiert Bildung in den Fokus gerückt, wie durch den Münchner Akademiedirektor und ehemaligen Hochschulpfarrer Florian Schuller² oder wie bei der jüngsten Konferenz für Katholische Hochschulpastoral durch den Kulturreferenten des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz Jakob Johannes Koch.³ So ausdrücklich kommt die Dimension „Bildung“ auch nicht in den Pastoralen Leitlinien der Deutschen Bischöfe zur Hochschulpastoral vor.

Auch aus der Perspektive der „Zielgruppe“ der hochschulpastoralen Arbeit klingen die Erwartungen sehr unterschiedlich. In Erinnerung an die eigene Hochschulpfarrertätigkeit 1991–2000 in Mainz, Katholische Hochschulgemeinde St. Albertus, kommen mir divergente Erfahrungen in den Sinn:

¹ Ich werde in diesem Beitrag immer wieder changieren zwischen den Begriffen Hochschulpastoral als weiterer und umfassenderer Bezeichnung und „Hochschulgemeinde“ (z. T. auch Studierendengemeinde) als bestimmter, wenn auch unterschiedlich verfasster Sozialform.

² Vgl. Florian Schuller – Ulrich Ruh (Interv.), „Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung“, in: Herder Korrespondenz 68 (2014), 10, 501–505.

³ Vgl. Jakob Johannes Koch, Kunst, Kirche, Theologie und Hochschulbildung – Zehn Thesen zu den Potentialen eines nicht immer konfliktfreien Verhältnisses, in: Irritatio 2014, 45–47.

Bei der Begegnung mit HochschullehrerInnen und kritischen Diskussionen über Glaube und Kirche äußerte ein angesehener Historiker die Sehnsucht: „Lasst mir doch den Kinderglauben!“ Die wissenschaftliche Akribie des Forschers wollte ein „naives“ Gegengewicht und gerade nicht die „fides quaerens intellectum“ (Anselm von Canterbury).

Was sich hier bei einem Lehrenden zeigte, fand sich immer auch in bestimmten studentischen Kreisen. Auch hier sollte Kirche, besser noch „Gemeinde“-gruppe, ein „beschützender Ort“ sein, in dem gerade nicht mehr diskutiert und reflektiert wird, wo vielmehr Sicherheit und Geborgenheit zentral sind. Fast antiintellektuell fanden sich Gruppen zu „Wandern und Kochen“ oder drückten sich religiös in Formen des Taizé-Gebetes oder in charismatischen Formen aus, wenn sie die tieferen Fragen ausdrücklich ausklammerten.

Zugleich gab es immer wieder auch Kreise, die die intensive Diskussion und Vertiefung suchten. Dabei gab es kaum ein Themenfeld, das im Laufe der Gespräche nicht auf die Theodizeefrage hinführte.

Solch divergierenden Erwartungen sind dann immer wieder die Prediger in den Gottesdiensten ausgesetzt, um die sich, von Stil und Persönlichkeit abhängig, immer neu Fangruppen bilden und zugleich Abwehrreaktionen zeigen.

1. Hochschulpastoral am Rande der Aufmerksamkeit

Auffällig ist, dass das Thema Hochschulpastoral weder in der Wissenschaft noch in der kirchlichen Praxis auf den vorderen Plätzen der Agenda steht. Die Lebensphase der Studierenden sollte jedoch in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Im Wintersemester 2013/14 studierten an deutschen Hochschulen 2.613.168 Männer und Frauen.⁴ Zwar hatten im Schnitt der Bevölkerung 2012 nur 14 % der BürgerInnen einen Hochschulabschluss. Seit etlichen Jahren erreicht jedoch mehr als ein Drittel derjenigen, die die Hochschulreife erworben haben, letztlich einen Hochschulabschluss.⁵ Zwischen 6,3 (Durchschnitt BA-Studium) und 11,4 (Durchschnitt Diplom-/Masterstudium) Semester wird studiert.⁶

⁴ <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Kennzahlen.html> [2.9.2014].

⁵ 2009 erreichten 57 % eines Jahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung. Von denen haben bis 2011 65 % – also umgerechnet 37 % des Gesamtjahrgangs ein Studium begonnen. 31 % schlossen das Erststudium mit einem akademischen Grad ab, gemessen an der Kohorte der Gleichaltrigen. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hg.), Hochschulen auf einen Blick, Wiesbaden 2013, 8–14, online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010137004.pdf?__blob=publicationFile [2.9.2014].

⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt, Hochschulen (s. Anm. 5), 16f.

Selbst wenn aufgrund dieser hohen Quote viele bezweifeln, dass es sich um die „Elite“ der Gesellschaft handelt, kann doch wenigstens von Leitmilieus geredet werden: Wer sorgt sich in dieser Zeit um sie, mit welchen Methoden und Wegen?

1.1 Wissenschaft – mehr binnensorientierte Forschung

In der Pastoraltheologie wird dieses Thema nur am Rande bearbeitet. Die größeren wissenschaftlichen Arbeiten⁷ und die weitaus meisten Artikel werden von Akteuren in diesem Handlungsfeld verfasst und stehen damit immer unter dem Verdacht, blinde Flecken zu hinterlassen. Empirisch quantitative und qualitative Arbeiten fehlen fast ganz: Keiner kann zuverlässig nachfolgende Fragen beantworten:

- Wie viele und welche Universitätsmitglieder nehmen die Arbeit der Hochschulpastoral wahr und/oder an?
- Welcher Art sind die Angebote, welche Handlungsschwerpunkte bilden sie ab?
- Welche Wirkung zeigt sich bei den Teilnehmenden?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen personeller und finanzieller Ausstattung und Wirkung?⁸

Natürlich sind solche Fragestellungen für die Beteiligten mit Unsicherheiten gekoppelt, könnten/müssten sie ja auch zu Entscheidungen führen, die die Praxis verändern.

1.2 Ortskirchlich sehr unterschiedlich gewichtet

Gerade an dieser Stelle wird nun die Frage nach dem Stellenwert der Hochschulpastoral in den einzelnen Diözesen virulent. Zwar können mehr als 130 Hochschulstandorten Einrichtungen der Hochschulpastoral nachweisen,⁹ und an mehr als 25 Orten gibt es eigene Studierenden-Wohnheime in kirchlicher Trägerschaft.¹⁰ Insgesamt ist jedoch

⁷ Vgl. Heribert Hallermann, *Präsenz der Kirche an der Hochschule*, München 1996; Richard Hartmann, *Welche Zukunft hat die Hochschulgemeinde?*, Freiburg/Br. 2000; Kai Horstmann, *Campus und Profession – Pfarrdienst in der evangelischen Studierendengemeinde* (Habilitationsschrift), Stuttgart 2012. – Kai Horstmanns Habilitationsschrift basiert auf den Erfahrungen der ESG Saarbrücken. In diesem Artikel beschränke ich mich dagegen weitgehend auf die katholischen Kontexte.

⁸ Ich selber hatte einmal einen solchen Beitrag geleistet: AGG, Arbeitsausschuss Theologie, AG Struktur (Hg.), *Umfrage zu Strukturproblemen der Hochschulgemeinden* (AGG Materialien 1/94), Bonn 1994. Dabei ging es um die Frage, ob und wie die Zahl der hauptberuflich in den Hochschulgemeinden Tätigen die Schwerpunktthemen der Arbeit prägten, oder welchen Einfluss die studentischen Synodalgremien hatten.

⁹ Vgl. <http://www.fhok.de/strukturen/hochschulgemeinden-vor-ort/> [3.9.2014].

¹⁰ Vgl. <http://katholische-studentenwohnheime.de/Upload/Wohnheimliste%20020614.pdf> [3.9.2014]. Aktuell ist dazu das Heft *Irritatio* 2014 erschienen mit dem Titel „Mehr als ein Dach über dem Kopf. Studierendenwohnheime in katholischer Trägerschaft – ein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit und

das personelle und finanzielle Engagement der Diözesen sehr unterschiedlich und seit Jahren rückläufig. An vielen Orten sind die Hauptamtlichen zugleich in andere Seelsorgebereiche eingebunden und müssen aufgrund ihrer eigenen Schwerpunktsetzung die Möglichkeiten zur Hochschulpastoral ausloten.

Es gibt sicher unterschiedliche diözesane Kulturen in der Gewichtung der Arbeit. Immer wieder fällt im Kreis der wissenschaftlich Tätigen auf, wie viele phasenweise in den Hochschulgemeinden arbeiteten oder zumindest mit ihr in Kontakt standen. Es sind also doch etliche Frauen und Männer in diese Arbeit eingebunden, auf die die Ortskirchen intellektuell zählen. Doch von einer klaren strategischen und gemeinsamen Entscheidung der Bistümer kann kaum die Rede sein. Es sind jeweils mehr oder minder erfolgreiche Personen, die für die Arbeit einstehen und für sie auch etliches erreichen.

Dass es neben dieser Arbeit weitere Akzente der Hochschulpastoral gibt, wird nicht selten vergessen, zumal die Vernetzung des gesamten Systems eher zufällig ist. Jedenfalls sind die Arbeit der Bischöflichen Studien-Stiftung (Cusanuswerk) und des Katholischen Akademischen Austauschdienstes (KAAD) wichtige Beiträge zur Bildungsarbeit an der Hochschule. In der Berufsvorbereitung für pastorale Berufe und für Religionslehrer bilden die Mentorate eine weitere Säule. Auch die Arbeit der Verbindungen, von denen die fünf größten in der Arbeitsgemeinschaft katholischer Studentenverbände (AGV)¹¹ zusammengeschlossen sind und die nach eigenen Angaben rund 10.000 Studierende vereinen, darf nicht vergessen werden. Etliche katholische, schon länger engagierte Studierende sind auch während des Studiums zum Teil tragende Säulen in der katholischen Jugendarbeit.

1.3 Hochschulpastoral konfliktiv und selten modellhaft?

Die größeren Konfliktgeschichten der Hochschulpastoral mit der Bischofskonferenz scheinen – von außen betrachtet – inzwischen der Vergangenheit anzugehören. Das Dokument der Kommission Wissenschaft und Kultur¹² und seine Entstehungsgeschichte kann dafür als Beleg gelten. Die Konfliktgeschichte der Hochschulpastoral war jedoch immer ein Feld, in dem politische, theologische und kirchliche Positionen in Machtentscheiden – meist durch Personal- und Strukturentscheidungen – fixiert werden sollten. Konfliktfragen waren die nach dem politischen Mandat der Gemeinden¹³ und dem Gemeindebegriff, nach der Synodalität (Gemeindeleitung durch Laien), den

Interkultureller Verständigung“. Demnach gehören derzeit 57 Studentenwohnheime mit 5.400 Wohneinheiten dem Bundesverband Katholischer Studentenwohnheime e. V. an.

¹¹ Vgl. <http://www.agvnet.de/content/zusammensetzung-der-agv> [3.9.2014].

¹² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Hochschulpastoral als Dienst der Kirche im öffentlichen Leben Deutschlands. Status quo und Zukunftsperspektiven (Die Deutschen Bischöfe, Kommission für Wissenschaft und Kultur 36), Bonn 2013.

¹³ Auseinandersetzungen zwischen den Gemeinden und den Verbindungen in den frühen 70ern.

liturgischen Ausdrucksformen (priesterlose Gottesdienste), diakonischen und ausländischen Positionen, Ökumene und den klassischen Themen des kirchlichen Reformstaus. Die Konflikte wurden vor allem in den meist unfreiwilligen Umstrukturierungen auf der Bundesebene (von der KDSE [Katholischen deutschen Studenteneinigung] zur AGG [Arbeitsgemeinschaft der Gemeinden] und zur EKSG [Einigung der Katholischen Studentengemeinden an Fachhochschulen] und dann zur derzeitigen Struktur und dem Forum Hochschule und Kirche [www.fhok.de]) ausagiert. Neben Konfliktregelungen durch die Trennung von unliebsamen Personen waren die Veränderungen in der Regel auch mit dem Abschmelzen von personellen und finanziellen Ressourcen verbunden.

Die Konflikte auf Ebene der Bischofskonferenz spiegelten im Übrigen oft Konflikte, die an den Standorten der Hochschulgemeinden vor Ort auftraten. Die KHGs waren oft Orte der Avantgarde kirchlicher Praxis, auch ihre Pfarrer und andere pastorale MitarbeiterInnen wurden zu entschiedenen Polen in der Diskussion einer Kirchenreform und dafür angegriffen.

Diese Konfliktgeschichte und die nun skizzierte eher unübersichtliche Lage der Hochschulpastoral müssen im Hintergrund realisiert werden, wenn über die Bildungsaufgabe der Hochschule nachgedacht wird.

2. Bildung?

Der Bildungsbegriff scheint in den letzten Jahren und Jahrzehnten zu einer merkwürdigen Chiffre zu verkommen. Einerseits will kaum einer den Anspruch aufgeben, Bildung zu wollen und zu fördern, andererseits sind es sehr unterschiedliche Zugangsweisen zu Inhalt und Begriff, wie zu den Formen der Förderung. Bevor also auch hier allgemein „Bildung“ als Aufgabe der Hochschulgemeinde postuliert wird, muss geklärt werden, was darunter verstanden werden soll.

Der Blick ins LThK führt zu den historischen Ausführungen von Ursula Frost.¹⁴ Bildung dient demnach einer philosophisch begründeten Weltsicht. Die Selbstbegründung menschlichen Erkennens und Handelns wird in einen geistigen Kosmos eingebunden und deutet auf die zentrale Macht der Sprache für die Gestaltung menschlicher Wirklichkeit, die auf ethische Ziele verpflichtet ist. In theologisch mystischer Sicht findet, mit Meister Eckhart, der Mensch „zu seiner Wesensbestimmung durch die lebendige Gottesbeziehung“¹⁵. Mit der Säkularisierung wird diese religiöse Deutung den Bezugspunkten Geist und Sprache unterstellt in der Verantwortung für

¹⁴ Der nachfolgende Abschnitt folgt dem Lexikonartikel Ursula Frost, Bildung. I. Begriffs- und Geistesgeschichte; III. Historisch, in: LThK Bd. 2, ³1994, 451–454.

¹⁵ Frost, Bildung (s. Anm. 14), 452.

Menschheit, Subjekt und Individuum. Humanität, Verantwortung vor der Menschheit, verdeutlicht, dass der einzelne sich an der Menschheit abarbeiten muss.

2.1 Gehalt: Bildungsideal

Bildung und damit die Inhalte aller Bildungsarbeit machen bereits eine wertorientierte Grundentscheidung sichtbar. Bildung setzt den Menschen immer in Beziehung zu sich selbst und zur diachron in Blick genommenen Mit- und Umwelt. Der Mensch soll gegen alle Tendenzen reiner Selbstbezogenheit und gegen alle Bescheidung zur reinen Segmentierung der Lebensbereiche den Blick auf das Ganze der Welt nicht verlieren. Eine rein utilitaristische Weltsicht wird damit zurückgewiesen. Rüdiger Sacher weist daher auf den „paradoxe[n] Nutzen der Bildung: Vom Nutzen des Unnutzen“¹⁶ hin. Er unterscheidet Bildungsprozesse ausdrücklich von rein zweckgebundener Bildung im Sinne beruflicher Weiterbildung und allgemeiner politischer Bildung.

Solche Sichtweisen und Ideale bringt Rudolf Engert auf den Punkt, wenn er von der Bildung als In-dukation und E-dukation spricht¹⁷. Bildung addiert nicht einfach weiteres Wissen, vielmehr führt sie in die Tiefe der Existenz hinein und eröffnet damit auch Veränderungsprozesse. Diese Prozesse führen zu einer eigenen Form der Persönlichkeitsprägung. Engert: „Im Begriff ‚Bildung‘ steckt mithin die Verheißung, dass die Aneignung kultureller Vorgaben auf eine Weise möglich ist, die Individualität nicht nur nicht einschränkt, sondern in einem anspruchsvollen Sinne überhaupt erst möglich macht.“¹⁸

2.2 Nicht Themen, sondern Prozesse machen Bildung aus

2.2.1 Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion

Uta Pohl-Patalong schreibt: „Spezifischer wird in systemisch-konstruktivistischer Sicht vorgeschlagen, Bildung mit dem Dreischritt ‚Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion‘“¹⁹ zu begreifen. Auf der Grundlage systemischen Denkens wird Wirklichkeit als individuelles oder soziales Konstrukt verstanden. Bildung ist dann ein spezi-

¹⁶ Rüdiger Sachau, Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne, in: Uta Pohl-Patalong, Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Hamburg 2003, 7–18, hier 14.

¹⁷ Vgl. Rudolf Engert, Was bringt uns Bildung?, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 19–29, hier 24.

¹⁸ Engert, Was bringt uns Bildung? (s. Anm. 17), 24.

¹⁹ Uta Pohl-Patalong, Impulse setzen und Perspektiven erweitern, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 137–155, hier 148. Sie zitiert das Kapitel 5. Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion: über neue Muster pädagogischen Denkens, in: Kersten Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied 1996, 118–145.

fischer Beitrag in diesem Konstruktionsprozess, Rekonstruktion jener Vorgang, der die Konstruktion analysiert und als Prozess identifiziert.

„Unter dem Motto ‚Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit‘ macht Bildung deutlich, dass die eigenen Erfindungen auf vorangegangenen beruhen und durch diese relativiert werden. [...] Unabdingbar gehört zum Bildungsgeschehen jedoch auch die Dekonstruktion hinzu (‚Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit‘).“²⁰

In diesem Prozess verliert der Mensch seine Naivität von Verführbarkeit, indem er Prozesse der eigenen Reflexion und Konstruktion von Weltsichten und damit politischem Handeln lernt.

2.2.2 Kompetenzen

Bildung lässt sich auch als Bündel spezifischer Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen formulieren. Oskar Negt²¹ hat schon vor längerer Zeit fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen formuliert:

- Identitätskompetenz/interkulturelle Kompetenz
- technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- ökologische Kompetenz
- historische Kompetenz.

Der Mensch erwirbt damit die Fähigkeit, seinen Platz in dieser komplexen Welt genauer zu entdecken.

In Weiterentwicklung dazu benennt Hubert Klingenberger in seinem Kompetenzmodell²² Deutungskompetenz – Entscheidungskompetenz – Konfliktkompetenz – biographische Kompetenz – Beziehungskompetenz – Ermutigungskompetenz und erweitert diese Liste, indem er als „Lebensaufgaben“ darüber hinaus Fehlerfreundlichkeit (der Kreativität wegen), Systemkompetenz und Transferkompetenz aufführt.²³

Volker Ladenthin warnt hingegen vorrangig im Blick auf die Schule, dass Bildung „nicht auf den Erwerb von Kompetenzen reduziert werden“²⁴ darf.

²⁰ Pohl-Patalong, Impulse setzen (s. Anm. 19), 148.

²¹ Vgl. hierzu Christine Zeuner, Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz. Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007), 3, 39–48 (<http://www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf> [4.9.2014]).

²² Hubert Klingenberger, LebensManagement konkret. Ein Konzept zur Persönlichkeitsbildung, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 237–252, hier 241–243.

²³ Vgl. Klingenberger, LebensManagement (s. Anm. 22), 243f.

²⁴ Volker Ladenthin, Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg 2014, 136.

2.2.3 Wissen

Ein solches Verständnis von Bildung weist der wissensbasierten Bildung den richtigen Platz zu. Nicht Wissen allein macht Bildung aus. Vielmehr braucht Bildung historisch-geistesgeschichtliches, naturwissenschaftliches Faktenwissen, den sogenannten „weiten Horizont“, um mit diesem Material die Wirklichkeit zu deuten und zu verstehen. Dieses Wissen ist immer nur so viel wert, wie es in einen größeren Horizont einzuordnen und zu bewerten ist und dadurch gestaltende Kraft gewinnt.

So dient Bildung zentral der Persönlichkeitsentwicklung und hilft ausdrücklich, Umbrüche und Krisen zu bearbeiten. „Zur Verarbeitung dieser Brüche, zur Um- und Neuorientierung, zur Erweiterung der persönlichen Kompetenzen, zur Veränderung der Deutungsperspektiven und zur Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben sind Bildungsprozesse notwendig.“²⁵

2.3 Kirchliche Erwartungen – religiöse Bildung

In diesem Konzept von Bildung tragen unser Glaube und die Religion einen Mehrwert bei. Volker Ladenthin begründet ausdrücklich, „warum Bildung ‚Religion‘ braucht – oder ‚Ohne Ur-Vertrauen in die Schöpfung haben weder Vernunft noch Sittlichkeit Geltung!“²⁶ Die religiöse Tradition birgt einen eigenen Schatz an Deutungs- und Orientierungswissen, der die Sinnhaftigkeit des Lebens erkennen und annehmen lehrt. Dem kann und soll eine Art der Glaubenskommunikation²⁷ dienen, die die theologischen und kirchlichen Traditionen erinnert, aber sie eben zugleich einzuordnen und zu entschlüsseln versteht.

„Speziell für religiöse Fragen bedeutet dies, theologische und kirchliche Traditionen ernst zu nehmen und wertzuschätzen, sie als in einem bestimmten Kontext entstanden zu verstehen und zu begreifen, auf welche Fragen sie antworten. Bei diesem Rekonstruktionsschritt kann es dann aber nicht stehenbleiben, sondern es geht auch um eigene Konstruktionen, um eine eigene Auseinandersetzung damit und um eine eigene Position. Sowohl diese als auch die rekonstruierten Traditionen dann noch einmal dekonstruierend zu befragen, bedeutet dann, die eigenen blinden Flecken und Auslassungen ebenso wahrzunehmen wie das, was in der Tradition nicht zu seinem Recht kam.“²⁸

Hier beginnt der besondere Bildungsauftrag der Kirche konkret zu werden.

²⁵ Uta Pohl-Patalong, Einleitung, in: Pohl-Patalong, Religiöse Bildung (s. Anm. 16), 1.

²⁶ Ladenthin, Wozu religiöse Bildung heute? (s. Anm. 24), 156–158.

²⁷ Vgl. Richard Hartmann, Glaubenskommunikation als pastoraltheologische Aufgabe, in: Gundo Lames – Stefan Nöber – Christoph Morgen (Hg.), Psychologisch, pastoral, diakonisch. FS für Herbert Wahl, Trier 2010, 153–167; und Richard Hartmann, Verkündigung als Glaubenskommunikation, Würzburg 2013.

²⁸ Pohl-Patalong, Impulse setzen (s. Anm. 19), 149.

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat in einer Orientierungshilfe 2009 ihr Selbstverständnis reflektiert.²⁹ Sie betont ausdrücklich, dass für sie Kirche ohne Bildung unmöglich sei. Die Reformation wird als Bildungsbewegung verstanden. Weder die Verkündigung des Evangeliums noch das Recht der Gemeinde, die Lehrer zu beurteilen, seien ohne Bildungsprozesse möglich.³⁰ Der Mensch ist bildungsfähig und -bedürftig.³¹ „Mit ihrem Bildungshandeln nimmt Kirche gesellschaftliche und globale Verantwortung wahr.“³² Ausdrücklich formuliert sie vier Bildungsprinzipien:

„Bildung ist aus evangelischer Sicht räumlich auf dieser Erde auszurichten auf Erziehung zum Frieden, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Fürsorge für das versehrbare Leben und Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen. Bildung hat zeitlich die individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte jedes Kindes, Jugendlichen und Erwachsenen zu berücksichtigen, das verständnisvolle Verhältnis zwischen den Generationen zu unterstützen und selbstkritisch aus geschichtlicher Erinnerung und Überlieferung zu schöpfen.

Bildung erinnert an die Güter des Lebens als Gottes Gaben, erzieht zu Dankbarkeit, schärft ein, Maße und Grenzen menschlicher Geschöpflichkeit ernst zu nehmen, und ermutigt, in der Kraft des befreienden Evangeliums von Jesus Christus bei allen gesellschaftlichen Aufgaben verantwortungs- und hoffnungsvoll mitzuwirken.

Bildung bezieht sich auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen. Dies muss die Kirche stets zuerst für sich selbst beherzigen. In dem schon einleitend begründeten umfassenden Sinn entfaltet sich die Bildungsverantwortung der Kirche zum einen in Gottesdienst, Gemeindegemeinschaft, Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren in den Kirchengemeinden, zum anderen als kirchliche Bildungsmitverantwortung in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Arbeit in Kindergärten, Schulen, Betrieben, Universitäten und anderen Einrichtungen. Wie der ganze Mensch ist Bildung in ihrem menschlich verpflichtenden Sinn unteilbar.“³³

Eine ähnlich grundsätzliche Aussage der katholischen Kirche liegt im Beschluss „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“ von 1975 vor.³⁴ Hier heißt es:

„Die obersten Ziele von Erziehung und Bildung des Menschen liegen für katholische Christen in der Entfaltung der menschlichen Anlagen, in der Befähigung des Menschen zum Dienst an seinen Mitmenschen an der Welt und am Reich Gottes.

Es entspricht katholischer Überzeugung, zeitliche und ewige Ziele in der Erziehung und Bildung des Menschen für miteinander vereinbar zu halten.“³⁵

²⁹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Gütersloh 2009.

³⁰ Vgl. Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 34.

³¹ Vgl. Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 35.

³² Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 38.

³³ Kirchenamt der EKD, Kirche und Bildung (s. Anm. 29), 42f.

³⁴ Beschluss Bildungsbereich, in: Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. Mit einem Vorw. von Karl Kardinal Lehmann, Freiburg/Br. u. a. 2012, 518–548.

³⁵ Beschluss Bildungsbereich (s. Anm. 34), Nr. 1.2.2, 420

Im weiteren Verlauf des Synodenbeschlusses werden dann vorrangig praxisorientiert die Desiderate im Bildungswesen bearbeitet.

Die Bischöfliche Studienstiftung Cusanuswerk legt 2003 eine Schrift zu „Bildung und Begabung“³⁶ vor. Diese will im Rahmen der allgemeinen Bildungsdimensionen die gesellschaftlich-allgemeinen Zwecke der Förderung hochbegabter junger Menschen herausarbeiten. Der Bildungsbegriff „zwischen Individualität und Allgemeinheit“³⁷ verdeutlicht die beiden Richtungen:

„Einmal mit Blick auf die Entwicklung des einzelnen in seiner Besonderheit, und zum zweiten mit Blick auf die interpersonale Vermittlung seiner Individualität. Bildung im ersten Sinne verhilft zum Wachsen aus der 'eigenen Wurzel', trägt also zur Selbstbestimmung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen bei, Bildung im zweiten Sinne führt zur Vermittlung der eigenen Persönlichkeit mit anderen. In dieser intersubjektiven Dimension kann Bildung als Kommunikation begriffen werden.“³⁸

Zu einem spezifischen religiösen oder kirchlichen Mehrwert wird an dieser Stelle nichts gesagt.

2.4 Bildung als Ausdrucksform und Beitrag der Grunddimensionen der Kirche

Auch vor dem Hintergrund der Verortung kirchlichen Handelns nach den Grunddimensionen Martyria – Diakonia – Liturgia und Koinonia lässt sich die Bedeutung von Bildung eindeutig aufweisen.

Die erste und größte Nähe scheint prima facie in der Dimension „Martyria“. Es kommt darauf an, dass Glaubenskommunikation vor dem Hintergrund von Schrift und Tradition und der Lektüre in den Biographien der Menschen und der Gesellschaft gelingt. Bildung, vor allem in der Art der Persönlichkeitsbildung, ist genuin diakonisches Handeln. Darüber hinaus öffnet „Diakonia“ den Weg zu Bildungsprozessen zur Wahrnehmung der Not der Gegenwart, zur eigenen persönlichen Konfrontation damit und zu politischem und sozialpraktischem Handeln. Wenn Bildung das solidarische und partnerschaftliche Miteinander der Menschen fördert, dann wird in der kirchlichen Dimension der „Koinonia“ in die Kultivierung der Beziehungen untereinander, in die nötigen Balance zwischen Nähe und Distanz, Gemeinschaftlichkeit und Differenz geführt. Die „Liturgia“ öffnet in der rituellen Erfahrung und Feier ausdrücklich den Blick zu einer die ganze Welt umfassenden und tragenden weiteren Distanz.

Bildungsprozesse im Kontext der Kirche und spezifisch der Hochschulpastoral können als Prozesse der Ausgestaltung kirchlicher Dimensionen gefasst werden.

³⁶ Cusanuswerk (Hg.), Bildung und Begabung, online unter: https://www.cusanuswerk.de/fileadmin/files/PDFs/%C3%BCber_uns/Zielsetzungen/bildungundbegabung.pdf [10.7.2015] (unpaginiert).

³⁷ Cusanuswerk, Bildung und Begabung (s. Anm. 36).

³⁸ Cusanuswerk, Bildung und Begabung (s. Anm. 36).

3. Bedingungen im Studium

Hat „Bildung“ einen Platz im Studium und während der Studienphase? Dies ist die zentrale Frage, der nachzugehen ist, wenn die Chancen von Bildungsarbeit durch die Hochschulpastoral ausgelotet werden sollen.

3.1 Bologna

Nicht wenige Kritiker der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses befürchteten damit das Ende aller Chancen des Studiums als Bildungsprozess. Etliche Reformschritte wurden vollzogen als Schritte der Beschleunigung des Studiums, als weitere Verdichtung, verbunden mit einem Verschulungsschub, der die Freiheit des Studiums einschränkt.

Wie viel davon durchgesetzt wurde, und ob tatsächlich der Bolognaprozess dafür verantwortlich ist, muss noch geprüft werden. Hinweise aus zwei Themenfeldern sollen gegeben werden:

Der Begriff der „Employability“ wurde meistens interpretiert als Erwartung, nach dem Studium als „output“ Menschen zu haben, die ohne Reibungsverluste in die Berufswelt mit ihrer ökonomischen Logik eingebunden werden konnten.

Dass jedoch gerade die Kompetenzorientierung des Studiums und die Orientierung an dem, was als Ertrag am Ende steht auch anders gesehen werden kann, wenn nicht gesehen werden muss, zeigte schon ein wichtiger Beitrag von 2004: Jürgen Kohler reflektiert die nötigen Hintergründe des Begriffs „Employability“:

„Die vorgenannte Begriffsdisposition fordert dazu heraus zu erläutern, was mit akademischer bzw. wissenschaftlicher Qualität auf dem Hintergrund der Begriffe ‚fachbezogener‘ und ‚fachübergreifender Bildung‘ gemeint ist. Diese Begriffe sind in etwa wie folgt zu verstehen: Mit ‚Fachbezogenheit‘ sind die Bildungsangebote und Lernerfolge gemeint, die einen vorwiegend disziplinär-stofflich beschreibbaren Gegenstand haben, dem in der Regel – unbeschadet ‚klassischer‘ Kernarbeitsfelder – eine Spannbreite verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder zugeordnet werden kann. ‚Fachübergreifend‘ sind solche Bildungsangebote und Lernerfolge, die im Grundsatz unabhängig von konkreten Materien solche Kompetenzen zum Gegenstand haben, die die geistige Organisation des Menschen, seine Fähigkeit zur zielführenden Gestaltung seiner Arbeit sowie zur arbeitsteiligen Herangehensweise sowie ferner die Fähigkeit zur Übertragung gewonnener Erkenntnisse in die soziale, namentlich auch wirtschaftliche Realität betreffen. Bei den überfachlichen Kompetenzen tritt der Aspekt der Stofflichkeit in den Hintergrund; dagegen ist die intellektuelle, emotive und soziale Komponente betont.“³⁹

³⁹ Jürgen Kohler, Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Positionen Juni 2004, 5–15 (http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schluessselkompetenzen_und_beschaefigungsfahigkeit_2004.pdf [4.9.2014], 8f.).

Wenn Employability so verstanden interpretiert wird, dann wird sie geradezu eine Aufforderung, Elemente von Bildung ins Studium zu integrieren, Elemente, die nicht von einem kurzsichtigen Nützlichkeitsdenken geleitet sind.

Eine zweite Ausrichtung der Bologna-Reform, ist die nach Kompetenzen, die das Studium prägen sollen.

„Eine recht knappe, aber aussagekräftige Listung der Kompetenzen haben etwa Bensel und Weiler aufgestellt. Diese enthält folgende Punkte:

- Lernkompetenz
- soziale Kompetenz
- interkulturelle und internationale Kompetenz
- kritische Urteils- und Orientierungsfähigkeit, die Fähigkeit zum schöpferischen Gestalten (kreative Kompetenz)
- die Fähigkeit, mit der ständig wachsenden Menge an Informationen und den sie erschließenden und vermittelnden Technologien umzugehen
- das Verständnis für fach- und disziplinübergreifende Zusammenhänge.“⁴⁰

In einer Tabelle mit Schlüsselkompetenzen wird dies weiter expliziert:

„Analysefähigkeit

Methodenbeherrschung

System-, Syntheseverständnis

Bewusstsein von Vorverständnissen und Geltungsgrenzen

Transferfähigkeit, d. h. „Urteilkraft“

Soziale Interaktion, namentlich

- Kommunikationsfähigkeit, mündlich und schriftlich
- Teamfähigkeit
- Führung: Integrität, Motivation, Delegation, konstruktives Konfliktverhalten
- Projektsteuerung

Soziale Akzeptanz

- Präsentation
- Moderation

interkulturelle Kompetenz

Fremdsprache(n)

Weiterbildungsfähigkeit

Eigenmotivation

Selbstständigkeit“⁴¹

⁴⁰ Kohler, Schlüsselkompetenzen (s. Anm. 39), 10f.

⁴¹ Kohler, Schlüsselkompetenzen (s. Anm. 39), 12.

Wenn solche Ziele wirklich in die Bildungsprozesse der Studiengänge implementiert werden, dann würde – gegen alle Pauschalkritik – die Zeit an der Hochschule und Universität geradezu ein Paradebeispiel ganzheitlicher Bildung werden. Darüber hinaus bekämen ästhetische und kulturelle Bildung einen neuen Platz.⁴²

Dass die Praxis anders aussieht wissen alle, die an den Hochschulen tätig sind, die diese Bildungsprozesse mit steuern oder ertragen. Dass dies aber auch zu Zeiten vor Bologna nicht so war, dass vor allem extreme Differenzen der verschiedenen Fachkulturen bestanden, sollte fairerweise ebenfalls festgehalten werden.⁴³

3.2 Präsenz-Zeit

Dennoch gibt es mit den steigenden Studienzahlen deutliche Veränderungen, die direkte Folgen für die Arbeit der Hochschulpastoral zeitigen. Es wären jedoch dazu noch genauere empirische Erhebungen wegweisend.

- Immer mehr Hochschulen haben verstärkt Zulauf aus der Region, daher studieren immer mehr von ihrem Herkunftsort aus und sind am Studienort v. a. in den ersten Semestern kaum über die Lehrangebote hinaus präsent. In höheren Semestern ändert es sich, jedoch mit eingeschränkter verfügbarer Zeit aufgrund der Examenslasten.
- Die Zunahme der Präsenzplichten in vielen Studiengängen reduzieren die Flexibilität bezüglich des weiteren Zeitkontingentes. Die Notwendigkeit vieler, neben dem Studium, das theoretisch als 40-Stundenwoche konzipiert ist (bei 30 ECTS à 30 Zeitstunden pro Semester), ihren Lebensunterhalt mit Jobs erst aufzubessern, begrenzt die Möglichkeit zu frei gewähltem Engagement und Beteiligung.

3.3 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Immer wieder finden sich in den Zeitungen und Zeitschriften Selbstbeschreibungen der Situation der Studierenden. So titelte die FAZ am 26./27. Juli: „Studenten 2014: Raus aus der Enge der Uni: Hilfe, wir sind so schrecklich fremdbestimmt!“⁴⁴ Jan Grossarth hat sieben Portraits gesammelt. Diese Sammlung folgte einem „Weckruf“ der gleichen Zeitung, der eher einer Pauschalkritik glich. Studierende nehmen ihre Situation sehr wohl unterschiedlich wahr und entwickeln unterschiedliche Strategien, darauf zu reagieren. Ein Ausstieg in ein Auslandsjahr ohne Plan nach dem BWL-Studium, das ausdrückliche Nein zum „Selbstoptimierungswahnsinn“, der Einsatz gegen ein Studieren wie „gleichgeschaltete Klone“... Solche Aussagen verdeutlichen, dass das erlebte

⁴² Vgl. Koch, Kunst, Kirche, Theologie (s. Anm. 3).

⁴³ Vgl. dazu Hartmann, Welche Zukunft hat die Hochschulgemeinde? (s. Anm. 7).

⁴⁴ Jan Grossarth (gesammelt), Studenten 2014. Raus aus der Enge der Uni, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 171 vom 26./27. Juli 2014, C1.

Studium weder den Erwartungen der Studierenden entspricht noch mit der vorher zitierten Idealisierung von Employability und Kompetenzorientierung sich deckt.

Solche Reflexionen machen jedoch auch deutlich, dass Pauschalkritiken gegen die Studierendengeneration als Generation auf dem Weg zu einer „Gesellschaft sozialer Autisten“ ebenso unangemessen sind.⁴⁵

3.4 Interesse an Bildung

Interesse an „Bildung“ würden dennoch nur wenige Studierende reklamieren. Die Terminologie klingt etlichen zu allgemein und traditionell. Die Praxis, in der sie ihr Leben organisieren und das „Vorgesetzte“ versuchen zu erweitern, ist jedoch m. E. ein Beispiel, wie sie nach dem streben, was wir theoretisch als Bildung verstehen, ohne daraus einen inhaltlich gefüllten „Bildungskanon“ zu machen. Studierende sind damit nicht bildungsfern, sondern nutzen andere Kategorien, um ihr Selbstverständnis und ihre Weltdeutung zu beschreiben.

3.5 Interesse an Glaube und Religion

Darin geht es dem Interesse an Glaube und Religion jedoch ähnlich. Dass die Religion an Kirchen- und Konfessionszugehörigkeit nur bei sehr wenigen festgestellt werden kann, lässt sich inzwischen auch empirisch festhalten. Wie jedoch das Interesse an Glaube und Religion in einem weiteren Begriff der religiösen Kommunikation und der Glaubenskommunikation aussieht, sollte genauer betrachtet werden. Die Bereitschaft, sich weltanschaulich nur in den Kategorien zeitlich beschränkten „Funktionierens“ zu deuten, ist gering. Die Sehnsucht und der Versuch danach auszugreifen, was größer ist, die Fragen nach Sinn und Solidarität, sind nach meiner Beobachtung keine Ausnahmeerscheinungen. Wo sie jedoch zum Ausdruck kommen ist vielfältiger denn je.

Auch in der Gruppe derer, die sich entschieden in den Hochschulgemeinden versammeln, gibt es unterschiedliche Erwartungen und Ausprägungen. Während die einen Glaube, Religion und Kirche als stabilisierenden Beitrag in einer überkomplexen Gesellschaft suchen und brauchen, sehen andere ausdrücklich das solidarisch diakonische Potential der Kirche und erwarten wieder andere vor allem auch reflexiv-philosophische und theologische Durchdringung.

Alle drei Erwartungen haben mit der Sendung und dem Auftrag der Kirche zu tun und sind m. E. Bildungsprozesse.

⁴⁵ So Rudi Novotny, Haltet zusammen! Wir sind dabei, eine Gesellschaft sozialer Autisten zu werden. Deutschland braucht ein soziales Pflichtjahr. Ein Plädoyer, in: Die Zeit 69 (37/2014), 65.

4. Bedingungen der Arbeit der Hochschulpastoral

Hochschulpastoral als Bildungsaufgabe? Ich bin mir sicher, dass in ganz unterschiedlicher Weise die Erfahrungen in der Hochschulpastoral ein deutliches Bildungspotential haben. Es lohnt sich, auch in den verschiedenen Bereichen selber, zu überprüfen, welche Bildungsprozesse ablaufen, in der Übernahme von Verantwortung in Gremien, in der Konzeption und Durchführung sozialer und kultureller Projekte, in der interreligiösen und internationalen Begegnung, in Freizeitmaßnahmen oder einfach an gemeinschaftsbildenden Orten.

Vieles was hier geschieht könnte sicher zu einem Portfolio beeindruckender Bildungsleistung zusammengestellt werden.

Dennoch sollten darüber weitere Rahmenbedingungen beleuchtet werden. Die Chancen der Hochschulpastoral werden dann wachsen, wenn das Potential für diese Arbeit und Ressourcen vorhanden sind und ausgeschöpft werden.

1. Hochschulpastoral ist Pastoral mit allen Mitgliedern dieses Systems, nicht nur mit den Studierenden. Die gegenseitige Bereicherung über „Standesgrenzen“ hinweg, aber auch und gerade interkulturell und religiös, ist wert zu schätzen. Die Wachsamkeit für die sozial Bedrängten ist ein Beitrag zu sozialem und politischem Lernen.
2. Träger der Arbeit der Hochschulpastoral sind nicht nur die von der Diözese eingesetzten hauptberuflichen Pastoralen MitarbeiterInnen. Es braucht ein verstärktes Bewusstsein, dass es in der Pastoral nicht nur um institutionelles Handeln geht, sondern dass Prozesse eingeleitet werden, die allen ihre verantwortliche und aktive Rolle zuschreiben, sei es in Aufgaben in der Institution oder aufgrund ihrer Orte, Möglichkeiten und Begabungen. Etliche Mitglieder der Hochschule leben so ihren Glauben. Anderes geschieht in Vereinen und Verbänden, wieder anderes in den „normalen“ Kirchengemeinden oder in einer Durchdringung des öffentlichen Lebens vor dem Hintergrund der christlichen Sendung.
3. Hochschulpastoral braucht vernetztes Arbeiten, darf sich nicht als Insel selbst begrenzen. Kooperationen mit Akademien, Verbände, Verbindungen und in der Ökumene müssen selbstverständlich sein.
4. Hochschulpastoral versteht sich als Player im System Hochschule. Das ist mancherorts unkompliziert, von da und dort aus auch gesucht und gewollt, andernorts wird es – zumindest anfangs – nur durch entsprechende provokante Einmischung gelingen. Hochschulpastoral versteht sich als Anwalt der Vergessenen, als Gesprächspartner in weltanschaulichen und ethischen Zeitfragen und als Partner, der etliche Selbstverständlichkeiten kritisch befragt und blinde Flecken aufzeigt. In all diesen Versuchen ist er manchmal freundlich ergänzend, manchmal unbequem und kritisch.

5. Hochschulpastoral kann aufgrund ihrer Kontakte und des Engagements etlicher ChristInnen Gespräche und Begegnungen mit spannenden, auch prominenten Persönlichkeiten vermitteln und so für Aufmerksamkeit in etlichen Themenbereichen sorgen.

Jedem, der in der Hochschulpastoral arbeitet und dafür Verantwortung trägt, wird schon in dieser Beschreibung deutlich, dass Bildungsarbeit durch die Hochschulpastoral auch eine klare Entscheidung zu Investitionen erfordert.

5. Bildung statt Ideologie – Desiderate

Bildung gehört zu einem wichtigen Beitrag der Kirchen in unserer Gesellschaft. Es geht dabei um Bildung, die geprägt ist von einer klaren Entschiedenheit einerseits aber auch einer Selbstrelativierung, um überhaupt angesprochen zu werden.

Fünf Hinweise dazu zum Abschluss:

1. Kirche insgesamt und speziell Kirche an der Hochschule muss sich selbst verstehen und präsentieren als bescheidener Gesprächspartner, der – im Sinne des aus Frankreich geprägten Verständnisses von „proposer la foi“⁴⁶ – ohne Überheblichkeit den Glauben anbietet und ins Gespräch bringt.
2. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn in der Reflexion des eigenen Wirkens die Bildungsdimension gesehen und überprüft wird.
3. Hochschulpastoral muss sich profiliert unterscheiden von anderen institutionellen und kirchlichen Angeboten. Dazu muss sie – in Annahme der eigenen Handlungsgrenzen – ihr Profil verdeutlichen, im diakonischen Handeln, in intellektueller Brillanz und somit im Profil „ganzheitlicher“ Bildung.
4. Die Arbeit der MitarbeiterInnen aller Art in der Hochschulpastoral wird in stetiger Reflexions- und Lernbereitschaft weiterentwickelt.
5. Kirche an der Hochschule versteht sich zugleich als Kommunikationspartner mit vielen Beziehungen und innerhalb der gelingenden Kommunikation als Alternativ- und Kontrastgesellschaft.

„Religiosität ist auch eine Frage von Bildung, und zur Bildung gehört Religion elementar dazu. [...] In der Situation gesellschaftlicher und damit auch religiöser Pluralität wird Religion nicht fraglos tradiert, sondern muss individuell akzeptiert und subjektiv verarbeitet werden. Bildung, schon immer ein Element der Tradierung des christlichen Glaubens und des kirchlichen Handelns, bekommt damit noch einmal eine ganz neue Brisanz.“⁴⁷

⁴⁶ Vgl. *Proposer la foi dans la société actuelle*, III Lettres aux catholiques de France Par Conférence des Évêques de France, Paris 1996.

⁴⁷ Pohl-Patalong, Einleitung (s. Anm. 25), 1.

Prof. Dr. theol. habil. Richard Hartmann
Theologische Fakultät Fulda
Lehrstuhl für Pastoraltheologie und Homiletik
Eduard-Schick-Platz 2
36037 Fulda
Fon: +49 (0)661 3802720 (p)
Fax: +49 (0) 661 87224
E-Mail: Hartmann(at)thf-fulda(dot)de
Web: <http://thf-fulda.de/person/prof-dr-theol-richard-hartmann>

Wie kann die Praktische Theologie pastorale Professionals ausbilden?

Ansatz und Methode

Abstract

In diesem Artikel wird von einer Situationsskizze der Hochschuldidaktik zwischen universitären, gesellschaftlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen ausgegangen. Danach wird ein ganzheitliches Konzept praktisch-theologischer Lehre zur Diskussion gestellt, das bei den bereits vorhandenen Kompetenzen und reflektierten Erfahrungen sowie der Persönlichkeit der Studierenden ansetzt. Dieses Konzept wird abschließend anhand der Methode des Case study exemplifiziert.

This article describes the situation of university teaching as it located itself within the academic, social, and ecclesial fields. Thereafter, a holistic approach of practical-theological teaching is presented for discussion, an approach that is based on the already existing skills and reflected experiences as well as the personality of the students. A concrete method, the Case Study, helps to exemplify this concept.

Die Frage der Ausbildung pastoraler Professionals ist keine harmlose Frage, denn dabei stehen unterschiedliche Interessen auf dem Spiel. Eine theologische Fakultät kann ihre Existenz an einer staatlichen Hochschule mit dem Hinweis auf eine hohe Zahl erfolgreicher Absolventen und Absolventinnen legitimieren. Umgekehrt steht sie unter Druck, wenn das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden aus der Sicht anderer Fakultäten ein Missverhältnis ist. Gegenüber der Kirche ist die Frage, wie die Praktische Theologie pastorale Professionals ausbildet, ebenfalls heikel. Stimmen zum Beispiel die Erwartungen des zukünftigen Dienstgebers der Studierenden mit dem überein, was diese während ihres Studiums lernen?

Natürlich darf akademische Bildung nicht auf das Anliegen der Berufsvorbereitung reduziert werden. Allerdings sind die weiteren Überlegungen in einem (niederländischen) Kontext verortet, in dem die staatlichen Vorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen die *employability* zum zentralen Kriterium macht. Entsprechend wird der Fokus auf die für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen als entscheidend angesehen. Jede hochschuldidaktische Reflexion muss sich solcher Vorgaben bewusst sein.

Die weiteren Ausführungen sind aber auch als Versuch zu verstehen, den Freiraum innerhalb dieser Vorgaben auszuloten. Denn es bleibt das grundlegende Anliegen der Praktischen Theologie, die Selbstständigkeit, Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Studierenden als zukünftige Hauptamtliche in der Seelsorge¹ oder in einem anderen Tä-

¹ Vgl. Georg Köhl, *Lern-Ort Praxis. Ein didaktisches Modell, wie Seelsorge gelernt werden kann*, Münster u. a. 2003, 278–284.

tigkeitsfeld² zu fördern. Dabei ist Autonomie nicht zu verwechseln mit absoluter Freiheit. Seelsorgliche Professionalität beinhaltet zum Beispiel die institutionelle Kompetenz, sich innerhalb der Rahmenbedingungen eines kirchlichen Arbeitgebers zu bewegen. Man muss dabei Spannungen wie die zwischen der erwarteten Berufsgläubigkeit mit der Stilisierung der Hauptamtlichen zu Musterchristen und der davon unterschiedenen individuellen Spiritualität oder zwischen den Vorgaben des Lehramtes und den eigenen Überzeugungen in ethischen Fragen gestalten können.³

Auch an der Universität wird die angezielte Autonomie der kommenden Professionals durch andere mitbestimmt. Hier entscheiden innerhalb der staatlichen und universitären Vorgaben vor allem die Lehrenden darüber, was ein erfolgreiches Studium ausmacht. In der Hochschuldidaktik stoßen wir somit auf das schon von Immanuel Kant benannte pädagogische Paradox, also die Spannung zwischen dem angezielten Selbststand der Studierenden auf der einen Seite und deren Abhängigkeit vom Wissensvorsprung, der Bewertungsbefugnis und der Definitionsmacht der Lehrenden auf der anderen Seite.

Diese Spannung lässt sich nicht auflösen, wohl aber entschärfen, indem ein Praktischer Theologe die eigene Tätigkeit kritisch befragt. In seinen Veranstaltungen kann er zum Beispiel von der Prämisse ausgehen, dass auch die Teilnehmenden eine vielleicht weniger wissenschaftliche, dafür aber lebensweltlich fundierte praktisch-theologische Expertise mitbringen.⁴ Sie haben Einsichten in religiöse Handlungsfelder, Gemeinschaften oder Milieus, die den Lehrenden zumeist völlig unverständlich sind und ihnen darum verschlossen bleiben. Das kann zum Beispiel für populäre Subkulturen gelten, die ein interessanter zeitgenössischer Kontext praktisch-theologischer Reflexion sind.⁵ Faktisch werden die Einsichten der Studierenden in diese Kulturen im theologischen Studium wenig ernst genommen.

Ich kann im Rahmen dieses Aufsatzes den aufgerissenen Problemhorizont der praktisch-theologischen Hochschulbildung zwischen staatlichen, kirchlichen und universitären Rahmenbedingungen nicht umfassend behandeln. Ich werde mich stattdessen

² Diesen Aspekt, der angesichts der rückläufigen pastoralen Anstellungsmöglichkeiten insbesondere für Laientheologen und der Kirchendistanz mancher Studierender immer wichtiger wird, lassen wir im Weiteren unberücksichtigt. Gleiches gilt für die Religionslehrerausbildung. Vgl. hierfür Egon Spiegel, „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer 2003; Guido Hunze – Klaus Müller (Hg.), *TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie*, Münster 2003; Oliver Reis, *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innen-ausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*, Berlin – Münster 2014.

³ Vgl. Stefan Gärtner, (Über) Lebenskunst. Spannungen hauptamtlichen Engagements in der Jugend-pastoral, in: *StZ* 139 (2014), 599–611, hier 603–606.

⁴ Vgl. Tom Beaudoin, *Witness to dispossession. The vocation of a post-modern theologian*, Maryknoll (New York) 2008, 73–75.

⁵ Vgl. Beaudoin, *Witness* (s. Anm. 4), 78f.

auf zwei zentrale Aspekte konzentrieren. In einem ersten Schritt möchte ich einen didaktischen Ansatz zur Diskussion stellen, der auf das Personen- und Kompetenzlernen der Studierenden abhebt. Danach wird die Methode des Case study als eine exemplarische Arbeitsweise vorgestellt, die diesem didaktischen Ansatz entspricht. Ich beschränke meine Überlegungen im Wesentlichen auf die katholische Debatte über Hochschuldidaktik und Praktische Theologie, weil in diesem Themenheft auch ein evangelischer Beitrag zu der Frage vertreten ist und obwohl es zwischen den Konfessionen an diesem Punkt keine tiefen Gräben zu geben scheint.⁶

1. Ansatz: Personen- und Kompetenzorientierung

Die in der Einleitung angesprochene Fähigkeit, die eigene Lebenswelt als einen praktisch-theologisch relevanten Ort zu deuten, ist nur ein Beispiel für den im Weiteren entwickelten Ansatz, wie unter den Bedingungen der Spätmoderne Hauptamtliche für die Seelsorge ausgebildet werden können. Die Person der Studierenden und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen sind dabei unser Ausgangspunkt.⁷

Dieser Ansatz wird von den meisten Praktischen Theologen geteilt, auch wenn sie daraus unterschiedliche hochschuldidaktische Konsequenzen ziehen. So wird etwa davor gewarnt, dass eine einseitige Kompetenzorientierung, das heißt ohne die jeweilige Person der Studierenden mit einzubeziehen, einer Instrumentalisierung der akademischen Bildung für die Zwecke ihrer künftigen Arbeitgeber Vorschub leiste. Trotzdem scheint sich

„eine relative Konvergenz [...] darin anzudeuten, dass die praktisch-theologische Ausbildung, und zwar an der Hochschule ebenso wie in den stärker praktisch ausgerichteten Institutionen der zweiten Ausbildungsphase und der Fortbildung, auch als Beitrag zur theologischen Identitätsbildung verstanden wird – selbst wenn man weiß, dass Identität letztlich nicht das Ergebnis von geplanten Bildungsprozessen allein ist“⁸.

Aus inhaltlichen Gründen kann man gute Theologie an der Universität jedenfalls nicht ohne Einbezug des Subjekts der Lernenden und auch der Lehrenden betreiben.⁹

Zu Recht hat darum eine ganzheitliche Bildung unter Einschluss der jeweiligen Persönlichkeit eine lange Tradition in der Kirche, was im Seminar- beziehungsweise

⁶ Vgl. Martin Steinhäuser, Zum didaktischen Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse, in: ders. – Wolfgang Ratzmann (Hg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie*, Leipzig 2002, 30–67, hier 42–44.

⁷ Vgl. Ines Weber, *Katholische Theologie – Bologna aktiv gestaltend. Ein Plädoyer für Persönlichkeitsbildung an der Hochschule*, in: *ET Studies* 3 (2012), 255–271.

⁸ Wolfgang Ratzmann, *Praktische Theologie: ein unübersichtliches Fach in didaktischer Herausforderung*, in: Steinhäuser – ders. (Hg.), *Modelle* (s. Anm. 6), 10–28, hier 24.

⁹ Vgl. Bernd Jochen Hilberath, *Lehren und Lernen – Zwei Seiten einer Medaille*, in: Monika Scheidler – ders. – Johannes Wildt (Hg.), *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie*, Freiburg/Br. 2002, 13–26.

Konviktsmodell der Priesterausbildung mit der Einheit von Lern-, Glaubens- und Lebensgemeinschaft einen prägnanten Ausdruck erhält. Der entsprechende Grundgedanke findet sich im Zweiten Vatikanischen Konzil im Dekret über die Ausbildung der Priester *Optatam Totius*.¹⁰ Dem entsprechend ist der ganzheitliche, persönlichkeitsorientierte Ansatz theologischer Lehre noch stets aktuell. Er prägt auch die Rahmenvorgaben der Kirche für die Ausbildung von Laien zum pastoralen Dienst.¹¹ Zur universitären Ausbildung der Priester heißt es dort mit Gültigkeit auch für die Lientheologen, diese gehe

„in ihrer Bildungskonzeption über die rein wissenschaftliche Ausbildung hinaus und umfasst die drei Dimensionen ‚Theologische Bildung‘, ‚Geistliches Leben und menschliche Reifung‘ sowie ‚Pastorale Befähigung‘. Sie legt damit auch für das wissenschaftliche Studium einen ganzheitlichen Ansatz zu Grunde, der den Erwerb von Kompetenzen (zum Beispiel Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz) einschließt, die Priester in den verschiedenen Handlungsfeldern benötigen.“¹²

Auch im Hinblick auf die Wissenschaftsgeschichte der Praktischen Theologie würde der Ausschluss der Person und der Lebenswelt der Studierenden aus der universitären Lehre einen Rückschritt in ein rein nutzen- und anwendungsorientiertes Verständnis der Disziplin bedeuten.¹³ Es ginge dann um die Vermittlung konkreter Handlungsstrategien für die zukünftigen Hauptamtlichen, die unabhängig sowohl von dem jeweiligen pastoralen Setting als auch von deren Berufsorientierung, persönlichem Glauben und Fähigkeiten Gültigkeit beanspruchen. Es ist deutlich, dass ein solcher Ansatz unter den Bedingungen der Spätmoderne nicht mehr tragfähig ist. Denn damit ist ein einseitiges Hierarchieverhältnis von akademischer Theologie zur pastoralen Praxis, sowie von den Hauptamtlichen zu den Professionslaien verbunden.¹⁴

Ein solcher Rückfall der praktisch-theologischen Hochschulbildung hinter den wissenschaftstheoretischen Status quo der Disziplin ist nicht nur wenig wünschenswert, sondern letztlich unmöglich, auch wenn er dem Bedürfnis mancher Studierender nach klaren Handlungsanweisungen durchaus entspricht. Aber solche Anweisungen würden diesen nur scheinbar Handlungssicherheit vermitteln. Pastorale Professionals müssen sich heute nämlich auf die Arbeit in einer kirchlichen und gesellschaftlichen Lage vorbereiten, in der es keine einfachen Antworten mehr gibt. Ein rein strategi-

¹⁰ Vgl. OT 4–12.

¹¹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Rahmenstatuten und -ordnungen für Gemeinde- und Pastoral-Referenten/Referentinnen (Die deutschen Bischöfe 96), Bonn 2011, 32–53; 63–75.

¹² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Rahmenstatuten (s. Anm. 11), 78.

¹³ Vgl. Doris Nauer, Didaktikfreie Zone oder fachdidaktisches Experimentierfeld? Zum Konzept eines pastoraltheologischen Hauptseminars, in: Scheidler – Hilberath – Wildt (Hg.), Theologie (s. Anm. 9), 164–176, hier 165–168.

¹⁴ Vgl. Stefan Gärtner, Vor Risiken und Nebenwirkungen wird gewarnt. Beobachtungen zur Professionalisierung der Pastoral, in: PThI 32 (2012), 1, 27–47, hier 42–46.

sches und standardisiertes Auftreten der Hauptamtlichen, wenn diese also in unterschiedlichen Situationen immer auf ein- und dasselbe Verhalten setzen, zeitigt dysfunktionale Effekte.

Die Einbeziehung der Subjekthaftigkeit der Studierenden bedeutet aber weder theorielose Nabelschau noch eine Psychologisierung des theologischen Studiums. Beides wäre einseitig und darum ebenfalls dysfunktional für die Ausbildung zum seelsorglichen Professional. Ein dritter Extremfall ist die reine Vermittlung von praktisch-theologischem Fachwissen. Auch hierfür gilt, dass ein solcher Wissenstransfer zielführend sein muss, das heißt er sollte der Entwicklung der für die Seelsorgetätigkeit notwendigen Fähigkeiten wie kommunikativen, hermeneutischen, spirituellen oder ritualen Kompetenzen dienen.

Im Theologiestudium angehäuften Wissen, das nicht in diesem Sinne operationalisiert werden kann, ist totes Wissen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten dazu dienen, dass ein zukünftiger Professional komplexe pastorale Situationen selbstständig zu bewältigen lernt. Hierin kommt ein zentrales Anliegen des Bologna-Prozesses mit der Umstellung von einer inhaltsorientierten zu einer kompetenzorientierten Hochschulbildung zum Ausdruck. Allerdings ist klar, „dass eine instruktive Vermittlung der Inhalte nicht gegen die konstruktive Aneignung der Inhalte ausgespielt werden darf.“¹⁵ Wohl muss das praktisch-theologische Fachwissen nun seinen Mehrwert für die Ausbildung kompetenter Hauptamtlicher zu Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Mündigkeit im pastoralen Dienst ausweisen.

Die hier zur Diskussion gestellte Personen- und Kompetenzorientierung impliziert demnach einen integralen Ansatz praktisch-theologischer Lehre, der Wissen mit Können verbindet. Das Kompetenzkonstrukt changiert „zwischen Person (Disposition) und Objekt (Anforderungssituation), denn es integriert anforderungsbezogene, funktionale und zugleich personenorientierte Dimensionen von Kompetenz.“¹⁶ Es geht um ein entwicklungsbezogenes Lernen und Lehren, das im Hinblick auf die Erfordernisse der Berufspraxis Emotion, Wissen, Sozialverhalten, reflektierte Erfahrungen und Handlungen sowie Motivation mit dem Ziel konkreter (aktueller und zukünftiger) Aufgabenbewältigung als pastoraler Professional verbindet.

Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die Praktische Theologie auf ein selbstgesteuertes und exemplarisches Lernen.¹⁷ Sie gebraucht Gegenstände und Handlungsvollzüge aus der spätmodernen religiösen Wirklichkeit, die abduktiv und unter Einbezug meta-

¹⁵ Norbert Brieden, Braucht die neue Hochschuldidaktik nicht auch eine andere Theologie?, in: ThG 54 (2011), 140–144, hier 141.

¹⁶ Rüdiger Preißer, Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, in: Florian Bruckmann – Oliver Reis – Monika Scheidler (Hg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven, Berlin 2011, 17–36, hier 21.

¹⁷ Vgl. Oliver Reis, Zur Förderung von effizienten Lernstrategien im Theologiestudium, in: Monika Scheidler – ders. (Hg.), Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?, Wien u. a. 2008, 39–63.

reflexiver Schleifen, in denen das Vorgehen abgesichert und vertieft wird, von den Lernenden unter Begleitung der Lehrenden erschlossen werden. Das vermittelte Fachwissen und die empirische Methodenkompetenz werden dabei strategisch eingesetzt, um diese Erschließung zu ermöglichen. So können die Studierenden allmählich die Kompetenzen und die Persönlichkeit entfalten, die sie zur Bewältigung analoger Herausforderungen und Aufgaben in ihrer zukünftigen Berufspraxis brauchen.

In der Ausbildung zum pastoralen Professional kommt es demnach nicht auf die erfolgreiche Vermittlung eines (wie auch immer kanonisierten) praktisch-theologischen Grund- und Spezialwissens *an sich* an. Dieses Wissen erhält seine Bedeutung in dem Beitrag, den es zur Bewältigung exemplarischer Situationen und Settings in der universitären Lehre als Vorbereitung auf vergleichbare Situationen und Settings in der pastoralen Praxis leistet. Es geht darum, das didaktische Pferd im Gegensatz zur traditionellen Hochschulbildung von hinten aufzuzäumen.¹⁸ Die praktisch-theologische Ausbildung zum Hauptamtlichen in der Seelsorge wird nicht vom inhaltlichen Input, sondern vom Kompetenzgewinn und der Identitätsentwicklung der Studierenden aus gedacht und bewertet. Die Fähigkeiten, die diese an der Universität erworben haben, sollen ihnen die erfolgreiche Bewältigung ihrer zukünftigen Berufspraxis erlauben. Dazu müssen sie neben dem nötigen praktisch-theologischen Wissen inzidentell auch über die Kompetenzen eines pastoralen Professionals verfügen.

Dieses personen- und kompetenzorientierte Konzept setzt bei den bereits vorhandenen und zu entwickelnden Fähigkeiten der Studierenden an. Fertigkeiten, die man in der Pastoral braucht, sind in der angedeuteten Weise immer mit der individuellen Persönlichkeit und Spiritualität verbunden. Da Seelsorge ein Beziehungsberuf ist, sind wesentlicher Bestandteil der für eine erfolgreiche Tätigkeit benötigten Kompetenzen „Dispositionen oder persönliche Ressourcen, die Personen befähigen, bestimmte Arten von Aufgaben oder Problemen erfolgreich zu lösen.“¹⁹ Die didaktische Ausgangslage der praktisch-theologischen Hochschulbildung ist demnach nicht die einer Tabula rasa. Eine Entfaltung der für einen Professional notwendigen Kompetenzen beginnt nicht am Nullpunkt, sondern bei den schon vorhandenen Fähigkeiten und der Biographie der Studierenden.

Die akademische Ausbildung zum/zur Hauptamtlichen startet damit gewissermaßen schon lange vor der Aufnahme eines Studiums. Die Biographie der Studierenden enthält praktisch-theologisch relevantes Material, das diese in ihr Studium mitbringen. Es ist durch ihre religiöse Sozialisation, ihr Geschlecht, ihr Alter, ihre schulische Bildung, ihre Kirchenerfahrungen, ihren sozialen Status, ihren Freundeskreis etc. ge-

¹⁸ Vgl. Oliver Reis, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre ‚von hinten‘ denken, in: Patrick Becker (Hg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme, Berlin 2011, 108–127.

¹⁹ Niclas Schaper, Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: Bruckmann – Reis – Scheidler (Hg.), Lehre (s. Anm. 16), 37–62, hier 41.

prägt.²⁰ Eine aktuelle Herausforderung der praktisch-theologischen Lehre ist die Vieltätigkeit dieser Lebensentwürfe. Die klassische Kirchenkarriere vom katholischen Elternhaus über den Dienst als Ministrant/in zur Jugendverbandsarbeit ist nicht mehr der einzige lebensweltliche Hintergrund der Studierenden. Deren Ausgangsbedingungen sind heute viel pluraler geworden.²¹

Sie widerspiegeln damit die typische Pluralität einer spätmodernen Kirche. Der schnelle und permanente Wandel und die Differenzen des eigenen Handlungskonzepts und Denkens mit den Konzepten anderer sind Kennzeichen nicht nur der Pastoral, sondern auch von Religion und Gesellschaft insgesamt. Zur pastoralen Tätigkeit gehören darum zunehmend der Umgang mit dem Fremden und das Aushalten von Differenzen. In der Seelsorge muss man mit dem pastoralen Schisma zwischen Lehramt und Teilen des Volkes Gottes,²² dem Zusammenbruch kirchlicher Institutionen, einem heterogenen religiösen Feld in der Gesellschaft oder mit der Unübersichtlichkeit neuer pastoraler Räume umgehen können. Daneben müssen Hauptamtliche bei ihrer Tätigkeit Widersprüche und Ambivalenzen bearbeiten lernen und schließlich sogar über eine Kompetenz zur Inkompetenz verfügen, das heißt über einen reflektierten Umgang mit dem notwendigen Verstummen, dem Unfassbaren, dem Unveränderlichen und der eigenen Ohnmacht.²³ Auf all das sollte sie die praktisch-theologische Hochschulbildung vorbereiten.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass zentrale Merkmale der Ausbildung der Hauptamtlichen unter den Bedingungen der Spätmoderne die Einsicht in die Relativität und Vorläufigkeit des eigenen Selbst- und Handlungskonzepts und die Fähigkeit zur prozesshaften Anpassung dieses Konzepts an je veränderte Umstände sind. Eben darum greifen die von manchen Studierenden gewünschten und von manchen Lehrenden allzu gerne angebotenen schnellen Antworten zu kurz. Die Anwendung der immer gleichen Handlungsstrategie oder (mit Bezug auf die Hochschulbildung) der Rückgriff auf die neueste pastorale Mode sind unterkomplex, das heißt sie missachten die Differenziertheit, mit der sich religiöse Identitäts- und Gemeinschaftsbildung innerhalb und außerhalb der Kirche heute vollzieht. Damit ist nicht gesagt, dass ein Hauptamtlicher oder eine Hauptamtliche mit der von ihnen jeweils bevorzugten Standardmethode nicht auch erfolgreich handeln könnten. Nur ist diese angesichts der spätmodernen Vielfalt auf dem religiösen Feld unterkomplex und darum selektiv. Sie sprechen damit

²⁰ Vgl. Spiegel, Lehramt (s. Anm. 2), 97–116.

²¹ Vgl. Christoph [*Christof*; sic!] Gärtner, Pastoraltheologie lehren und lernen im Kontext einer Fachhochschule, in: Scheidler – Reis (Hg.), Lehren (s. Anm. 17), 223–239, hier 225–228.

²² Vgl. Ottmar Fuchs, Im Innersten gefährdet. Für ein neues Verhältnis von Kirchenamt und Gottesvolk, Innsbruck u. a. 2009, 13–17.

²³ Vgl. Christian Bauer – Martin Kirschner, An Differenzen lernen: Ergebnisse und Perspektiven, in: dies. – Ines Weber (Hg.), An Differenzen lernen. Tübinger Grundkurse als theologischer Ort, Berlin 2013, 101–114, hier 110–112.

zum Beispiel vor allem Pastorandinnen und Pastoranden aus bestimmten lebensweltlichen Milieus an.²⁴

Eine personen- und kompetenzorientierte akademische Bildung greift darum mit der Biographie der Studierenden nicht nur auf die Vergangenheit zurück, sondern sie dehnt sich mit Blick auf die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens auch in die Zukunft aus. Sie geht auch nicht auf das Bedürfnis nach einfachen Antworten ein, und es gehört zu den Lernzielen der praktisch-theologischen Hochschullehre, dass die zukünftigen Berufskräfte ein Bewusstsein für die permanente Weiterentwicklung ihrer professionellen Identität behalten. Es geht also nicht um Berufsfertigkeit, sondern um Berufsfähigkeit.²⁵ Die erworbene praktisch-theologische Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz beinhaltet die Aufforderung, das eigene Selbstkonzept anschlussfähig für radikal veränderte pastorale Kontexte und Situationen zu halten. Wer zum Beispiel gelernt hat, ein erfolgreicher und von seiner Gemeinde geliebter Prediger zu sein, der muss sich unter den Bedingungen der Spätmoderne trotzdem immer wieder einmal die Frage stellen, wie eine gute Predigt aussieht und ob die eigene Praxis dem noch entspricht.

2. Methode: Case study

Exemplarisch für den skizzierten Ansatz praktisch-theologischer Hochschulbildung für pastorale Professionals kann in diesem begrenzten Rahmen nur eine Methode vorgestellt werden: der Case study beziehungsweise die so genannte pastorale Diagnostik.²⁶ Professionelle Kompetenzen werden hier über die praktisch-theologische Auseinandersetzung mit reflektierter Erfahrung entwickelt. Es geht darum, eine konkrete pastorale Situation zum Beispiel als Verbatim zu dokumentieren und sie schriftlich mit einem systematischen Frageraster zu analysieren. Diese Methode ist vor allem in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung gebräuchlich, etwa im Zusammenhang der Klinischen Seelsorgeausbildung (KSA). Sie wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zuerst in der medizinischen und psychotherapeutischen Ausbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika entwickelt und seit den 1960er Jahren in die Praktische Theologie übernommen.²⁷

²⁴ Vgl. Matthias Sellmann – Caroline Wolanski (Hg.), *Milieusensible Pastoral. Praxiserfahrungen aus kirchlichen Organisationen*, Würzburg 2013.

²⁵ Vgl. Martin Lechner, *Employability als Ausbildungsziel. Die Praktische Theologie herausgefordert durch die aktuelle Studienreform*, in: Doris Nauer – Rainer Bucher – Franz Weber (Hg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Stuttgart 2005, 151–156.

²⁶ Vgl. als Übersicht: Johan Bouwer, *Pastorale diagnostiek. Modellen en mogelijkheden*, Zoetermeer 1998.

²⁷ Vgl. Daniel S. Schipani, *Case study method*, in: Bonnie J. Miller-McLemore, *The Wiley-Blackwell companion to practical theology*, Chichester u. a. 2012, 91–101.

Ich verwende diese Methode nicht nur in der Klinischen Seelsorgeausbildung, sondern auch schon in der Masterphase im Seminar Poimenik und Diakonik.²⁸ Dieses ist in das so genannte Übergangsprofil (*uitstroomprofiel*) des Masterstudiengangs Theologie an der Universität von Tilburg eingebettet. Es steht damit auf der Schwelle von der universitären Lehre zur seelsorglichen Berufspraxis. Im Gegensatz zu anderen Ländern findet die zweite Ausbildungsphase in den Niederlanden nicht nur in Priesterseminaren und diözesanen Pastoralinstituten statt, sondern sie beginnt schwerpunktmäßig an der Hochschule. Die Studienordnung formuliert dementsprechend als Lernziel, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums die Fähigkeit besitzen, die wichtigsten Basishandlungen der Pastoral wie Katechese, Liturgie oder Diakonie kompetent auszuführen.²⁹ Sie können die bestehende Praxis mit Blick auf mögliche Veränderungen analysieren und ihren eigenen Anteil daran als Professionals benennen und gestalten. Dazu erwerben sie idealerweise die notwendigen hermeneutischen, kommunikativen, mystagogischen, spirituellen, missionarischen, professionellen und diakonalen Kompetenzen.

Das didaktische Schwungrad des Seminars ist der für die Praktische Theologie kennzeichnende Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel.³⁰ Das wird ebenfalls durch die Studienordnung vorgegeben, indem das Seminar nämlich zusammen mit anderen praktisch-theologischen Fächern und Supervisionsanteilen (individuell und in Kleingruppen) an das einjährige Praktikum gekoppelt ist, das die Studierenden im zweiten Jahr ihres Master-Studiums parallel zu ausgewählten Veranstaltungen durchlaufen, in der Regel nacheinander sowohl in einem kategorialen als auch in einem territorialen Handlungsfeld. Die Teilnehmenden bringen eine Situation aus diesem Praktikum in das Seminar ein, wo es in einer Sitzung mit der Methode des Case study analysiert und in der darauffolgenden Sitzung mit praktisch-theologischen Theorieelementen vertieft wird. Danach begeben sich die Teilnehmenden mit konkreten Arbeitsaufträgen und Entwicklungsaufgaben wieder in den Praktikumskontext und probieren dort alternative Handlungsweisen aus.

Es gibt in der Praktischen Theologie verschiedene Varianten, in denen die Case study Methode Anwendung findet. Die jeweiligen Frageraster und Diagnosemodelle legen unterschiedliche Schwerpunkte, um eine komplexe seelsorgliche Situation und

²⁸ Anders als der Titel vermuten lässt, bringen die Studierenden nicht nur Fallgeschichten aus der Individualseelsorge oder der diakonischen Arbeit ein. Das ist ausdrücklich so gewünscht. Hintergrund ist die Überlegung, dass die Lern- und Entwicklungsschritte der Studierenden sich nicht nur entlang des praktisch-theologischen Fächerkanons beziehungsweise der klassischen Handlungsvollzüge eines Hauptamtlichen bewegen. Vgl. hierfür Steinhäuser – Ratzmann, Modelle (s. Anm. 6).

²⁹ Vgl. School of Catholic Theology/Tilburg University, Onderwijs- en Examenregeling (OER) Master Theologie, in: www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studeren/oer/catholic-theology (25.5.2014).

³⁰ Vgl. Alexander Saberschinsky, Liturgiewissenschaft lehren und lernen in der ersten Ausbildungsphase, in: Scheidler – Reis (Hg.), Lehren (s. Anm. 17), 169–183.

das Handeln der betroffenen Parteien zu analysieren.³¹ Im angesprochenen Seminar geschieht dies zunächst als individueller Arbeitsauftrag an jede/n Teilnehmende/n. Deren Dokumentation und Analyse einer Praxissituation mit einem vorgegebenen Diagnoseraster mündet in von ihnen formulierten praktisch-theologischen Fragestellungen, die im Seminar behandelt werden.

Die zunächst individuell rekonstruierten Fallgeschichten werden im Kurs Poimenik und Diakonik mit allen Teilnehmenden besprochen. Sie stellen Verständnisfragen, geben ein Feedback auf das Handeln ihres Kommilitonen/ihrer Kommilitonin und schlagen alternative Reaktionsmöglichkeiten vor. Danach versucht die Gruppe³², das jeweilige weltanschauliche und spirituelle Identitätskonzept sowohl des Praktikanten/der Praktikantin als auch der Pastoranden zu verstehen. Anschließend wird durch den Lehrenden der Fokus auf bestimmte inhaltliche Aspekte des Falles gelegt, die auch eine darüberhinausgehende Bedeutung haben. Diese Aspekte werden durch einen praktisch-theologischen Theorieimport mit entsprechenden Arbeitsaufträgen, die den Import jedes Mal an die Weiterarbeit mit dem besprochenen Kasus koppeln, in der nächsten Sitzung vertieft. Am Ende steht die Frage, welche Veränderungen der Prozess im Identitätsprofil und Handeln der Studierenden bewirkt hat. Sie gebrauchen dazu ein Logbuch, in dem die individuelle Lehrroute mit konkreten Handlungsaufträgen, offenen Fragen, erworbenen Kompetenzen, Theorieelementen etc. festgehalten wird.

Die Studierenden lernen demnach mit der Methode des Case study, wie sie eine bestimmte Situation im Praktikum und ihr eigenes Auftreten darin praktisch-theologisch im Dreischritt von Sehen, Urteilen und erneutem Handeln reflektieren können.³³ Sie werden ausdrücklich aufgefordert, einen Fall in das Seminar einzuspeisen, an den sie und/oder eine/r der anderen Beteiligten mit einem unguuten Gefühl zurückdenkt. Das könnte darauf hinweisen, dass etwas falsch gelaufen ist. Zumindest kann dies der Anlass sein, die Situation mit Blick auf mögliche Handlungsalternativen des zukünftigen Professionals in der Seelsorge zu befragen.

Im Seminar wird aber nicht nur nach Defiziten gesucht, sondern zunächst werden die konkreten Fähigkeiten und Erfolge benannt und wertgeschätzt, die im Handeln der Studierenden bereits zum Ausdruck kommen. Daneben geht es in der pastoralen Diagnostik darum, welche Theorien und Theologien sowohl die Studierenden als zu-

³¹ Vgl. Corja Menken-Bekius – Henk van der Meulen, *Reflecteren kun je leren*, Basisboek voor pastoraat en geestelijke verzorging, Kampen 2007, 96–126; 333–345; Frances Ward, *Lifelong learning. Theological education and supervision*, London 2005, 119–128.

³² Der radikale Einbruch der Theologiestudierendenzahlen in den Niederlanden stellt einerseits eine konkrete Bedrohung der Überlebensfähigkeit der Fakultäten dar. Andererseits ermöglicht er die intensive Arbeit in Seminargruppen von fünf bis zehn Personen.

³³ Vgl. Tobias Kläden, *Didaktische Herausforderungen an die Praktische Theologie. Ein Plädoyer für eine verstärkte Subjektorientierung in der Didaktik (nicht nur) der Praktischen Theologie*, in: Scheidler – Reis (Hg.), *Lehren* (s. Anm. 17), 207–221, hier 210–216.

künftige Berufskraft als auch die Menschen, denen sie begegnen, *tussen de oren*, also zwischen den Ohren haben und die so ihr Handeln mitbestimmen. Wie denken sie zum Beispiel über das, was in der theologischen Tradition Gnade oder Sünde heißt? Was ist ihr Bild von einer Seelsorgerin oder einem Pastor? Wie drücken sie das aus, was ihnen heilig und bedeutungsvoll ist? Die Einspeisung praktisch-theologischer Theorien dient der Vertiefung und Konzeptualisierung dieser und anderer Fragen, die die Fallgeschichten anstoßen.

Der Case study ist somit eine kontextgebundene Analysemethode, die auch zu praktisch-theologischen Forschungszwecken gebraucht werden kann.³⁴ In der Lehre ermöglicht sie das in der didaktischen Reflexion im letzten Abschnitt postulierte exemplarische Lernen, das bei den vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen und der Identität der Studierenden ansetzt. Die Arbeit mit Fallgeschichten eröffnet eine abduktive Erschließung der Wirklichkeit, die dicht an der Person bleibt und bei den ersten Berufserfahrungen im Praktikum ansetzt, um von daher zu abstrahieren und Theoriebildung zu betreiben.³⁵ Über eine kritische Selbstreflexion der (zukünftigen) Hauptamtlichen im pastoralen Dienst und in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Fachwissen werden, wo dies angezeigt ist, Perspektiven auf eine veränderte Praxis eröffnet und allmählich die dafür benötigten Kompetenzen eingeübt.

Es geht also nicht darum, abstrakte Aussagen über die pastorale Praxis zu generieren oder allgemeingültige Vorgaben der Praktischen Theologie für das ideale Handeln eines Professionals zu formulieren. Ich habe angedeutet, warum solche Vorgaben einer spätmodernen Seelsorge nur eine Scheinsicherheit zu geben vermögen.³⁶ Stattdessen stimuliert die Case study Methode partikulare Einsichten in das notwendige Handeln an einem bestimmten pastoralen Ort und die dafür benötigten Kompetenzen von Studierenden. Sie macht deutlich, was für *diese* in *dieser* Situation zu lernen war und ist. Wohl wird über die exemplarisch erworbenen Kompetenzen ein Transfer des Erlernten in andere Kontexte und Handlungsfelder möglich. Entsprechend selektiv ist die Auswahl der poimenischen und diakonischen Literatur, die in dem Kurs gebraucht wird. Sie richtet sich bewusst nach den Themen, die sich bei der vertiefenden Besprechung der verschiedenen Fallgeschichten jeweils ergeben.

Im Seminar wird immer wieder deutlich, dass die Kommiliton/innen, der Dozent oder die wissenschaftliche Reflexion zu anderen Einschätzungen kommen, als in der jeweiligen Fallgeschichte impliziert ist. Gerade aus der Differenz der Ansichten lernen die Teilnehmenden unmittelbar und erfahrungsbezogen, auch wenn dies manchmal schmerzhaft und herausfordernd für sie ist. Allmählich entfalten sie im Laufe des Kur-

³⁴ Vgl. John Gerring, *Case study research. Principles and practices*, New York 2007; Robert K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Los Angeles u. a. 2013.

³⁵ Vgl. George Fitchett, *Making our case(s)*, in: *Journal of Health Care Chaplaincy* 17 (2011), 3–18.

³⁶ Vgl. Stefan Gärtner, „... ist im Augenblick nicht erreichbar.“ Zum Umgang mit der knappen Ressource Zeit in der Pastoral, in: Corinna Baumhoer – Elisa Kröger (Hg.), *Ach, du liebe Zeit. Temporalität als Herausforderung der Pastoral*, Ostfildern 2013, 133–150, hier 147–150.

ses ein individuelles pastorales Profil und eine professionelle Haltung als kommende Hauptamtliche. In dem Logbuch legen sie sich fortlaufend Rechenschaft über diesen Prozess ab, der damit zugleich gesichert wird. Dazu dient auch eine entsprechende Zusammenschau als abschließende Hausarbeit. Es gilt, den individuellen Lernweg zu markieren, der übrigens nicht auf das Seminar beschränkt ist. Das Lernen in der Praxis, in der Supervision, im Gespräch mit den Mentor/innen am Praktikumsplatz, in den anderen praktisch-theologischen Veranstaltungen, in Selbsterfahrungseinheiten und nicht zuletzt auch in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen führt zu einer umfassenden Synthese auf der Schwelle von der Universität zum professionellen Handeln im pastoralen Dienst.

3. Fazit

Es ist deutlich geworden, warum die Methode des Case study oder der pastoralen Diagnostik geeignet ist, praktisch-theologische Theorie und pastorale Praxis, das Konkrete und das Allgemeine mit dem Ziel der Kompetenzentfaltung und der wachsenden Autonomie der zukünftigen Hauptamtlichen in der Seelsorge zu verbinden.³⁷ Sie ermöglicht ein Lernen, das Personen- und Kompetenzorientierung zum Schlüssel der Hochschulbildung macht. Die Studierenden können allmählich ein professionelles Identitätskonzept und die dafür nötigen Fertigkeiten entfalten. Dabei ist die Analyse und Besprechung von Fallgeschichten nur eine der möglichen Arbeitsformen neben und in Kombination mit anderen, wie etwa der Themenzentrierten Interaktion, der Projektarbeit oder dem Selbsterfahrungslernen in der Peergroup.³⁸ Es kommt hier nicht auf die Kanonisierung einer Arbeitsform an, sondern gute Hochschulbildung zeichnet sich durch Methodenvielfalt und interdisziplinäre Zusammenarbeit aus. Wohl sollte jede Methode und die vermittelten Inhalte mittelbar oder unmittelbar dem eigentlichen Ziel eines theologischen Studiums dienen, nämlich die Studierenden selbstständig, kritisch und berufsfähig werden zu lassen.

³⁷ Vgl. Hanneke Schaap-Jonker, *De casus in methodisch perspectief*, in: Corja Menken-Bekius – dies. (Hg.), *Ervaring leert. De casus als instrument voor theoloog, pastor en geestelijk verzorger*, Kampen 2010, 27–39.

³⁸ Vgl. Köhl, *Praxis* (s. Anm. 1), 278–332.

Dr. habil. Stefan Gärtner
Assistant-Professor Praktische Theologie
Tilburg University
Academielaan 9
Postbus 9130
NL-5000 HC Tilburg,
E-Mail: S.Gartner(at)uvt(dot)nl

Pastorale Professionalität in pluralen Verhältnissen

Praktisch-theologische Überlegungen zur akademischen Ausbildung für den Pfarrberuf

Abstract

Angesichts der immer komplexer werdenden Anforderungen und Erwartungen an den Pfarrberuf, die durch die gegenwärtige Kompetenzdiskussion eine zusätzliche Steigerung erfahren, ist es notwendig, das Kerngeschäft und damit auch die inhaltliche Grundlegung pastoraler Professionalität intensiver als bisher theologisch zu bedenken. Plädiert wird dafür, sowohl die berufliche Praxis wie auch die Ausbildung zentral von einer theologisch-bildungstheoretischen Perspektive aus in den Blick zu nehmen. Denn erst vor diesem Horizont kann die öffentliche Bedeutung des Pfarramts im Kontext der gegenwärtigen pluralen Welt- und Gesellschaftsverhältnisse sowie ihre promissionale Deutungsaufgabe angemessen bestimmt und reflektiert werden.

Everyone who aims at becoming a pastor today, is faced with complex outside demands and expectations that are attached to this office. In addition, the current discussion regarding competence and skills heightens the sense that this work demands from a person more than ever before. This article argues that there needs to be an intense theological reflection about both the essence of the pastoral office and the work performed by a pastor and the actual content on which the pastoral profession is based. The author suggests that both the work of the pastor itself as well as the education needs to be based on a theological perspective that takes the theories of professional education seriously. Only then, the public importance of the pastoral profession in the context of plurality can be identified and reflected. Only then, the candidate for pastoral office can be made aware of the divine promise attached to this office and to the deep knowledge that, at the end, he or she is led by a godly power and higher meaning.

1. Zur Pluralitätsperspektive von Theologiestudium, Pfarrberuf und akademischer Theologie

Das Studium der Theologie und der Pfarrberuf haben ihren gemeinsamen Standort im Schnittfeld biblischer, historischer und theologischer Erkenntnisse sowie unterschiedlicher, höchst pluraler Erfahrungen, Erwartungen und Interessen. Ein seriöses Studium der wissenschaftlichen Theologie wie auch der Pfarrberuf selbst – auf dessen klassische Form des Gemeindepfarramts ich mich im Folgenden vornehmlich beziehe – zeichnen sich folglich zum einen dadurch aus, dass in ihnen die unterschiedlichen Grundlagen und Phänomene des christlichen Glaubens zum Thema gemacht und gemeinsam im Modus der Analyse sowie nachdenkenden Interpretation bearbeitet werden. Zum anderen muss die akademische Ausbildung des theologischen Nachwuchses von vornherein darauf ausgerichtet sein, für Pluralitätsphänomene der un-

terschiedlichsten Art und Weise zu sensibilisieren. Insofern stellt sich die Frage, was die universitäre Disziplin der Praktischen Theologie den Studierenden und zukünftigen Pfarrpersonen an theologisch grundlegender Pluralitätskompetenz beibringen bzw. nahebringen kann und soll. Dies wirft zuallererst und sogleich die Frage nach dem Status akademischer Theologie auf:

Theologische Fakultäten sind von ihrem Auftrag und Selbstverständnis als universitäre Bildungsinstitutionen zu bestimmen. Auch wenn eine wesentliche Aufgabe und Tradition akademischer Theologie darin bestand und besteht, auf den kirchlichen Beruf vorzubereiten, ist der Anspruch auf wissenschaftsbasierte Bildung der Ausgangs- und Orientierungspunkt ihres Selbstverständnisses. Trotz aller personellen und institutionellen, vor allem staatskirchlich geregelten Verflechtungen zwischen Theologischen Fakultäten und Kirche war und ist die Wissenschaftsfreiheit und Unabhängigkeit von kirchlichen Interessen oberstes Prinzip akademischer Forschung und Lehre.¹ Zugleich ist ihr Bezug zu Fragen, die die Kirche und deren Praxis betreffen, so gegeben wie notwendig.² Es ist also von einer prinzipiellen Unabhängigkeit theologischer Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Sachbezogenheit auf die Kirche und deren je konkrete und aktuelle Entwicklungs Herausforderungen zu sprechen.

Von diesen Bestimmungen her ist das Profil universitärer theologischer Bildung im Allgemeinen und der Praktischen Theologie im Besonderen in zweierlei Hinsicht von möglichen alternativen Optionen abzugrenzen: zum einen von der Option, wonach die theologische Bildungsaufgabe primär auf die praxisorientierte Befähigung zum Pfarrberuf abzielen müsse. Würde sie ihr institutionelles Heil in dezidiert kirchlichen Ausbildungsstätten wie kirchlichen Fachhochschulen oder entsprechenden klar berufsorientierten Ausbildungsgängen suchen, wäre dies insofern problematisch, als damit theologische Bildung den Raum der *scientific community* überhaupt verlasse. Nicht weniger problematisch wäre die Option, den Bezug zur Institution Kirche und deren Praxis mehr oder weniger ganz aufzugeben. In diesem Fall drohte die Gefahr, dass das theologische Studium seinen Professionsbezug verlöre und damit sowohl für Studierende wie für die kirchliche Öffentlichkeit zu einer vernachlässigbaren Größe für ihre zukünftige Berufsausübung würde.

Von diesen ersten Einordnungen her ergeben sich die näheren Bestimmungen der akademischen Theologie und ihrer theologisch-pluralitätsbezogenen Grundaufgabe: Die Ausdifferenzierung in die biblischen, historischen, dogmatisch-ethischen und praktisch-theologischen Disziplinen entstammt nicht einfach nur einer funktionalen Auf-

¹ Vgl. Wissenschaftsrat (Hg.), Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, Berlin 2010, sowie die Beiträge bei Stefan Alkier – Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Evangelische Theologie an Staatlichen Universitäten. Konzepte und Konstellationen Evangelischer Theologie und Religionsforschung, Göttingen 2011.

² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Die Bedeutung der wissenschaftlichen Theologie für Kirche, Hochschule und Gesellschaft. Dokumentation der XIV. Konsultation „Kirchenleitung und wissenschaftliche Theologie“ (EKD-Texte 90), Hannover 2007.

gabenteilung, sondern repräsentiert die pluralen Erkenntniszugänge der Theologie als akademischer Kunst selbst und dahinter auch die Geschichte der Theologie als einer von Beginn an vielfältigen Suche nach Wahrheit und Glaubensgewissheit. In den einzelnen Disziplinen sind somit unterschiedlichste Annäherungen an existentielle Sinnfragen und Antwortversuche durch die Geschichte des Christentums hindurch repräsentiert und gegenwärtig präsent. Dies gilt in besonderer Weise für die Disziplin der Praktischen Theologie, was im Folgenden näher erläutert werden wird.

2. Orientierungen der Praktischen Theologie

In der genannten dialektischen Spannung orientiert sich die Praktische Theologie an den Standards wissenschaftlicher Forschung und Lehre und ist sich zugleich der besonderen Nähe zur Kirche als Institution und Organisation bewusst. Sie positioniert sich in dialektischer Weise zwischen starker Bezogenheit und reflektiert-kritischer Distanz zu den angedeuteten Suchbewegungen.³ Die Aufgabe der Praktischen Theologie lässt sich von dorthin dahingehend näher fassen, dass sie die Vielfalt individueller und kollektiver religiöser Kommunikationspraktiken im Sinn einer eigenen Praxistheorie untersucht und damit in eigener Weise das Theorie-Praxis-Problem bearbeitet.⁴ Sie entfaltet also eine Praxeologie im Sinn der theoretischen Bestimmung kirchlicher Handlungsfaktoren, um so durch ihre Interpretationsarbeit eine bessere oder veränderte Praxis anzustreben.

Dabei gewinnt die Praktische Theologie gerade als in die Universität integrierte und selbst ganz praktisch wirksame Disziplin ihre spezifische Wahrnehmungs- und Bearbeitungskompetenz in Fragen kirchlicher Praxis Herausforderungen und Entwicklungsprozesse. Zudem gilt: Gerade weil die Praktische Theologie am Ort der Universität immer wieder die Chancen und Grenzen rationalen Handelns der eigenen Großorganisation und deren kommunikativer Kontingenzen miterlebt, kann sie ein besonderes Verständnis für die Wechselfälle und Wechselwirkungen kirchlichen Organisationshandelns aufbringen und von dorthin ihre verstehende Analysekompetenz entwickeln und pflegen. Von dieser Grundpositionierung aus gilt es, die konkreten Aufgaben theologischer akademischer Ausbildung zu konkretisieren.

Blickt man nun näher auf die weitere Ausdifferenzierung innerhalb der Praktischen Theologie, so zeigt sich, wie stark gerade diese Disziplin von diesen unterschiedlichen individuellen und gemeinschaftlichen Suchbewegungen durch Geschichte und Gegenwart hindurch geprägt ist: Predigt- und Gottesdienstlehre, Seelsorge, Liturgik, Re-

³ Vgl. Thomas Schlag, Lieber profane Vielspältigkeit als heilige Einfalt. Perspektive des nachwuchsorientierten Wissenschaftlers, in: Matthias Krieg – Ralph Kunz (Hg.), „O dass ich tausend Zungen hätte ...“. Kirche in Zeiten der Pluralität, Zürich 2011, 74–80.

⁴ Vgl. schon Gerhard Ebeling, Studium der Theologie. Eine enzyklopädische Orientierung, Tübingen 2012.

ligionspädagogik, Diakoniewissenschaft, Kybernetik und Pastoraltheologie vergegenständlichen auf je eigene Weise die unterschiedlichen Facetten pastoraler Praxis und das Potential existentieller Begegnungserfahrungen im kirchlichen Kontext. Die Praktische Theologie versucht diese Begegnungsvielfalt in einer solchen Weise in Forschung und Lehre zu bearbeiten, dass dabei der zukünftige theologische Nachwuchs eine reflektierende Beschäftigung damit ein- und auszuüben vermag.

Dass in jüngerer Zeit im Theologiestudium zugleich eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der breiten Vielfalt gegenwärtiger Religionsphänomene stattfindet, reflektiert ebenfalls die gegenwärtige Pluralitätsdynamik. So gehören etwa die inhaltliche und methodische Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Religionssoziologie und Religionswissenschaft mehr und mehr zum Standard des Studiums selbst. Dass, nebenbei bemerkt, das Bologna-System praktisch alle Formen grenzüberschreitenden Studierens verunmöglicht, stellt einen Affront gegenüber all den Fächern dar, die der Sache nach gerade auf einen solchen interdisziplinären Austausch angewiesen sind.

3. Inhaltliche Konkretionen praktisch-theologischer akademischer Ausbildung

Die vornehmste Aufgabe praktisch-theologischer Ausbildung besteht zuallererst darin, dem künftigen theologischen Nachwuchs die notwendigen Kompetenzen in der professionellen Selbstwahrnehmung sowie der Wahrnehmung der unterschiedlichen Milieus zu vermitteln. Denn für eine künftige theologische und kirchliche Professionalität wird es entscheidend davon abhängen, ob die realen Verhältnisse des eigenen pastoralen Arbeitsumfeldes überhaupt einmal so genau wie möglich wahrgenommen werden. Dies mag banal erscheinen, und doch erstaunt im Einzelfall immer wieder, wie wenig etwa Pfarrpersonen über die konkrete Vielfalt vor Ort Bescheid wissen und dabei auch selbst wenig darin geübt sind, sich selbst einem bestimmten Milieu zuzuordnen. Nun sind aber gerade die eigene Milieuverortung und die Wahrnehmung der Menschen des eigenen Umfelds von erheblicher Bedeutung für die pastorale Praxis. Denn sowohl im Blick auf die eigene Sprache in Predigt und Seelsorge, die Angebotsstruktur konkreter Bildungsveranstaltungen wie die Gestaltung etwa von Gottesdiensten oder Gemeindeanlässen lebt die Zugänglichkeit solcher Angebote entscheidend davon, dass diese Sprache tatsächlich auch verstanden werden kann.

Dazu kommt, dass die konkrete Praxis im Pfarramt erhebliche Ambiguitätstoleranz und Differenzkompetenz erforderlich macht, die Fähigkeit, Unterschiede gleichzeitig wahrzunehmen, und die Geduld, Widersprüchliches urteilslos auszuhalten. Das Biotop Gemeinde zeichnet sich in der Regel immer auch durch spezielle Charaktere aus, unter den Hauptamtlichen wie unter den Nebenamtlichen, und es wird von diesen meist nicht unerheblich mitbestimmt. Und hierbei ist im Gemeindealltag nichts problematischer, als wenn bestimmte abweichende Haltungen oder Meinungen von Beginn an keine angemessene Akzeptanz erfahren. Insofern liegt die hohe pastorale Kunst auch

darin, Ausschließlichkeiten zu vermeiden und möglichst vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen, dass Menschen sich mit ihren je individuellen Kompetenzen und Begabungen in das Gemeindeleben einzubringen vermögen. Hier macht gerade die gemeinsame Arbeit mit Freiwilligen eine erhebliche Pluralitätskompetenz notwendig.

Schließlich liegt eine der Kernaufgaben der praktisch-theologischen Nachwuchsförderung darin, intensiv und eindeutig gegen alle theologischen Simplifizierungsversuche nach Maßgabe der heiligen Einfalt anzugehen. Zwar mögen sich im Einzelfall etwa einzelne Studierende, die von freikirchlichen Verhältnissen geprägt sind, als engagierte und lebendige Diskutanten und Diskutantinnen erweisen, und auch manche Gruppierung am Rand der Landeskirche gibt sich gegenwärtig den Anstrich toleranter Diskurs-offenheit, ob dies aber mehr ist als ein strategischer Versuch von Marktgängigkeit, wäre noch näher zu prüfen. So ist im Einzelfall genau zu analysieren, wie viel Offenheit solche Gruppierungen etwa gegenüber anderen theologischen und ekklesiologischen Einstellungen aufzubringen vermögen. Sind diese dazu jedoch nicht bereit, dann kommt an dieser Stelle jedenfalls auch die Differenzkompetenz der praktisch-theologischen Wissenschaft selbst an ihre Grenze. Pluralitätsfeindliche Simplifizierer haben jedenfalls am Ort einer staatlichen Universität ebenso wenig Platz wie in einer Kirche, die für sich eine Zukunftsrelevanz inmitten der pluralen Gesellschaft beansprucht.

4. Ausbildungsperspektiven

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland hat im März 2012 die „Übersicht über die Gegenstände des Studiums der Evangelischen Theologie“ als Richtlinie gemäß der Grundordnung der EKD erlassen:

„Durch die Benennung der Gegenstände des Studiums der Evangelischen Theologie bestimmen die Kirchen und die Evangelisch-theologischen Fakultäten im gegenseitigen Einvernehmen den wesentlichen Bestand der Sachgebiete theologischer Lehre, die für die wissenschaftliche Ausbildung zum geistlichen Amt notwendig sind. Dabei ist vorausgesetzt, dass das Studium primär der wissenschaftlichen Ausbildung von Pfarrerinnen und Pfarrern dient und insofern berufsbezogen aufgebaut ist.“⁵

Die Verhältnisbestimmung von Lehre, Wissenschaft und Amt, die hier zum Ausdruck kommt, entspricht damit gerade dem Selbstverständnis der Evangelisch-theologischen Fakultäten. Durch den expliziten Verweis auf das wissenschaftliche und zugleich berufsbezogene Studium der zukünftigen Pfarrpersonen werden damit die Themen der Praktischen Theologie dezidiert in diesen spannungsreichen Horizont von universitärer Bildung und beruflicher Ausbildung eingezogen.

⁵ http://www.ekd.de/theologiestudium/assets/gegenstaende_ev_theologie_maerz_2012.pdf, 1 [30.6.2015].

Allerdings sind auch Tendenzen der Verkirchlichung des Theologiestudiums⁶ nicht von der Hand zu weisen, insofern hier etwa von Seiten der Kirchenleitungen theologische Kompetenz als Fähigkeit definiert wird, „im Licht der angeeigneten kirchlichen Lehre die gegebene Situation des Amtes zu begreifen, ihre gegenwärtigen Aufgaben (Probleme) zu erkennen, sowie Lösungen zu entwerfen und durchzuführen“⁷. Zudem fällt auf, dass nicht ganz unproblematische Grenzüberschreitungen auch von anderer Seite drohen: Nicht wenige Studierende führen offenkundig häufig neben ihrem Studium auch die praktischen Tätigkeiten in ihren Gemeinden oder Kirchgemeindekreisen weiter. Dies mag dann aber – neben aller sinnvollen Praxiserprobung – das Risiko mit sich bringen, die Lebens- und Praxisqualität des Studiums und überhaupt den Studienort Universität in seinem Eigensinn nicht mehr ausführlich genug mitzuerleben. Insofern sollte universitäre Bildung unter Studierenden immer wieder auch für ein Praxismoratorium werben.

So zeigen sich in den vergangenen Jahren zumindest auf kirchenleitender Seite manche Begehrlichkeiten, das universitäre Studium für die Herausforderungen des zukünftigen Pfarrberufs wesentlich passgenauer machen zu wollen – dies ist im Übrigen eine Tendenz, von der auch andere universitäre Fachdisziplinen betroffen sind. Von Seiten der Öffentlichkeit wird eine stärkere *Employability* von universitären Studiengängen eingefordert, und offenkundig wird der Beitrag von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen oftmals als berufsgängiger angesehen. Die Modularisierung der Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform könnte hier durchaus einer weiteren zielorientierten Verberuflichung des Studiums Vorschub leisten.⁸ Die Verbindung der Bologna-Reform mit der um sich greifenden Kompetenzorientierung⁹ zeigt sich somit auch für die Praktische Theologie als wesentliche Anforderung der zukünftigen Ausgestaltung ihrer Lehre.

All dies lässt einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel hinsichtlich des Verständnisses universitärer Bildung befürchten, der eine kritische Gegenpositionierung der für die akademische Lehre Verantwortlichen verlangt. Im Blick auf die wechselvolle Ent-

⁶ Vgl. Michael Klessmann, Das Pfarramt. Einführung in Grundfragen der Pastoraltheologie, Neukirchen-Vluyn 2012, 317f.

⁷ Grundsätze für die Ausbildung und Fortbildung der Pfarrer und Pfarrerinnen der Gliedkirchen der EKD (1988), in: Michael Ahme – Michael Beintker (Hg.), Theologische Ausbildung in der EKD. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission/Fachkommission I zur Reform des Theologiestudiums (Pfarramt und Diplom) 1993–2004, Leipzig 2005, 13.

⁸ Vgl. Michael Beintker, Der Bologna-Prozess und die Theologie. Zum Stand der Überlegungen an den Fakultäten, in: *theo-web* 3 (2004), 112–119 (http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/beintker_mlmr00k1-12.pdf [30.6.2015]); Christian Grethlein – Lisa Kregel, Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Evangelische Theologie, in: *US* 66 (2011), 103–112.

⁹ Vgl. Nadja-Verena Paetz – Friat Ceylan – Janina Fiehn – Silke Schworm – Christian Harteis, Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre, Wiesbaden 2011.

wicklungsgeschichte des Theologiestudiums¹⁰ ist hier insofern sehr viel stärker an den bildungsorientierten Charakter als an Traditionen der pastoraltheologischen oder dezidiert auf kirchliches Selbstinteresse hin bezogenen Lehre anzuknüpfen¹¹ und der theologische Tiefensinn zu pflegen. Standards universitärer Bildung – will sie nicht zu einer akademischen Halb- oder Unbildung werden¹² – muss es sein, dass hier deutlich zwischen einer rein funktionalen Bildung und einer um ihrer Sache willen betriebenen Bildung unterschieden wird.¹³ Aus der Perspektive der Lehrenden heraus ist es dann hochschuldidaktisch wesentlich, dass hier tatsächlich ein substantieller Begriff von Bildung starkgemacht wird, der seinen Kern von der Offenheit für die persönliche, kritische Auseinandersetzung sowie für individuelle Erschließungen her gewinnt.¹⁴

5. Theologisch-bildungstheoretische Perspektiven und die Frage der Kompetenzorientierung

Eine theologisch-bildungstheoretische Perspektive ist nicht einfach „nice to have“ oder dazu da, einem bestimmten praktischen Modell gleichsam im Nachhinein Dignität zu verleihen. Wenn man es mit Schleiermacher sagen will, so hat die akademische Vermittlung praktisch-theologischer Kunstregeln¹⁵ nur dann ihren Sinn, wenn die permanente professionelle Selbstverständigung und Reflexion der Kunst und ihres Grundes mit ihr einhergeht:

„Die Regeln können daher nicht Jeden, auch unter Voraussetzung der theologischen Gesinnung, zum praktischen Theologen machen; sondern nur demjenigen zur Leitung dienen, der es sein will und es seiner innern Beschaffenheit und seiner Vorbereitung nach werden kann.“¹⁶

Hier muss von Anfang an als Zielperspektive im Blick sein, ob man das Pfarramt – sei dies nun klassisch in der Gemeinde oder in einem Sonderpfarramt – in erster Linie als einen Beruf innerhalb einer bestimmten Organisation versteht, der dazu dienen soll, deren Funktionsfähigkeit zu gewährleisten, zu stabilisieren und zu ermöglichen, oder

¹⁰ Vgl. Martin Brecht, Art. Theologiestudium II. Reformation bis zur Gegenwart, in: TRE XXXIII, Berlin – New York 2002, 354–358, und Thomas Benner – Werner Hassiepen, Art. Theologiestudium III. Praktisch-theologisch, in: TRE XXXIII, Berlin – New York 2002, 358–364.

¹¹ Vgl. auch Klessmann, Pfarramt (s. Anm. 6), v. a. 304–321.

¹² Vgl. Konrad Paul Liessmann, Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien 2014.

¹³ Vgl. zur hier relevanten Unterscheidung zwischen *poiesis* und *praxis* Gert J. J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Bolder – London 2013.

¹⁴ Vgl. Ludwig Huber, Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in: ders. (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 10)*, Stuttgart – Dresden 1995, 114–138; Ralf Schneider – Birgit Szczyrba – Ulrich Welbers – Johannes Wildt (Hg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*, Bielefeld 2009.

¹⁵ Friedrich Schleiermacher, *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behufe einleitender Vorlesungen*, Berlin 1830, § 5.

¹⁶ Schleiermacher, *Kurze Darstellung* (s. Anm. 15), § 266.

ob hier die viel weiterreichende Bedeutung von Kirche in ihrem pluralitätsoffenen theologischen Grundsinn und die von dorthin zu begründende Kernaufgabe für die kirchlichen Akteure gesehen wird.

Eine bildungstheoretische Perspektive beinhaltet ihrer eigenen Geschichte und ihres Anspruchs nach immer auch die Frage des möglichst weiten Horizonts, d. h. die Frage nach der öffentlichen Bedeutung und Funktion des Pfarramts im größeren Ganzen der Deutung der gegenwärtigen Welt- und Gesellschaftsverhältnisse.¹⁷

Geht es also bei der Frage der zukünftigen Aus- und Weiterbildung von Pfarrpersonen um ein Effektivitäts- oder ein Erkennbarkeitsparadigma, eher um eine *Inhouse*- oder eine *Public*-Perspektive, um eine organisations- oder eine institutionenlogische Ausrichtung? Wie ist der möglichen Gefahr einer Verkirchlichung des akademischen Bereichs und eines zu eng geführten Kompetenzmodells zu wehren und was wäre einer möglichen problematischen Selbstreferenzialität eines solchen Modells sinnvollerweise entgegenzustellen? Zugleich steht mit einer solchen bildungstheoretischen Perspektive unweigerlich die Anforderung an jegliche universitäre und kirchliche Curriculumskonzeption im Raum, die einzelnen Elemente jederzeit kritisch und theologisch gepflegt zu prüfen.

Mit der gegenwärtig auch hochschuldidaktischen Kompetenzorientierung ergeben sich konsequenterweise auch für die Berufsausbildung zum Pfarrberuf und damit auch für die akademische Praktische Theologie neue Herausforderungen. Dabei wird grundsätzlich für den Lernort Universität zu Recht darauf hingewiesen, dass wissenschaftliche Kompetenz nicht nur Wissensbestände, Forschungsgebiete, Objektbegriffe, Grundkonzepte, Methodika, Fragestellungen oder fachspezifische Herangehensweise umfasst, sondern auch gemeinsame Werte und Normen, soziale Praktiken und Handlungsbereitschaften: „Deshalb umfasst der Begriff der Handlungskompetenz [...] über die kognitiven Dimensionen hinausgehend auch die motivationalen, sozialen und ethischen Anteile von Kompetenz“¹⁸. Im Sinn der Professionalisierung unterliegt folglich auch das akademische Studium der Überprüfung und Ausrichtung auf diese Perspektive hin. Die engere und systematische Verbindung zwischen Ausbildung und Berufspraxis soll somit nicht nur der Reflexion und Sicherheit der Lehrpersonen dienen, sondern zugleich auch den Zusammenhang zwischen einmal erworbener und stetiger Bildung im Sinn lebenslangen Lernens verstärken.

Diese pädagogische Neuausrichtung hat nun auch im Bereich religiöser Bildung in den vergangenen Jahren zu einer Reihe von grundlegenden Überlegungen geführt. Diese sind für den Bereich der zukünftigen professionellen Ausbildung von Pfarrperso-

¹⁷ Vgl. Thomas Schlag – Ralph Kunz, *Universitäre Bildung: Forschung, Lehre und Praxis*, in: dies. (Hg.), *Handbuch für Kirchen- und Gemeindeentwicklung*, Neukirchen-Vluyn 2014, 522–530.

¹⁸ Rüdiger Preißer, *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik*, in: Florian Bruckmann – Oliver Reis – Monika Scheidler (Hg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven*, Münster 2011, 17–36, hier 25.

nen insofern zu bedenken, da der Zusammenhang von „Religion und Bildung“ eben auch für die theologische Ausbildung spezifische Anforderungen und Herausforderungen für die berufliche Kommunikationspraxis mit sich bringt.

Der religionspädagogisch vielfach durchdachte Begriff der *religious literacy* – verstanden als Sprachkompetenz, die maßgeblich auf das Verstehen religiöser Überlieferung bezogen ist und die Fähigkeit mit einschließt, sich eigenständig wahrnehmend, deutend und handelnd mit den Inhalten und Interpretationen dieser Überlieferung auseinanderzusetzen¹⁹ – ist insofern pastoraltheologisch so zu transferieren, dass die Frage der pastoralen Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeit in den unterschiedlichen gemeindlichen Kommunikations- und Gestaltungspraktiken zum zentralen Thema wird.

Von den insbesondere religionspädagogischen Debatten zur Frage der Kompetenzorientierung kann eine theologisch-akademische Ausbildung der zukünftigen Pfarrpersonen mindestens in zweierlei Hinsicht lernen und profitieren.

Zum einen kann eine solche didaktische Orientierung keine Eigengesetzlichkeit oder Selbstzwecklichkeit für sich beanspruchen, sondern steht bildungstheoretisch unbedingt im Dienst des freien Erwerbs und Gebrauchs individueller Mündigkeit sowie der eigenständigen Fähigkeit zur theologischen Urteilsbildung des pastoralen Nachwuchses. Insofern ist innerhalb der Ausbildung von Beginn an für die programmatische Unterscheidung zwischen institutionellen Bildungsvorgaben und der individuellen Auseinandersetzung mit bzw. Übernahme dieser Vorgaben zu sensibilisieren. Zugleich ist nicht zu vergessen, dass Kompetenzen im Lernprozess auf der Basis normativ geprägter Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen. Denn auf curricularer Grundlage wird festgelegt, was innerhalb einer Domäne zu erwerben ist, da diese einerseits auf festgelegte Wissens- und Forschungsziele abstellt und andererseits auf die Bewältigung komplexer Aufgaben und Problemlagen abzielt, die dann im Berufsalltag auf der Grundlage der erworbenen universitären Befähigungen adäquat bewältigt werden können.²⁰ Dies heißt im Umkehrschluss aber nichts anderes, als dass die jedem Curriculum mindestens implizit zugrundeliegenden Normativitäten ihrerseits immer wieder der Prüfung ausgesetzt werden müssen.

Kein Wunder, dass im Bereich der internationalen Curriculum-Theorie auch für den Lernort Universität längst der kritische Blick auf die verborgenen Absichten und Vorannahmen bzw. eine prinzipiell ideologiekritische Dimension hinsichtlich aller Ausarbeitungen eingefordert wird.²¹ Eine sachgemäße kompetenzorientierte Bildung lebt

¹⁹ Vgl. Thomas Schlag, Aufwachsen in Beziehungen. Zur Qualität evangelischer Schul-Bildung in theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: Martin Schreiner (Hg.), Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen (Schule in evangelischer Trägerschaft 15), Münster u. a. 2012, 123–132, hier 125.

²⁰ Vgl. Niclas Schaper, Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: Bruckmann u. a. (Hg.), Kompetenzorientierte Lehre (s. Anm. 18), 37–62.

²¹ Vgl. Eric Margolis, The hidden curriculum in higher education, New York 2001.

insofern von Beginn an von der Ermächtigung der auszubildenden Akteure im Blick auf deren kritische Urteilskraft und ihre theologisch versierte Selbstbildung. Insofern muss eine solche pädagogische Zielrichtung sich der Geschichte der akademischen pastoralen Ausbildung mit ihrer programmatischen Offenheit für die freie Auslegung des Evangeliums und der kirchlichen Ordnungsprinzipien von Beginn an bewusst sein und diese kontinuierlich pflegen.

Zum zweiten ist eine weitere religionspädagogische Grundeinsicht für die pastorale Ausbildung fruchtbar zu machen: Für den Bereich der religiösen Bildung ist vielfach vermerkt worden, dass sich entscheidende Aspekte der Lehr-Lern- und Kommunikationsprozesse nicht durch eine kompetenzorientierte Annäherung wirklich planen, feststellen oder erheben lassen. Wenn es richtig ist, dass sich religiöse Erschließungsvorgänge der Wirklichkeit tatsächlich immer auch „von sich aus“ ereignen, so ist deutlich, dass dieses Moment des Erschließungsereignisses das prinzipielle Charakteristikum der Entzogenheit mit sich führt. Das Unverfügbare religiöser Bildung besteht dann aber nicht nur in der prinzipiellen Grenze, sich dessen Tiefensinn als Bildungsinhalt planbar erschließen oder verfügbar machen zu können, sondern es besteht eben auch in der prinzipiellen Grenze der reflexiven Zugänglichkeit des Religiösen auf Seiten des/der sich bildenden und wirkenden pastoralen Akteurs/Akteurin. Dies bedeutet nun natürlich nicht, innerhalb der theologischen Ausbildung auf eine möglichst intensive Reflexion individueller Glaubensprozesse zu verzichten, diese Reflexionstätigkeit aber immer zugleich von den eigentlichen Glaubensprozessen und der religiösen Kommunikation zu unterscheiden.

Eine solche theologische, für die Ausbildung zum Pfarrberuf relevante Bildungstheorie geht davon aus, dass dem Menschen die Würde und sein Person-Sein immer schon zugesprochen ist und damit seine berufliche Tätigkeit nicht von bestimmten Bildungs-Leistungen abhängig zu machen ist. Dieser Feststellung liegt die anthropologische Einsicht zugrunde, dass „Bildsamkeit“ als eine dem Menschen zukommende und zugesprochene Eigenschaft anzusehen ist und nicht von ihm selbst aus erlangt werden muss.²² Von dort aus ist jede Bildungspraxis, sei sie nun die des Erwerbs oder die der Weitergabe von Wissen, keine Leistung, die womöglich sogar über den Wert und die Würde der Person bestimmen könnte, sondern jegliche Bildungspraxis ist gleichsam Antwort auf die dem Menschen bereits zugesprochenen und ihm eigenen Bildungsfähigkeiten und -potentiale. Von dort aus lebt eine theologische Bildungstheorie im Blick auf die pastorale Praxis von der Zusage des Gerechtfertigt-Seins „ohn all mein Verdienst und Würdigkeit“ (M. Luther).

Zu dieser kreatürlichen Bildsamkeit gehört ein weiteres, ebenfalls kreatürliches Element, das auch für die Konzeption jedes Bildungsprogramms von orientierender Bedeutung ist: Gibt man dieser Bildsamkeitsidee Raum, so muss sich dies auf Seiten

²² Vgl. Dietrich Benner, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn 2014.

der Auszubildenden mit der programmatischen Offenheit für das Überraschende, Sperrige, Unbequeme im Sinn eines kreativen pastoralen Künstlertums verbinden. Eine solche Forderung mag auf den ersten Blick irritierend wirken, und natürlich ist zu bedenken, dass immer wieder einzelne Pfarrpersonen durch ungezügelte Individualität zu erheblichen Problemen in Gemeinde und Öffentlichkeit führen und Kirchenleitungen über alle Maßen hinaus beschäftigen können.

Aber der hier starkgemachte Gedanke einer bildungstheoretisch begründeten freien Individualität und die Forderung, dem freien Berufs-Geist den notwendigen Raum zu geben, will gerade nicht der Spielart eines „autistischen“ Egozentrismus das Wort reden. Das Plädoyer für den freien pastoralen Geist ist nicht zu verwechseln mit einer Verteidigung des egomanischen Freigeistes!

Ein weiterer Aspekt der hier betonten Unverfügbarkeitsdimension ist hier ebenfalls noch zu benennen: Unverfügbar sind eben auch die Wirkungen und Auswirkungen pastoralen Handelns. Nicht nur aus organisationslogischen, sondern auch und vor allem aus eminent theologischen Gründen ist der menschlichen Mitgestaltung an einer sichtbar dynamischen und „erfolgreichen“ Kirche eine grundsätzliche Grenze gesetzt. Insofern ist auch der Prozesscharakter der Entwicklung der Organisation und der darin agierenden Personen nicht nur als eine faktische Machbarkeitsgrenze anzusehen, sondern verweist in eben theologischem Sinn auf den grundsätzlichen Charakter von Kirche als unsichtbarer Kirche.

Man sollte sich folglich davor hüten, Ausbildungsmodelle zu entwickeln, die gleichsam zielorientiert-teleologischen Charakter tragen, den es klar vorausschauend nur noch möglichst effektiv abzuarbeiten gälte. Wenn überhaupt von einem Fortschritts-gedanken ausgegangen werden soll, so ist dieser vom Akteur/von der Akteurin weg ganz auf die Seite des Aktionsfeldes zu ziehen, anders gesagt: theologisch durch den Gedanken des zwar schon angebrochenen, aber sicherlich nicht durch irdisches Menschenwerk zu verwirklichenden Reiches Gottes erheblich zu relativieren.

Wenn überhaupt so etwas wie ein kompetenzorientiertes Portfolio gefragt ist, so muss dieses also mit größtmöglicher Flexibilität und Freiheit verbunden sein. Ja, man müsste konsequenterweise eigentlich sagen, dass die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den curricularen Anforderungen selbst eine wesentliche Zielmarke jeglicher Ausbildung zu sein hat. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich dann die im späteren Beruf notwendige programmatische Pluralitätsfähigkeit und Sensibilität für mögliche problematische Begehrlichkeiten von Beginn an kultivieren und einüben.²³ Damit muss sich die Absage gegenüber jeder kollektivistischen Zumutung von außen verbinden. Diese entspräche weder der theologischen Tradition des Berufs noch der eigentlichen Qualität reformatorischer Bildung.

²³ Vgl. Jan. Hermelink, Berufung zur Freiheit und berufliche Kompetenz. Überlegungen zum Studium der Theologie, in: ders., Kirche leiten in Person. Beiträge zu einer evangelischen Pastoraltheologie. Leipzig 2014, 220–238, hierzu v. a. 237.

Da sich auch in kirchlicher Hinsicht eine plausible *corporate identity* nicht deduktiv, sondern nur und erst induktiv durch die bewusste Haltungs-Erarbeitung der einzelnen Akteure/Akteurinnen bildet, muss auch das entsprechende Ausbildungsmodell von dieser Einsicht her konzipiert werden. Sollten Pfarrpersonen hingegen durch ein wie auch immer geartetes Ausbildungsmodell auf eine bestimmte Haltungs-Linie gebracht werden, würde dies faktisch die Unterhöhlung des akademischen Anspruchs und Profils dieses Berufs betreiben.

Das heißt, dass sich ein guter professioneller Umgang mit den Unverfügbarkeiten des Berufs eben nicht nur durch die Offenheit für Fehlerfreundlichkeit oder durch einen besseren Umgang mit Grenzerfahrungen zeigt, sondern durch eine programmatische Offenheit für die jetzt eben noch nicht erkennbare, vielleicht nicht einmal im Einzelnen in Sprache zu fassende Kreativität.

Denn gerade im Pfarramt ist mit Situationen und Erfahrungen zu rechnen, die sich eben nicht vorhersagen, oftmals auch gar nicht eindeutig einordnen lassen und schon gar nicht in einem Portfolio dokumentiert werden können. Es braucht deshalb auch den bewussten Raum für das Schweigen und Verschweigen, für Geheimnisvolles und Unerklärbares, für die Freiheit des Nicht-Mitteilens und der professionellen Verschwiegenheit – nicht nur im Sinn des Seelsorgegeheimnisses. Zur bildungstheoretisch grundierten Selbst-Kompetenz gehört folglich auch der Schutz der eigenen Person gegenüber den Explikations-Zumutungen der eigenen Organisation.

Wertzuschätzen sind schon in der Ausbildung ebenfalls bestimmte Formen pastoraler Subversivität – nicht im Sinn der unsolidarischen Aushöhlung der Institution – sondern im Sinn der wirklich ganz eigenständigen Interpretation des eigenen Berufsbildes. Eine lebendige Kultur von Kirche lebt auch von produktiven Irritationen jenseits des Erklärbaren. Wird dem hingegen kein angemessener Raum gegeben, muss bekanntermaßen nicht nur mit Demotivierungseffekten, sondern auch mit Reaktionen innerer Emigration gerechnet werden: Quod erat demonstrandum!

Von dieser theologisch-hermeneutischen Grundperspektive aus sind aber auch die Auszubildenden in Universität und Kirche selbst in ganz prinzipieller Weise herausgefordert: Ein kompetenzorientiertes Modell, das vom Grundideal einer Bildung in Würde und zur Freiheit ausgeht, kann die Auszubildenden zu keiner Phase der Ausbildungsplanung, -durchführung und -auswertung untangiert lassen.

Vielmehr ist zu fragen, welche innere Haltung sie selbst für ihr Engagement und ihre Aktivitäten mitbringen, wie sie sich selbst ganz persönlich und professionell auf diese Aufgabe vorbereiten, wie sie für die eigene universitäre Lehre und Ausbildung die Kompetenzen und Erfahrungen der Auszubildenden als konstitutive Bezugsgrößen mit einbeziehen und wie sie dabei programmatisch mit Erfahrungen der eigenen Grenzen und Unzulänglichkeiten umzugehen in der Lage sind.

Fazit

Für die Vorbereitung auf den Pfarrberuf, sei dieser nun an der Universität oder im kirchlichen Zusammenhang angesiedelt, stellt das Bewusstsein von evangelisch gebildeter Freiheit und einer Bildung in Würde die zentrale Leitperspektive dar. Zu fördern ist ein theologisch-akademisches Selbstverständnis der eigenen theologischen Existenz, das eigene kreative Wege der Interpretation und die immer wieder neue Denkarbeit daran als wesentliche Grundkomponenten pastoraler Professionalität ansieht. Wenn hier von Freiheit die Rede ist, so meint dies nicht eigene Willkür oder gar anarchische Beliebigkeit, sondern eine bewusste und verantwortliche Haltung hinsichtlich der Entscheidung für die je eigene Berufsausübung auch im Zusammenspiel mit der Institution Kirche in einem weiteren Sinn.

Im Rahmen der Ausbildung können Kompetenzmodelle hier bestenfalls Prüfsteine für die je individuelle Entwicklung – man könnte gar von pastoraler Identitätsentwicklung sprechen – und Professionalität sein. Insofern ist hier, nebenbei angemerkt – auch der Begriff der Strukturgitter eher problematisch, weil die Ausbildung bestenfalls Geländer und Orientierungswegmarken im manchmal unwegsamen, aber immer spannenden Gelände pastoraler Herausforderungen bereitstellen kann. Damit muss dann auch die Kirche als Organisation und Institution – eben nicht nur in den „normalen“ Zeiten, sondern gerade auch im Krisen- und Konfliktfall eine Haltung gegenüber der eigenen Mitarbeiterschaft einnehmen, die sich durch eine prinzipiell wertschätzende Grundhaltung gegenüber deren individuellen Fähigkeiten und Potentialen auszeichnet.

Hier gilt außerdem angesichts der unübersehbaren Neuaufbrüche des Ehrenamts und der Freiwilligkeit auch *vice versa* auch, dass die zukünftigen Pfarrpersonen sich die Kompetenz aneignen müssen, ihre eigene Rolle noch stärker integrativ und partizipatorisch zu verstehen. So gilt es, durch die konkreten Bildungs- und Ausbildungserfahrungen die Grundkompetenz zu erwerben, von den Potentialen der jeweils anderen Person als Person auszugehen und dieser in einer Grundhaltung der Anerkennung, Aufmerksamkeit und Barmherzigkeit zu begegnen. Dies bedeutet dann auch, dass eben schon die Ausbildung nicht den Eindruck der Allzuständigkeit oder gar pastoraler Allmacht erwecken darf. Ist dies hingegen der Fall, muss eher kurz- als langfristig mit erheblichen Überforderungserfahrungen gerechnet werden.

Noch einmal theologisch gewendet: Pastorale Professionalität muss durch evangelische Promissionalität gekennzeichnet sein, d. h. durch ein besonderes Bewusstsein um den Verheißungscharakter dieses Amtes und auch die Zuversicht, dass hier im wahrsten Sinn des Wortes nicht alles in der Macht des und der lernenden und lehrenden Amtsausübenden steht.

Unter diesen Voraussetzungen kann dies sowohl in der Amtspraxis wie in der Ausbildung zu einer seriösen Gelassenheit führen, auf deren Grundlage einerseits nach allen Regeln der Kunst die notwendigen professionellen Standards angeeignet, immer

wieder überprüft und gegebenenfalls auch kritisiert und revidiert werden, andererseits aber auch Freiraum für die individuellen Entdeckungen, Innovationen und sehr persönlichen Amtsprofile und -verständnisse entsteht und bestehen bleibt.

Prof. Dr. Thomas Schlag
Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten
Religionspädagogik, Kirchentheorie und Pastoraltheologie
Leiter des Zentrums für Kirchenentwicklung (ZKE) an der
Theologischen Fakultät der Universität Zürich
Theologisches Seminar
Kirchgasse 9
CH-8001 Zürich
Fon: +41 44 63 44785
E-Mail: thomas.schlag(at)theol.uzh(dot)ch

Diakonische Bildung – aber wie?

Aufgaben diakonischen Lernens in einer sich verändernden Gesellschaft

Abstract

Der Beitrag diskutiert die Frage nach den Besonderheiten und Herausforderungen diakonischer Bildungsprozesse. Im Anschluss an einen Überblick über historische und aktuelle Bildungsdiskurse im Bereich der Diakoniewissenschaft fokussieren die Autorinnen diakonische Bildungsprozesse von Studierenden und Lehrenden an der Hochschule. Am Beispiel zweier Projekte forschenden Lernens – in denen Studierende mit Hilfe von Sozialraumanalysen diakonische Handlungsprofile entwarfen – analysieren sie die spezifischen Anforderungen: Zu entwickeln ist zugleich eine theologische Deutung des konkreten sozialen Handelns, eine angemessene persönliche Haltung und eine der gesellschaftlichen Situation angemessene Sprachfähigkeit im Handlungsfeld. In dieser Entwicklungsaufgabe lässt sich nicht immer unmittelbar an bisherige Erfahrungen anknüpfen. Auf diese Weise ist die Kirche als Organisation selbst diakonischen Lernprozessen ausgesetzt.

This article discusses the specifics and the challenges of the educational process in the field of *diaconia*. After giving an overview over historical and present discourses in regard to education in the field of Diaconic Science (= Diakoniewissenschaften), the authors focus on education processes of students and teaching staff at a university of applied sciences. Their analysis is based on two research projects, in which students developed diaconal courses of action by using social space analysis. The students focused on the specific requirements as well as on the need to develop a theological construction of the concrete social action. They work demanded an appropriate personal mindset and the ability to express oneself according to the social context of the sphere of action. This developmental process cannot always be tied to previous experiences. Therefore, the church itself becomes subject to diaconal learning processes.

Ausgehend vom Themenspektrum der Praktischen Theologie lässt sich die Frage stellen, wie es sich mit Bildungsprozessen verhält, die sich auf Diakonie beziehen oder aus einem diakonischen Impuls gespeist werden. Diese Frageperspektive fordert dazu heraus, Spezifika diakonischen Lernens im Horizont eines christlichen Bildungsverständnisses herauszuarbeiten und dabei sowohl die Wissensbestände der Diakoniewissenschaft als auch die diakonische Dimension von Bildung zu berücksichtigen. Spätestens wenn dabei auch die gesamte Lebensspanne von Menschen und die mannigfaltigen Lernorte mit ihren verschiedenen Anforderungshorizonten an diakoniebezogene Lernprozesse in den Blick kommen, werden die Vielschichtigkeit der Fragestellung und die damit verbundenen allgemeinen Herausforderungen deutlich.

Der Weg durch die in verschiedene Ebenen gegliederte und unterschiedliche Biotope einschließende Landschaft diakonischen Lernens soll hier in fünf Schritten gebahnt werden. (1) Als orientierender Einstieg dient ein kurzer Blick auf die bildungstheoretische Landkarte, in der diakonische Bildung sowohl anhand ihrer Spezifika als

auch mit ihren Verknüpfungen zu anderen Bereichen der Bildung zu lokalisieren ist. (2) Auf dieser Grundlage lässt sich dann ein Überblick über die diakoniewissenschaftliche Bildungsdiskussion der letzten beiden Jahrzehnte gewinnen, die sich im Wesentlichen an den methodisch-didaktischen Herausforderungen verschiedener Lernorte orientierte. Wenig Beachtung fand darin bisher das diakonische Lernen am Ort der Hochschule. Von zwei Beispielen forschenden Lernens mit Studierenden der Diakoniewissenschaft an einer evangelischen Hochschule ausgehend (3) wird deshalb zunächst dargestellt, wie diakonische Lernprozesse auf akademischem Niveau im Rahmen eines Sozialraum-Projekts aussehen können und (4) welche spezifischen Herausforderungen dabei angesichts des gesellschaftlichen Wandels für Kirche als diakonische Akteurin deutlich werden. (5) Im Rückblick lassen sich einige Essentials für diakonische Bildungsprozesse angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse formulieren sowie offene Fragen in Forschung und Praxis benennen.

1. Was ist diakonische Bildung? Eine orientierende Einführung

Sobald die beiden Begriffe Bildung und Diakonie genannt werden, tun sich für Fachleute ganze Welten auf, die bunt, vielfältig und immer wieder neu zu beschreiben sind. Nachfolgend verstehen wir Bildung als einen „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit“¹. Und sobald in Bildungsprozessen auch Religion und Glaube ins Spiel kommen, geschieht Lernen, geschieht Bildung im Horizont „sinnstiftender Deutungen des Lebens“. Sprechen wir von Diakonie, dann meinen wir damit sowohl das soziale Handeln der Christen, das seine Begründung in der biblischen Tradition findet und als Handeln im Horizont des Reiches Gottes gedeutet wird, als auch die institutionalisierten Formen sozialer Verantwortungsübernahme in ihren vielfältigen historischen und aktuellen Ausprägungen.

Diakonische Bildung umfasst deshalb den Erwerb diakoniekundlichen Wissens, die Entwicklung einer empathischen, ethisch reflektierten Grundhaltung und die Ausbildung der Fähigkeit zu konkretem, sozial verantwortlichem Handeln. Im Unterschied zum (profanen) sozialen Lernen spielt dabei jedoch die Verknüpfung dieser verschiedenen Bildungsdimensionen mit theologischen Deutungen und christlichen Glaubenshaltungen eine zentrale Rolle. Daran wird deutlich, dass es für die Beschreibung diakonischer Bildungsprozesse hilfreich ist, zwei Ebenen zu unterscheiden: Die des allgemeinen sozialen Lernens mit seinen personenbezogenen, fachlichen und ethischen Dimensionen einerseits und die Ebene der Deutung aus dem Glauben und mit Hilfe

¹ Dieses und das folgende Zitat: Kirchenamt der EKD (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh ²2003, 66.

theologischer Wissenschaft andererseits. Nur so kann in diakonischen Lernprozessen die Besonderheit des christlichen oder kirchlichen sozialen Handelns, in dem beides zusammenkommt, wo Glaubensaspekte mit allen anderen Aspekten sozial verantwortlichen Handelns verschmelzen, hinreichend zur Geltung gebracht werden. Sehr eindrücklich hat Rainer Merz dies für professionelle Diakoninnen und Diakone als „diakonisches Kongruieren“ beschrieben.²

Die allgemeine These, dass sozial verantwortliches Handeln gerade dort zum diakonischen Handeln wird, wo religiöser Impuls, fachliches Können und menschliche Empathie miteinander verschmelzen, ist Grundlage dieses Textes. Gegenstand des Nachdenkens ist der Prozess, in dem eine solche Verschmelzung von einzelnen Menschen eingeübt und in immer wieder neuen Einzelfällen umgesetzt wird. Die Frage nach diakonischer Bildung wird darin zur Frage danach, wie es gelingt, das eine im anderen zu entdecken und sich darin zu üben, die verschiedenen Perspektiven zugleich zu nutzen.

2. Wie funktioniert diakonische Bildung?

Ein an verschiedenen Lernorten orientierter Rückblick

Aus dem bisher Gesagten wird bereits deutlich: Mit diesem bildungstheoretisch fundierten Anspruch, in den fachlichen, motivationalen und ethischen Aspekten auch Glaubensfragen zu bedenken und zugleich eine Theorie des Diakonischen sowie eine Praxis der Zusammenschau verschiedener Ebenen einzuüben, muss auch das diakonische Lernen ein Lernen auf verschiedenen Ebenen sein.³ Diese Herausforderung stand in der Fachwelt in den letzten zwanzig Jahren im Fokus der *didaktischen und methodischen Bemühungen*. Begonnen hatte die kirchliche Diskussion um institutionalisierte Formen des diakonisch-sozialen Lernens vor etwa zwanzig Jahren mit der These, dass soziale Erfahrungen heute für immer mehr Menschen nicht mehr von allein zustande kämen. Deshalb seien neue gesellschaftliche Orte, neue „soziale Lernarrangements“ notwendig, um den sozialen Humus, von dem eine Gesellschaft lebt, zu erhalten.⁴ Die

² Vgl. Rainer Merz, Auf der Suche nach einer spezifischen Professionalität für Diakoninnen und Diakone in der kirchlich-diakonischen Sozialen Arbeit, in: Volker Herrmann – Rainer Merz – Heinz Schmidt (Hg.), Diakonische Konturen. Theologie im Kontext sozialer Arbeit, Heidelberg 2003, 305–335, Begriff „diakonisches Kongruieren“ 309ff.

³ Vgl. Renate Zitt – Heinz Schmidt, Fürs Leben lernen! Diakonisch-soziale Lernprozesse und die Frage nach einem diakonischen Bildungsbegriff, in: Diakonisches Werk der EKD (Hg.), Fürs Leben lernen. Tagungsbericht vom vierten Bildungsforum der Diakonie, Diakonie Dokumentation 11/02, Stuttgart 2002, 15–16.

⁴ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. EKD-Denkschrift Nr. 143, Gütersloh 1998, Absatz 127, aber auch insgesamt die vom Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgege-

Suche nach neuen Lernorten und Lernformen für diakonisches Denken und Handeln begann auf den verschiedenen Stufen des schulischen und gemeindlichen Lernens von Kindern und Jugendlichen. Erst deutlich später rückten der Bereich der Erwachsenenbildung und damit das lebenslange Lernen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Orientierung auf der Suche nach geeigneten Modellen für diakonisch-soziales Lernen von Kindern und Jugendlichen in Schule und Gemeinde wurde auf evangelischer Seite vor allem bei zwei ursprünglich in den USA entwickelte Konzeptionen – *Situated Learning*⁵ und *Service Learning*⁶ – gesucht, während auf katholischer Seite mit dem Projekt *Compassion*⁷ ein weitgehend eigenständiges Programm entwickelt wurde. Allen drei Modellen ist gemeinsam, dass sie diakonisch-sozialen Praxiserfahrungen eine zentrale Bedeutung beimessen.

Auf dem Weg des *Situated Learning* richten sich die zentralen Erwartungen auf Effekte der Persönlichkeitsbildung, die dadurch erreicht werden sollen, dass Schülerinnen und Schüler in der Praxis Teil einer diakonisch orientierten Handlungsgemeinschaft werden und zunächst am Modell durch Nachahmung und später durch allmähliche Verantwortungsübernahme sowohl persönliche Anerkennung erfahren als auch Kommunikations- und Handlungskompetenz erwerben. Die Vermittlung der christlichen Deutung des gemeinschaftlichen Handelns bleibt in diesem Modell abhängig von der Form, wie sie im Praxiseinsatz konkret gelebt, expliziert oder auch reflektiert wird.⁸ Außerdem bestehen Zweifel an der Nachhaltigkeit dieser Lernform, wenn die Teilhabe an der Handlungsgemeinschaft, im Unterschied zum Ursprung dieser Lernform in der Frühzeit informeller, familiärer Lernkulturen, keine dauerhafte, sondern nur eine zeitlich eng begrenzte ist.

Das katholische *Compassion*-Projekt richtet sich in erster Linie an Jugendliche in den letzten Klassen ihrer Schulzeit. Es verknüpft von Anfang an eine zwei- bis dreiwö-

bene Dokumentation „Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens“, in: Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 03/2000.

⁵ Vgl. Jean Lave – Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Cambridge 1991.

⁶ Vgl. Anne Sliwka – Susanne Frank, *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*, Weinheim 2005. Dieses Modell basiert auf dem reformpädagogischen Ansatz von John Dewey, dem Gründer der Chicagoer Laborschule. Vgl. John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, herausgegeben von Jürgen Oelkers, Weinheim 2010 [New York 1915].

⁷ Vgl. Johann Baptist Metz – Lothar Kuld – Adolf Weisbrod, *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung*, Freiburg 2000. Auch online sind grundlegende Informationen verfügbar: <http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/compassion/index.php?rg=5> [29.06.2015].

⁸ Heinz Schmidt etwa hält die Wahrscheinlichkeit, dass dies in der Praxis tatsächlich geschieht, für eher gering. Vgl. Heinz Schmidt, *Diakonisches Lernen. Grundlagen, Kontexte, Motive und Formen*, in: Helmut Hanisch – Heinz Schmidt, *Diakonische Bildung. Theorie und Empirie*, Heidelberg 2004, 13.

chige Praxisphase in einer caritativen Einrichtung mit dem Fachunterricht verschiedener Fächer, in dem Themen erarbeitet werden sollen, die in einem Bezug zum Sozialpraktikum stehen. Persönliche Erfahrungen werden dagegen außerhalb des Fachunterrichts besprochen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation konnte gezeigt werden, dass die Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schülern zu diesem Projekt mit der Zahl der beteiligten Unterrichtsfächer anstieg. Zugleich wurde deutlich, dass sowohl das Nachdenken „über mich selbst“ als auch „über die Welt, wie sie sein sollte“ durch eine intensivere unterrichtliche Begleitung ebenfalls deutlich höher eingeschätzt wurde. Die Dimension des religiösen Deutungsverhaltens der beteiligten Schülerinnen und Schüler wurde jedoch leider nicht gesondert evaluiert.⁹

Im Konzept des *Service Learning* steht von Anfang an die reale Verantwortungsübernahme innerhalb des Sozialraums im Mittelpunkt. Es richtet sich grundsätzlich an Lernende aller Altersstufen und wird in den USA fast flächendeckend von der Grund- bis zur Hochschule praktiziert, findet aber auch in Deutschland vermehrt Anklang. Die Lernenden identifizieren beim *Service Learning* selbstständig einen konkreten Handlungsbedarf im Sozialraum und entwickeln mit fachlicher Unterstützung in verschiedenen Unterrichtsfächern eigene Lösungsstrategien, die sie dann auch praktisch umsetzen und reflektieren. Durch Einbindung des Religions- oder Konfirmandenunterrichts kann in diesem Modell ein angemessenes, theologisch fundiertes Deutungsangebot zur Verfügung gestellt werden.

Zum *Service Learning* liegen bereits verschiedene Evaluationsstudien vor. Sie zeigen insgesamt breite Übereinstimmung darin, dass *Service Learning* positive Wirkungen haben kann, und zwar auf die

„Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere bezogen auf ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein, ein höheres Selbstwertgefühl, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, [...]; positive Wirkungen auf gesellschaftliches und staatsbürgerliches Bewusstsein, vor allem in Form einer größeren Sensibilität für Probleme in der Gemeinde, eines größeren sozialen Verantwortungsbewusstseins, einer höheren Partizipation an gesellschaftspolitischen Aktivitäten, eines verbesserten demokratischen Verständnisses und einer ausgeprägteren politischen Identität; ausgeprägteres Bewusstsein bezogen auf moralische und ethische Fragen; größere Akzeptanz von gesellschaftlicher Vielfalt“¹⁰.

Auch hier fehlen jedoch gesicherte Erkenntnisse zur Integration der religiösen Dimension in diese Form sozialen Lernens.

Als zentrale Schwäche aller Modelle diakonischen Lernens für Kinder und Jugendliche erscheint die offen bleibende Frage danach, wie eine theologische Deutung des sozialen Handelns, der persönlichen Haltung und der gesellschaftlichen Situation sinn-

⁹ Vgl. dazu Walter Boës, *Diakonische Bildung. Grundlegung einer Didaktik diakonischen Lernens an der Schule*, Heidelberg 2013, 18–20.

¹⁰ Michael Jaeger – Susanne In der Smitten – Judith Grützmaker, *Gutes tun und gutes Lernen: Bürgergesellschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen*, in: *HIS:Forum Hochschule* 07/2009, 38.

voll angeregt, bzw. wie die Sprachfähigkeit im Blick auf den eigenen Glauben in diesen Zusammenhängen gefördert werden kann. Genau hier setzt das aktuelle Modell diakonischer Bildung für Erwachsene *im Bereich der organisierten Diakonie* von Martin Horstmann¹¹ an. Unter dem Titel „*Das Diakonische entdecken*“ entfaltet er didaktische Zugänge zur diakonischen Reflexion. Dabei geht es ihm gerade nicht um eine Ausbildung für die Gestaltung von Andachten oder die am Kirchenjahr orientierte Gestaltung von Räumen. Vielmehr fragt er nach den diakonischen Elementaria als den inhaltlichen Grundlagen, die den Kern des Diakonischen in drei Grundformen ausmachen. Als erste und wohl elementarste Grundform arbeitet er die diakonischen Grunderfahrungen heraus, zu denen er unter anderem das Berührtwerden, das Angewiesensein und das Gebrauchtwerden rechnet.¹² Die zweite Grundform entdeckt er in diakonischen Gestaltungsmustern, die er als Spannungsfelder oder komplementäre Strukturen beschreibt und dafür beispielgebend etwa die beiden Pole Barmherzigkeit und Gerechtigkeit oder Nächstenliebe und Selbstliebe benennt.¹³ Und als dritte Grundform beschreibt er die verschiedenen Wirkrichtungen des Diakonischen, die er unter den drei Kategorien Versöhnung, Befreiung und Heilung zusammenfasst.¹⁴

Von diesen elementaren Grundformen des Diakonischen ausgehend sucht Horstmann nach didaktischen Wegen, um die elementaren Inhalte des Diakonischen vor dem Hintergrund der Erfahrungshorizonte der Mitarbeitenden zur Sprache zu bringen und mit ihnen zusammen in deren Erfahrungswelt hinein zu kontextualisieren. Dieser diskursiv angelegte und an spirituellen Erfahrungen orientierte Lernprozess zielt letztlich auf den Erwerb diakonischer Kompetenz, die die Alltagsvollzüge des sozialen Handelns spirituell, reflektierend und handelnd durchdringt.¹⁵

Mit diesem bisher vor allem theoretisch ausgearbeiteten Modell nimmt er einerseits die Erkenntnis ernst, dass Bildung (nicht nur, aber erst recht bei Erwachsenen) immer Selbstbildung und somit eine höchst individuelle Konstruktionsleistung ist, und greift zur praktischen Bearbeitung der damit verbundenen Herausforderungen auf das bewährte religionsdidaktische Modell der Elementarisierung von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer¹⁶ zurück. Hier geht es also um die in jeder diakonischen Lehr-Lern-Situation wieder neu zu stellenden Fragen nach den elementaren Verstehensvoraussetzungen der Lernenden, nach den elementaren Inhalten des Diakonischen, nach den elementaren Lebenserfahrungen für deren Erschließung und nach den angemessenen Arbeitsformen oder Methoden sowie um die Frage nach den sinnstiften-

¹¹ Vgl. Martin Horstmann, *Das Diakonische entdecken. Didaktische Zugänge zur Diakonie*, Heidelberg 2011.

¹² Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 246–248.

¹³ Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 249–257.

¹⁴ Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 254–256.

¹⁵ Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 258–266.

¹⁶ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Neukirchen-Vluyn 2003.

den Deutungen oder den Diskurs um gewissmachende (Glaubens-)Wahrheiten. Daran wird deutlich, dass Martin Horstmanns Modell theoretisch für lebenslanges diakonisches Lernen anwendbar ist und durch seinen konstruktivistischen Ansatz auch für diakonische Bildung in der aktuellen gesellschaftlichen Situation als angemessen bewertet werden kann. Inhaltliche Konkretionen und daran anschließende Evaluationen stehen jedoch noch aus.

3. Forschendes Lernen als Weg diakonischer Bildung: Ein Sozialraum-Projekt mit Studierenden

An Hochschulen bieten vor allem die in den letzten Jahrzehnten zahlreich entwickelten Ansätze des forschenden Lernens¹⁷ Möglichkeiten, um die notwendigen Kompetenzen für diakonisches Handeln zu erwerben und diakonisches Planen gemeinsam zu reflektieren. Ausgehend von eigenen Fragen nach sinnvollem sozialem Handeln können Studierende auf die Suche gehen nach Handlungskonzepten, die zugleich christlich verantwortet und fachlich angemessen sind – und in denen das eine das andere durchdringt. So hat ein Seminar im letzten Abschnitt eines diakoniewissenschaftlichen Bachelorstudiengangs die Einladung eines evangelischen Kirchenbezirks angenommen, den Sozialraum zu erkunden, unterschiedliche Bedarfe der Menschen vor Ort wahrzunehmen und kirchliches Handeln, vor allem diakonisches Handeln, für diesen Raum zu beschreiben, um die diakonische Arbeit des Kirchenbezirks weiterzuentwickeln. Der Kirchenbezirk verfolgte dabei eine konkrete Fragestellung: Wie kann die Kirche nicht nur auf die sozialen Veränderungen in einem strukturschwachen Gebiet reagieren, sondern selbst theologisch fundiert als Akteurin im Sozialraum auftreten?¹⁸

Die Studierenden bezogen für einige Tage ihr Quartier im Sozialraum und erkundeten mit Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Teilnehmender Beobachtung das Lebensgefühl in den Dörfern des Kirchenbezirks. Sie sprachen mit Jugendlichen, Müttern, Landwirten, Pflegekräften, Gewerbetreibenden, Angestellten in der Kommune, mit verbandlich Engagierten, Neuzugezogenen und den Menschen auf der Straße und versuchten herauszufinden, welche Themen die Menschen hier interessieren, welche Fragen in der Gestaltung des gemeinsamen Lebens aktuell die größte Rolle spielen. Und sie waren auf der Suche danach, welche Bedeutung die Kirchengemeinden im Sozialraum haben oder haben können, welche theologischen Beiträge eine Gemeinde zu den aktuellen Fragen liefern kann, welche soziale Funktion sie am Ort hat und wie

¹⁷ Für einen knappen Überblick vgl. Ludwig Huber, Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Ludwig Huber – Julia Hellmer – Friederike Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium*, Bielefeld 2009, 9–35.

¹⁸ Vgl. Ellen Eidt – Claudia Schulz, Kirche im Dorf. Die Sozialraumanalyse als Entwicklungsinstrument für Kirchengemeinden in strukturschwachen Räumen, in: *Deutsches Pfarrerverbandblatt* 4/2014. Verfügbar unter: <http://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/archiv.php?a=show&id=3579> [29.06.2015].

sie auf diese Weise spezifisch „Kirche im Sozialraum“ sein kann. Untereinander diskutierten die Studierenden unterwegs wichtige Fragen: Was geht es die Kirchengemeinde an, wenn ein Supermarkt oder die Grundschule im Dorf schließt oder zu wenige Busse in die Stadt fahren? Welche Position nimmt eine Kirchengemeinde ein, wenn Familienstrukturen sich wandeln und das soziale Gefüge sich stark verändert? Was hat die Kirchengemeinde mit der Gesundheits- und Sozialversorgung der Dörfer zu tun oder mit den Lebensperspektiven alter Menschen?

Ein erstes Ergebnis – oder auch eine erste Herausforderung – ergab sich aus dieser Beobachtung des Sozialraums: Wo die Kirchengemeinde mit dem Interesse an den Menschen und ihrer Lebenssituation genau hinschaut und mit den verschiedenen Gruppen von Menschen spricht und mit ihnen gemeinsam aktuelle Fragen diskutiert, da wird sie als relevantes Gegenüber wahrgenommen und ihr Engagement wird positiv bewertet. Ein zweites Ergebnis folgt darauf: Viele Menschen vor Ort (eher unabhängig von einer Kirchenmitgliedschaft) sind der Kirche gegenüber durchaus positiv eingestellt. Sie äußern aber wenige Erwartungen gegenüber der Kirchengemeinde. Was aus Studien zur Kirchenmitgliedschaft längst bekannt ist, wird nun zur Herausforderung: Wie können Christinnen und Christen sich – bewusst verstanden als Gemeinschaft der Glaubenden – in das soziale Geschehen am Ort einbringen, ihre Unterstützung für die, die vom Wandel betroffen sind, umsetzen, auch wenn andere dies gar nicht als Aufgabe von Kirche verstanden haben? Und auf der Ebene professionellen Handelns gefragt: Wie kann die Kirche ihren Auftrag verstehen, im Sozialgefüge vor Ort diakonisch aktiv zu sein, wo in diesem Sozialgefüge ganz unterschiedliche Anliegen zur Sprache kommen, wo die Kirche in den sozialen Wandlungsprozessen in der Regel keine Funktion mehr hat, die ihr von einer breiten Mehrheit zugeschrieben würde? An dieser Stelle endet eine Beobachtung der sozialen Gegebenheiten vor Ort mitten in kirchentheoretischen Fragen und pastoraltheologischen Herausforderungen.

Mit Hilfe der Kompetenzmatrix für Berufe im Diakoniat,¹⁹ einem Instrument der Beschreibung professionellen diakonischen Handelns aus dem protestantischen Bereich, haben die Studierenden abschließend seelsorgerlich-religionspädagogisches Handeln mit Einzelnen und Gruppen in den klassischen kirchlichen Formen erarbeitet, Möglichkeiten zur Begleitung von Menschen in existenziellen Lebensfragen beschrieben, Ansatzpunkte für kirchlich-diakonische Organisationsentwicklung entworfen und Perspektiven für kirchliches Engagement im kommunalen Raum ausgelotet.

Ein solcher Prozess der Reflexion vor dem Hintergrund der verschiedenen diakonischen Herausforderungen kann als gelungenes diakonisches Lernen bezeichnet wer-

¹⁹ Vgl. Verband Evangelischer Diakonen-, Diakoninnen und Diakonatsgemeinschaften in Deutschland (Hg.), Was sollen Diakone und Diakoninnen können? Kompetenzmatrix für die Ausbildung von Diakoninnen und Diakonen im Rahmen der doppelten Qualifikation. Erarbeitet und beschlossen von der „ständigen Konferenz der Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen im VEDD“ im Frühjahr 2004. Impuls III/2004. Verfügbar unter: <http://www.vedd.de/.cms/111> [29.06.2015].

den: Ausgangspunkt ist eine konkrete Situation und deren aufmerksame Wahrnehmung und Analyse. Von hier aus lassen sich fachliche Herausforderungen beschreiben, theologische Reflexionen vornehmen und anschließend konzeptionelle Leitlinien für konkretes diakonisches Handeln entwerfen. Das Ergebnis ist schließlich ein neuer oder auf neue Weise geklärter Fokus auf die soziale Situation am Ort – ganz unabhängig von der Identifikation möglicher Hilfe- oder Unterstützungsbedarfe. Und auf der Ebene der Gemeindeentwicklung ist das Ergebnis eine Gemeinde, die im diakonischen Sinn aufmerksam für den sozialen Wandel ist und ihn aktiv mitgestaltet. Diakonisches Lernen geschieht hier für alle in der Kirchengemeinde aktiv am Prozess Beteiligten. Und es geschieht natürlich für alle Menschen über die Gemeinde hinaus, die solche Prozesse unterstützen.

4. Herausforderungen auf dem Weg diakonischer Bildung: Diakonisches Lernen braucht Interpretationshilfen

Die Kehrseite eines solchen Konzepts diakonischen Lernens im Sozialraum soll jedoch nicht verschwiegen werden: Schon in der hier beschriebenen Sozialraumanalyse blickten einige der Studierenden unzufrieden zurück. Eine diakonische Kirche wird doch, so meinten sie, daran erkennbar, dass eine Fachkraft für diakonische Arbeit im Arbeitsfeld zu sehen ist. Aber in der besuchten evangelischen Kirchengemeinde sind die Pfarrerinnen und Pfarrer alleine damit, die sozialen Herausforderungen am Ort als Aktionsfläche für kirchliches Handeln zu verstehen und auszugestalten. Auch erwarteten diese Studierenden, dass diakonisches Handeln explizit in Bereichen konkreten Hilfebedarfs entwickelt wird, dass sich also diakonisches Lernen darauf konzentriert, eine Sensibilität für Hilfebedarfe zu entwickeln, diesen Bedarfen mehr Raum im Gesamtkontext kirchlichen Handelns zu geben und die politische Rolle der Kirche als Anwältin der Schwachen zu stärken. Dass aber bereits die Aufmerksamkeit der Gemeinde für Wandlungsprozesse im Allgemeinen, ihre Rolle als Plattform, Moderatorin oder Mitgestalterin des Gemeinwesens deutlich diakonische Aspekte in sich birgt, scheint ein ungewöhnlicher Gedanke zu sein, der sich oft erst erschließt, wenn die Funktion der Ortsgemeinde im Sozialraum umfassend reflektiert wird.

Um diesen Aspekt diakonischen Lernens hin auf eine zukunftsfähige Kirche weiter zu entwickeln, haben wir eine weitere Lehrveranstaltung zum diakonischen Lernen und Handeln in einem Sozialraum angesiedelt, der erst auf den dritten Blick ein Feld für kirchliches Handeln ist: eine dreizügige Grundschule in einem sozialen Brennpunkt in einer Süddeutschen Metropole. Die evangelische Kirchengemeinde ist in diesem Stadtteil als Akteurin im Sozialraum kaum noch sichtbar und die Zahl der evangelischen Kinder in der Grundschule liegt in jeder der vier Jahrgangsstufen unter 10 Kindern. Die Verantwortlichen der Schule wollten ihr „Verhältnis zum Stadtteil“ neu bedenken und eine Konzeption für die zu erwartende halbe Stelle einer Schulsozial-

arbeiterin entwerfen. Außerdem gab es die realistische Option, dass eine im Stadtteil bereits etablierte, zur Diakonie gehörende soziale Einrichtung zur Trägerin der neuen Stelle werden könnte. Auf diese Weise war das Analysefeld „Schule im Stadtteil“ potenzielles Arbeitsfeld einer in Sozialarbeit und Diakoniewissenschaft ausgebildeten Fachkraft im Diakonot. Unter diesen Bedingungen machten sich auch hier die Studierenden auf, den Sozialraum zu erkunden.

Auch wenn hier die Zufriedenheit der Verantwortlichen in der Schule mit den Ergebnissen ebenfalls sehr hoch war, so waren die Studierenden der Diakoniewissenschaft, um deren Lernfortschritt willen das Projekt verabredet worden war, mehrheitlich wenig zufriedengestellt von ihrer Arbeit. Im ersten Projekt in der ländlich-strukturschwachen Gegend war ja bereits die Schwierigkeit sichtbar geworden, dass sozialräumlich orientiertes, aktives Wahrnehmen der Lebenssituation der Menschen und ein „Sich-Einmischen“ der Kirchengemeinde in aktuelle Fragen der Entwicklung des Ortes nur schwer als diakonische Aufgabe begriffen werden konnten. Nun aber, im sozialen Brennpunkt, war die Situation noch extremer, gewissermaßen wie ein Zeitsprung in die Zukunft, wo der Anteil von katholischen oder evangelischen Kirchenmitgliedern an der deutschen Bevölkerung stark geschrumpft ist und an die christlichen Kirchen kaum noch Erwartungen gestellt werden,²⁰ man sich aber durchaus gefallen lässt, dass eine christliche Einrichtung sich mit ihrer Expertise ins Geschehen einbringt, die Prozesse der sozialräumlichen Arbeit einer gemeinnützigen Einrichtung – hier einer Schule – mitgestaltet.

In dieser Situation zeigte sich die Evangelische Hochschule Ludwigsburg mit Studierenden, die bereits in Sozialer Arbeit ausgebildet sind und die diakonisches Handeln in der Einrichtung entwickeln möchten – unabhängig von einer aktiven oder auch nur interessierten Kirchengemeinde vor Ort, in der die Pfarrer und der Kirchengemeinderat keine Zeit hatten, sich in das Projekt einzubringen. Hier galt es nun, nicht nur die Situation im Gespräch mit ganz verschiedenen Akteuren wahrzunehmen, sondern aktiv, ohne dass zuvor Erwartungen an eine christliche Kirche formuliert worden wären, den potenziellen Beitrag diakonischer Arbeit (möglicherweise in Trägerschaft einer diakonischen Jugendhilfe-Einrichtung) zu entwickeln und darzustellen. Aus dieser Aufgabe entwickelte sich innerhalb der Seminargruppe ein scharfer Konflikt. An einigen Beispielen aus schriftlichen Reflexionen der Studierenden möchten wir das Konfliktpotenzial erläutern:

²⁰ Für ausführliche Analysen zur Mitgliederentwicklung: Joachim Eicken – Ansgar Schmitz-Veltin, Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland. Statistische Anmerkungen zu Umfang und Ursachen des Mitgliederrückgangs in den beiden christlichen Volkskirchen, in: Statistisches Bundesamt (Hg.), Wirtschaft und Statistik 6/2010, 576–589.

Studentin A:

Ich habe den Zusammenhang zwischen Schulsozialarbeit und Diakonie schon verstanden, da viele Diakone und Diakoninnen später in Berufen der Sozialen Arbeit unterwegs sind und trotz allem auch Diakone und Diakoninnen sind, aber ich hätte es schön gefunden, wenn wir ein schwerpunktmäßig diakonisches Projekt hätten durchführen können.

Was ist also, nach diesem Verständnis, ein diakonisches Projekt? Im weiteren Verlauf der Reflexion wird deutlich, dass es sich bei dem gewünschten „diakonischen Projekt“ um ein Projekt im Bereich der Gemeindediakonie handelte. Dort, wo die Beteiligten von Anfang an in ihren Engagements als Angestellte oder Beauftragte der Kirche sichtbar wären und einen klar umrissenen Auftrag hätten, wäre das Diakonische offensichtlich. Eine solche Anstellung oder Beauftragung wünschen sich die Studierenden dieser Gruppe mehrheitlich für ihre spätere Berufstätigkeit. Was ist also genau das Diakonische? Ein weiteres Zitat erläutert die Bruchstelle zwischen dem Diakonischen im eigentlichen Sinn und dem, was im Schul-Projekt als diakonische Perspektive einzuüben gewesen wäre:

Studentin B:

Ich habe mich die ganze Zeit gefragt, wie man überhaupt auf die Idee kommt, die Schulsozialarbeit dort von einer/m DiakonIn machen zu lassen? Die Schule hat kein evangelisches Profil, uns waren keine Finanzierungsgrundlagen (etwa durch die Kirchengemeinde) bekannt, die dies gerechtfertigt hätten. Auch stadtteilbezogen macht das in meinen Augen, nach allem was ich mitbekommen habe, keinen Sinn. Die evangelische Kirchengemeinde ist ausgesprochen inaktiv, wieso sollte sie dann also an die Schule? Und wenn nicht die Kirchengemeinde, wer dann? Jemand von außerhalb? Wie sollen die SchülerInnen und Eltern, auch die LehrerInnen und pädagogischen Fachkräfte da eine logische Verbindung zwischen Kirche und Schule ziehen?

Andersherum formuliert: Diakonisches Handeln der Kirche – und in der Entwicklung dessen diakonisches Lernen der hieran Beteiligten – macht für die Studierenden vor allem dann einen Sinn, wenn die Schule von sich aus aktiv dem christlichen Glauben den Stellenwert eines Profilelements zuweist (was bei einer staatlichen Grundschule schwer denkbar ist) oder wenn die Kirche, etwa repräsentiert durch die Ortsgemeinde, die Finanzierung der Arbeit übernimmt oder auf anderem Weg in der Schule aktiv ist, etwa durch Ehrenamtliche oder Kooperationsprojekte. Die Studierenden ziehen Vergleiche zu anderen Stadtteilen derselben Metropole, wo aktive Kirchengemeinden eng mit Jugendarbeit, Schule oder lokalen Vereinen kooperieren. Sie verweisen auf die blühende evangelische Jugendarbeit, die andernorts noch zu finden ist:

Studentin B:

Es gibt in [Metropole X] Stadtteile, wo die Evangelische Jugend sehr aktiv ist, wo man sie kennt. Dort ist sie auch an den Schulen vertreten, sei es in Form von Schulsozialarbeit, AGs o.ä. An der [Grundschule im Projektstadtteil] habe ich solche Verbindungen nicht gesehen, deshalb macht es für mich auch wenig Sinn, eine/n DiakonIn dort hinzuschicken. Das ist dann so „von oben herab“, Kirche kommt dadurch den Menschen in meinen Augen nicht näher.

In dieser Logik befindet sich die Kirche in einer Schleife wechselseitiger Relevanzzuschreibung: Wo die evangelische Gemeinde vor Ort stark ist, etwa weil viele Menschen im Stadtteil dort aktiv sind, dort ist auch diakonisches Handeln, etwa als Kooperation mit der Schule, möglich. Das heißt für den Stadtteil, in dem in den vergangenen 20 Jahren mit sehr starkem Zuzug von Menschen mit Migrationshintergrund und sehr starkem Wegzug von Familien ohne Migrationshintergrund sowie hohen Austrittszahlen unter Kirchenmitgliedern eine massive Entkirchlichung stattgefunden hat, dass es dort dann in Folge nicht (mehr) sinnvoll sein kann, als Fachkraft mit einer nach außen sichtbaren Verbindung zur Kirche im mittlerweile als vollständig weltlich angesehenen Arbeitsfeld tätig zu sein. Kirche ist nach diesem Verständnis also entweder „automatisch“ vor Ort präsent, oder ihr wird von anderen, etwa einer Schule, Relevanz in den gemeinsamen Prozessen zugeschrieben. Idealerweise ist beides der Fall. Die mögliche diakonische Beauftragung der Arbeit durch die Anbindung der Arbeitsstelle an die diakonische Einrichtung als Trägerin ist für die Studierenden nicht schlüssig und kommt in der Reflexion überhaupt nicht vor.

Eine dritte Studentin schließt am Ende ihrer umfassenden Reflexion diakonischen Handelns im Sozialraum am Beispiel der Zusammenarbeit mit der Schule mit der folgenden These:

Studentin C:

Diakonische Professionalität als Profil ist nur dann möglich, wenn der Auftraggeber die Kirche/Diakonie ist, welche das in die Stellenbeschreibung mit aufnimmt. Andernfalls handelt es sich um die persönliche Haltung eines Sozialarbeiters/einer Sozialarbeiterin. Und dies kann ebenso eine christliche Sozialarbeiterin umsetzen. Der einzige Unterschied besteht möglicherweise darin, dass sich ein Diakon/ eine Diakonin durch die Einsegnung nochmals mehr bewusst macht, in welchem Auftrag er/sie handelt.

An dieser Stelle öffnet sich das weite Feld der Professionalität diakonischen Handelns – und im Vorfeld all der Lernprozesse, die nötig sind, um ein solches diakonisches Handeln theoretisch entwickeln und in der Praxis ausgestalten zu können: Die verfasste Kirche denkt in Aufträgen, die entweder von der Kirche selbst gegeben werden oder die von außen, etwa von Seiten einer Schule, an sie herangetragen werden. Handeln einzelne Fachkräfte diakonisch, so tun sie das entweder in einer gefestigten Konzeption, in der jenseits aller Wahrnehmung sozialräumlich vorfindlicher Realitäten die Aufgabe diakonisch-kirchlichen Handelns festgeschrieben ist, oder sie tun es als Privatperson.

Wir behaupten aber: Wo diakonisches Handeln unmittelbar im Feld, im Sozialraum, im Stadtteil oder mit den betroffenen Menschen, etwa in einer Schulgemeinschaft, entwickelt werden soll, da muss Kirche sich als Akteurin im Feld anbieten, ganz unabhängig von bestehenden Relevanzzuschreibungen, konkreten Erwartungen oder einer bestehenden Kirchenzugehörigkeit anderer Akteure. Kirche handelt in diesem Sinn als Lernende, als Organisation, in der diakonische Lernprozesse im Vordergrund stehen und von hier aus dann Theorien und Praxisoptionen entwickelt werden, wie Kirche

sich als relevante Akteurin im Sozialraum einspielen kann – nicht weil sie Mehrheiten vertritt oder gerufen worden wäre, sondern weil sie von ihrer Natur und ihrem Auftrag ausgehend am Menschen, seiner Lebensführung und seinem Wohlergehen Interesse hat und nicht anders kann, als das eigene Handeln immer wieder an den Menschen vor Ort und ihrem Leben zu orientieren.

Wo die Entkirchlichung der Gesellschaft voranschreitet, dürfte dieses Konzept zukunftsweisend sein. Zugleich aber ist es selbst die größte Herausforderung für alle Beteiligten. Nicht nur, weil es oft wenig angenehm ist, in einer kaum noch kirchlich geprägten Umgebung christlich-diakonische Anliegen zu vertreten, sondern auch, weil hierin die Denkrichtung umgekehrt werden muss, was manche bereits vorfindlichen, oft nur unbewusst verfügbaren Theorien über kirchliches Handeln betrifft. Die Herausforderung, die die Studierenden in diesem Prozess erlebt haben, dürfte die Herausforderung für die Breite kirchlich Engagierter gut darstellen.

5. Wie lässt sich diakonisches Denken und Handeln lernen?

Ein Ausblick angesichts der Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels

In der Evaluation des obigen Beispiels wurde deutlich, dass die Herausforderung, diakonisch-soziale Lernprozesse zu gestalten, sich nicht nur, wie in den bisherigen Modellen diakonisch-sozialen Lernens zumeist angenommen, auf die Persönlichkeitsentwicklung einzelner Menschen, sondern bis hin zu organisationalen Entwicklungsaufgaben erstreckt. Sowohl individuell als auch organisational scheint es so etwas wie ein Schwergewicht des Faktischen zu geben, das notwendige Perspektivenwechsel angesichts bisher ungewohnter Wahrnehmungen und neuartiger Herausforderungen erschwert. Lernpsychologisch lässt sich die dadurch sich vollziehende Anpassung neuer Eindrücke an vorgegebene Denkstrukturen mit Jean Piaget²¹ als Assimilationsprozess deuten. Daraus ergibt sich die didaktische Fragestellung, wie die Irritation durch Neues so gestaltet werden kann, dass nicht mehr alles Neue an bestehende – bewusste genauso wie unbewusste – Theoriemodelle angepasst werden muss, sondern stattdessen die bestehenden Denkstrukturen so umgebaut werden können, dass eine der neuen Wahrnehmung angemessenere Theoriekonstruktion entwickelt werden kann.

Auf genau diese Fragestellung versuchte bereits das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung eine Antwort zu geben, jedoch ohne dabei auch schon organisationale Lernprozesse im Auge zu haben. Insofern muss diakonische Bildung angesichts der oben formulierten neuen Herausforderungen gerade nicht grundlegend neu erfunden werden. Vielmehr können sich alle, die sich um die Inszenierung diakoni-

²¹ Vgl. Jean Piaget, *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*, Stuttgart 1976.

scher Lehr- und Lernarrangements bemühen, auch weiterhin – vielleicht gerade unter Nutzung der Methoden empirischer Sozialforschung im Rahmen von Sozialraumanalysen – auf die Suche nach den aktuellen Anknüpfungsmöglichkeiten in den Alltagserfahrungen der Menschen machen, um dort die biblische Botschaft von der Zuwendung Gottes zu den Menschen und seinem Interesse an deren Wohlergehen zur Sprache zu bringen.

Möglicherweise bedarf es dazu auch im Bereich des diakonisch-sozialen Lernens einer noch konsequenteren Öffnung der Lernsettings für individuelle Lernwege, unterschiedliche Lerntempi und differenzierte Lernergebnisse. Auch eine noch engere Verknüpfung von Theorie und Praxis, die nicht allein auf die Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis, sondern auch auf eine Modifikation von theoretischen Modellen vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen hinzielt, erscheint notwendig. Wichtige Forschungs- und Entwicklungsansätze zeichnen sich hier für den hochschulischen Bereich in der Konzeption von berufsbegleitenden Teilzeitstudiengängen ab, die in der aktuellen Fachdiskussion als paradigmatisch für die Gesamtentwicklungstendenz lebenslanger, akademischer Bildungsprozesse betrachtet werden.²²

Insgesamt scheint die Didaktik des sozialen Lernens weiter entwickelt zu sein, als die darüber hinaus für diakonisches Lernen, Denken und Handeln notwendige Didaktik religiöser Lernprozesse mit Praxisbezug. Vielleicht müssten diakonische Themen verstärkt Einzug finden in Ansätze des Theologisierens mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen oder es könnten umgekehrt diakonisch-soziale Lehr-Lernprozesse für konstruktivistische Deutungsprozesse geöffnet werden. Doch gerade diese Perspektive macht die hohen Kompetenzerwartungen an Lehrende in diakonischen Bildungsprozessen deutlich. Auch hier eröffnen sich wiederum neue und bisher wenig beachtete (hochschul-)didaktische Herausforderungen im Bereich der Diakoniewissenschaft.

²² Vgl. dazu die Veröffentlichungen im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Verfügbar unter: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [29.06.2015].

Ellen Eidt, MA
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Paulusweg 2
71638 Ludwigsburg
Fon: +49 (0) 7141 – 9745 – 228
Fax: +49 (0) 7141 – 9745 – 400
E-Mail: e.eidt(at)eh-ludwigsburg(dot)de
Web: www.eh-ludwigsburg.de/hochschule/studit.html

Prof. Dr. habil. Claudia Schulz
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Paulusweg 2
71638 Ludwigsburg
Fon: +49 (0) 7141 – 9745 – 236
Fax: +49 (0) 7141 – 9745 – 400
E-Mail: c.schulz(at)eh-ludwigsburg(dot)de
Web : www.glaubenundwissen.de

Die Zeichen der Zeit zu deuten wissen

Interreligiöse Bildung als pastorale Aufgabe im Kontext religiöser Pluralität

Abstract

Ein signifikantes Charakteristikum unserer Zeit ist die Auflösung religiöser Homogenität und die daraus resultierende weltanschauliche wie religiöse Pluralität. Während im Kontext schulischer Bildung das interreligiöse Lernen deshalb immer mehr an Bedeutung gewinnt, spielt die interreligiöse Bildung in pastoralen Zusammenhängen kaum eine Rolle. Das ist insofern besonders bedauerlich, als dass der Lernort Gemeinde gegenüber der Schule den Vorteil einer sog. doppelten Authentizität von religiösem Vollzug und interreligiöser Begegnung besitzt. Insofern mutet merkwürdig an, wenn die geplante und reflektierte Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen im Leben einer gewöhnlichen Pfarrgemeinde immer noch so selten stattfindet.

The breakup of the traditional religious homogeneity as well as the resulting plurality in matters of world views and religion are significant characteristics of our time. While interreligious learning plays an ever increasing role in the schools, the churches rarely take part in this development. This article views the parish as a place of learning where religious expressions and interreligious communication could go hand in hand. The author discusses – with dismay – that this type of planned and reflected communication between people of different religions is often missing in the life of an average congregation.

1. Interreligiöse Begegnung, interreligiöses Gespräch und interreligiöser Dialog – Erfahrungen

In einer katholischen Pfarrgemeinde in Köln treffen sich regelmäßig jüdische, christliche und muslimische Frauen, um durch Austausch und Gespräch das friedliche Zusammenleben der abrahamischen Religionen in ihrer Stadt zu fördern, sodass „Menschen jüdischer, christlicher und muslimischer Tradition dazu ermutigt und befähigt [werden], Verbindendes zu entdecken, Unterschiede zu respektieren, gemeinsam zu handeln“¹. In Duisburg veranstaltet die Stadt eine als „lebhaft, kritisch und vielfältig“² beschriebene Podiumsdiskussion, in deren Rahmen unter dem Titel „Vom friedlichen Nebeneinander zum echten Miteinander?“³ fünf Referenten bzw. Referentinnen aus verschiedenen Konfessionen und Religionen sich zum Einfluss von Religionsgemein-

¹ Anna Fragnelli, Die materialanalytische Evaluation, in: Elisabeth Dieckmann – Clauß Peter Sajak (Hg.), *Weißt Du, wer ich bin? Initiativen und Projekte für das interreligiöse und interkulturelle Lernen*, Münster 2014, 103–152, hier 116.

² Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 118 [Originalzitat aus dem ausgewerteten Projektbericht].

³ Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 118.

schaften auf die Gesellschaft äußern. In Osnabrück entwickelt die katholische Kindertagesstätte Heilig Kreuz zusammen mit der örtlichen DITIB-Gemeinde unter der Überschrift ‚Perlen für Gott‘ ein Materialheft mit Texten, Liedern und Ritualen für die Gestaltung von religiösen Zeiten in Kindertageseinrichtungen. Mit diesem wollten die Initiatorinnen und Initiatoren „Gemeinsamkeiten im Glauben entdecken, Einblick gewinnen in Lebensstile der anderen Religion und auch die eigene Beheimatung im Glauben und die eigene Religiosität stärken“⁴. In Freising gestalten Juden/Jüdinnen, Christen/Christinnen und Muslime/Musliminnen ein interreligiöses Kunstprojekt, das den Titel ‚Übertreten geboten – Bilder der Hoffnung im Spiegel der Religionen‘ trägt. In zwei Teilprojekten wird zum einen eine interreligiöse Kunstausstellung gestaltet, zum anderen eine Wanderausstellung mit dem Namen ‚Dialogtüren‘ organisiert.⁵ In der dreiwöchigen Ausstellungsphase besuchen über 700 Menschen die Sammlung. In Dortmund kommen zahlreiche Mitglieder der christlichen, jüdischen und muslimischen Kultgemeinschaften zum ‚Friedenslicht der Religionen‘ zusammen, um im Rahmen eines Lichtkunstwerk-Projekts in den Dialog über ihren Glauben und ihre religiöse Praxis einzutreten.

Dies sind nur fünf beispielhafte Projekte, die im Kontext von ‚Weißt Du, wer ich bin?‘, einer gemeinsamen Initiative der *Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK)*, des *Zentralrats der Juden in Deutschland (ZJD)*, des *Zentralrats der Muslime in Deutschland (ZMD)* und der *Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB)* gefördert und dokumentiert worden sind.⁶ In einem Zeitraum von 2008 bis 2011 wurden hier mit Mitteln des Bundes insgesamt 84 Dialog-Projekte in ganz Deutschland unterstützt und evaluiert. Bei der Abschlussveranstaltung im November 2011 in Berlin würdigte der damalige Bundespräsident Christian Wulff die Initiative als eine gelungene Form, Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen. Vieles sei durch die Initiativen gewachsen, was weiter Früchte für ein friedliches Miteinander tragen werde.⁷

Bei der wissenschaftlichen Evaluation der zahlreichen lokalen Initiativen wurde deutlich, dass die beteiligten Gemeinden vor allem in zwei Bereichen profitierten: Zum einen führten die gemeinsam gestalteten Projekte zu einer Selbstvergewisserung der Beteiligten, was ihren eigenen Glauben und ihre eigene religiöse Praxis anging. Zum anderen entstand in der gemeinsamen inhaltlichen wie organisatorischen Arbeit ein besseres Verständnis des und der Andersgläubigen, sodass am Ende Respekt und Vertrauen denen gegenüber entstehen konnte, denen man vorher manchmal skeptisch und manchmal auch ängstlich begegnet war. Religionspädagogisch formuliert:

⁴ Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 119.

⁵ Vgl. Fragnelli, Evaluation (s. Anm. 1), 128.

⁶ Vgl. zum Aufbau und zur Finanzierung des Projekts den Beitrag von Elisabeth Dieckmann, Weißt du, wer ich bin? Die Initiative für ein besseres Miteinander der Religionen, in: Dieckmann – Sajak (Hg.), Weißt Du, wer ich bin? (s. Anm. 1), 7–29.

⁷ Vgl. Vorwort, in: Dieckmann – Sajak (Hg.), Weißt Du, wer ich bin? (s. Anm. 1), 3–5, hier 3.

Die gemeinsame Projektarbeit von jüdischen, christlichen und muslimischen Frauen und Männern führte zu *intrareligiösen* Lernprozessen, in denen alle Beteiligten ihre eigene Glaubensperspektive reflektierten und vertieften; sie führte aber auch zu einem *interreligiösen* Lernen, in dessen Kontext Unbekanntes erschlossen und fremde Vorstellungen und Praxen analysiert und gedeutet werden konnten.

Damit wird bereits an dieser Stelle deutlich, was im Folgenden weiter entfaltet wird: Interreligiöses Lernen als Konstituente interreligiöser Bildung (Abschnitt 2) kann im Rahmen pastoraler Vollzüge und Initiativen einen wichtigen Beitrag zu religiöser Orientierung und Verständigung und damit zu einem friedlichen Miteinander von Menschen unterschiedlicher Glaubensstraditionen leisten. Die Zeichen der Zeit zu erkennen und zu deuten – wie es von der Kirche in *Gaudium et spes* 4 verlangt wird – heißt in einer durch mediale wie ökonomische Globalisierung geprägten Gesellschaft, sich mit kultureller Enttraditionalisierung, religiöser Individualisierung und weltanschaulicher Pluralisierung konstruktiv auseinanderzusetzen und Bildungsangebote im pastoralen Kontext vorzuhalten, die auf religiöse und weltanschauliche Pluralität vorbereiten. Vollzog sich Glaubensentwicklung von Christinnen und Christen früher im Kontext geschlossener Milieus und im Resonanzraum der vertrauten Kerngemeinde, so ist sie heute in Zeiten pastoraler Großräume und -strukturen viel stärker durch ganz unterschiedliche religiöse Traditionen und Kulturen in Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen, Arbeitswelt und Medien geprägt (Abschnitt 3). Folglich ist interreligiöse Bildung vor allem auch eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende und hilfreiche Entwicklung eigener Glaubensvorstellungen und -perspektiven (Abschnitt 4). Damit dies an pastoralen Orten und Zusammenhängen heute gelingen kann, bedarf es aber eines Perspektivenwechsels in der traditionellen Gemeindegearbeit (Abschnitt 5).

2. Interreligiöse Bildung, interreligiöses Lernen und interreligiöser Dialog – Definitionen

Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert hat im Kontext der viel zitierten PISA-Studie vier „Modi der Weltbegegnung“⁸ identifiziert, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig wie unersetzbar sind: die kognitiv-instrumentelle (Mathematik, Naturwissenschaften), die normativ-evaluative (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (Sprache, Literatur, Kunst, Musik) und die ultimativ-konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie). Konstitutiv ist die Rationalitätsform von Religion und Glaube, weil sie die Grundkategorien (z. B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z. B. Schöpfung) liefert, mit denen der Mensch über die Totali-

⁸ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius – Jürgen Kluge – Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100–150, hier 106f.

tät von Wirklichkeit reflektieren und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann. In diesem Referenzrahmen formuliert, zielt religiöse Bildung auf das Vermögen, das Ganze von Wirklichkeit mit allen seinen Dimensionen in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen. Eine so verstandene religiöse Bildung ist im Kontext von Globalisierung, Medialisierung und Ökonomisierung augenscheinlich immer auch *interreligiöse Bildung*. Wer heute also Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei der Entwicklung einer religiösen Kompetenz helfen will, die Orientierung, Sinnfindung und Weltdeutungsoptionen möglich macht, der ist auf die differenzierte und konstruktive Auseinandersetzung mit fremden Religionen und ihrem Verhältnis zur eigenen Konfession und Religion angewiesen.⁹

Der Begriff des *interreligiösen Lernens* ist interreligiöser Bildung zugeordnet, in dem Sinne, dass Lernprozesse, die andere Religionen und Glaubensvorstellungen aufgreifen und integrieren, ein solches Bildungsgeschehen konstituieren. Interreligiöses Lernen ist somit als initiiertes und arrangiertes Prozess zu verstehen, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll.¹⁰ Dies schließt Momente eines sog. religionskundlichen Lernens, in denen über andere Religionen gelehrt und gelernt wird (auch „Learning about Religion“¹¹), ebenso ein wie die direkte Begegnung mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen, durch Besuche und Exkursionen oder die oben erwähnte religionsverbindende Projektarbeit („Learning from Religion“¹²). Religionskundliches Lernen kann folglich durchaus als interreligiöses Lernen verstanden werden, wenn nämlich die Auseinandersetzung mit religionskundlichen Informationen zu einem intrareligiösen Lernprozess in der Glaubensperspektive von Lernenden führt.¹³

Bleibt *der* Begriff des *interreligiösen Dialogs* zu klären: Häufig wird in der Öffentlichkeit dieser Terminus bereits verwendet, wenn es um die Beziehung zwischen den Religionen geht. Aber nicht jede Begegnung und schon gar nicht jedes Mit- oder Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher Religionen ist bereits interreligiöser Dialog. So müssen im religionstheologischen Zusammenhang drei Formen des Dialogs unterschieden werden: Auf einer ersten, rein menschlichen Ebene gibt es den Dialog

⁹ Vgl. Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u. a., 63–76.

¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2010, 264f.

¹¹ Geoff Teece, Is it learning about an from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teacher don't get it?, in: British Journal of Religious Education 32 (2010), 93–103, hier 94.

¹² Teece, Learning (s. Anm. 11), 94.

¹³ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: Katechetische Blätter 116 (1991), 316–327, hier 326.

als reziproke Kommunikation, auf einer zweiten, höheren Ebene ist der Dialog eine Haltung des Respekts und der Freundschaft. Interreligiöser Dialog im engeren Sinn muss aber mehr bedeuten: Hier muss es um die ernsthaften und konstruktiven Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften verschiedenen Glaubens gehen, mit dem Ziel, sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern „und zwar im Gehorsam gegenüber der Wahrheit und im Respekt vor der Freiheit. Diese dritte Ebene beinhaltet sowohl gegenseitige Zeugnisgabe wie auch die Entdeckung der jeweils anderen religiösen Überzeugung“¹⁴. Damit ein solcher Dialog gelingen kann, müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein. Karl Kardinal Lehmann hat solche Bedingungen für einen echten Dialog aus katholischer Perspektive erörtert:

„Um ein offenes und auf gemeinsame Perspektiven ausgerichtetes Gespräch führen zu können, müssen die Religionen

- sich gegenseitig grundsätzlich als Ebenbürtige unter Ebenbürtigen akzeptieren;
- schlüssig darlegen, warum es Religionen gibt und warum Religionen dem Menschen dienlich sind;
- sich immer auch im praktischen Handeln zum Wohle der Menschen bewähren;
- sich selbst auf das Auseinanderfallen von Anspruch und Wirklichkeit hin kritisch überprüfen“¹⁵.

Werden diese Diskursregeln praktiziert, so muss die Anerkennung der gleichen Würde aller Menschen unabhängig von ihrer Religion – und damit auch die Einforderung der „umfassenden, allseitigen Religionsfreiheit als unverfügbares Menschenrecht“¹⁶ – wie auch der konsequente Verzicht auf Gewalt zur Durchsetzung religiöser Ziele, ohne Wenn und Aber, praktiziert werden. Denn nur durch die Einhaltung dieser Regeln ist zu gewährleisten, dass man im Rahmen eines solchen Dialogs „seine eigene Religion besser kennen lernt und entschiedener im Leben bezeugt“¹⁷.

3. Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung – Kontexte

„Ich habe zeitlebens die Religion gesucht, die mir zukäme ...“ – Als der Schriftsteller Hermann Hesse (1877–1962) in der Rückschau seinen Lebensweg als eine große und lebenslange Suche nach der ihm zukommenden Religion beschrieb, setzte jener politische wie gesellschaftliche Wandel der westlichen Welt gerade erst ein, den man spä-

¹⁴ Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog/Kongregation für die Evangelisierung der Völker, Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1991, 9.

¹⁵ Karl Kardinal Lehmann, Das Christentum – eine Religion unter anderen?, in: Pressemitteilung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz vom 27. September 2002, 2–3, hier 3.

¹⁶ Lehmann, Das Christentum (s. Anm. 15), 3.

¹⁷ Lehmann, Das Christentum (s. Anm. 15), 3.

ter in der philosophischen Reflexion als Anbruch der Postmoderne bezeichnen sollte. Folglich ist Hesse in seiner synkretistischen Sinnsuche sicher keine exemplarische Gestalt seiner Epoche, wohl aber der Vorläufer der nun lebenden Generationen, für welche die postkonventionelle Konstruktion der eigenen Religion im Kontext von Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung zur zeit- und epochetypischen Aufgabe geworden ist. Hesse schrieb damals weiter:

„denn obwohl ich in einem Hause von echter Frömmigkeit aufgewachsen bin, konnte ich doch den Gott und den Glauben, der mir dort angeboten wurde, nicht annehmen. [...] Mein Weg war es, zuerst ganz individuell suchen zu müssen, das heißt vor allem mich selber suchen und mich, soweit mir das gegeben war, zur Persönlichkeit bilden zu müssen. [...] Später habe ich manche Jahre die indischen Gottvorstellungen besonders geliebt, dann allmählich die Klassiker der Chinesen kennen gelernt, und ich war schon lange nicht mehr jung, als ich allmählich begann, mich wieder mit dem Glauben vertrauter zu machen, in dem man mich erzogen hatte. Dabei hat das klassische katholische Christentum eine Rolle gespielt, aber ich fand mich getrieben, auch die protestantischen Formen des Christentums neu kennen zu lernen, und manches Gute und Fördernde ist mir dann aus der jüdischen Literatur zugekommen [...].“¹⁸

Voraussetzung für diese Sinn- und Glaubenssuche waren bei Hesse noch ein gründliches Studium von kultur- und religionsgeschichtlichen Darstellungen sowie die intensive Auseinandersetzung mit den religiösen Quellentexten. Heutige Jugendliche und Erwachsene gewinnen ihre Anregungen für die Konstruktion und Entwicklung religiöser Identität vor allem aus einer durch die Globalisierung massiv ökonomisierten und deshalb medialisierten Welt, über deren Zeugen- und Überlieferungsqualität sich vielleicht streiten lässt. Nichtsdestotrotz scheinen diese vielfältigen Impulse heutige Menschen zu einer ähnlichen Suche nach der eigenen Religion anzuregen, der man mit dem Etikett ‚Esoterik‘ oder dem Vorwurf des oberflächlichen Synkretismus nur schwerlich gerecht wird. Die empirische Jugendforschung zeigt deutlich mit Fokus auf die nachwachsende Generation, wie sehr die Entwicklung einer postkonventionellen Religion zum Normalfall in der deutschen Gesellschaft geworden ist.¹⁹ So konstatiert Thomas Gensicke im Zusammenhang mit der Shell-Studie zwar eine weit verbreitete Religiosität unter den befragten Jugendlichen, muss aber zugleich einräumen, „dass weitergehende Formen von Religiosität, wie sie den großen Religionen zuzuordnen sind, von Jugendlichen deutlich weniger bekannt werden“²⁰. Vielmehr würden die Ju-

¹⁸ Hermann Hesse, *Ausgewählte Briefe*, Frankfurt/M. 1974, 137f.

¹⁹ Für die Schweiz vgl. die aktuelle Studie von Jörg Stolz – Judith Könemann – Mallory Schnewly Purdie – Thomas Engelberger – Michael Krüggeler, *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens*, Zürich 2014.

²⁰ Thomas Gensicke, *Jugend und Religiosität*, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt/M. 2006, 203–239, hier 206. Dieser Befund hat sich auch in der Folgestudie 2010 nicht geändert: Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/M. 2010.

gendlichen heute vor allem diffuse „Vor- oder auch Restformen von Religiosität“²¹ vertreten, die sich dann auch in beliebiger Weise mit parareligiösen Glaubensformen wie Geister- oder Sternenglaube verbinden ließen. Und in der unter Leitung von Hans-Georg Ziebertz erstellten Jugendstudie „Religiöse Signaturen heute“ unterscheiden die Autoren zwischen fünf Typen religiöser Orientierung, von denen lediglich einer als traditionell „kirchlich religiös“ bezeichnet werden kann. Diesem gehören nur noch 16,7 % aller befragten Jugendlichen an, während auf die „christlich-autonomen“, die „konventionell-religiösen“ und die „autonom-religiösen“ Jugendlichen, die alle an religiöser Autonomie und Selbstbestimmung orientiert sind, die große Mehrheit von 68 % der Befragten entfällt.²² Auch wenn diese Studie nun schon zwölf Jahre alt ist, so gibt es doch gute Gründe zu vermuten, dass es unter den Christinnen und Christen, die in den Pfarrgemeinden überhaupt noch aktiv sind und sich dort von Angeboten und Initiativen ansprechen lassen, ähnlich aussieht. Zumindest für die evangelischen Christinnen und Christen kann man aufgrund der regelmäßig erhobenen Kirchenmitgliedschaftsstudie mit einer gewissen Sicherheit Aussagen treffen. Dort heißt es,

„dass immerhin fast drei Fünftel der Evangelischen in jeder Religion Stärken und Schwächen sehen und es begrüßen würden, wenn man sich das jeweils Beste aus ihnen holen würde (Item E). Auch die Konfessionslosen zeigen eine beachtliche Offenheit gegenüber allen Religionen. Der Aussage ‚Jede Religion hat Stärken und Schwächen, man sollte sich das jeweils Beste daraus holen‘ stimmt fast die Hälfte von ihnen zu.“²³

Entsprechend gibt es gar keine Alternative zu interreligiöser Bildung, wenn es in einem pastoralen Sinne um eine dem Glaubenssubjekt angemessene Förderung und Unterstützung der individuellen religiösen Entwicklung gehen soll. Zugleich kann eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen anderer Religionen auch zu einem besseren Verständnis anderer Glaubensvorstellungen und zu einer angemessenen Einschätzung unbekannter religiöser Praxis führen.

4. Wahrnehmung, Begegnung und Auseinandersetzung – Ziele

Interreligiöse Bildung zielt letztendlich auf eine religiöse und kulturelle Hermeneutik, wie sie paradigmatisch von dem Religionswissenschaftler Theo Sundermeier entwickelt worden ist: Eine angemessene Begegnung zwischen Christinnen und Christen auf der einen Seite und den Zeuginnen und Zeugen oder Zeugnissen fremder Religionen auf der anderen Seite ist nur möglich, wenn die „Wand“, also das kulturell oder reli-

²¹ Gensicke, *Jugend und Religiosität* (s. Anm. 20), 206.

²² Vgl. Hans-Georg Ziebertz – Boris Kalbheim – Ulrich Riegel, *Religiöse Signaturen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Freiburg/Br. 2003, 394.

²³ *Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover 2014, 37.

giös Trennende als das Konstitutive zwischen den beiden nicht aufgehoben oder aufgelöst wird, sondern als Distinktivum stehen bleibt.²⁴ Das Fremde wird so zum Mitkonstituenten der Identität jedes Subjekts. Deshalb führt auch jede Vereinnahmung oder Instrumentalisierung der anderen Religion zur Zerstörung ihres Wesens, jede Assimilation zur Aufgabe der eigenen, christlichen Identität. Folglich gilt es, einen Prozess des Austauschs und des Verstehens zu initiieren, der das Andere, Fremde und Rätselhafte stehen lässt, es aber durch Kommunikation und Austausch zu erschließen versucht. Sundermeier verwendet dafür den Leitbegriff der Konvivenz: Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden.

„Das macht das Besondere der nachbarschaftlichen Konvivenz aus, daß diese Spannung von Gegebenem und Gewähltem im Zusammenleben mit dem Fremden unausweichlich ist. Darum muß [sic!] man den Umgang mit dem Fremden üben“²⁵.

Ziel aller interreligiösen Bildung muss es folglich sein, fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren und in der Begegnung mit diesen durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive von Christinnen und Christen, verändert ihre Identität in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem abgeklärten und reflektierten Standpunkt in Sachen Religion gelangen. Mit Ulrich Hemel²⁶ kann dies als eine erweiterte religiöse Kompetenz umschrieben werden, die eben durch bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll. Um zu einer solchen erweiterten religiösen Kompetenz zu gelangen, müssen im Kontext einzelner interreligiöser Lernprozesse verschiedene Teilkompetenzen ausgebildet und entwickelt werden, die in Anlehnung an das inzwischen doch einschlägige Kompetenzmodell der Kirchlichen Richtlinien für den Katholischen Religionsunterricht in Deutschland wie folgt skizziert werden kann:²⁷

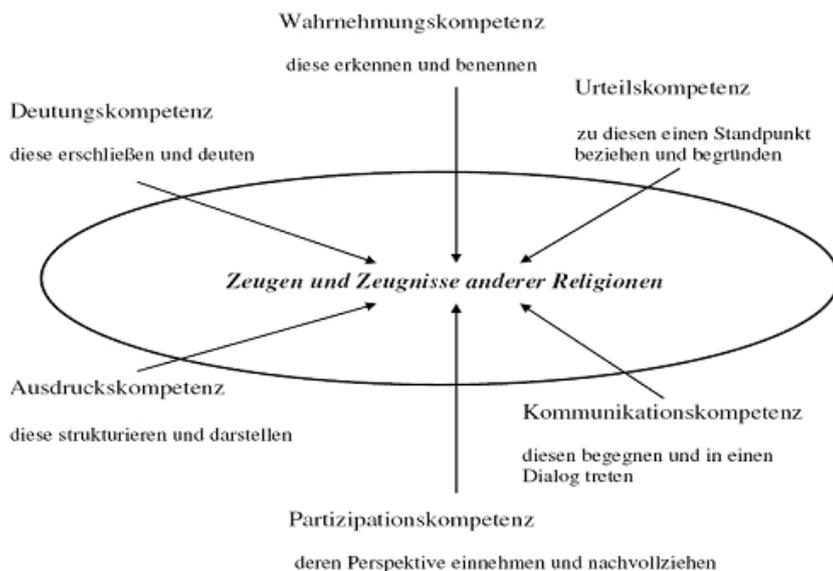
²⁴ Vgl. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996, 133–136.

²⁵ Sundermeier, *Den Fremden verstehen* (s. Anm. 24), 192.

²⁶ Vgl. Hemel, *Ermutigung zum Leben* (s. Anm. 9).

²⁷ Clauß Peter Sajak, *Kippa, Kelch und Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*, München 2010, 36.

Interreligiöse Kompetenz in ihren unterschiedlichen Dimensionen



Wie aber verhält es sich über diese Kompetenzen hinaus mit der religiösen Entwicklung der Lernenden? Wie soll die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zur Identitätsbildung der Einzelnen bzw. des Einzelnen beitragen? Religionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass mit Blick auf den Lernenden und seine religiöse Entwicklung drei verschiedene Niveaustufen und mit ihnen unterschiedliche Zielsetzungen zu beachten sind:²⁸

- Auf der ersten Stufe gilt es immer, Erfahrungen mit fremden Religionen aufzugreifen und zu reflektieren, um Ängsten und Vorurteilen entgegenzuwirken und Verständnis für das Verhalten von andersgläubigen Menschen zu gewinnen. Interreligiöses Lernen dient also der Orientierung und der Angstbewältigung.
- Auf der zweiten Stufe soll die Begegnung mit fremden Religionen und Weltanschauungen die systematische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der eigenen Religion anregen und fördern. Interreligiöses Lernen dient nun folglich der Kritik und damit letztendlich der Überwindung der sog. konventionellen Religiosität (z. B. bei James W. Fowler).
- Auf der dritten Stufe soll schließlich die Begegnung mit fremden Religionen die Ausbildung einer reflektierten, postkonventionellen Religiosität fördern, in deren Rahmen die Suche des Menschen nach einem tragfähigen Sinnkonzept und Lebensmodell möglich werden kann.

²⁸ Vgl. ausführlich Sajak, Das Fremde als Gabe (s. Anm. 10), 264–268.

5. Teilnahme, Begegnung und Diskurs – Perspektiven

Wie aber können nun die Bildungsangebote aussehen, die in einem pastoralen Rahmen organisiert, gestaltet und weiterentwickelt werden sollen? Da es im Gegensatz zur Didaktik des schulischen Religionsunterrichts im Bereich von Katechetik und Pastoraltheologie keine systematischen Abhandlungen²⁹ zum interreligiösen Lernen gibt, kann ein Blick auf die Kategorien und Schemata der Religionsdidaktik für die Beantwortung dieser Frage hilfreich sein.³⁰ Hier hat Johannes Lähnemann eine inzwischen einschlägige Theorie des Aufbauenden Lernens ausgearbeitet, in der den verschiedenen Bildungsabschnitten der Schullaufbahn ein bestimmtes Methodenrepertoire zugeordnet wird.³¹ So unterscheidet Lähnemann z. B. zwischen der Grundschulzeit, in der interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste mit Blick auf die verschiedenen Religionen und Kulturen initiiert werden kann, und der Sekundarstufe, in der das Begegnungslernen durch Exkursionen zu religiösen Kultstätten (Gotteshäuser, Wallfahrtsorte, Grabstätten) und Besuche von Vertretern fremder Religionen (Rabbiner/Rabbinerin, Imam, Verbandvertreterinnen und Verbandvertreter, Kolleginnen und Kollegen, ggf. auch ältere Schülerinnen und Schüler) in der Schule ermöglicht werden soll. Als dritten Abschnitt nennt er schließlich die gymnasiale Oberstufe, in der die Arbeit an den Quellentexten der Religionen, also an TeNaK, Bibel und Koran, und Diskussionen zu Dogmatik und Ethik angeregt werden können. Dabei geht es Lähnemann aber nie um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Altersstufen, die den lebensweltlichen Erfahrungen und den anthropogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden soll.

Eine andere Systematisierung der Lernwege unternimmt Hans Mendl in seinem Arbeitsbuch für den Performativen Religionsunterricht³²: Er unterscheidet zwischen solchen Methoden, die auf meist mediale Sekundärerfahrungen aufbauen (Jugendbücher, Filme, Internetrecherche, Rollenspiele), und solchen, die Primärerfahrungen, also die „[u]nmittelbare Begegnung mit Fremden und Fremdem“³³ ermöglichen. Hierzu zählt Mendl die Erschließung von Zeugnissen, Räumen, Menschen und gemeinsamen Festen und Feiern. Auch bei ihm gilt: Wichtig ist die Kombination aller Zugänge, damit Schülerinnen und Schülern eine alters- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der eigenen wie mit den anderen Religionen ermöglicht werden kann.

²⁹ Zu erwähnen ist hier allerdings die Habilitationsschrift von Monika Scheidler, die das interkulturelle Lernen zum Gegenstand hatte: Monika Scheidler, *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz*, Ostfildern 2002.

³⁰ Vgl. auch hierzu Sajak, *Das Fremde als Gabe* (s. Anm. 10), 279–290.

³¹ Vgl. Johannes Lähnemann, *Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung*, in: *Katechetische Blätter* 127 (2002), 397–401.

³² Vgl. Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008.

³³ Mendl, *Religion erleben* (s. Anm. 32), 274.

Blickt man etwas genauer auf den Lernort Schule, so wird allerdings rasch deutlich, warum diese Differenzierung von Mendl im Bereich von Gemeinde und Erwachsenenbildung doch recht künstlich erscheint: Die Institution der Schule ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass in dieser nicht die Wirklichkeit selbst verhandelt wird, sondern eine ausgewählte Sicht auf die Wirklichkeit in den Unterricht hineingetragen und eröffnet wird. Pädagogisch gesprochen: Schulischer Unterricht arbeitet mit den Prinzipien des Exemplarischen und der Inszenierung. Deshalb werden im Religionsunterricht religiöse Vollzüge auch nicht eingeübt – auch wenn das in manchen Köpfen noch herumschwirrt –, vielmehr wird an ausgewählten Elementen gelebten Glaubens Religion gezeigt und beurteilt.³⁴ Analoges gilt dann natürlich auch für die Glaubenspraxis und die religiösen Vollzüge anderer Religionen im konfessionell-christlichen Religionsunterricht: Sie kommen vor allem in Bildern und Sachtexten, in unteren Jahrgangsstufen auch in Geschichten fiktiver, oft gleichaltriger Charaktere „personalisiert“³⁵ vor, nur selten aber primär, im Sinne der lebendigen und persönlichen Begegnung zwischen christlichen und muslimischen oder jüdischen Kindern und Jugendlichen.³⁶

In pastoralen Kontexten ist dies nun genau anders, und zwar mit Blick auf den eigenen religiösen Vollzug wie auch in Verbindung mit der Frage nach Formen des interreligiösen Lernens. Die im Rahmen der ACK-Initiative ‚Weißt Du, wer ich bin?‘ geförderten Projekte, die am Anfang dieses Beitrags erwähnt worden sind, haben eindrucksvoll gezeigt, dass interreligiöse Bildungsformate, die von Gemeindegruppen, Verbänden oder Gemeinschaften initiiert werden, gerade davon leben, dass es hier in der Regel weniger zu einem religionskundlichen Lernen als vielmehr zu einer authentischen Begegnung von Christen/Christinnen, Juden/Jüdinnen und Muslimen/Musliminnen kommt, die ein interreligiöses Lernen im engeren Sinne möglich macht. Methoden wie der Austausch über das Alltagsleben in einer Religion, die Teilnahme an bisher unbekanntem Festtagen und Feiern, die Besichtigung von Kirche, Moschee und Synagoge, aber auch der Diskurs über Fragen der jeweiligen Glaubens- und Sittenlehre oder über die Bedeutung der Heiligen Schriften in den Religionsgemeinschaften entfalten gerade dann ein besonderes Lern- und Bildungspotential, wenn sie gemeinsam von Menschen unterschiedlicher Religionen eingeübt und praktiziert werden. Stephan

³⁴ Vgl. Bernhard Dressler, Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht; in: Religionsunterricht heute 34 (2006), 2, 4–9. Fortgeführt in: ders., Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, 17–26.

³⁵ Lähmann, Türen öffnen (s. Anm. 31), 400.

³⁶ Eine Ausnahme bilden hier der Hamburger Sonderweg des sog. „RU für alle“ (vgl. Wolfram Weiße [Hg.], Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster u. a. 2002) und die viel beachtete Initiative der Herbert Quandt-Stiftung „Schulen im Dialog“ (vgl. Clauß Peter Sajak [Hg.], Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010).

Leimgruber bezeichnet dies deshalb als den „Königsweg‘ für interreligiöses Lernen“³⁷, der zu einem Dialog führt, „in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“³⁸ und der zur Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz führen soll.

Interreligiöse Bildung im pastoralen Kontext weist also gegenüber dem interreligiösen Lernen in schulischen Zusammenhängen einen entscheidenden Vorteil auf: den der doppelten Authentizität von religiösem Vollzug und interreligiöser Begegnung. Insofern mutet merkwürdig an, wenn die geplante und reflektierte Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionen im Leben einer gewöhnlichen Pfarrgemeinde immer noch so selten stattfindet. Das ist bedauerlich. Auch wenn in vielen Diözesen und Landeskirchen entsprechende Referate und Abteilungen zu interreligiösen Begegnungen einladen, diese fördern und unterstützen, sind es am Ende die Menschen vor Ort, Christinnen und Christen in ihrer Gemeinde, ihrem Verband oder ihrer Gruppierung, die für den interreligiösen Dialog in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und das damit verbundene interreligiöse Lernen offen sein müssen, um initiativ werden zu können. Doch oft kreist in Räten, Vorständen und Ausschüssen die Sorge um die Bewahrung tradierter sozialer, liturgischer und pastoraler Strukturen und Formate, statt dass der entscheidende Schritt auf Jüdinnen und Juden wie auch auf Musliminnen und Muslime unternommen wird. Dabei könnte eine solche Initiative eben nicht nur zu einer besseren Verständigung und größeren Vertrautheit unter genau den Menschen in unserer Gesellschaft führen, die sich überhaupt noch ernsthaft Religion und Glauben zuwenden, sie könnte auch einen Beitrag leisten zu Vergewisserung und Vertiefung eigener Glaubensvorstellungen – und damit sicherlich auch zu anregenden und weiterführenden Diskussionen über Glaubensfragen in der eigenen Gemeinde. Die Verantwortlichen für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, also Staat wie Kirchen, haben das Potential interreligiöser Begegnung schon seit längerem erkannt: Deshalb hat das interreligiöse Lernen in der Schule auch eine so große Bedeutung bekommen. Die Verantwortlichen wie die Aktiven in der Pastoral könnten davon lernen.

³⁷ Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München ²2007, 21.

³⁸ Leimgruber, *Interreligiöses Lernen* (s. Anm. 37), 21.

Prof. Dr. theol. habil. Clauß Peter Sajak
Katholisch-Theologische Fakultät der WWU Münster
Institut für Kath. Theologie und ihre Didaktik
Abt. III: Religionspädagogik und Didaktik des schulischen Religionsunterrichts
Hüfferstr. 27
48149 Münster
Fon: +49 (0) 251 8330031
Sek.: +49 (0) 251 8329230
Fax: +49 (0) 251 8330038
E-Mail: c.sajak(at)uni-muenster(dot)de
Web: <http://www.uni-muenster.de/FB2/kthd/organisation/paedagogik/index.html>

Lebenslanges Lernen (in) der Pastoral?

Abstract

Für die Pastoraltheologie ist es nicht selbstverständlich, sich mit Lernprozessen zu befassen – und schon gar nicht mit solchen, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken. Dabei beinhaltet diese Aufgabe eine doppelte Chance: Zum einen kommen Frauen und Männer in der zweiten Lebenshälfte und besonders im höheren und hohen Alter mit ihren spezifischen Entwicklungsherausforderungen und Lernweisen in den Blick. Zum anderen erweitert sich die Frage nach lebenslangem Lernen in der Pastoral um eine Besinnung auf eine „das Leben“ lernende Pastoral.

Practical theology is often not accustomed to dealing with learning processes, least of all with those that last a lifetime. This challenge for lifelong learning, however, bears a twofold chance: First, it takes into view women and men in the second half of their lifespan and particularly in old and oldest age with its specific challenges of development and ways of learning. Second, the focus on lifelong learning processes challenges the field of pastoral care to become a type of pastoral care that „learns life“.

1. (K)eine leichte Frage

Lebenslanges Lernen in der Pastoral? Diese Frage kann verwundern, scheint sie doch nicht wirklich offen gestellt, sondern nur zu bejahen zu sein. Wer will schon bestreiten, dass Pastoral wesentlich oder zumindest auch ein Lernraum ist? Dass – um gängige Bestimmungsmerkmale des Lernbegriffs zu nutzen¹ – in der Pastoral also Verhaltens- und Wahrnehmungsänderungen, wie sie aufgrund von Erfahrungen und deren Verarbeitung zustande kommen, gang und gäbe sind? Und dass dies alles von Frauen und Männern unterschiedlichsten Alters erfahren und praktiziert wird, dass Lernen in der Pastoral von daher lebenslang möglich, ja unumgänglich ist? Für Norbert Mette ist Lernen denn auch „eine Dimension, die die gesamte Pastoral (einschließlich Katechese) durchzieht, zielt sie doch v. ihrem Auftrag her zentral auf ‚Bekehrung‘, d. h. – humanwissenschaftlich gesehen – auf tief greifende Veränderungen im Denken u. Tun (im Sinn eines existentiellen bzw. dialekt. Lernprozesses).“²

So naheliegend ein zustimmendes Nicken auf die diesem Aufsatz vorangestellte Frage auch sein mag, so stimmt es doch nachdenklich, dass Pastoral als ein komplexes Gefüge christlich-kirchlich verantworteter Praxis oftmals doch eher als „immer gleich“, wenig dynamisch, kreativ und anpassungsfähig wahrgenommen und bewertet

¹ Vgl. Rudolf Künzli, Art. Lernen, in: Dietrich Benner – Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim 2004, 620–637, hier 620.

² Norbert Mette, Art. Lernen. II. Praktisch-theologisch, in: *LThK*, Bd. 6, Freiburg /Br. u. a. ³1996, 847.

wird. Ist Pastoral vielleicht doch weniger lernbereit und lernfähig als angenommen oder gewünscht? Die vermutete Soll-Ist-Diskrepanz genauer zu vermessen und zu deuten, ist nicht das Programm der folgenden Überlegungen, wohl aber ihr Anstoß. Ersten begrifflichen und phänomenologischen Annäherungen an „Lernen“, „lebenslanges Lernen“ und – unser besonderer Fokus – „Alter(n) lernen“ folgen dabei (in unseren Augen lehrreiche) Praxisbeispiele für Lernprozesse von, mit und über Menschen im höheren und höchsten Lebensalter und in unterschiedlichsten Kontexten. Daran anknüpfend versuchen wir zu begründen, inwiefern ein solches Lernen dem Anspruch an Pastoral, pastoral zu sein, näher kommt. Thesen zu Nutzen und Folgen einer Pastoral, für die lebenslanges Lernen selbstverständlich ist bzw. immer selbstverständlicher wird, schließen den Gedankengang vorläufig ab.

2. Was Lernen heißen kann

Eine sorgfältige Begriffsbestimmung von „Lernen“ wird sich zu verwandten Konzepten und Begriffen wie beispielsweise „Entwicklung“, „Reifung“ oder „Bildung“ verhalten müssen. Auch das Verhältnis von „Lernen“ und „Lehre“ gilt es zu klären. Nicht zuletzt sind für diese Klärungsversuche anthropologische, biologische, pädagogische, psychologische, soziologische und auch theologische Vorstellungen vom Lernen heranzuziehen und zugleich als in mehrfacher Hinsicht kontingente Konstruktionen zu rekonstruieren.³ Inwiefern in diesem Zusammenhang die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse geeignet sind, wird aufmerksam zu beobachten sein.⁴

Von all diesen „Pflichten“ entlastet, unternehmen wir für unsere Überlegungen eher Streifzüge statt systematischer Analysen. Lernen heißt Anpassung, benötigt Flexibilität, bewältigt Komplexität. Damit ermöglicht Lernen dem Menschen (und nur von ihm soll an dieser Stelle die Rede sein), „sich an unterschiedliche natürliche wie kulturelle Lebensbedingungen anzupassen und diese aktiv zu gestalten.“⁵ In traditionell behavioristischem Verständnis geschieht dies mittels Verstärkung innerhalb der Reiz-Reaktions-Schemata. Wer dagegen Lernen als Wissenserwerb und Wissenstransformation versteht, wird den zugrunde liegenden Prozess der Informationsverarbeitung herausstellen. Er ermöglicht es uns, neue Informationen wahr- und aufzunehmen und diese im Interesse einer Problembearbeitung und Problemlösung zu nutzen. Aus konstruktivistischer Sicht basiert Lernen auf subjektivem Erfahren, Erleben und Inter-

³ Künzli, Lernen (s. Anm. 1), 620.

⁴ Für eine (kritische) Einordnung vgl. Günter Rager, Lernen und Bildung aus der Sicht der Hirnforschung, in: Ludger Honnefelder – Günter Rager (Hg.), Bildung durch Wissenschaft? (Grenzfragen 36), Freiburg/Br. 2011, 253–267.

⁵ Elisabeth Bubolz-Lutz – Eva Göskens – Cornelia Kricheldorf – Renate Schramek, Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, 4.

pretieren. Welcher Sichtweise man auch anhängt, Lernen erscheint als komplexer, nicht vollständig beobachtbarer, sondern letztendlich nur zu erschließender Prozess.⁶

Für ein besseres Verständnis dieses mehrdimensionalen Lerngeschehens lassen sich eine ganze Reihe von Fragen stellen: Wer lernt? Wann wird gelernt? Was wird gelernt? Was gibt es zu lernen? Wer bestimmt die Lerninhalte? Wozu lernen? Wie wird gelernt? Wo wird gelernt? Je nachdem, welche dieser Gesichtspunkte man herausgreift, ergeben sich verschiedene Lernhin- und Lerneinsichten. Verbreitet sind die Unterscheidungen zwischen intentionalem (absichtlichem) und inzidentellem (beiläufigem) Lernen sowie zwischen formalem (institutionalisiertem) und non-formalem bzw. informellem Lernen (z. B. im Rahmen eines Hobbys). Wo das Lernen den individuellen Rahmen überschreitet und zu einem interpersonellen Geschehen wird, ereignet sich Lernen in und aus sozialer Interaktion (z. B. im Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in kognitiven oder emotionalen Prozessen). Immer wieder neu kritisch zu analysieren sind Ideal und Wirklichkeit asymmetrischer oder gleichberechtigter Lehr-Lern-Beziehungen. Nicht zuletzt kann es sehr lehrreich sein, sich selbst lernend über die Schultern zuzuschauen, den/die Andere/n als Lernmodell(e) zu erleben und Lernen metakommunikativ zu reflektieren. Entsprechend haben sich Verschränkungen von angeleiteten Lerngelegenheiten, selbstorganisierten Lernprozessen und Reflexionsschleifen zu spontanem Alltags-Lernen als besonders wirksam erwiesen.⁷

3. Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen liegt im Trend der Bildungspolitik.⁸ Mit Vorläufern in den 1970er- und besonders den 1990er-Jahren veröffentlichte die Europäische Kommission zur Jahrtausendwende das „Memorandum über lebenslanges Lernen“⁹ und startete 2007 das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen. Anspruch war und ist es, die Mobilität in der Bildung zu fördern und den europäischen Bildungsraum attrakti-

⁶ Vgl. Gerd Mietzel, *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*, Göttingen ⁸2007, 33–52. Für einen Überblick zu weiteren (lernpsychologischen) Unterscheidungen s. Walter Edelmann, *Lernpsychologie*, Weinheim ⁶2000, 279–289, oder mit Fokussierung auf das Lernen Erwachsener: Bubolz-Lutz u.a., *Geragogik* (s. Anm. 5), 14–21.

⁷ Vgl. z.B. das von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KBE) getragene Projekt mekoFUN (Metakognitiv fundiertes Lernen): <http://www.kbe-bonn.de> [26.01.2015].

⁸ Für einen Überblick vgl. Judith Könemann, *Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer? Bedeutung und Wirkung eines Topos*, in: *Diakonia* 44 (2013), 184–191; Hans Georg Rosenstein, *Das Europäische Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen – Möglichkeiten europäischer Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung*, in: *Informationsdienst Altersfragen* 34 (2007) 5, 15–17, sowie: <http://www.erasmusplus.de> [26.01.2015].

⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Memorandum über lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*, Brüssel 2000, verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf [29.06.2015].

ver zu machen. Seit 2014 wird das Ziel eines lebensbegleitenden Bildungsweges von der Schule über die Hochschule und Berufsbildung bis zur Erwachsenenbildung im Rahmen des neuen EU-Programms „Erasmus+“ fortgeführt. Der Lernbegriff ist dabei denkbar weit: „Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient, und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“¹⁰

Aber auch unabhängig von diesen bildungspolitischen Anstrengungen hat die alte Spruchweisheit „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ in der Diskussion um Konsequenzen des demografischen Wandels und die Perspektiven einer alternden Gesellschaft weitgehend ausgedient. An ihre Stelle sind Konzepte und Ansprüche lebensbegleitenden Lernens bzw. eines Lernens im Lebenslauf getreten. Lebenslanges Lernen kann dabei in verschiedener Weise verstanden und motiviert werden:

- als (mehr oder weniger) zweckfreies Lernen, also als ein Lernen aus Spaß an der Freude;
- als Gewinn oder Tribut einer Epoche bzw. Generation, in der fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung stete (Lern-)Bereitschaft zur Anpassung und Fortschreibung der je eigenen „Bastelbiografie“ erfordern;
- als Mittel zum Zweck und damit als instrumentelles Lernen (z. B. zur Aufrechterhaltung, Wiederherstellung oder Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit);
- als ein Lernen in, für und durch den Alltag;
- als Konsequenz und Erfordernis eines „produktiven“ Lebens im Alter¹¹, das defizitorientierte Alter(n)sbilder zu korrigieren und die Herausforderungen veränderter gesellschaftlicher Altersstrukturen zu bewältigen sucht;
- als ein sowohl in persönlicher als auch in sozialer Hinsicht transformativer Prozess, der Eigenständigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Lernenden zum Ziel hat und damit Bildungsteilhabe und Empowerment von in klassischen Bildungskontexten benachteiligten oder übersehenen (älteren und alten) Menschen fördert;
- als ein Lernen in und aus Grenzerfahrungen, wie sie sich über die gesamte Lebensspanne hinweg und in markanter Weise im höheren und hohen Erwachsenenalter stellen.

Bei all diesen Facetten, die lebenslanges Lernen auszeichnen und die sich selbstverständlich auch wechselseitig ergänzen können, sollte dieser Ansatz nicht zu sehr als

¹⁰ Europäischer Rat in Lissabon, 22./23.3.2000, zit. nach Könemann, Lebenslanges Lernen (s. Anm. 8), 186.

¹¹ Vgl. Margret M. Baltes – Leo Montada (Hg.), Produktives Leben im Alter, Frankfurt/M. 1996.

eine normative Forderung verstanden werden. Dies könnte sonst dazu beitragen, „auch Erwachsene noch in (Bildungs-)Unmündigkeit zu halten bzw. eine solche Unmündigkeit durch lebenslanges Lernen bis ans Lebensende zu perpetuieren.“¹² In die gleiche Richtung zielt die Kritik des Gerontologen Paul Baltes, für den sich „[d]ie gesellschaftliche Utopie einer lebenslangen Entwicklung und der Ruf nach lebenslangem Lernen nonstop“ zwar gut anhören, sie aber bislang „mehr Wunsch als Realität“ sind. „An sich“, so Baltes, „war doch das frühere Gefühl, im fertigen ‚Sein‘ des Erwachsenenalters zu leben, ganz angenehm. Nun soll dieser Seinsstatus keine Berechtigung mehr haben? Soll der Mensch sich dies wirklich antun, sich lebenslänglich als unfertig zu erleben? Lebenslänglich gefangen im Entwicklungsexpress ohne Ende?“¹³ Die Notwendigkeit und die Möglichkeit des Lernens über die gesamte Lebensspanne hinweg kann statt dessen auch als schlichtes Faktum begriffen werden, das freilich zu fördern ist. Hier liegt ein Prozess bzw. Potenzial, Selbstwirksamkeit lebenslang wahrnehmbar machen und entwickeln zu können. Eine solche andauernde Chance zur Kompetenzentwicklung erscheint als eine gebotene Antwort auf die Zunahme der Lebenserwartung von durchschnittlich etwa 45 Jahren um 1900 auf rund 80 Jahren in der Gegenwart.

4. Lernen im Alter – Alter(n) lernen

Stärker noch als in früheren Lebensphasen hängen Motivation und Erfolg des Lernens im höheren und hohen Erwachsenenalter davon ab, ob das Lernziel als persönlich bedeutsam erlebt wird. Altersphasentypische Gewinne (Wissenszuwachs) und Verluste (verlangsamte Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit) sind unübersehbar, die persönliche Selbstwirksamkeitserwartung für die Gestaltung und den Ertrag des Lerngeschehens allerdings von entscheidender Bedeutung. Diese und viele weitere Einsichten in Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte sind der Geragogik zu verdanken, die damit Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter(n) zu entwickeln und zu erproben hilft sowie mitwirkt, diese in die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einzubringen.¹⁴ Ein weites Begriffsverständnis nutzend wird Lernen als „ein grundlegender Lebensprozess des (alternden) Menschen“ angesehen, „der ihm die Anpassung an unterschiedliche und sich immer wieder verändernde Lebensbedingungen und -umstände ermöglicht und hilfreich ist bei deren aktiver Gestaltung.“¹⁵

¹² Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), *Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur Intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität*, Bonn 2009, 24.

¹³ Paul B. Baltes, *Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36 (2001), 24–32, hier 26.

¹⁴ Vgl. Bubolz-Lutz u.a., *Geragogik* (s. Anm. 5), 14.

¹⁵ Cornelia Kricheldorf, *Editorial: Alter(n) lernen*, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 47 (2014) 7, 549–551, hier 549.

Zusammenfassend gesprochen, ist dieser existentielle Lernprozess vor allem und schlussendlich ein Kennenlernen und Erlernen des Altwerdens und Altseins. Grundlegend für die Geragogik ist dabei eine konstruktivistische Vorstellung vom Lernen: Der Mensch lernt nicht, was ihm angeboten wird, sondern entscheidet und gestaltet selbst, was er wie und wo lernen möchte. Geprägt sind diese Prozesse von den jeweiligen Lernumgebungen und insbesondere der individuellen Lernbiografie. Viele ältere Menschen lernen also auch außerhalb definierter Bildungssettings in ihrem Alltag und in ihrer Lebenswelt. Sie lernen zwar auch „für das Leben“, Alter(n) lernen geschieht aber viel mehr durch und in ihrem Leben.

Hier spielen nicht zuletzt religiöse Fragen eine wichtige Rolle. Auch wenn der vermeintliche Determinismus „Mit dem Alter kommt der Psalter“ einem differenzierten Blick gewichen ist auf höchst plurale religiös-kirchliche Lebens- und Glaubenswege in und durch das Alter¹⁶, so bleiben doch noch viele offene religiös relevante Lernformen zu ergründen. Hier gilt es für den alternden Menschen – wie in anderen Lebensbereichen auch – auszuloten, wo Chancen zu nutzen und was es als nicht veränderbar zu akzeptieren gilt. Als „Grenzgänger der Transzendenz“ – so eine Zuschreibung von Bischof Klaus Hemmerle – haben sie eine besondere Aufgabe: „Da das Funktionale bei ihnen nicht ausschließlich das Blickfeld beherrscht“, so Hemmerle, „liegt es ihnen näher, sich für den Sinn des Ganzen, das größer ist als das Feld von Leistung und Brauchbarkeit, zu interessieren und diesen Sinn des Ganzen in der Gesellschaft präsent zu halten.“¹⁷ Altsein zu lernen, heißt eine „bewusst angenommene Abhängigkeit“¹⁸ einzuüben. Damit können Menschen im Alter ein pastorales Zeugnis geben: in Krankheit und Gebrechlichkeit, im Bilanz ziehen, im Abschiednehmen, im Verweis auf die Endlichkeit. Wo die Endlichkeit des Lebens ihren Schrecken verliert, vermag auch die Einsicht Raum greifen, dass unser Leben immer unvollkommen bleibt – und der Erlösenden Vollendung bedarf.

Ein verhängnisvolles Missverständnis wäre es allerdings, wenn das Lernen im Alter und des Alter(n)s allein als ein Geschehen gleich- oder ähnlichaltriger Frauen und Männer gesehen würde. Statt dessen ist nach Wegen zu suchen, Alter(n) auch zum Thema für Kinder, Jugendliche und Erwachsene „jungen Alters“ werden zu lassen und/oder für generationenverbindende und Generationensolidarität stiftende Lern-

¹⁶ Vgl. Walter Fürst – Andreas Wittrahm – Ulrich Feeser-Lichterfeld – Tobias Kläden (Hg.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns, Münster 2003.

¹⁷ Klaus Hemmerle, Grenzgänger der Transzendenz – eine Zielgruppe der Pastoral, in: Ludwig Bertsch – Karl-Heinz Rentmeister (Hg.), Zielgruppen. Brennpunkte kirchlichen Lebens, Frankfurt/M. 1977, 141–154, hier 141f.

¹⁸ Andreas Kruse, Selbstständigkeit, bewusst angenommene Abhängigkeit, Selbstverantwortung und Mitverantwortung als zentrale Kategorien einer ethischen Betrachtung des Alters, in: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 38 (2005) 4, 273–287.

gemeinschaften zu sorgen.¹⁹ So bildet sich ein komplexer Mix aus verschiedenen intra- und intergenerationellen Bildungssettings:²⁰ Beim Voneinander-Lernen unterstützt oder unterrichtet eine Generation mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung eine andere Generation, die über dieses Wissen und die Erfahrung gar nicht oder nur unzureichend verfügt. Das Übereinander-Lernen eröffnet Räume, in denen eine Generation eine andere über ihre historischen Erfahrungen oder ihre aktuelle Lebenssituation informiert und damit (auto-)biografisches Wissen teilt. Beim Miteinander-Lernen stehen der Austausch und das gemeinsame Lernen an (generationsverbindenden) Themen im Mittelpunkt. Diesem Voneinander-, Übereinander- und Miteinander-Lernen kann unseres Erachtens noch ein Füreinander-Lernen an die Seite gestellt werden, das all die intergenerationellen Lernzusammenhänge umfasst, aus denen wechselseitige (diakonische) Dienste erwachsen können (z. B. in der Altenpflegeausbildung).

5. Pastoralgeragogische Praxiserkundungen

Wenn die „Diagnose gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse und die Reflexion ihrer Bedeutung für das Selbst- und Weltverständnis der Lernenden wie für die Gestaltungsaufgaben, die sich daraus für das persönliche Leben, das Miteinander-Leben und die gesellschaftliche Partizipation gewinnen lassen“²¹ Aufgabe der Geragogik ist, dann ist es eine genuin kirchliche und dezidiert pastoralgeragogische Aufgabe²², diese Diagnose und Reflexion in der konstruktiven Konfrontation von Evangelium und Existenz²³ mitzuvollziehen. Einige Praxisbeispiele, welche die Verfasser dieses Aufsatzes besonders beeindruckt haben, mögen helfen, diesen Perspektivwechsel und die damit einhergehende Blickweiterung zu verdeutlichen.

¹⁹ Vgl. Martina Kumlehn, Religionspädagogik: Altern antizipieren? Herausforderungen für religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht, in: Thomas Klie – Martina Kumlehn – Ralph Kunz (Hg.), *Praktische Theologie des Alterns*, Berlin 2009, 497–518; Christian Mulia, *Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, Stuttgart 2011.

²⁰ Vgl. KBE, *Leben* (s. Anm. 12), 28.

²¹ Bubolz-Lutz u.a., *Geragogik* (s. Anm. 5), 79.

²² Vgl. Peter Bromkamp, „Wenn Pastoral Alter lernt“ – Pastoralgeragogische Überlegungen zum Vierten Alter, Dortmund 2014 [Dissertationsschrift, abrufbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/33562>; Letzter Zugriff: 26.1.2015].

²³ Vgl. Rainer Bucher, *Die pastorale Konstitution der Kirche: Was soll Kirche eigentlich?* In: ders. (Hg.), *Die Provokation der Krise. Zwölf Fragen und Antworten zur Lage der Kirche*, Würzburg 2004, 30–44.

5.1 Lernort Gemeinde

Das von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung verantwortete Projekt „Lernort Gemeinde“²⁴ sah „es als seine Aufgabe, Menschen darin zu unterstützen, sich ihrer Mitverantwortung für das Leben gegenwärtiger und künftiger Generationen bewusst zu werden und ‚Möglichkeitsräume‘ zur Entwicklung aufzuspüren, auszuloten und sich ‚anzueignen‘“²⁵. Ziel des Projektes war eine aktive, lernende Gemeinde, die bürgerliches Engagement stärken und die Reflexion individueller und gemeinschaftlicher Wertvorstellungen anregen hilft. Dabei sollten Bürger und Gemeindemitglieder in der Gemeinde (damit ist sowohl die kommunale als auch die kirchliche Gemeinde gemeint) Lernorte neu- oder wiederentdecken. Den methodischen und inhaltlichen Rahmen bildeten das selbst organisierte Lernen und die Orientierung am Sozialraum. Basis für das Projekt waren die „Grundwerte“ Selbstbestimmung, Partizipation, Wertschätzung und die Achtung der Menschenwürde.²⁶ Leitvision des Projektes Lernort Gemeinde war die „Werte-, Gemeinde- und Persönlichkeitsentwicklung für eine Kultur des Gemeinsinns und der Beteiligung.“²⁷

Die Ergebnisse des Projektes zeigen, dass – den Aufbau und die Förderung einer lernförderlichen Infrastruktur vorausgesetzt – sich individuelles und gemeinsames Lernen gut ergänzen können und dass von einer Weiterentwicklung der individuellen Gestaltungskompetenz die einzelnen Beteiligten ebenso wie das Gemeinwesen profitieren. Durch das Projekt wurden Menschen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Lernbiografien motiviert, neue Lernerfahrungen an unterschiedlichen Lernorten zu machen und das Erlernte in gemeinsames Handeln umzusetzen, sich aktiv an der Gestaltung der Gemeinden zu beteiligen und damit diese zu „lernenden Gemeinden“ zu machen. Beachtenswert ist dabei aus pastoralpädagogischer Sicht, dass sich an den verschiedenen Standorten alte und junge Menschen beteiligten und dass es ihnen dabei gelang, eine Basis für gemeinsame Lernerfahrungen und gemeinsames Handeln zu entwickeln. Die im Projekt gelungene Reflexion individueller und gesellschaftlicher Werte und die Verständigung auf Werte, die die Basis für gemeinsames Engagement bildeten, lässt sich sicherlich nicht einfach auf gemeinsames Leben und Glauben in Kirchengemeinden und darüber hinaus übertragen, kann aber durchaus als Hinweis gesehen werden, dass christlicher Glauben in vergleichbarer Weise miteinander gelebt, gelernt und gestaltet werden kann.

²⁴ Annette Mörchen – Markus Tolksdorf (Hg.), Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2009.

²⁵ Annette Mörchen, Das Projekt Lernort Gemeinde – Gestaltungsprinzipien, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse, in: Annette Mörchen – Markus Tolksdorf (Hg.), Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2009, 41–72, hier 42.

²⁶ Vgl. Mörchen, Lernort (s. Anm. 25), 46f.

²⁷ Mörchen, Lernort (s. Anm. 25), 49.

5.2 Altenpastoral vor Ort – zukunftsweisend vernetzt

Explizit im Fokus standen Kirchengemeinden und ihre Möglichkeiten und Grenzen organisationalen Lernens in dem Projekt „Altenpastoral vor Ort – zukunftsweisend vernetzt“ des Erzbistums Köln.²⁸ Auf Initiative des Referats für Altenpastoral im dortigen Generalvikariat und gemeinsam mit Partnern aus Gemeindeentwicklung, Altenbildung, Altenhilfe, Altenheimseelsorge und Pastoraltheologie wurden drei Seelsorgebereiche darin unterstützt, differenzierte Altenpastoral auszubilden, zukunftsfähige Seelsorgestrukturen zu erproben und Vernetzungen mit lokalen kirchlichen wie nicht-kirchlichen Akteuren zu schaffen. Grundlage hierfür war ein dezidiert weites Verständnis von Altenpastoral – alles, was als Kirche von, mit und für Menschen im Alter getan wird – sowie ein für unterschiedlichste Füllungen offenes Netzwerkkonzept.

Aus pastoraltheologischer Perspektive war es spannend zu beobachten, wie in diesem Projekt das klassische gemeindeftheologische Motto „Von der versorgten zur mitsorgenden Gemeinde“ in Richtung „zur selbstorganisierten Gemeinde“ weitergedacht wurde und dabei insbesondere Menschen jenseits traditioneller kirchlicher Strukturen anzusprechen vermochte. Die sich innerhalb der zwei Jahre Projektlaufzeit und auf Anregung der hierfür befristet eingestellten Koordinator/innen etablierten Netzwerke dürfen in der besten Bedeutung dieses Wortes als „eigensinnig“ bezeichnet werden. Diese Netzwerke leben von dem Nutzen, den sie stiften, und die in ihnen wirkenden Institutionen und Individuen legen größten Wert auf die je eigene Autonomie. Versuche einer „top-down-Steuerung“ laufen entsprechend ins Leere.

5.3 Netzwerk Pflegebegleitung

Die Netzwerk-Philosophie prägt auch das „Netzwerk Pflegebegleitung“, ein über eine Laufzeit von inzwischen mehr als zehn Jahren sich etablierendes Projekt zur Implementierung eines speziellen und neuen Freiwilligenprofils für pflegende Angehörige in die Versorgungsstrukturen vor Ort.²⁹ Qualifiziert wurden Multiplikator/innen, um Freiwillige nach den leitenden Projektkonzepten von Empowerment, Kompetenzentwicklung und Vernetzung auf ihre Begleitungsaufgabe vorzubereiten und die lokalen Initiativen dann weiter in ihrer Praxis fachlich begleiten zu können. Inzwischen sind auf diese Weise an über 150 Standorten Pflegebegleiter/innen-Initiativen entstanden.

²⁸ Vgl. Erzbistum Köln (Hg.), Projektdokumentation „Altenpastoral vor Ort – zukunftsweisend vernetzt“. Erkenntnisse für die Pastoral, Köln 2015, abrufbar unter: www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/seelsorge_und_glaube/lebensphase-alter/.content/.galleries/downloads/ebk_broschuere.pdf [Letzter Zugriff: 2.7.2015].

²⁹ Ausführliche Projektinformationen unter <http://www.netzwerk-pflegebegleitung.de> [Letzter Zugriff: 26.1.2015]. Vgl. auch Elisabeth Bubolz-Lutz – Cornelia Kricheldorf, Pflegebegleiter – intergenerationelles Lernen in einem Modellprojekt zur Begleitung pflegender Angehöriger durch Freiwillige, in: Zeitschrift EB 56 (2010) 1, 43–44.

Die Informations- und Kommunikationsplattform www.netzwerk-pflegebegleitung.de unterstützt die bundesweite Vernetzung und damit eine gemeinsame Weiterentwicklung und Verbreitung des Pflegebegleitungs-Ansatzes. Während auf der Ebene der Pflegebegleitung ausschließlich Freiwillige tätig sind, gehören die Lern- und Praxisbegleiter/innen, also die Projekt-Initiatoren/innen, meist dem professionellen System an: Sie kommen aus der Erwachsenenbildung, der Sozialen Arbeit oder der Pflege oder aus pflegenahen Berufen.

Das Angebot der Pflegebegleitung versteht sich als „gemeinsames Lernen im Austausch“, das „vom Geben und Nehmen zwischen den pflegenden Angehörigen und den Pflegebegleiterinnen und Pflegebegleitern“ geprägt ist.³⁰ Der Fokus des Interesses liegt dabei auf den pflegenden Angehörigen und Bezugspersonen, mit denen das persönliche Gespräch und die öffentliche Diskussion gesucht wird. Die Pflegebegleiter/innen praktizieren eine dichte kollegiale Unterstützung und arbeiten in fachlich begleiteten Gruppen zusammen. Sie verstehen sich als Botschafter/innen für eine neue Kultur zwischenmenschlichen Zusammenlebens und gemeinsamer Verantwortlichkeit im Fall eintretenden Hilfe- und Pflegebedarfs. Inzwischen findet dieser Ansatz solidarischen und intergenerationellen Lernens auch Anwendung im Projekt „Patientenbegleitung“, das durch ein neues Engagementprofil alten und alleinstehenden Menschen, die einen Krankenhausaufenthalt bewältigen oder anschließend eine/n Ärztin/Arzt aufsuchen müssen, emotionalen Beistand und praktische Hilfen bieten will.³¹

5.4 Lernpartnerschaft im 4. Lebensalter

In der Gerontologie ist es mittlerweile selbstverständlich, die Zeit nach dem Ende beruflicher Tätigkeit und/oder familiärer Verpflichtungen für die nachfolgende Generation mit Peter Laslett³² in zwei Phasen zu gliedern: Historisch neu, ermöglicht das sog. „Dritte Alter“ den allermeisten ins Alter vorgerückten und sich gleichwohl noch längst nicht alt fühlenden Frauen und Männern viele „späte Freiheiten“³³. Hierzu zählen nicht zuletzt auch eine Vielzahl von Möglichkeiten, alte und neue Bildungsinteressen zu verwirklichen. Zum „Vierten Alter“ zählt definitionsgemäß hingegen der-/diejenige „richtig Alte“, der/die aufgrund spürbarer altersassoziierter Belastungen auf die Unterstützung anderer angewiesen ist. In dieser Gruppe Lernbedürfnisse und Lernpotenziale zu entdecken und zu fördern, ist die innovative Leistung des Fortbildungskonzeptes „Lernpartnerschaft im 4. Lebensalter“, das in Kooperation von dem Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, dem Seniorenreferat im Seelsorgeamt der Erzdiözese Frei-

³⁰ <http://www.pflegebegleiter.de/pflegebegleitung/philosophie> [Letzter Zugriff: 30.06.2015].

³¹ Vgl. <http://www.fogera.de/patientenbegleitung> [Letzter Zugriff: 26.1.2015].

³² Peter Laslett, *Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns*, Weinheim 1995.

³³ Leopold Rosenmayr, *Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewusst gelebten Lebens*, Berlin 1983.

burg und dem Fachbereich Altenarbeit der Diözese Rottenburg-Stuttgart konzipiert und durchgeführt wurde.³⁴ Statt sie in Bildungseinrichtungen zu locken, wurden Frauen und Männer im 4. Lebensalter zu Hause oder im Heim von ehrenamtlich tätigen und für diese Form zugehender Bildungsarbeit speziell geschulten Personen besucht, um sich in einen gemeinsamen und partnerschaftlichen Bildungsprozess zu begeben. Dabei befassten sich die Beteiligten dialogisch mit Themen, die für beide Seiten ergiebig waren: aktuelle politische Diskussionen, literarische Neuerscheinungen oder persönliche Herausforderungen in der aktuellen Lebenssituation.³⁵ Die Gewinnung, Fortbildung und Begleitung der Lernpartner/innen ebenso wie die Resonanzen auf Seiten der teilnehmenden Frauen und Männer im Vierten Alter zeigen, dass Bildung in allen Lebensphasen möglich ist und lebenslanges Lernen buchstäblich bis zum Lebensende reicht. Dieses Lernen ist biografie- und erfahrungsorientiert, knüpft an vorhandenes Wissen an und fördert die Fähigkeit zum Um-Lernen, wenn sich frühere Strategien und Routinen aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen als nicht mehr erfolgreich erweisen und durch neue ersetzt werden müssen. Im Sinne „kultureller Diakonie“ praktizierte dieses Projekt eine „Bildungsarbeit, die den Menschen dienen will“³⁶ – und dabei mittels der eingegangenen Lernpartnerschaften einen eindrucksvollen und auch pastoral wertvollen Perspektivwechsel für die Arbeit mit alten Menschen.

5.5 Altersbildung in alternder Gesellschaft

Alter(n) lernen ist eine ohne Zweifel komplexe Herausforderung, die – wo sie den individuellen Rahmen lebenslanger Reifung und Entwicklung überschreitet – der gemeinschaftlichen Reflexion und professionellen, sprich: geragogischen Vergewisserung bedarf.³⁷ Aus den Erfahrungen mit Good-Practice-Projekten der Wohlfahrtsverbände und im Dialog mit Senior/innen wurden im Rahmen einer Metastudie des Forschungsinstituts Geragogik Qualitätsziele abgeleitet, welche die Anforderungen älterer Menschen an eine moderne und zukunftssträchtige Senior/innenarbeit und Altersbildung gewährleisten helfen sollen.³⁸ Die besondere Bedeutung dieser Zielsetzung leitet sich für die Initiator/innen dieser Studie aus dem demografischen Wandel ab.

Bei aller Unterschiedlichkeit der diesem Projekt zugrunde liegenden Beispiele wurden vor allem zwei geragogische Prinzipien konsequent befolgt: Ausgangspunkt war

³⁴ Vgl. Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg – Seniorenreferat im Seelsorgeamt der Erzdiözese Freiburg (Hg.), Lernpartnerschaft im 4. Lebensalter (L4). Lebenslanges Lernen durch zugehende Bildungsarbeit, Freiburg/Br. 2005.

³⁵ Vgl. Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Lernpartnerschaft (s. Anm. 34), 9.

³⁶ Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Lernpartnerschaft (s. Anm. 34), 4.

³⁷ Vgl. Kricheldorf, Editorial (s. Anm. 15).

³⁸ Vgl. Dietmar Köster – Renate Schramek – Silke Dorn, Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch, Oberhausen 2008.

jeweils die Situation der alten Menschen mit ihren Bedürfnissen, Kompetenzen, Ressourcen, Bedarfen und Interessen. Von daher sollten die Beteiligten im Sinne eines partizipativen Lernens gemeinsam ihre Lernbedarfe, Lernwege, Lernziele bestimmen und verfolgen. Neben der Verständigung über ein solchermaßen partizipatives Lernen waren die Leitbilder der beteiligten Verbände und Institutionen der zweite Bezugspunkt für die Qualitätsziele: Inwieweit wird partizipatives Lernen gefördert? Bieten die im Leitbild eines Verbandes vereinbarten Vorstellungen und Werte einen angemessenen Rahmen, der es Interessent/innen und Beteiligten ermöglicht, sich mit ihren Vorstellungen und Werten einzubringen? Wie kommt man zu gemeinsam akzeptierten und getragenen Werten und Vorstellungen, ohne sie einerseits einseitig vorzugeben oder andererseits wertneutral zu bleiben?

6. Wenn Pastoral lebenslang lernt

Das Verständnis von Pastoral hat sich bekanntlich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt, ja geweitet: von der Praxis des Amtsträgers (des „Pastors“) zur Praxis der Kirche (aller Getauften), von der kirchlichen Praxis zur christlichen Praxis sowie von der christlichen Praxis zur Praxis des Menschen.³⁹ Zugleich ist diese maßgeblich mit dem letzten Konzil verknüpfte Weitung des Pastoralverständnisses pastoraltheologisch nicht unumstritten und – was bedeutsamer erscheint – im kirchlichen wie nicht-kirchlichen Alltag alles andere als etabliert. Weiterhin wird „Pastoral“ oft, vielleicht sogar überwiegend, mit der organisierten Seite von Kirche und den diversen Angeboten einer „Pastoralversorgung“ ihrer Mitglieder assoziiert. Eine solche „Pastoral“ lernend zu sehen und zu verstehen (und dabei nicht allein an Optimierungsversuche des Angebots zu denken), fällt nicht unbedingt leicht. Schreibt man „pastoral“ aber buchstäblich klein und hält damit die Frage der Qualität christlich-kirchlichen Handelns unter dem Anspruch der Nachfolge Jesu offen, werden Lernbedarfe und Lernpotenziale hin zu solch einer „pastoralen Pastoral“ deutlicher. „[D]ie an diese ‚Pastoral‘ zu richtende Frage“, so Reinhard Feiter, „lautet nun jeweils, ob sie ‚pastoral‘ sei: ob in der Praxis die Aufgaben so angegangen und in der Theorie die Fragen so durchdacht werden, wie sie sich aus der Situation der ‚Kirche in der Welt von heute‘ heraus stellen.“⁴⁰ Zu einer solchen Pastoral sind alle Menschen berufen, ebenso wie eine solche Pastoral im Dienst des Menschseins aller Menschen steht.⁴¹ In dieser „Pas-

³⁹ Vgl. Reinhard Feiter, Von der pastoraltheologischen Engführung zur pastoraltheologischen Zuspitzung der Praktischen Theologie, in: Reinhard Göllner (Hg.), „Es ist so schwer, den falschen Weg zu meiden“. Bilanz und Perspektiven der theologischen Disziplinen, Münster 2004, 261–286.

⁴⁰ Reinhard Feiter, Einführung in die Pastoraltheologie, in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Praktische Theologie, Paderborn 2012, 15–63, hier 29 [Hervorhebungen: im Original].

⁴¹ Vgl. Ulrich Feeser-Lichterfeld, Berufung. Eine praktisch-theologische Studie zur Revitalisierung einer pastoralen Grunddimension, Münster 2005.

torgemeinschaft⁴² gibt es viel und lebenslang zu lernen, die (religionsgemeinschaftlich verstandene) Kirche als „Lerngemeinschaft“⁴³ ist ein integraler Teil von ihr.

Eine Pastoral, für die lebenslanges Lernen selbstverständlich ist bzw. immer selbstverständlicher wird,

- überwindet die sektoriellen Abgrenzungen zwischen „Bildung“ und „Pastoral“ zugunsten einer „Bildungspastoral“⁴⁴ und „Pastoralbildung“;
- versteht sich als Teil und Motor einer „Lernenden Organisation Kirche“⁴⁵ und praktiziert von daher gleichermaßen mutig wie sorgfältig (potenziell) lehrreiche Experimente;
- macht sich die viel zitierte, praktisch aber zu selten umgesetzte Haltung und Aufmerksamkeit von Bischof Klaus Hemmerle zu eigen und formt daraus ihren Pastoralstil: „Lass mich Dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe“⁴⁶;
- vollzieht biografie-, milieu- und lebensraumsensibel Schritt für Schritt (nicht zuletzt im und mit dem Alter) den von Matthias Sellmann beschriebenen Wandel „von einer Pastoral des ‚Erreichens‘ zu einer Pastoral des ‚Lernens‘“⁴⁷;
- nimmt die Lebenssituationen und die Lebenswelten älterer und alter Menschen (neu) wahr und ernst, statt sie einfach als bekannt vorauszusetzen⁴⁸;
- entdeckt existentielle Erfahrungen und Fragen u.a. zu Endlichkeit, Sinnerleben, Aufeinanderangewiesensein von (alternden) Menschen und lernt, diese Erfahrungen

⁴² Hans-Joachim Sander, nicht ausweichen. Die prekäre Lage der Kirche, Würzburg 2002, 14. Vgl. dazu Ulrich Feeser-Lichterfeld – Michael Lohausen, Kirche als Pastoralgemeinschaft in der Welt von heute, in: Ulrich Feeser-Lichterfeld – Reinhard Feiter (Hg.), Dem Glauben Gestalt geben, Münster 2006, 135–150.

⁴³ Vgl. Gert Otto, Art. Lernen, in: LexRP, Bd. 2, 2001, 1218–1222, hier 1221f.

⁴⁴ Vgl. Rainer Bucher, Kirchliche Erwachsenenbildung als „Bildungspastoral“, in: Mark Achilles – Markus Roth (Hg.), Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese, Ostfildern 2014, 67–78.

⁴⁵ Vgl. (mit Hinweisen auf Grundlagenliteratur) Burkard Severin, Was ist eigentlich „Organisationsentwicklung“? In: *eúangel* 2 (2011) 2, 5–10, und Valentin Dessoy, Wie Kirche zu einer lernenden Organisation werden kann. Erfahrungen aus der Praxis kirchlicher Organisationsentwicklung (OE), in: *Lebendige Seelsorge* 63 (2012), 243–247.

⁴⁶ Klaus Hemmerle, Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an? In: ders., *Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns, Ausgewählte Schriften*, hrsg. von Reinhard Feiter, Bd. 4, Freiburg/Br. 1996, 324–339, hier 329.

⁴⁷ Matthias Sellmann, *Zuhören – Austauschen – Vorschlagen. Entdeckungen pastoraltheologischer Milieuforschung*, Würzburg 2012, 137–144.

⁴⁸ Eine Sammlung sich daraus ergebender Lernthemen und Lernfelder für eine geragogische Pastoral findet sich bei Bromkamp, *Pastoral* (s. Anm. 22), 170–213.

gen und Fragen im Licht des Evangeliums zu deuten und ihnen so lebensgestaltende Bedeutung zuzuordnen;

- profitiert von älteren und alten Menschen und ihrer besonderen „Expertenschaft des Lebens“⁴⁹, die sie bereit sind in intra- und intergenerationelle Lernprozesse einzubringen und weiter auszubilden;
- agiert solidarisch mit den vielen Älteren und Alten, denen lebenslanges Lernen aufgegeben ist und abverlangt wird;
- sucht angesichts der gegenwartsprägenden Phänomene von Beschleunigung und Perfektionsstreben nach einem neuen Verhältnis zu Zeitlichkeit und Endlichkeit⁵⁰ – und findet wertvolle Zugänge hierzu im Selbst- und Alltagserleben älterer und alter Menschen;
- kann zum Ort werden, an dem Generationen von Menschen mit ihren Erfahrungen von einer beherrschenden „Pastoral“ heilsame Kontrasterfahrungen machen können, die selbst wiederum vor neuerlichen Belehrungsversuchen schützen mögen.

Der im Jahr 2014 im Alter von 54 Jahren verstorbene Frank Schirmmacher warb in relativ jungen Jahren für eine „Mission [...], alt zu werden“⁵¹, für eine Mission, die nichts weniger umfasst als alt werden zu lernen. Alt werden zu lernen, so Schirmmacher, heißt leben lernen.⁵² Aus einer solchen Perspektive spannt sich der (Bildungs- und Pastoral-)Bogen vom „Lernen für das Leben“ über „lebenslanges Lernen“ zum „Leben lernen“ – wohlwissend um die riskante Metaphorik des Begriffs „Leben“:

„Der Ausdruck ‚Leben‘ ist metaphorisch, weil das Leben selbst auf Gestaltung und sprachlichen Ausdruck angelegt ist, um sich überhaupt bestimmen zu können. Damit aber besteht stets die Gefahr, das Leben selbst zu verfehlen. Doch diese Gefahr kann nicht umgangen werden, wenn überhaupt von ‚Leben‘ gesprochen werden soll. Es ist gerade das menschliche Leben, das in dieser Gefahr existiert und als notwendig paradoxes Sein oder zweideutiges Sein verstanden werden muß. Das menschliche Leben realisiert sich nicht einfach nur in einer Gestalt, indem es sich formieren muß, um zu leben; zu seiner Realisation gehört zugleich die Erklärung und Beschreibung dessen, was diese Form oder Gestalt bedeutet.“⁵³

⁴⁹ Vgl. Elisabeth Bubolz-Lutz, Expertenschaft Älterer – eine Chance für die Gesellschaft, in: *Bildung und Erziehung* 65 (2012) 1, 7–26.

⁵⁰ Vgl. Corinna Baumhoer – Elisa Kröger (Hg.), *Ach, du liebe Zeit. Temporalität als Herausforderung der Pastoral*, Ostfildern 2013.

⁵¹ Frank Schirmmacher, *Das Methusalem-Komplott*, München 2004, 155.

⁵² Vgl. Schirmmacher, *Methusalem-Komplott* (s. Anm. 51), 155.

⁵³ Christian Bermes, Art. *Leben*, in: Ralf Konersmann (Hg.), *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*, Darmstadt 2011, 191–198, hier 197.

Dr. Peter Bromkamp
Erzbistum Köln/Generalvikariat
Abteilung Seelsorge im Sozial- und Gesundheitswesen
Kardinal-Frings-Straße 1–3
D-50668 Köln
Fon: +49(0)221 – 16421534
Fax: +49 (0)221 – 16421556
Mail: peter.bromkamp(at)erzbistum-koeln(dot)de
Web: http://www.erzbistum-koeln.de/seelsorge_und_glaube/krankheit_und_pflege/altenheimseelsorge/

Dr. Ulrich Feeser-Lichterfeld
Im Röhfeld 12
D-53229 Bonn
Fon: +49 (0)228 – -9093053
E-Mail: info(at)feeser-lichterfeld(dot)de
Web: <http://www.feeser-lichterfeld.de>

Heterogen und gegendert

Bildung in Vielfalt: Am Beispiel schulischen Lernens

Abstract

Bildung ist heute notwendig eine „Bildung in Vielfalt“, diese nimmt die Individualität und die Heterogenität von Menschen in den Blick. Schulische Lernprozesse sind immer wieder gefordert, im Rahmen von Schule dieser Differenzierung und Individualisierung Raum zu geben. Dies gilt auch für religiöse Bildung im Kontext des Religionsunterrichts. Dabei muss – auf der Basis aller Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten – der Genderaspekt bei Bildungsprozessen stärker in den Blick genommen werden. Wie geschlechtersensible Pädagogik im Kontext von schulischem Religionsunterricht bewusst wahrgenommen und gefördert werden kann, wird im Beitrag beschrieben.

Modern education is „education in diversity“, which emphasizes the individuality and the heterogeneity of human beings. This development challenges the processes of learning in schools as they attempt to translate the concepts of differentiation and individualization into their contexts. This is also the case in regard to religious education in schools. Based on the developments in the past decades, this article argues for an emphasis on gender aspects in the processes of education. It discusses how gender-sensitive pedagogy can be fostered within the context of religious education in schools.

„Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.“ Lange Zeit prägte dieser „7G-Unterricht“¹ das Lehren und Lernen. Die Verschiedenheit von Menschen erfordert aber Vielfalt bei Erziehungs- und Bildungsprozessen: individualisierend, kompetenzorientiert, erfahrungsnah, gegendert.

1. Grundelemente von Bildung heute

Die jeweilige Erwachsenengeneration legt fest, welche Bildungsmöglichkeiten und -verpflichtungen der nächsten Generation zur Verfügung stehen sollen, welche Kompetenzen junge Menschen erwerben sollen. Das Verständnis von religiöser Bildung prägt Auftrag und Aufgabe sowie Rolle von Religionslehrpersonen.

1.1 Die Basis pädagogischen Handelns

Ergebnisse der Entwicklungs- und Bindungsforschung machen deutlich, dass die Erfahrungen, sich geborgen zu fühlen, ausreichend Zuwendung zu bekommen und sich sozial akzeptiert zu fühlen sowie die eigenen Fähigkeiten selbstständig entwickeln und

¹ Vgl. exemplarisch zu diesem Zitat: Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze ⁴2012.

lernen zu können, förderlich sind für ein Kind – und wohl für jeden Menschen. Beziehung also ist die Basis für Erziehung, darin ist emotionale und kognitive Rückmeldung möglich, sodass ein Kind sich entwickeln und ungestört auf eine Sache konzentrieren kann.² Stellvertretend für das diesbezüglich vorhandene Wissen kann dies im „Fit-Misfit-Konzept“ von Remo Largo beschrieben werden. Largo löst die Grundfrage nach dem Zusammenspiel zwischen Kind und Umwelt durch „Passung“, indem er die Faktoren möglichst hoher Übereinstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungseigenheiten des Kindes und der Umgebung (nicht normativ) zu beschreiben versucht. In den verschiedenen Lernfeldern geht es um eine optimale Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes einerseits und dem Lernangebot andererseits. Drei Hauptkomponenten prägen das Fit-Konzept: Geborgenheit, Zuwendung und soziale Anerkennung. Beziehung gilt so als Basis für Erziehung: das Gefühl, sicher zu sein, ist nötig, um sich ungestört auf eine Sache konzentrieren und emotional frei lernen zu können; wechselseitige Beziehung, im Kontakt sein, Resonanz stärkt die Begleitung und Bildung junger Menschen.³

1.2 Bildung – Was meint dieses „alte“ Wort?

Bildung meint in erster Linie „sich bilden“ und ist rückbezüglich auf das Individuum, dabei aber auf ein Lernen in Gemeinschaft und somit auf Kommunikation angewiesen. Deshalb ist Bildung – immer – konfliktträchtig und störungsanfällig. Lernen zielt auf Überraschendes, auf eine Unterbrechung in unserem Denken, Fühlen und Handeln. Lernen hat mit Veränderung zu tun, mit der Freude, in Bewegung zu bleiben, Altes loszulassen und Neues aufzunehmen, Vertrautes in Frage zu stellen und Verunsicherndes und Fremdes in die eigene Person zu integrieren.

1.3 Kompetenzorientierung von Bildung als Bezugsrahmen

Bevor weiter über Bildung im religionspädagogischen Kontext nachgedacht werden kann, ist es sinnvoll zu klären, was Bildung überhaupt erreichen will. Ergebnisse von Bildungsprozessen werden heute vor allem im Blick auf anvisierte oder festgelegte

² Vgl. Exemplarisch: Remo Largo, *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München 2010, 248ff; vgl. Remo Largo, *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*, München 2009. Vgl. auch: Rolf Oerter – Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim ⁸2008.

³ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, *Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren*, München 2008. Vgl. auch Helga Kohler-Spiegel, *Über uns selbst hinaus ... Bindungserfahrungen und Religion*, in: Anna Maria Kalcher – Karin Laueremann (Hg.), *Kompetent für die Welt. Bindung – Autonomie – Solidarität. Tagungsband der 59. Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg*, Wien 2010, 143–161. Vgl. als Grundlage: Karin und Klaus E. Grossmann, *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*, Stuttgart 2004.

Ziele im Sinne von Kompetenzen gemessen.⁴ Konkret: Welche Kompetenzen sollen im Verlauf eines Bildungsprozesses entwickelt und erworben werden? Wie können biografische, personale und soziale Kompetenz auch im religiösen Bereich entwickelt werden, wie viel Fehlerfreundlichkeit, Selbststeuerung und Kompromissfähigkeit braucht es dafür?

1.4 Lernen als aktiv konstruierende Leistung des Subjekts

„Bildung“ nimmt also das Individuum in den Blick, es wird von einem aktiv konstruierenden Verständnis von Lernen ausgegangen, das nicht die Vermittlung von Inhalten, sondern den Bildungsprozess selbst in den Mittelpunkt stellt. Die den Bildungsprozess leitende Person macht Angebote – zu Inhalten, zu Strukturen, Prozessen und Regeln. Sie schafft Rahmen und Raum zum Lernen, ist Dialogpartner und unterstützt den Lern- und Konstruktionsprozess bei Kindern und Jugendlichen, die Leitungsperson plant und leitet Lern- und/oder Erfahrungsschritte, hält den Lernprozess in Bewegung, bietet verschiedene Lernwege und Materialien an, begrenzt Einseitigkeiten und Irrwege, erschließt Fragestellungen und Themen u. v. m. Entscheidend dabei aber ist immer: Die Lernangebote sind ausgerichtet auf die dadurch ausgelösten Lernprozesse bei den jungen Menschen und dienen deren Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Die modellhaft begleitende Leitungsperson ist unverzichtbar in diesem Prozess des aktiv verarbeitenden Lernens. Lernen geschieht also selbsttätig und selbstgestaltet, ist orientiert an den je eigenen Verstehensvoraussetzungen der Lernenden, ist verknüpft mit den je eigenen Lernschritten.⁵ Aneignungsprozesse geschehen also individuell, auch wenn in kollektiven Settings gelernt wird, sie geschehen aktiv, erfahrungs- und biografiebezogen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind Konstrukteure ihres eigenen Lernens – indem sie Erfahrungen wahrnehmen, benennen, deuten und einordnen.⁶ Und diese Aneignungsprozesse sind immer geschlechterbewusst zu denken ...

⁴ Vgl. Eckhard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003; vgl. Ewald Terhart (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000, 44–56. Vgl. exemplarisch Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen ²2009; Wolfgang Michalke-Leicht, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011; Andreas Feindt u. a. (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Festschrift für Dietlinde Fischer, Münster 2009; Friedrich Schweitzer, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.

⁵ Vgl. Reinhard Voß, Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivwechsel, in: ders. (Hg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Weinheim – Basel ²2005, 40–62, hier 53.

⁶ Vgl. Hans Mendl, Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 9–28. Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Kompetenzorientiert Religion unterrichten. In: Amt und Gemeinde 61 (2010), 27–38.

2. Religiöse Bildung im System Schule

2.1 Selbstverständnis religiöser Bildung

„Bildung“ versteht sich also als Begleiten eines Menschen an Orte, an denen er lernen kann, auch im Religiösen⁷. Es ist also ein offener, ganzheitlicher Lernbegriff, der personales, soziales, kognitives und affektives Lernen, der geplantes und ungeplantes Lernen beinhaltet. „Bildung“ ermöglicht so Begegnung mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen ... Dieser „Raum“, um Religiösem zu begegnen, kann im System Schule sein, mit den Zielen von Schule, mit allen Besonderheiten, Christentum auf den Begriff zu bringen und zugleich Erfahrungen zu ermöglichen. Dieser „Raum“ kann sich aber auch an anderen Bildungsorten eröffnen, in der Familie, in Kindertagesstätten, im außerschulischen Bereich wie Jugendarbeit und auch im Erwachsenenlernen.⁸

2.2 Religionsunterricht im System Schule

Religionsunterricht ist Teil von Schule mit ihrer Qualifikations-, Integrations- und Selektionsfunktion. Hilbert Meyer nennt zehn Merkmale als Standard für guten Unterricht: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftende Kommunikation, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung.⁹

In der „Hattie-Studie“ konnte John Hattie mit Hilfe eines statistischen Verfahrens auf 815 Metaanalysen zurückgreifen, denen über 50.000 Studien zugrunde liegen. Daraus stellt er 138 Einflussfaktoren auf die Frage „What works best?“ dar, die meisten Einflussfaktoren betreffen den Unterricht, aber auch Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum und Lehrende. Hattie ist vor allem an der Wirksamkeit von Unterricht interessiert, für ihn ist es nicht einfach die Lehrperson, die zählt, sondern das Lehrerhandeln rückt in den Blick, entscheidend ist, was die Lehrperson tut. Hattie spricht von „Visible teaching and learning“, von „Erkennbarem Unterrichten und Lernen“. dies findet statt:

„wenn das aktive Lernen jedes einzelnen Lernenden das explizite Ziel ist, wenn es angemessen herausfordert, wenn der Lehrer und der Schüler (auf ihren unterschiedlichen Wegen) überprüfen, ob und auf welchem Niveau die Ziele auch wirklich erreicht werden, wenn es eine bewusste Praxis gibt, die auf eine gute Qualität der Zielerreichung gerichtet ist, wenn Feedback gegeben

⁷ Zum Religionsbegriff vgl. sehr exemplarisch: Friedrich Schweitzer, Interne Mitschrift einer Expertentagung über „Religion und Kultur“ am 16. Dezember 2003 an der Universität Zürich.

⁸ Vgl. Konstantin, Lindner, Berufsprofil „Religionslehrer/in“, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 13–17.

⁹ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Was ist guter Unterricht?, in: Katechetische Blätter 132 (2007), 238–240.

und nachgefragt wird und wenn aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Akt des Lernens teilnehmen.“¹⁰

Entscheidend ist nach Hattie die Haltung, dass es die Lehrperson interessiert, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich etwas lernen. Und entscheidend ist das Tun der Lehrperson, Lernen gelingt besser, wenn die Bedeutung des Lerngegenstandes begründet wird, wenn die Lehrperson Regisseur bzw. Regisseurin des Lernprozesses ist: direktiv, einflussreich, fürsorglich, aktiv in der Leidenschaft. Sinnvoll ist, wenn die Lehrperson die Verantwortung für den Lernprozess innehat und auch präzise instruierend unterrichten kann, wenn wechselseitige Rückmeldungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie ein regelmäßiger Perspektivwechsel stattfinden, indem Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gesehen wird. Zentral ist, dass die Lehrperson auf ein vertrauensvolles, angstfreies, fehlerfreundliches und menschlich zugewandtes Miteinander verbunden mit hohen Ansprüchen an Einsatz und Anstrengungsbereitschaft achtet.¹¹

Da menschliches Miteinander und Lehrerhandeln für die Wirksamkeit von Lernen so bedeutsam sind, sind auch systemseitige Faktoren, die die Lehrpersonen betreffen und beeinflussen, von Bedeutung. Die Zusammenarbeit im Team des Kollegiums sowie mit Leitung prägt, das gesellschaftlich (meist) geringe Image des Religionsunterrichts wird durch Integration der Religionslehrperson im Kollegium und vor Ort (auch pfarreilich-kirchlich) menschlich ein wenig aufgefangen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen geben Aufschluss über das Gelingen von Bildung.¹² Zentral ist dabei auch die Frage, wie die Menschen im System im Alltag und in Krisen unterstützt werden.

3. Religiöse Bildung in der Vielfalt der Geschlechter

3.1 Geschlecht und Gender

Längst ist im Bewusstsein, dass wir neben dem biologischen Geschlecht („sex“) auch ein soziales Geschlecht („gender“) haben, das durch normative Zuschreibungen „Geschlecht“ bestimmt.¹³ Prägend ist, was die Gesellschaft aus dem biologischen Ge-

¹⁰ Vgl. John Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Abingdon/GB 2009; John Hattie, *Lernen sichtbar machen*, übers. v. Wolfgang Beywl – Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013, v. a. 27–46. Vgl. auch: SQA Schulqualität Allgemeinbildung / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), *Die Hattie-Studie*, Wien 2012, 5.

¹¹ Vgl. Rudolf Englert, *Der Religionsunterricht im Lichte der Hattie-Studie*, in: *Katechetische Blätter* 138 (2013), Heft 6.

¹² Vgl. Rudolf Englert – Helga Kohler-Spiegel u. a. (Hg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (Jahrbuch Religionspädagogik 22), Neukirchen-Vluyn 2006.

¹³ Vgl. Regina Becker-Schmidt – Gudrun-Axeli Knapp, *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2002, 69.

schlecht macht. Die Gebärfähigkeit von Frauen z. B. beinhaltet keine Festlegung auf Kindererziehung. Gender ist also keine kausale Folge des biologischen Geschlechts, sondern solche Zuschreibungen werden konstruiert und im System der Zweigeschlechtlichkeit eingeordnet, es ist historisch gewachsen, was Männern und Frauen zugeschrieben wird. Die Merkmale, nach denen das Geschlecht zugeordnet wird, sind biologisch und sozial erlernt und vermittelt. Neben Modellen der Verhältnisbestimmung, die in Unter- und Überordnung denken, entlarvt die „dekonstruktivistische Position“ die Zweigeschlechtlichkeit als Denk- und Wahrnehmungskonstrukt, stellt diese grundsätzlich in Frage und erweitert sie im Blick auf „transgender“. Genderbewusste Arbeit reflektiert das biologische Geschlecht (Männer und Frauen sind verschieden) und das soziale Geschlecht (Männer und Frauen sind gleichwertig, sind gleich). „Doing gender“ bedeutet, dass Geschlechterverhältnis und Geschlechterdifferenz in Interaktionen immer wieder neu hergestellt, gemacht („doing“) werden, so dass sie als selbstverständlich und „natürlich“ erscheinen. Kulturelle und historische Zuschreibungen sind ebenso prägend wie sozial erwünschte Vorstellungen.¹⁴

Marianne Grabrucker¹⁵ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf fünf bzw. erweitert auf sechs Arten lernen wir unser jeweiliges Geschlecht:

- Die Ebene bewussten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es wird ausdrücklich gemacht, was ein Mädchen tut und was es nicht tut (Mädchen pfeifen nicht, machen sich nicht schmutzig ...),
- die Ebene unbewussten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es findet eine subtile Auswahl von Geschichten, von Geschenken für Mädchen statt; es ist unterschiedlich, wann ein Mädchen oder ein Junge getröstet und wann sie gelobt werden,
- die Ebene der Imitation geschlechtsspezifischen Verhaltens: das Mädchen ahmt Umgangsformen, Äußeres und Tätigkeiten der Mutter nach, es ahmt Frauen auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Fernsehen und in der Schule nach (z. B. sie schminkt sich wie die Mutter, versorgt eine Baby-Puppe wie die Mutter ein Baby),
- die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens: Verhalten wird gelernt, weil es von Erwachsenen und Gleichaltrigen als männlich oder weiblich klassifiziert wird: „Du benimmst dich ja wie ein Bub“, „Pfui, du bist doch ein Mädchen“...

¹⁴ Vgl. Leonie Herwartz-Emden – Verena Schurt – Wiebke Waburg, Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht, Stuttgart 2012, 71f und 83f. Gisela Matthiae, Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Annabelle Pithan u. a. (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 30–46.

¹⁵ Vgl. Marianne Grabrucker, „Typisch Mädchen ...“. Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt/M. 1985.

- die Ebene der Identifikation: in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter nimmt die Tochter latente, nicht-reflektierte Gefühle der Mutter auf, z. B. die Geschlechtsrolle und den Selbstwert der Mutter betreffend, im Sinne des Gleichseins über Identifikation.

Der letzte Aspekt wird oft übersehen: „Selbstsozialisation“ ermöglicht einem Kind, in seinem Geschlecht gesehen und erkannt zu werden – und sich zum eigenen (oder bevorzugten) Geschlecht zugehörig wissen. Selbstsozialisation nimmt also das jeweils eigene oder das bevorzugte Geschlecht in den Blick.

3.2 Erziehung und Gender

Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden. Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiale und soziale Aufgaben mit geringerem Bewegungsspielraum eingebunden werden.¹⁶ Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung wurde lange durch religiöse Sozialisation verstärkt und gefördert.¹⁷

Jungen reagieren stärker auf die Frage, wer hier der Chef ist, es braucht die Akzeptanz als „Rudelchefin“, die die Spielregeln nicht nur vorgibt, sondern auch einfordert. Es braucht klare Worte, „Ansagen“ und „Befehle“ statt Diskussion und Bitten. Es braucht manchmal mehr den Schiedsrichter als den Streitschlichter. Und es braucht den Mut, sich den Machtkämpfen zu stellen ...¹⁸

Im Schulalter und in der Pubertät rückt das subjektive Körpergefühl in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden. Jungs holen sich das teilweise über Raufen, körperbetonte Spiele und körperbetonte Sportarten. Zur Orientierung ist bei Jungs die Clique wichtig, der Platz in der Gruppe.¹⁹ Beide, Mädchen wie Buben, müs-

¹⁶ Vgl. Karin Flaake – Vera King (Hg.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Frankfurt/M. 2019.

¹⁷ Vgl. exemplarisch: Pithan u. a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung* (s. Anm. 14); Helga Kohler-Spiegel, *Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht*, in: Christoph Bizer u. a. (Hg.), *Religionsdidaktik (Jahrbuch Religionspädagogik 18)*, Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

¹⁸ Vgl. exemplarisch: Michael Matzner – Wolfgang Tischner (Hg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, Weinheim 2012; Thomas Knauth, *Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, in: Pithan u. a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung* (s. Anm. 14), 72–94. Vgl. auch: Markus Hofer, *Versteh' eine die Jungs. Gebrauchsanweisung für Buben und Burschen*, Broschüre der katholischen Kirche, Feldkirch 2012; Allan Guggenbühl, *Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen können*, Freiburg/Br. 2006; Reinhard Winter, *Jungen – eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*, Weinheim 2011.

¹⁹ Vgl. exemplarisch Melitta Walter, *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, München 2005; vgl. Barbara Rendtorff – Vera Mosera (Hg.), *Ge-*

sen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können, ohne dass sie missbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine stärkere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. „Alles zusammen machen“ stärkt das Selbstwertgefühl, Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl „als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ‚Gleiche‘, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann“²⁰. So kann sich die erste Bezugsperson „Mutter“ weiterentwickeln und relativieren durch die „beste Freundin“. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der „besten Freundin“ erweitern und vertiefen.²¹

3.3 Konkret: Genderalltag in der Schule

3.3.1 Im Kontext von Schule...

Praktika mit jungen Lehrpersonen zeigen den geschlechterbezogenen Blick im schulischen Alltag. Wenn z. B. Jungs in einer Pause in kleinere „Rauf-Kämpfe“ verwickelt sind, wird von Lehrpersonen meist darauf hin interveniert, dass sie einander nicht verletzen sollen, es gilt aber als akzeptiert, dass Jungs körperbezogene kleine Kämpfe brauchen. Wenn Mädchen in der Pause ähnlich körperbezogen raufen, wird dies schnell gestoppt durch Sätze wie: „Aber Mädchen, was ist denn los, Mädchen raufen doch nicht ...“.

Im Kontext von Schule und Schulentwicklung prägen gesellschaftliche Bilder und Erwartungen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Pädagogisches Handeln ist nie „neutral“, es ist immer einem normativen Bezugsrahmen verpflichtet. Unter dem Titel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ haben die Autoren Hamburger, Seus und Wolter bereits 1981 (im Kontext Interkultureller Pädagogik) vor der Verwechslung der Aufgaben gewarnt²² – dies gilt auch für unser Thema. Auch geschlechtersensible pädagogische Arbeit muss einhergehen mit der Veränderung geschlechterbezogener Ungerechtigkeiten, vordefinierter Geschlechterverhältnisse und gesellschaftlich festgelegter Rollenbilder.

schlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen 1999.

²⁰ Karin Flaake – Claudia John, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz, in: Flaake – King (Hg.), Weibliche Adoleszenz (s. Anm. 16), 199–212, hier 206.

²¹ Vgl. dazu exemplarisch: Luce Irigaray, Genealogie der Geschlechter, Freiburg/Br. 1993, 93ff.

²² Vgl. Franz Hamburger – Lydia Seus – Otto Wolter, Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Heft 2, 158–167.

Mitte der 90er Jahre wurde Koedukation kritisch reflektiert. Zahlreiche Untersuchungen zeig(t)en, dass trotz höherer Leistungen der Mädchen beide Geschlechter die Leistung der Mädchen geringer einschätzten. Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Buben in gemischten Klassen. Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt, statt formaler Koedukation wurde über „bewusste Koedukation“ zur Lernförderung von Mädchen und Jungen nachgedacht. Alle schulbezogenen Themen (Weiterentwicklung des Systems Schule, Schulkultur und Führungsaufgaben ...) sind geschlechterbewusst zu bedenken.²³

Individualisierung und Pluralisierung beinhalten immer den Blick auf „Heterogenität“ im Sinne des Wahrnehmens und Zuschreibens von Verschiedenheiten. Während teilweise diese Unterschiede als Belastung gesehen werden oder mit Anpassungserwartung verbunden sind, meint das Konzept der Heterogenität, dass die Verschiedenheit als Normalität und als Bereicherung für alle Beteiligten angesehen wird. Heterogenität kann im Blick auf sozialen, familiären, kulturellen Hintergrund gesehen werden oder im Blick auf Alter, Geschlecht, Bildung, Begabungen ... und erfordert eine „Pädagogik der Vielfalt“²⁴.

Heute ist von der Benachteiligung der Jungs in unserem Schulsystem die Rede. In der SZ vom 7.1.2013 heißt es: „Wenn Jungs sich in der Schule wie Jungs benehmen, gelten sie als verhaltensauffällig.“²⁵ Der höhere Bewegungsdrang, der bei Jungs zu beobachten ist, muss im Arbeitsrhythmus (kurze Bewegungsübungen, Toilette oder Wassertrinken) oder methodisch (Laufaufgaben, Werkstatt, Stationen ...) Beachtung finden oder dieser Bewegungsdrang wird als Störung sichtbar. Die gehäuften Störungen führen zu Frustration bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bis hin zur Haltung, nicht mehr gerne lernen zu wollen.

Schule ist stark sprachorientiert, Sprache ist ein zentrales Werkzeug von Schule. Im Gymnasium ist die Sprachfähigkeit höher angesiedelt als die mathematischen Noten, wie Untersuchungen zeigen. Wer also in Deutsch mit Gut und in Mathe mit Befriedi-

²³ Vgl. Leonie Herwartz-Emden u. a. (Hg.), Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten, Leverkusen 2010. Vgl. zur bewussten Koedukation exemplarisch: Landesschulrat für Vorarlberg (Hg.), Bewußte Koedukation. Anregungen zum gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben, Bregenz 1997; Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.), Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule, Wien 1995.

²⁴ Vgl. Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ²1995. Vgl. auch Elisabeth Glücks – Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hg.), Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster ²1996.

²⁵ Marcel Helbig, Unterschiede beim Lernen. Wieso Jungen schlechtere Noten bekommen, in: SZ vom 7.1.2013, zit. nach <http://www.sueddeutsche.de/bildung/unterschiede-beim-lernen-wieso-jungen-schlechtere-noten-bekommen-1.1566498>, Zugriff: 1. März 2015.

gend ins Gymnasium kommt, ist im Verlauf erfolgreicher als jemand, der in Deutsch mit Befriedigend und in Mathe mit Gut kommt.²⁶ Zentral scheint, was in der Kompetenzorientierung jetzt auch bedacht wird: Wissen, Können und Wollen bilden das Dreieck, das für Lernen zentral und nötig ist. Und die Jungs schneiden beim „Wollen“ schlechter ab. Konzentration, Durchhaltevermögen, Lernbereitschaft, Selbstständigkeit, Selbstorganisation ... sind hierbei bedeutsam – und genau daran mangelt es den Jungs. Dies hat Konsequenzen für schulisches Lernen.

Marcel Helbig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) betont, dass das eigentliche Problem die „Selbstüberschätzung der Jungen“ sei, die glaubten, sie müssten sich nicht anstrengen, um Erfolge zu haben. Schließlich sehen sie, dass die meisten Spitzenpositionen auch so von Männern besetzt sind. Fleiß gilt unter Jungs als uncool, bei Mädchen wird es positiv akzeptiert, weil Anstrengung und Fleiß als Haltungen bei Mädchen auch später sinnvoll sind.²⁷

Natürlich bleibt die Frage, was das für Religion bedeutet. In der Rhythmisierung des Unterrichts, in den methodischen Angeboten und den Lernhaltungen gilt es, diese Erkenntnisse zu berücksichtigen – manchmal unterstützend, manchmal gegensteuernd. Lernarrangements, die verschiedene Lernangebote zusammen mit relativer Selbststeuerung ermöglichen, regelmäßige Rhythmisierung von Bewegung und Konzentration und zahlreiche weitere didaktische und methodische Möglichkeiten helfen, diese Erkenntnisse auch im Religionsunterricht umzusetzen.

3.3.2 Personale Ebene: Zur Person der Lehrerin, des Lehrers

Schulalltag unter Genderblick macht auch die sogenannte „weibliche Prägung“ des Lehrberufs sichtbar. Dies beinhaltet häufig eine zumindest latente Unterstellung, die Feminisierung von Schulen schade den Jungs. Dass dem nicht so ist, zeigen historische Daten: Buben hatten bereits durchschnittlich schlechtere Noten, als Schule von Männern dominiert war. Ohne den Anspruch, alle Aspekte genderbewusster Reflexion auf Ebene der Lehrpersonen zu berücksichtigen, sei exemplarisch verwiesen auf die notwendige Reflexion eigener biografischer Erfahrungen, Sozialisation und Prägungen in sogenannten „Glaubenssätzen“. Glaubenssätze sind in der einzelnen Person abgelagert und wirken oft bis ins hohe Alter hinein. Männer wie Frauen können von ihren „Glaubenssätzen“ erzählen, die sich wie eingraviert haben im Denken und Empfinden, z. B.: „Du bist nur gut, wenn Du arbeitest.“ „Du bist nur gut, wenn du für andere da bist.“ „Du bist nur gut, wenn Du spürst, was die anderen brauchen.“ „Du musst immer

²⁶ Vgl. Linda Mantovani Vögeli, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*, Chur 1994.

²⁷ Vgl. Helbig, *Unterschiede* (s. Anm. 25).

stark sein.“ Die eigene Glaubensbiografie und die Sozialisation als Religionslehrerin können diese Prägungen verstärken.²⁸

Die Person des Lehrers, der Lehrerin löst wiederum Reaktionen bei Schülerinnen und Schülern aus. Immer mal wieder müssen weibliche Lehrpersonen im Grundschulbereich einem Jungen sagen: „Falls Du zuhause mit deiner Mama so reden darfst ... – mit mir redest Du nicht so“ oder: „Hier redest Du mit keiner Frau so.“ Lehrpersonen lösen Übertragungen aus – als Mann und als Frau, mütterlich, väterlich ... Heute wird zwischen spontanen Übertragungen und den klassischen „Übertragungen“ unterschieden, die Sigmund Freud „eine Verwechslung in der Zeit“ genannt hat. In der Schule spielen die spontanen Übertragungen eine wichtige Rolle, aber auch „Verwechslungen in der Zeit“ können vorkommen.²⁹ Erfahrungen mit eigenen Eltern und Betreuungspersonen werden auf Lehrerinnen und Lehrer übertragen, manchmal die Beziehungen bestärkend, manchmal deutlich einschränkend.

4. Exemplarische Konkretionen geschlechterbewussten Religionsunterrichts

Unter geschlechterbewusster Perspektive wird dieses Hineinwachsen und der eigene Aneignungsprozess unterstützt durch geschlechtersensible Lernangebote, aufgrund der Konstruktion von Wissen wird der Aneignungs- und Verarbeitungsprozess mit heterogenen Angeboten begleitet, der der Verschiedenheit der Lernenden gerecht wird. Im Religionsunterricht liegt dabei die Chance, instruierende und konstruierende Lernangebote zu schaffen, die den Blick öffnen und Zeit geben, neue Perspektiven zu verarbeiten – und so geschlechterbewusste Identifikationsmöglichkeiten zu entdecken, Perspektivwechsel einzuüben, Rollenmodelle zu erproben u. v. m. Deshalb: Konkret ...

²⁸ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, In der Schule leben und überleben, in: Ludwig Rendle (Hg.), Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral, München 2013, 34–44; Rita Burrichter, „Zeugen bürgten für Brückenbau“. Die Religionslehrer-Metaphern in neueren kirchlichen Dokumenten, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 8–12; Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 68 (2012), 77–88. Andreas Feige u. a. (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006; Helga Kohler-Spiegel, Wie zeigt sich Spiritualität in den verschiedenen Lebensaltersstufen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer?, in: Ludwig Rendle (Hg.), Religion unterrichten und leben. Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, Donauwörth 2009, 42–56.

²⁹ Vgl. Helga Kohler-Spiegel, Gesehen werden – gebunden sein. Ein psychologischer Blick auf eine „Kultur der Anerkennung“, in: Thomas Krobath – Andrea Lehner-Hartmann – Regina Polak (Hg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), Göttingen 2013, 103–113. Vgl. auch Andreas Hamburger, Übertragung und Gegenübertragung, in: Wolfgang Mertens (Hg.), Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse, Stuttgart ³1997, 322–329; Heinz Müller-Pozzi, Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung, Bern ²1995; Hans-Peter Hartmann – Wolfgang Milch (Hg.), Übertragung und Gegenübertragung. Weiterentwicklungen der psychoanalytischen Selbstpsychologie, Gießen 2001.

4.1 Eine Geschichte: Gottes Erziehung

Ein Mädchen hatte Bonbons genascht, und sein Vater hatte es erwischt. Da er ein sehr frommer Mann war und seine Kinder religiös erzogen hatte, verwickelte er seine Tochter in folgendes Gespräch:

„Aber Mädchen, weißt du denn nicht, dass der liebe Gott dich immer sieht und alles beobachtet, was du tust!“

„Sicher, Papa, das weiß ich.“

„Dann ist dir ja auch klar, dass er dich eben in der Küche gesehen hat!“

„Natürlich hat er mir zugesehen!“

„Und was hat er wohl gesagt, als er sehen musste, wie du genascht hast?“

„Nun, er hat gesagt: Meine Liebe, du und ich, wir sind gerade allein hier in der Küche: nimm ruhig zwei Bonbons!“ (Anonym überliefert)³⁰

Ist es gegendert, wenn ich diese Geschichte als Geschichte zwischen Tochter und Vater erzähle? Im Original spielt die Geschichte zwischen Mutter und Sohn. Es kann manchmal gut sein, die Perspektive zu wechseln, das alleine aber wird nicht ausreichen für geschlechtersensibles Lernen.

4.2 Wahrnehmen – den Blick schärfen

Die eigene Wahrnehmung wird geschult, wenn z. B. für ein paar Tage die Nachrichten unter dem Aspekt gehört werden, was die jeweilige Meldung für davon betroffene Frauen (und evtl. auch für die Kinder) bedeutet. Wahrnehmung wird geschult, indem die eigenen, manchmal auch ambivalenten Bilder bzgl. Männern und Frauen, dem „eigenen“ und dem „fremden Geschlecht“ gegenüber sowie im Blick auf die eigenen Gottesbilder reflektiert werden.

Wahrnehmen, wie sich Jungs und Mädchen in der Klasse verhalten, sensibel werden für die Welt der Geschlechterrollen. Was wäre, wenn die Geschlechterrollen getauscht werden? Das kann eine Frage an die Schülerinnen und Schüler sein. Was wäre anders, wenn ich ein Mann, eine Frau wäre? Was müsste ich mehr, was weniger? Worum würde ich mich mehr kümmern, worum weniger? Und warum eigentlich? Natürlich können auch Rollen-Wechsel-Spiele anregend sein und Spaß machen.

Wenn es um Beziehungen geht: Welche Erwartungen habe ich an einen Jungen, an ein Mädchen? Auch Erwachsene kennen die Ambivalenz, empathisch und stark und fürsorglich und durchsetzungsfähig und anhänglich und unabhängig zugleich zu sein. Wahrnehmen, wo überall Geschlecht „konstruiert“ wird, wo Geschlecht unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird.

³⁰ Zit. nach Franz W. Niehl, Die vielen Gesichter Gottes. Ein geistliches Lesebuch, München 1991, 98.

4.3 Gegendert – für Jungs

Es braucht Jungenarbeit – auch im religiösen Lernen, die von Männern geleistet wird, von beziehungsfähigen Männern, die sich auf die Jungs einlassen, sich persönlich mit ihnen auseinandersetzen und die Grenzen wahren. Für die Jungenarbeit sind eigene Konzepte ausgearbeitet worden, um sie in ihrer Entwicklung zu begleiten, emotionale und soziale Bildung zu fördern, sich kritisch mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und dem eigenen „Mannsein“ auseinanderzusetzen, mit dem eigenen Körper, mit Starksein und Schwachsein.³¹

4.4 *Role models* für Mädchen und für Jungs

Jungen und Mädchen entwickeln durch attraktive, lebensnahe Vorbilder stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewusster und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein.³² Eine umfangreiche Forschungsarbeit zu Werthaltungen bei den 14- bis 16-jährigen Jugendlichen zeigt deutlich, dass die nahen Vorbilder wichtig sind.³³

Exemplarische konkrete Impulse:

- Ich möchte so werden wie ... Wer ist für mich ein Vorbild?
- Im eigenen Ort schauen, welche Straßennamen nach Männern und welche nach Frauen benannt sind. Können Sie aus dem Stand Denkmäler in ihrer Region nennen? Sind diese für Männer oder für Frauen? Wer bestimmt, für wen ein Denkmal errichtet wird? Denk-Mal ... Mit Kindern Denkmäler machen, vorzeigen ... – und fotografieren.
- Und natürlich die Sprache ... Benenne ich das Geschlecht? Macht es einen Unterschied für mich? Was passiert in der Klasse, wenn wir es einmal für zwei Wochen ausprobieren?

4.5 In der Klasse, dynamisch und systemisch ...

Gemeinsame und getrennte Räume, Möglichkeiten zum Spielen auf dem Pausenhof, laut und leise sein, fein und grob arbeiten ... Hier gilt, Verschiedenheiten und Grenzen zwischen den Geschlechtern zu respektieren und gleichzeitig beiden Geschlechtern unabhängig vom Geschlecht Lernangebote zu machen und Lernen zu ermöglichen. Gerade der Bewegungs- und Sportunterricht eignet sich, Freude an schnellen und

³¹ Vgl. Andreas Obenauer, Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jungengerechten Religionsunterricht, Göttingen 2014.

³² Vgl. Hans Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015.

³³ Vgl. Gabriele Böheim – Helga Kohler-Spiegel, Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck 2011.

langsamen Bewegungen zu entwickeln, Sportarten geschlechtsunabhängig anzubieten und geschützte Lern- und Übungsräume anzubieten. Mit größeren Schülerinnen und Schülern ist darüber hinaus auch die Analyse von Sport v. a. in seiner medialen Ausprägung interessant: Wann ist ein Sportler positiv bewertet? Wie werden männliche und weibliche Sportler/-innen dargestellt? Gibt es Unterschiede?

Und: Immer wieder gilt es den Blick zu schärfen auf das System Schule hin, auf Wahrnehmung und gelebte Praxis in den Kollegien und im Zusammenspiel mit Schulleitungen.

4.6 Didaktisch

Natürlich ist es nicht für alle Jungs attraktiv, aus Salzteig schöne Adventelemente zu gestalten oder feinmotorisch anspruchsvolle Weihnachtssterne zu basteln. Dies ist auch für einige Mädchen nicht sehr ansprechend. Planung und Durchführung von (Religions-)Unterricht hat immer die jeweilige Lerngruppe in den Blick zu nehmen, manche Themen ziehen Schülerinnen und Schüler mehr in den Bann als andere. Wenn z. B. auf das Frühjahr hin, wenn die Lernenergie geringer wird, die Mose-Geschichte mit Kampf und Flucht, mit Bedrohung und Rettung im Unterricht behandelt wird, dann kann dies aufgrund der Themen Mädchen wie Jungs ansprechen. Wenn die Bearbeitung zum Kompetenzerwerb mit unterschiedlichen Arbeitsmaterialien angeboten wird, kann dies auf unangestregte Weise die Heterogenität aller Kinder und damit auch die Verschiedenheit mancher Jungen und mancher Mädchen ernst nehmen.

5. Ein persönlicher Schluss

In meiner eigenen Ausbildung zur Lehrerin wurde Unterricht nach Zielen und Leistung, nach Lernerfolg und Nachhaltigkeit befragt. Unterricht wurde aber auch darauf hin befragt, ob es (wenigstens) einen Moment der Leichtigkeit, des Lachens gab. Denn religiöse Bildungs- und Lernprozesse anzuleiten, heißt immer auch, hohen Ansprüchen genügen zu sollen, alle möglichen Aspekte im Blick zu halten und jetzt auch noch geschlechtersensibel und gegendert zu unterrichten. Gerade deshalb mein persönlicher Schluss: Bei allen Kompetenzen, die für Schule und Unterricht unverzichtbar sind, möge eine Kompetenz in Bildungsprozessen nicht verloren gehen: Humor, und eine zweite Person, mit der man lachen kann.

Prof. Dr. Helga Kohler-Spiegel
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Fachbereich Humanwissenschaften / Pädagogische Psychologie und Religionspädagogik
Praxis für Psychotherapie und Lehrtherapie, Supervision, Lehrsupervision und Coaching,
Team- und Organisationsentwicklung
Kapfstr. 99a
A-6800 Feldkirch
Fon: +43 (0) 5522 77512
E-Mail: h.kohler-spiegel(at)ksnet(dot)at

Alter(n) – Bildung – Religion

Abstract

Das in einer „Gesellschaft des langen Lebens“ zunehmend bedeutsame Feld der religiösen/kirchlichen Bildung im Alter(n) wird im Horizont dreier unterschiedlicher Zugänge durchbuchstabiert: Ein erster Teil fokussiert auf die kirchliche Altenbildung, insofern sie sich durch ihre kirchliche Trägerschaft und speziell über die Kategorie „Alter“ definiert; danach richtet sich der Blick – unter besonderer Beachtung des Bildungsbegriffs – auf die Bildungsarbeit mit alten und älteren Menschen als Bereich kirchlich-konfessioneller Erwachsenenbildung; ein letzter, religionsgeragogisch ausgerichteter Teil stellt auf religiöse Bildungsprozesse im Alter ab, denkt also religiöse/kirchliche Bildung im Alter als Teilbereich religiös-spiritueller Erwachsenenbildung. Diese drei Zugänge lassen das Bild einer pluralitätssensiblen religiösen/kirchlichen Bildung im Alter(n) entstehen, welche alten Menschen – in Ernstnahme der politischen, diakonischen, relationalen, der biografischen wie leiblich-seelisch-geistigen Dimensionen des Bildungsbegriffes – Gestaltungs-, Partizipations- und Möglichkeitsräume unter der Perspektive des Transzendenten eröffnet.

In a „society of longevity“, the field of geragogy (a scientific discipline concerned with educational theories, processes and methods for older adults) becomes increasingly significant in society as well as in the realms of religion and church. This article discusses geragogy in three different ways. The first part focuses on the education of older adults within the church, in so far as it is funded by church and especially defined by the category „age“. The second part discusses the educational efforts for the benefit of old and elderly people in the area of denominational andragogy paying special attention to the theoretical concept of education. The last part deals with religious geragogy pointing to the importance of the religious-spiritual developments in older people's lives. It describes religious education in older age as one sector of religious-spiritual adult education. These three accesses lead to the idea of a religious/ecclesiastical geragogy, which is sensitive to the plurality among the elderly. It will take seriously the political, diaconal, relational, biographic as well as the physical-mental-spiritual dimensions of education and will open up spaces for participation and creative activities in the face of the divine.

1. Einleitung

Die demografische Entwicklung hin zu einer „Gesellschaft des langen Lebens“, damit zusammenhängend die Entstehung einer eigenen – durchschnittlich 20 bis 30 Jahre dauernden – nachberuflichen „Lebensphase Alter“, die gestaltet werden kann (aber eben auch muss), der fundamentale Strukturwandel des Alters¹, der beschleunigte technologische und soziale Wandel der Gesellschaft, die Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft – all das führt zu einer Veränderung der Bedeutung von Bildung im

¹ Vgl. zum Altersstrukturwandel Hans Peter Tews hier nach: Sylvia Kade, Altern und Bildung: eine Einführung, Bielefeld 2007, 24–32.

Lebenslauf und damit auch in der Lebensphase Alter. Richtet sich der Blick nochmals speziell auf das spirituelle Feld und religiöse Weltzugänge, zeigt sich auch hier die Notwendigkeit, neu über religiös-spirituelle Bildungsprozesse im Alter(n) nachzudenken: Eine durch Pluralisierung gekennzeichnete spätmoderne Gesellschaft und die mit ihr korrelierenden hoch individualisierten Biografien und Lebensstile lassen jede Rede von „den“ alten Menschen obsolet werden – das gilt auch, wenn nicht gar besonders, für die Religion, die Religiosität und Spiritualität im höheren und hohen Erwachsenenalter. Bildungskonzeptionen und -angebote – auch und gerade religiös-spirituell fokussierte – müssen also den differierenden Chancen, Herausforderungen und Grenzen der diversen Lebens-, Entwicklungs- und Glaubensmöglichkeiten älterer und alter Menschen Beachtung schenken. Vor diesem Hintergrund ist Martina Blasberg-Kuhnke zuzustimmen, wenn sie sagt:

„In diese Diskussion um den Bildungsbegriff gehört, weit intensiver als bislang geschehen, die Beschäftigung mit den Erwachsenen selbst und der Pluralität ihrer Lebens- und Glaubensstile im zweiten, dritten und vierten Lebensalter (Peter Laslett) hinzu!“²

Das Themenfeld der religiösen/kirchlichen Bildung im Alter steht dabei im Kontext verschiedener Begrifflichkeiten, fachdisziplinärer Zugänge wie auch institutioneller Trägerschaften: kirchliche Altenbildung, religiöse Bildung im Alter(n), christliche Bildungsarbeit für ältere und mit älteren Menschen, katholische bzw. evangelische oder auch theologische Erwachsenenbildung usw.³ Weder in der Theoriediskussion noch in der Praxis herrscht hier terminologische Einheitlichkeit. Angesichts dieses Tatbestandes wird schon auf den ersten Blick klar, dass Bildung im Alter stets im intra-, inter- sowie transdisziplinären Horizont reflektiert werden muss⁴ und institutionelle Vernetzung⁵ das Gebot der Stunde darstellt.

Im Folgenden wird versucht, religiöse/kirchliche Bildung im Alter im Horizont dreier unterschiedlicher Zugänge durchzubuchstabieren, wobei durch jeden Zugang wichtige Aspekte des Themas fokussiert werden können: Ein erster Teil richtet seinen Blick auf die „kirchliche Altenbildung“ als Teilbereich der christlichen Altenarbeit und damit speziell auf die Kategorie „Alter“; danach folgen – unter besonderer Beachtung des

² Martina Blasberg-Kuhnke, Was glauben die Alten? Religionspädagogik und Erwachsenenbildung in einer alternden Gesellschaft, in: Herder Korrespondenz 59 (2005) 11, 567–571, hier 569.

³ Zu möglichen Begriffsbestimmungen vgl. Christian Mulia, Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen (Praktische Theologie heute, 110), Stuttgart 2011, 95f; Ralph Bergold – Reinhold Boschki, Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung, Darmstadt 2014.

⁴ Zur hohen Relevanz eines interdisziplinären Ansatzes im geragogischen Kontext vgl. Franz Kolland – Heinrich Klingenberg, Lebenslanges Lernen im späteren Lebensalter. Grundlagen und Begriffsklärungen, in: Andrea Waxenegger (Hg.), Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020, unter Mitarbeit von Universität Graz/Projektgruppe Lernen im Späteren Lebensalter, Graz 2011, 18–32, hier 21f.

⁵ Vgl. dazu u. a. Christian Mulia, Religiöse Bildung im Alter, in: Peter Schreiner – Friedrich Schweitzer, Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster – New York 2014, 237–246, hier 243.

Bildungsbegriffs – Überlegungen zur Bildungsarbeit mit alten und älteren Menschen als Bereich kirchlich-konfessioneller Erwachsenenbildung; ein letzter, religionsgeragogisch ausgerichteter Teil stellt speziell auf religiöse Bildungsprozesse im Alter ab, denkt also religiöse/kirchliche Bildung im Alter als Teilbereich der religiösen Erwachsenenbildung.

2. Religiöse/kirchliche Bildung im Alter – drei Zugänge

2.1 Kirchliche Altenbildung

2.1.1 *Das Alter(n) – sozial gestaltet und gestaltbar*

Wird die Frage gestellt, was Alter(n) denn mit Bildung zu tun habe, kommen sofort der Prozess des Alterns und die, in sich nochmals in unterschiedliche Phasen zu fassende, Lebensphase des Alters in den Blick – als „universelle Merkmale der menschlichen Existenz, die jedoch wenig genau und eindeutig zu definieren sind“⁶.

Den folgenden Überlegungen liegt nun ein konstruktivistisches Verständnis vom Alter zugrunde. Demzufolge wird Alter nicht einfachhin als eine rein biologische Tatsache betrachtet: „Natürlich“ ist Alter(n) u. a. auch ein durchgehender biologischer Prozess, jedoch sind es nicht quasi unentrinnbare physiologische Vorgänge, die determinieren, was Menschen, die sich selbst als alt identifizieren oder die als alt identifiziert werden, erleben und erfahren; vielmehr ist an eine Reihe von sozio-kulturellen Bedingungen und Bedeutungen zu denken, mit denen die Biologie in eine kulturelle Ordnung übersetzt wird. Alter(n) kann somit also als ein Prozess verstanden werden, der sozial gestaltet und bewertet wird. Es hängt zu einem großen Ausmaß von moralisch-ethischen Kodizes, von normativen Setzungen, aber auch von sozialen Faktoren, von ökonomischen Verhältnissen und technisch-zivilisatorischen Errungenschaften usw. ab, wie *alt* Menschen werden und *wie* Menschen alt werden.⁷

Eine solche Vorstellung von Alter als sozialer Konstruktion macht aufmerksam auf die pluralen Inszenierungen des Alters und ist in der Lage, alltägliche wie auch wissenschaftlich generierte Altersbilder auf ihre Genese, ihre Funktionen und Konsequenzen hin zu befragen. Das ist nicht zuletzt für das Feld der Bildung im Alter von Relevanz, als gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich von Bildungsmöglichkeiten und -wünschen älterer und alter Menschen zu individueller Er- oder eben auch Entmutigung führen können – je nach ihren positiven oder negativen Implikationen (vgl. z. B. Etikettierungsprozesse).⁸

⁶ Kade, Altern (s. Anm. 1), 13.

⁷ Vgl. detaillierter dazu Renate Wieser: „Fromm bin ich nicht, aber ich glaube schon ...“. Glaubensdiskurse und religiöse Subjektivierungsweisen katholisch sozialisierter alter Frauen im 21. Jahrhundert, unveröffentlichte Dissertation, Graz 2011, 38–43.

⁸ Vgl. Franz Kolland – Pegah Ahmadi, Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand, Bielefeld 2010, 20.

Neben diesem Blick auf die strukturellen wie kulturellen Rahmenbedingungen spätmodernen Alters und auf die damit verbundenen Bildungs(un)möglichkeiten im Alter verweist ein konstruktivistischer Zugang auch auf die alltäglichen Prozesse des „doing age“, also auf die gesellschaftliche Mikroebene der Interaktionen: Alter als soziale Kategorie wird keineswegs ausschließlich „fremdstereotypisiert“, sondern im alltäglichen Handeln der Menschen und in ihren inter- und intragenerationellen Beziehungen relational konstituiert.

Gut anschlussfähig ist dieses Verständnis an ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, wie es von Elisabeth Bubolz-Lutz u. a. für das Lernen – als Grundlage von Bildung⁹ – im Alter vorgeschlagen wird. Die Autorinnen konzipieren Lernen als einen grundlegenden, lebenslangen Prozess und gehen – gemäß dem konstruktivistischen Paradigma – davon aus, „dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann“¹⁰. Lernen wird demzufolge als aktiv-konstruktives Handeln von Lernenden angesehen, das biografisch-individuelle wie auch soziale Dimensionen umfasst und durch den betonten Zusammenhang von Erkennen und Handeln auch das alltägliche Erfahrungslernen aufwertet. Somit können mit dem Begriff des Lernens „Prozesse der konkreten Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissen, die sich in Verhaltensänderungen oder Möglichkeiten veränderten Verhaltens niederschlagen“¹¹, bezeichnet werden.

Dementsprechend ist es speziell für den Bereich der Bildung im Alter ausschlaggebend, dass über institutionalisierte und/oder intendierte Formen des Lernens hinaus noch andere Formen in ihrer Relevanz wahrgenommen werden:¹²

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt; es führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Ab-

⁹ Der Gegenstandsbereich der Geragogik wird begrifflich sehr unterschiedlich gefasst: Die Rede ist vom Lernen im Alter und vom lebenslangen oder auch lebensbegleitenden Lernen wie auch von der Bildungsarbeit mit alten Menschen, von Alters- oder SeniorInnenbildung, Weiterbildung für die zweite Lebenshälfte u. a. m. Nicht immer wird dabei zwischen Lernen und Bildung unterschieden, oft werden die Begrifflichkeiten synonym benutzt; vgl. Cornelia Kricheldorf, *Alter(n) lernen*, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 47 (2014), 549–551, hier 549.

¹⁰ Elisabeth Bubolz-Lutz – Eva Göskens – Cornelia Kricheldorf – Renate Schramek, *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, 16.

¹¹ Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 27.

¹² Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.), *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, 2000, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [18.03.2014]; auch: *Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft*, Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2005, 127f.

schluss. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft stattfinden.

- *Informelles Lernen* ist eine Begleiterscheinung des täglichen Lebens, wobei es sich hier nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen handeln muss.

Aus dieser Unterscheidung heraus entwickelt Cornelia Kricheldorff¹³ einen geragogischen „Auftrag, der mit dem Begriff des ‚lifewide learning‘ beschrieben werden kann“. Nach ihr geht es künftig darum,

„in lebensweltlichen Kontexten zugehende und an den Bedürfnissen der potenziellen Nutzer orientierte Bildungsgelegenheiten und -orte zu schaffen, die eine Reflexivität jenseits der traditionellen Organisationen ermöglichen, die vordergründig mit Bildung verbunden werden. Denn Altersbildung ist mehr als Wissenserwerb und muss deshalb auch die informellen Lernorte stärker mit in den Blick nehmen.“¹⁴

Hier kann kirchliche Altenbildung gut anschließen ...

2.1.2 Altenbildung in kirchlicher Trägerschaft und mit breitem inhaltlichen Spektrum

Nicht nur im deutschsprachigen Kontext gehören die christlichen Kirchen nach wie vor zu den bedeutsamsten Institutionen auf dem Feld der Altenbildung¹⁵ – mit dem Spezifikum einer „combination of spiritual enlightenment together with the prospect of developing secular interests“¹⁶. Die Tatsache, dass sich Religionsgemeinschaften ihren alten und älteren Mitgliedern explizit zuwenden, ist dabei historisch betrachtet nichts Neues.¹⁷ So gehört für christliche Kirchen der Dienst am älteren und alten Menschen seit jeher zum eigenen Auftrag. Aber auch gesellschaftlich wird an religiöse Institutionen die Erwartung herangetragen, in diesem Feld ihre Ressourcen einzusetzen. So nimmt z. B. die WHO in ihren grundlegenden Aussagen zum „aktiven Altern“ implizit auch die Kirchen in die Pflicht, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten für ältere und alte Menschen im spirituellen Bereich einfordert:

„Das Wort ‚aktiv‘ bezieht sich auf die andauernde Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, spirituellen und zivilen Leben, also nicht bloß auf die Möglichkeit, körperlich aktiv oder in den Arbeitsprozess integriert zu bleiben.“¹⁸

¹³ Vgl. Kricheldorff, *Alter(n) lernen* (s. Anm. 9), 550.

¹⁴ Kricheldorff, *Alter(n) lernen* (s. Anm. 9), 550; ähnlich auch Kade, *Altern* (s. Anm. 1), 50.

¹⁵ Vgl. Kade, *Altern* (s. Anm. 1), 51; 85; für Österreich vgl. Franz Kolland – Silvia Kahri, *Bildung im Alter. Zwischen Exklusion und sozialer Differenzierung*, in: *SWS 44* (2004), 4, 464–488, hier 479.

¹⁶ Brian Findsen, *Religious Institutions as Sites of Learning for Older Adults*, in: *New Directions for Adult and Continuing Education 133* (2012), 71–82, hier 80.

¹⁷ Vgl. Rosemary B. Closson – Sylvia B. Kaye, *Learning by Doing. Preparation of Bahá'í Nonformal Tutors*, in: *New Directions for Adult and Continuing Education 133* (2012), 45–58; Teresa L. Marschal, *Adult Jewish Education and Participation Among Reform Jewish Women*, in: *New Directions for Adult and Continuing Education 133* (2012), 59–70.

¹⁸ WHO, *Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln*, Wien 2002, 12.

Diesem Auftrag kommen die Kirchen nun in ihrer „kirchlichen Altenarbeit“ nach. Dabei hat es sich – inhaltlich-funktional wie strukturell – eingebürgert, vier Teilbereiche, vier „Säulen“ der kirchlichen Altenarbeit zu unterscheiden: Altenhilfe, Altenpastoral oder -seelsorge, Altenbewegung/-politik und eben die Altenbildung. Nach Christian Mulia bezieht sich nun kirchliche Altenbildung „in institutionell-organisatorischer Hinsicht auf solche Lernangebote, die personell, räumlich und finanziell von einem kirchlichen Bildungswerk bzw. einer Bildungseinrichtung, von der Diakonie bzw. Caritas oder von Kirchen-/Pfarrgemeinden Dekanaten etc. getragen werden“¹⁹. Auch „die zunehmend wichtigen sozialen Altennetzwerke mit einem hohen Grad an Selbstorganisation“²⁰ sind hier mit zu bedenken. Inhaltlich wird ein breites Spektrum abgedeckt: u. a. theologische und spirituelle, gesundheits- und bewegungsorientierte, kulturelle Angebote für ältere und mit älteren Menschen sowie für haupt- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen.²¹ Als Ziel einer solchen Altenbildung definiert Mulia:

„die Weiterentwicklung von vorhandenen und die Aneignung von neuen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen, die den Menschen ein selbstbestimmtes, selbstständiges und sinnerfülltes Leben im Alter sowie die Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.“²²

2.1.3 Multidimensionale Zugänge zur komplexen Lebenswelt Alter

Altenhilfe – Altenpastoral/-seelsorge – Altenbewegung/-politik – Altenbildung: Die strikte praktische wie auch theoretisch-konzeptionelle Differenzierung dieser vier „Säulen“ der kirchlichen Altenarbeit fällt schwer, handelt es sich hier doch um vier Zugänge zu der einen, in sich sehr komplexen Lebenswelt Alter. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, ist nach Andreas Wittrahm „ein so weites Verständnis von Bildung, Seelsorge und Diakonie [nötig], dass eine Trennung in selbständige Sparten ihre Berechtigung einbüßt, auch wenn je nach Lage der Dinge Schwerpunkte in einem der Bereiche gesetzt werden können“²³. Diese Absage an eine strikte perspektivisch-disziplinäre Trennung wird auch durch neuere empirische Studien wie geragogische Konzeptionen gestützt, in denen sich die Grenzen zwischen Bildung/Lernen sowie Lebensbegleitung und -hilfe verflüssigen – wahlweise das eine als Durchführung des anderen begriffen wird.²⁴

¹⁹ Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 96.

²⁰ Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 96.

²¹ Vgl. Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 96.

²² Mulia, Kirchliche Altenbildung (s. Anm. 3), 95.

²³ Andreas Wittrahm, *Altenpastoral*, Düsseldorf 1991, 48. Vgl. dazu auch die Forderung nach einer diakonischen Erwachsenenbildung bei Martina Blasberg-Kuhnke, *Bildung in den Krisen des Alters – Antizipatorisch und aktuell*, in: Martina Blasberg-Kuhnke – Andreas Wittrahm, *Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit*, München 2007, 270–275, hier 274.

²⁴ So wendet sich z. B. die Gerontologin Ines Himmelbach (*Bildung im Alter in sozialen Welten – diesseits und jenseits von Dichotomien*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 12 [2009], 457–473, hier 470) gegen eine disziplinäre Aufgabentrennung zwischen Altenbildung (Geragogik) und Altenhilfe (Sozialpädagogik) und meint: „Altenbildung lässt sich [...] nicht nur als Bildung begreifen,

Diesem disziplinenübergreifenden Zugang zu den pluralen Realitäten des alternden Menschseins entspricht es, auch die Bildungsdimensionen des „ästhetisch-kulturellen (z. B. kirchenmusikalischen), seelsorglichen und gottesdienstlichen Handelns“²⁵ der Kirchen hinsichtlich der Bildung im Alter in Rechnung zu stellen und das informelle Lernen als Teil kirchlicher Altenbildung wahrzunehmen – zumal es, wie John L. Elias sagt, die wirksamste Form von Erwachsenenbildung darstellt:

„The most pervasive adult education taking place today is informal education. Religious education is about perpetuating a religious literacy, lifestyle, and peoplehood. [...] Religious education [...] takes places in homes, neighborhoods, community centers, camps, retreats, places of worship; and through celebrations in the religious calendar, holidays, pilgrimages, group experiences, the Internet, and mentors.“²⁶

In der Ernstnahme solcher informeller, alltäglicher Lernräume liegt für die kirchliche Altenbildung eine große Chance, insofern diese Form des Lernens – intentional-autodidaktisch und selbstgesteuert – oft verbunden ist mit sozialen Kontakten und Bezügen und damit von älteren Menschen bevorzugt wird, „die wenig Zugang zu traditionellen Bildungseinrichtungen haben. Sie nutzen eher die Alltagsressourcen, um mit neuen Herausforderungen oder Veränderungen in ihrem Leben fertig zu werden.“²⁷

2.1.4 Theologische Anthropologie als Basis kirchlicher Altenarbeit und -bildung

All die eben benannten kirchlichen Handlungsfelder können also auch unter der Perspektive kirchlicher Altenarbeit und -bildung wahrgenommen werden. Dabei ist mit Friedrich Schweitzer eine verstärkte Reflexion dieser kirchlichen Räume und Zeiten unter dem Bildungsbegriff einzumahnen.²⁸ Ihm zufolge genügt es nicht, „dass in der Kirche Bildungsangebote bereitgehalten werden. Es muss auch dafür gesorgt werden, dass dabei tatsächlich ein Bildungsanspruch realisiert wird.“²⁹ Dieser Bildungsanspruch ist nun primär an den Bildungsbegriff gekoppelt, welcher wiederum immer an kulturell-gesellschaftliche Ideen vom Menschen rückgebunden ist. An dieser Stelle kann nun auch der oben beschriebene konstruktivistische Zugang zum Alter nochmals

sie geschieht immer auch im Modus von Hilfe.“ Vgl. dazu auch den Versuch von Janina Steurenthaler (Dementagogik. Dementiell erkrankten Menschen neu und ganzheitlich begegnen, Wiesbaden 2013), die Betreuung und Begleitung von demenziell erkrankten alten Menschen – unter dem Begriff der Dementagogik – als neues pädagogisches Handlungsfeld zu etablieren.

²⁵ Bernhard Dressler, „Den Jahren Leben hinzufügen“. Übernützliche Bildung im Alter, in: Thomas Klie – Martina Kumlehn – Ralph Kunz – Thomas Schlag (Hg.), Lebenswissenschaft Praktische Theologie?! (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs, 9), Berlin – New York 2011, 291–300, hier 293.

²⁶ John L. Elias, Adult Religious Education, in: New Directions for Adult and Continuing Education 133 (2012), 5–12, hier 10.

²⁷ Kricheldorf, Alter(n) lernen (s. Anm. 9), 550.

²⁸ Friedrich Schweitzer, Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, 204.

²⁹ Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 230.

seine Stärke entfalten, indem er auf die Wirkmächtigkeit anthropologischer Grundannahmen – auch hinsichtlich des Themenfeldes „Bildung im Alter“ – aufmerksam macht: „[T]he way in which older adults are viewed will shape how Christian education is done for them.“³⁰ Diese Aussage der Religionspädagogin Martha Bergen verweist auf die Wichtigkeit, das Menschenbild, auf dessen Basis eine Bildungskonzeption entwickelt wird, transparent zu machen und auszuschildern.³¹ Demgemäß hat auch kirchliche Altenbildung über ihre theologisch-anthropologischen Annahmen Rechenschaft abzulegen; dies umso mehr, als aktuell die gesellschaftlichen wie individuellen Altersbilder massiv zu einer Stellungnahme herausfordern – wie es Wolf-Eckart Failing pointiert aufzeigt:

„Dieses anthropologische Altersbild wird sich kritisch auseinandersetzen müssen mit neuen Normen von gelingendem, erfolgreichem Alter und alten normativen Bildern von Altersweisheit oder Alter als Hilfsbedürftigkeit. Auch die unter dem neuen Slogan von den ‚jungen Alten‘ latente Fixierung auf verstärkten Konsum und zahlungskräftigere, unternehmungslustige Konsumenten soll als marktförderliche Integration kritisch durchschaubar gemacht werden, weil Integration in Markt und Dienstleistungen nur bedingt soziale Integration und persönliche Identität fördern können – aber eben doch auch!“³²

Nun stellt das Alter an sich kein biblisches (Haupt-)Thema dar – weder die Jugend, noch das hohe Alter. Dies findet seinen Grund u. a. wohl auch darin, dass in der Beziehung eines Menschen zu seinem Gott und in der Jesusnachfolge nicht das Alter eines Menschen, sondern das Geschenk der Liebe Gottes (= Gnade) und das darauf antwortende Beziehungshandeln des Menschen (= Glaube) das ausschlaggebende Kriterium darstellen und in diesem göttlich-menschlichen Beziehungsgeschehen alle menschlichen Differenzkategorien und -marker überwunden werden (vgl. Gal 3,28). Resümierend ist damit Karl Foitzig zuzustimmen, wenn er Folgendes festhält: „Der christliche Glaube wird in den verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich akzentuiert, ist aber grundsätzlich altersindifferent.“³³ Dennoch gibt es biblische Aussagen zum höheren und hohen Alter, aus denen sich grundlegende biblisch-anthropologische Gesichtspunkte herausarbeiten lassen:

„die Achtung vor den alten Menschen, die solidarische Unterstützung alter Menschen und das Nutzbarmachen der Lebenserfahrung und das Achten auf die Ratschläge alter Menschen. Dem

³⁰ Martha S. Bergen, A Christian Education for the Spiritual Growth of Senior Adults, in: *Journal of Religious Gerontology* 15 (2003), 1/2, 127–141, hier 129.

³¹ Eine Einigung auf Ziele und Werte ist dabei in einer pluralen Welt nicht zu erwarten, dennoch geht es um die Offenlegung und eventuell auch dialogische Aushandlung implizit immer vorhandener Wertvorstellungen; vgl. Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 24.

³² Wolf-Eckart Failing, Altern und Alter in der Gemeinde. Didaktische Leitperspektiven, in: *Praxis Gemeindepädagogik* (2006), 14–16, hier 16.

³³ Karl Foitzik, *Gemeindepädagogik. Alte Menschen in Kirche und Gemeinde*, in: Thomas Klie – Martina Kumlehn – Ralph Kunz (Hg.), *Praktische Theologie des Alterns* (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 4), Berlin – New York 2009, 519–542, hier 524.

allen liegt aber voraus, dass auch den alten Menschen eine Würde innewohnt, die sie nicht selbst zu verdienen haben, die auch ihnen von Gott aus Liebe geschenkt wird.“³⁴

Von diesen theologisch-anthropologischen Zugängen her ist nun der Bildungsanspruch für kirchliche Altenarbeit zu entwickeln, der Maßstab, dem sie gerecht werden muss.

Der Mensch als Gottes „Ebenbild“

Die vor aller menschlichen Leistung liegende, nicht aus eigener Kraft erworbene, sondern von Gott geschenkte Würde des Menschen – auch des alten Menschen – fasst die Bibel in der Aussage der „Gottebenbildlichkeit“ (Gen 1,26): Diese Gottebenbildlichkeit des Menschen³⁵ – der Mensch als „Repräsentant des Schöpfergottes in der Schöpfung“ (Bernd Janowski)³⁶ – konstituiert im theologischen Sinne die durch nichts zur Disposition stehende menschliche Würde und ist damit als grundlegendes anthropologisches Kriterium kirchlicher Altenbildung zu fassen. Impliziert ist damit auch die Anerkennung der Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit jedes einzelnen Menschen. Gleichzeitig wird damit dem Bildungsbegriff eine religiös begründete egalitäre Bedeutung eingeschrieben, indem sich aus der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen das Recht aller auf Bildung ableiten lässt – über alle menschlichen Distinktionslinien hinweg.

Der Mensch als abhängiges Beziehungswesen

Zugleich konstituiert sich Bildung als eine relationale und kommunikative Größe.

„Für den Schöpfungsglauben ist der Mensch demnach von Anfang an ein Beziehungswesen, dessen Existenz ebenso von der Beziehung zu Gott wie von der Beziehung zu anderen Menschen geprägt wird und abhängig ist. Im Bildungsverständnis findet diese Dimension Beachtung, wo der Prozess der Bildung kommunikativ ausgelegt wird und wo Bildungsziele auf den Menschen als soziales Wesen eingestellt sind.“³⁷

Die theologische Perspektive auf den Menschen als ein Beziehungswesen³⁸ richtet sich gegen ein individualistisches Autonomiepostulat – welches besonders im Hinblick auf das vierte Lebensalter problematisch ist – und entfaltet einen relationalen Würdebegriff: Soziale Angewiesenheit und Abhängigkeit werden als Grundkonstanten

³⁴ Renate Rogall-Adam, Altenbildung als gemeindepädagogisches Arbeitsfeld, in: Amt und Gemeinde 59 (2008), 3/4, 26–39, hier 26.

³⁵ Vgl. Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 26; 30–34; 38–46.

³⁶ Zit. nach Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 39.

³⁷ Schweitzer, Bildung (s. Anm. 28), 45.

³⁸ „Für Interventionen im Alter gilt: Je mehr emotionale Anteilnahme, Zuwendung und Zustimmung den Lern- und Entwicklungsprozess im Alter begleiten, desto nachhaltiger können die Veränderungsbereitschaft erhalten, die lebenslange Entwicklung stimuliert, die Spannkraft und Ausdauer gestärkt und die Akzeptanz irreversibler Verluste unterstützt werden.“ Kade, Altern (s. Anm. 1), 48.

menschlichen Daseins anerkannt wie auch Kommunikation als identitätsstiftende Tätigkeit. „Erst im Kontext und unter der Bedingung gegenseitigen Respekts, gegenseitiger Unterstützung und Förderung können Einzelne demnach Würde und Personhaftigkeit entfalten, autonom werden und bleiben.“³⁹ Gegen eine einseitig-reduzierte Betonung der Autonomie und Selbstständigkeit nimmt ein solches Bild vom Menschen seine basale Angewiesenheit auf und Abhängigkeit von anderen ernst.

Der Mensch als kontingentes, fragmentarisches Wesen

Gegen eine primär an Leistung und Erfolg gekoppelte Konzeption von Menschenwürde denkt die christliche Theologie den Menschen als kontingentes und fragmentarisches Wesen. So richtet sie sich gegen eine „Vollendungsillusion“⁴⁰ des Lebens, welche durch ihr harmonisierendes Idealbild eines zum runden Kreis vollendeten Lebens zu einer problematischen Überforderung führen kann:

„Zur Würde und zum Glück des Alters gehört gerade, dass es imperfekt bleiben darf, weil seine Vollendung nicht unsere Sache sein kann und muss. Die Herausforderung liegt darin, das eigene Leben trotz allen Brüchen, trotz allem Scheitern, trotz allem Fragwürdigen, trotz allen unerfüllten Hoffnungen anzunehmen und zu würdigen als das, was es ist, unser unverwechselbares, einmaliges Leben.“⁴¹

Vollendung ist damit nicht die Kategorie, nach der das Gelingen des menschlichen Lebens insgesamt und schon gar nicht des hohen Alters zu messen wäre, vielmehr ist jede Biografie Fragment und darf es auch sein – aufgehoben in einem größeren (göttlichen) Sinnzusammenhang.⁴² In diesem Zusammenhang ist auch der geragogische Bildungsbegriff hinsichtlich seiner Ausrichtung auf Handlungskompetenz anzufragen. Selbstverständlich zielt Bildung im Alter immer auch auf Aufrechterhaltung von Handlungskompetenz. Nicht nur, aber besonders nachdrücklich für die Bildung im Alter sind jedoch auch Themen wie Demenz und Sprachlosigkeit, Verlust, Endlichkeit und Tod mitzudenken, an denen alles menschliche Handlungsvermögen radikal an seine Grenze kommt. Dazu Bernhard Dressler:

„Mit Bildung nun ist das aber nur zusammenzudenken, wenn Bildung ein Moment von Passivität einschließt, eine Dimension der Selbst- und Weltdeutung, an der aller Bezug auf unser

³⁹ Ruth Schwerdt, Ethische Voraussetzungen für eine gute Altenhilfe, in: Andreas Heller – Frank Kittelberger (Hg.), Hospizkompetenz und Palliative Care im Alter. Eine Einführung (Palliative Care und OrganisationsEthik 20), Freiburg/Br. 2010, 222–238, hier 223.

⁴⁰ Heinz Rügger, Würde im Alter, in: podium 46 (2008), 5, 1–4, hier 4 (http://www.bethesda-stuttgart.de/fileadmin/BKH_Stuttgart/PDF/ETHIK-FORUM/ETHIK-FORUM_Vortrag_Wuerde-im-Alter_PODIUM.pdf [29.06.2015]).

⁴¹ Rügger, Würde (s. Anm. 40), 4; auch: Heinz Rügger, Anti-Aging und Menschenwürde. Zu einer Lebenskunst des Alterns jenseits von Leistung und Erfolg, in: Giovanni Maio (Hg.), Altwerden ohne alt zu sein? Ethische Grenzen der Anti-Aging-Medizin, Freiburg – München 2011, 249–272.

⁴² Vgl. zu diesem Grundgedanken von Henning Luther: Lena-Katharina Roy, Demenz in Theologie und Seelsorge (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 13), Berlin 2013, 155–160.

Handlungsvermögen an eine Grenze gelangt. Der Gedanke, dass Bildungsziele jedenfalls nicht mit Handlungsfähigkeit kurzuschließen sind, wird für die Bildung im Alter unabweisbar.⁴³

Hier wird kirchliche Altenbildung dann auch gesellschaftspolitisch und -kritisch: Vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, welche Leistung, Effizienzsteigerung, Jugendlichkeit usw. als hohe, wenn nicht höchste Werte betrachtet, einer Gesellschaft, die Begriffe wie „Anti-Aging“, „Altenlast“ oder gar „Überalterung“ in ihrem Sprachrepertoire hat, stellt sie die klärende Frage nach Gott, aber auch nach den Götzen im Leben aller Menschen, auch der alten unter ihnen.

2.2 Kirchliche Erwachsenenbildung

Bildungsarbeit mit älteren Menschen ist ganz selbstverständlich Erwachsenenbildung, insofern sich Bildungsbedürfnisse ja mit dem kalendarischen Alter nicht automatisch verändern.⁴⁴ Jedoch macht es die sich unter völlig neuen gesellschaftlichen wie individuellen Bedingungen konstituierende soziale Welt des Alters „sinnvoll, die Anforderungen an eine fruchtbare Bildungsarbeit mit älteren Menschen und ihre Chancen und Möglichkeiten generationsspezifisch zu diskutieren“⁴⁵.

2.2.1 Welche Bildung für wen?

Grundsätzlich gilt für die Bildungsarbeit mit alten Menschen der mit der religionspädagogischen „Wiederentdeckung“ der Erwachsenen als Bildungssubjekte in den 1980er Jahren⁴⁶ einhergehende Paradigmenwechsel:

„Wenn bis dahin religiös-christliche Erziehung sich mit Begriffen wie ‚Weitergabe‘, ‚Vermittlung‘, ‚Eingliederung‘ und ‚Übernahme‘ verbunden hat, geht es fortan um Hinführung, Erschließung, Begleitung und Eröffnung von Erfahrungen durch wechselseitige Teilhabe.“⁴⁷

Dieser Zugang zur Bildung im Alter wird gestützt durch Erkenntnisse der noch jungen, aber in ihrer Bedeutung stetig zunehmenden⁴⁸ Disziplin der Geragogik.⁴⁹ Hinreichend

⁴³ Dressler, *Übernützliche Bildung* (s. Anm. 25), 298.

⁴⁴ Vgl. Uta Pohl-Patalong, *Bildungsarbeit mit älteren Menschen*, in: Blasberg-Kuhnke – Wittrahm, *Altern in Freiheit und Würde* (s. Anm. 23), 255–261, hier 255f.

⁴⁵ Pohl-Patalong, *Bildungsarbeit* (s. Anm. 44), 256.

⁴⁶ Vgl. Blasberg-Kuhnke, *Was glauben die Alten?* (s. Anm. 2), 567; Elias, *Adult Religious Education* (s. Anm. 26), 5.

⁴⁷ Blasberg-Kuhnke, *Was glauben die Alten?* (s. Anm. 2), 567.

⁴⁸ Vgl. exemplarisch dazu: Andrea Waxenegger (Hg.), *Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020*, unter Mitarbeit von Universität Graz/Projektgruppe Lernen im Späteren Lebensalter, Graz 2011; zur Institutionalisierung der Altersbildung vgl. Kade, *Altern* (s. Anm. 1), 51–114.

⁴⁹ Geragogik kann als eine wissenschaftliche Disziplin verstanden werden, „die sich am Leitbild von Menschenwürde und Partizipation im Alter orientiert, Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte erforscht, Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter entwickelt und erprobt und diese in

empirisch erwiesen ist demnach inzwischen, dass Menschen bis ins hohe Alter um- und dazulernen können, Wissen auch im Alter ausbaufähig bleibt und selbst verloren gegangene Fähigkeiten und Kenntnisse von älteren Menschen wieder zurückgewonnen werden können. Auch gehen von Bildungsprozessen im Alter(n) vielfältige positive Wirkungen aus: Zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigen Bildungseffekte wie höhere Lebenszufriedenheit, mehr Selbstvertrauen, eine höhere Kompetenz, mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen, aber eben auch gesundheitspräventive Wirkungen – Fakten, die von Franz Kolland und Pegah Ahmadi wie folgt zusammengefasst werden: „Bildung ist sowohl die Ursache als auch die Bedingung für Langlebigkeit.“⁵⁰ Und auch bezüglich der immer wieder ins Treffen geführten kognitiven Leistungseinbußen im Alter stellen Kolland und Silvia Kahri fest, dass diese „eher Folge von weniger stimulierenden Umweltbedingungen [sind] als das Resultat altersbedingter (biologischer) Veränderungen“⁵¹.

Besonders der letzte Punkt macht klar, dass mit dem Begriff der „Bildung“ und somit auch mit dem gesamten Themenbereich von „Bildung im Alter“ unabdingbar gesellschaftspolitische, ethisch-philosophische u. ä. Fragestellungen verbunden sind – waren und sind doch Verständnis, Ziel und Aufgaben von Bildung umstritten. Als postulativer Wertbegriff⁵² ist der Bildungsbegriff stets der Gefahr der system-funktionalen, politischen und/oder ökonomischen Instrumentalisierung ausgesetzt. Nicht zuletzt, weil sich dieser sehr weite Begriff, wie es Rudolf Englert ausdrückt, „viel gefallen“ lässt, also sehr deutungs offen ist und jede Zeit dazu tendiert, „ihn sich so zurechtzubiegen, wie sie ihn braucht“.⁵³ Kann nun in empirischer Perspektive Bildung als Zustand („Besitz von Kultur“) und Prozess („Aneignung von Kultur“) beschrieben werden⁵⁴, definiert das klassische Bildungsideal als Ziel von Bildung die Ermöglichung von „Perfektibilität im Sinne der Selbständigkeit im Denken und Handeln sowie die Freiheit zu Urteil und Kritik“⁵⁵. Im Zuge der Institutionalisierung dieser Bildungsidee

die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einbringt.“ Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 14.

⁵⁰ Kolland – Ahmadi, *Bildung und aktives Altern* (s. Anm. 8), 17; vgl. zu einer differenzierten Sicht auf die Effekte von Bildung im Lebenslauf und besonders im Alter(n) die Darstellungen in „Themenblock IV: Prävention und Produktivität durch Bildung“ in: Ursula M. Staudinger – Heike Heidemeier (Hg.), *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen* (Akademiengruppe Altern in Deutschland 2), Halle 2009, 143–217.

⁵¹ Kolland – Kahri, *Bildung im Alter* (s. Anm. 15), 467.

⁵² Vgl. Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 24.

⁵³ Rudolf Englert, *Was bringt uns Bildung?*, in: Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, Schenefeld 2003, 19–29, hier 19.

⁵⁴ „Aus soziologischer Perspektive verstehen wir unter ‚Bildung‘ einen Zustand, den individuellen Besitz von Kultur, und einen Prozess, die individuelle Aneignung von Kultur.“ Rolf Becker, *Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann*, in: Rolf Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden 2011, 10–36, hier 12, Anm. 3.

⁵⁵ Martina Löw, *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*, Opladen – Farmington Hills 2006, 19.

wird Bildung jedoch auch zu einem Distinktionsmerkmal⁵⁶; bis heute changiert demnach die Idee von Bildung zwischen Ideal und Kapital, zwischen Selektionsfunktion und emanzipatorischer Ressource.⁵⁷ Dennoch plädiert Martina Löw dafür, den Bildungsbegriff trotz der Widersprüche, die in der Idee der Bildung enthalten sind, und trotz des potenziell ideologischen Gehalts diverser Bildungsvorstellungen beizubehalten,

„da kein anderer Begriff die Entwicklung und die gezielte Förderung geistiger Fähigkeiten zur Artikulation, Wahrnehmung und Reflexion der Wissensbestände aber auch der emotional-körperlichen Vorgänge in adäquater Weise ausdrückt. Damit ist Bildung als Begriff für die Tätigkeit der Vermittlung und Aneignung von Inhalten [...] unumgänglich.“⁵⁸

2.2.2 Bildung zwischen Emanzipation und Exklusion

Speziell in geragogischer Hinsicht bereitet die derzeit beobachtbare Funktionalisierung und Ökonomisierung von Bildung Sorgen,⁵⁹ wird die zunehmende Ausrichtung von Bildung auf Qualifikation und die Verzweckung von Bildung „als ‚Anpassungsqualifizierung‘ für ältere ArbeitnehmerInnen“⁶⁰ sowie ein verkürztes⁶¹ Verständnis von „lebenslangem Lernen“⁶² kritisiert. In der Folge treten deutlicher als früher im Bildungssektor arbeitsmarktspezifische Anforderungen in den Vordergrund oder werden zumindest kostendeckende Angebote forciert. Dressler warnt diesbezüglich davor, dass mit einem solchen Verständnis der Gedanke der Zweckfreiheit, Nichtintendierbarkeit bzw. auch Nichtoperationalisierbarkeit von Bildung zur Disposition gestellt

⁵⁶ Vgl. Anthony Giddens – Christian Fleck – Marianne Egger de Campo, *Soziologie*, 3., überarbeitete aktualisierte Aufl., Graz – Wien 2009, 385–388.

⁵⁷ Heike Kahlert, *Bildungs- und Erziehungssoziologie*, in: Georg Kneer – Markus Schroer (Hg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*, Wiesbaden 2010, 67–84, hier 69.

⁵⁸ Löw, *Bildung und Erziehung* (s. Anm. 55), 23.

⁵⁹ Vgl. z. B. Blasberg-Kuhnke, *Was glauben die Alten?* (s. Anm. 2).

⁶⁰ Kolland – Kahri, *Bildung im Alter* (s. Anm. 15), 476.

⁶¹ „Lebenslanges Lernen steht oftmals als Synonym für die Qualifizierung von Individuen, um diese auf einem globalen Marktplatz konkurrenzfähig zu machen. Soziale Gerechtigkeit, Community Living (= *gemeinwesenorientiertes Leben*) oder Dritter Sozialraum (d. i. der soziale Raum zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen) sind viel weniger Bezugspunkte lebenslangen Lernens.“ Franz Kolland, *Lebenslanges Lernen und soziale Ausgrenzung. Bildungsarmut im Alter*, in: *Sozial Extra* 32 (2008), 5/6, 15–17, hier 15 [Hervorhebungen: im Original]; vgl. dazu auch die kritische Analyse des Konzepts „lebenslanges Lernen“ durch Alexandra Withnall, *Improving learning in later life (Improving learning TLRP)*, London – New York 2010.

⁶² Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ wurde auf internationaler, europäischer wie auch nationaler Ebene entwickelt und kann definiert werden als „ein auf Erfahrungen beruhendes Lernen aus persönlichen und sozialen Gründen und umfasst jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Stattfinden kann es sowohl innerhalb als auch außerhalb organisierter Lernsettings. Erworben werden sowohl Basisqualifikationen einschließlich digitaler Kompetenzen als auch erweitertes Handlungswissen zur Gestaltung des Alltags. Das Ziel ist Selbstbestimmung.“ Kolland – Klingenberg, *Lebenslanges Lernen* (s. Anm. 4), 25.

wird.⁶³ In diesem Entwicklungsprozess wird Altenbildung zu einer Randerscheinung, und nicht-(mehr)-berufstätige Menschen finden immer weniger Angebote vor, die sich an sie richten.⁶⁴ Mit der Diskussion rund um den Bildungsbegriff steht demnach für ältere Erwachsene und hochaltrige Menschen „nicht weniger auf dem Spiel als ihr strukturelles Unsichtbarwerden in einer an Nützlichkeit ausgerichteten Bildung oder aber ihre Anerkennung als bildungsbedürftige, bildungswillige und bildungsfähige Subjekte“⁶⁵.

Auf der Basis dieser Diagnose wird von einer mangelnden sozialen Inklusion älterer Menschen in das Bildungssystem gesprochen;⁶⁶ die von Englert gegen ein reduktionistisches Verständnis von Bildung gerichtete Anfrage nach der bildenden Kraft unserer Lebensverhältnisse und die Frage nach denen, die von einer Wissens- und Leistungsgesellschaft exkludiert werden und denen damit die Möglichkeit von Bildung genommen wird,⁶⁷ gewinnt an Relevanz. Bei aller gerechtfertigten Betonung von Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und Subjektorientiertheit im Bildungsdiskurs weist Englert darauf hin,

„dass Menschen nicht nur Produzenten einer eigenen Vorstellungswelt sind, sondern auch Produkte einer ihnen vorgegebenen Lebenswelt; einer Lebenswelt, die den schöpferischen Elan der Menschen in hohem Maße anregen, aber eben auch fast ganz zum Erliegen bringen kann.“⁶⁸

Hier muss Bildung in eine ideologiekritische Analyse von Bedingungen übergehen, welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren oder gar verhindern. Für die geragogische Reflexion bedeutet das, den Bildungsbiografien älterer Menschen und den für sie gesellschaftlich eröffneten Bildungszugängen wie auch der Ausgestaltung der Bildungsprozesse und -settings hinsichtlich ihrer Selektionsfunktion und unter der analytischen Leitdifferenz „Inklusion/Exklusion“ genaues Augenmerk zu schenken.⁶⁹ Das beinhaltet auch die Option, sich besonders sogenannten bildungsbenachteiligten alten Menschen in wertschätzender und parteilicher Art und Weise „auf Augenhöhe“ zuzuwenden und ihnen Partizipationsräume zu eröffnen.

⁶³ Vgl. Dressler, Übernützliche Bildung (s. Anm. 25), 293.

⁶⁴ Kolland – Kahri, Bildung im Alter (s. Anm. 15), 476.

⁶⁵ Blasberg-Kuhnke, Was glauben die Alten? (s. Anm. 2), 569.

⁶⁶ Vgl. Kolland – Ahmadi, Bildung und aktives Altern (s. Anm. 8).

⁶⁷ Vgl. Englert, Was bringt uns Bildung? (s. Anm. 53), 27f.

⁶⁸ Rudolf Englert, Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift 158 (2010), 123–131, hier 128.

⁶⁹ „Die Leitdifferenz soziale Inklusion/Exklusion bildet einen Rahmen für die Analyse von Bildungsangeboten dergestalt, dass über diese die Möglichkeit besteht, zu prüfen, welche Angebotsformen und pädagogischen Konzepte als günstig einzuschätzen sind, und welche nicht, um Chancengleichheit und Vergesellschaftung herzustellen. Das beginnt mit Fragen der Bewerbung von Bildungskursen und geht bis zur Qualitätskontrolle in den Bildungsprozessen selber. Jede Intervention ist letztlich mit der Inklusions-/Exklusionsspannung beschäftigt.“ Kolland, Bildungsarmut (s. Anm. 61), 16.

2.3 Religiöse Bildungsarbeit mit alten und für alte Menschen: Religionsgeragogik

Im Jahr 2011 konstatiert Dressler Folgendes:

„Trotz aller empirischen Daten zum Verhältnis von Bildungsangeboten für und zur Bildungsnachfrage von alten Menschen wissen wir noch viel zu wenig darüber, wie sich die Lernmotivation und die Lernfähigkeiten im Alter gegenüber den Bildungsprozessen in Kindheit und Jugend verschieben. Die Forderung nach einer Geragogik, einer eigenen Bildungswissenschaft für das Alter im Rahmen einer sich ausdifferenzierenden Gerontologie, wird nicht ohne Grund erhoben – demnächst wahrscheinlich dann auch nach einer ‚Religionsgeragogik‘.“⁷⁰

Wird also schon für den geragogischen Bereich an sich eine verstärkte wissenschaftliche Aufmerksamkeit und Forschungstätigkeit – besonders hinsichtlich der Erforschung der Lernerfahrungen älterer und alter Menschen⁷¹ – eingemahnt, gilt das nochmals mehr für religiös-spirituelle Bildungsprozesse im Alter. Zwar ist kirchliche Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen ein Themenbereich, der zumindest im letzten Jahrzehnt zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen hat,⁷² dennoch erfordern

„[d]ie tief greifenden Veränderungen in der sozialen, insbesondere auch in der religiös-spirituellen Situation alternder Menschen [...] eine stärkere Berücksichtigung in den Bildungsangeboten der Geragogik. [...] Bislang sind spirituelle Aspekte in geragogische Reflexionen eher selten einbezogen worden.“⁷³

Und auch von Seiten der Religionspädagogik ist zu diagnostizieren:

„Religiöse Bildungsarbeit mit Erwachsenen kommt angesichts der zunehmenden Fragen und Suchbewegungen heutiger Menschen nach Religion und Orientierung sowie der derzeitigen Diskussion über den Stellenwert von Religion in der heutigen Gesellschaft eine immer größere Bedeutung zu. Dennoch ist religiöse Erwachsenenbildung sicherlich nicht das Herzstück religionspädagogischer Reflexion und nimmt eher die Rolle eines ‚Stiefkindes‘ neben dem Religionsunterricht als Geschwisterkind ein.“⁷⁴

Mit dem von Dressler eingeführten Begriff der Religionsgeragogik könnte nun speziell das Bemühen um ein – interdisziplinär fundiertes – intensiviertes Gespräch und Forschen über religiös-spirituelle Bildungsprozesse und -bedürfnisse im Alter sowie deren praxisbezogene Reflexion und Umsetzung einen Raum erhalten und damit auch in seiner Relevanz nochmals verstärkt in den geragogischen Blick gelangen.

Die großen gesellschaftlichen Umbrüche des 20. und 21. Jahrhunderts verweisen, wollen sie konstruktiv-kreativ bewältigt werden, auf die Notwendigkeit lebenslang be-

⁷⁰ Dressler, *Übernützliche Bildung* (s. Anm. 25), 294.

⁷¹ Vgl. Withnall, *Improving learning* (s. Anm. 61); auch: Kricheldorf, *Alter(n) lernen* (s. Anm. 9), 550.

⁷² Vgl. dazu exemplarisch das Kapitel „Lernen im Alter – Lernen für das Alter“ in: Blasberg-Kuhnke – Wittrahm (Hg.), *Altern in Freiheit und Würde* (s. Anm. 23), 255–316, und die umfassende Studie von Mulia, *Kirchliche Altenbildung* (s. Anm. 3).

⁷³ Renate Ruhland, *Spiritualität im Alter. Eine theoretische Grundlegung*, Eschborn bei Frankfurt/M. 2008, 158.

⁷⁴ Bergold – Boschki, *Religiöse Erwachsenenbildung* (s. Anm. 3), 9.

gleitender reflexiver Bildungsprozesse – gerade auch in Belangen der Religion, der Religiosität und Spiritualität.⁷⁵ Somit verlangt auch die Phase des höheren und hohen Erwachsenenalters – wie jede andere Lebensphase – Aufmerksamkeit, wenn es um die Bereiche von religiös-spiritueller Entwicklung geht.⁷⁶ Dies umso mehr, als religiös-spirituelle Entwicklung keine „automatisch“ eintretende Begleiterscheinung des Alters ist, sondern der Auf- und Ausbau von „spiritueller Kompetenz“, von „spiritueller“ und „religiöser Sprachfähigkeit“⁷⁷ und „spirituell-religiöser Musikalität“ (Max Weber) Begleitung – auch im Sinne von Bildung – braucht.⁷⁸ Soll Religiosität/Spiritualität im Alter und die religiös-spirituelle Entwicklung über den Lebenslauf hinweg im Leben des/der Einzelnen produktiv-konstruktiv und nicht destruktiv-regressiv wirksam werden, sind sie von Bildungsprozessen zu begleiten. Denn Religiosität und Spiritualität im Alter können – neben vielen positiven Auswirkungen – durchaus auch zu negativem Copingverhalten führen bzw. beitragen.⁷⁹ Diesbezüglich fordern u. a. Linda George et al. die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen, um eben eine Beeinträchtigung von älteren und alten Menschen durch destruktive regressive Formen von Religiosität und Spiritualität zu verhindern.⁸⁰

2.3.1 Religion und Religiosität: einen Möglichkeitsraum eröffnen – auch im Alter(n)

Mit dem Begriff der „religiösen Bildung“ untrennbar verbunden ist das Ringen um eine gegenstandsadäquate Definition des Religionsbegriffs, stehen doch hinter dem jeweils propagierten Religions- bzw. Religiositätsverständnis zumeist durchaus handfeste Interessen – so hängt vom jeweils akzeptierten Begriffsverständnis u. a. die Bestimmung der unterschiedlichen Aufgabengebiete hinsichtlich religiös-spiritueller Bildungsprozesse im Alter(n) ab, damit zusammenhängend die Festschreibung der für die Ausübung dieser Tätigkeit jeweils notwendigen Kompetenzen und erforderlichen Qualifikationen, die Formulierung von in Institutionen geltenden Zielen und geförderten Maßnahmen usw.⁸¹ Zudem gibt der angewandte Begriff des Religiösen auch die „Ziel-

⁷⁵ Vgl. Bergold – Boschik, Religiöse Erwachsenenbildung (s. Anm. 3), 11.

⁷⁶ Vgl. Bergen, Christian Education (s. Anm. 30), 128.

⁷⁷ Ralph Marc Steinmann, Zur Begriffsbestimmung von Spiritualität. Eine experimentelle, integrativ-abgleichende Gegenüberstellung von zwei Definitionen, in: Arndt Büssing (Hg.), Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit, Heidelberg u. a. 2011, 37–51, hier 38.

⁷⁸ Vgl. Blasberg-Kuhnke, Was glauben die Alten? (s. Anm. 2), 567.

⁷⁹ Linda K. George – Warren A. Kinghorn – Harold G. Koenig – Patricia Gammon – Dan G Blazer, Why Gerontologists Should Care About Empirical Research on Religion and Health: Transdisciplinary Perspectives, in: The Gerontologist 53 (2013), 6, 898–906, hier 899.

⁸⁰ Vgl. George u. a., Empirical Research on Religion and Health (s. Anm. 79).

⁸¹ Auch: „Spiritualität wird zwar in vielen Bereichen des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Lebens thematisiert, gelebt und erfahren, doch ist bis heute keine Wissenschaft bestimmt, die für deren Erforschung und Vermittlung zuständig wäre. Das Feld darf nicht Pseudo-Esoterikern und Mönchtegern-Gurus, Dogmatikern und fragwürdigen Geistesheilern überlassen werden, deren Ange-

richtung“ der jeweiligen religiösen Bildungsprozesse vor.⁸² Daher braucht es die beständige, stets an „Maßen des Menschlichen“⁸³ orientierte Diskussion rund um diese Grundfragen.

Hoch anschlussfähig für religionsgeragogische Überlegungen ist nun m. E. der sich aktuell unter Rekurs auf Joachim Matthes und die phänomenologische Soziologie etablierende diskursive Religionsbegriff.⁸⁴ Joachim Matthes schlägt vor, „Religion“ und „Religiöses“ als diskursive Tatbestände zu betrachten – als Tatbestände also, die sich im gesellschaftlichen Diskurs konstituieren.⁸⁵ Hier steht das Wort „Religion“ für eine „kulturelle Programmatik, die einen Möglichkeitsraum absteckt“⁸⁶. Diese „Programmatik“ steht für die religiösen Selbstdeutungen der Subjekte bereit, die sie sich kreativ und je individuell selbstständig anverwandeln können.⁸⁷ In Bereichen wie der seelsorglichen Arbeit, der Bildungsarbeit usw. macht ein solches Verständnis von Religion anschlussfähig „für die unterschiedlichsten Formen der Sinnsuche und Sinnggebung in einer religiös und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft“⁸⁸ und erlaubt es, dass ältere und alte Menschen selbst für sich bestimmen und definieren können, was für sie religiös ist und was sie für ihre religiös-spirituelle Reise benötigen. Gleichzeitig ist es kompatibel mit einem Bildungsverständnis, das mit Friedrich Schweitzer – unter Rekurs auf Schleiermacher – davon ausgeht, dass

„[g]ebildet [...] so gesehen ein Glaube [ist], der sich die religiösen Traditionen in reflektierter Form angeeignet und der auf diese Weise Zugang zu einer eigenen religiösen Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit gewonnen hat. [...] Erziehungswissenschaftlich gesehen schließt Bildung immer eine kritische und selbstkritische Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen ein, auch im Falle religiöser Bildung.“⁸⁹

Bei religiöser Bildung geht es demnach darum, „die im Menschen bereits angelegte Befähigung zur Religion so anzuregen, dass sie sich entwickeln und zunehmend frei

bote und Praktiken oft undurchschaubar und wenig nachvollziehbar sind.“ Steinmann, *Spiritualität* (s. Anm. 77), 38.

⁸² Steinmann, *Spiritualität* (s. Anm. 77), 38.

⁸³ Vgl. dazu: *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh³2005.

⁸⁴ Vgl. dazu auch Lars Charbonnier, der in seiner Studie „Religion im Alter. Eine empirische Studie zur Erforschung religiöser Kommunikation“ (Berlin u. a. 2014) mit dieser Religionskonzeption arbeitet.

⁸⁵ Joachim Matthes, *Auf der Suche nach dem „Religiösen“*. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung, in: *Sociologia Internationalis* 30 (1992), 129–142, hier 129.

⁸⁶ Matthes, *Auf der Suche* (s. Anm. 85), 132.

⁸⁷ Detailliert dazu: Andreas Feige, *Kirche und Religion*, in: Brigit Weyel – Wilhelm Gräb (Hg.), *Religion in der modernen Lebenswelt*, Göttingen 2006, 40–60.

⁸⁸ Ulrich Körtner, *Spiritualität, Religion und Kultur – eine begriffliche Annäherung*, in: Ulrich Körtner – Julia Inthorn – Maria Kletečka-Pulker – Sigrid Müller (Hg.), *Spiritualität, Religion und Kultur am Krankenbett*, Wien 2009, 1–17, hier 6.

⁸⁹ Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 28), 181f.

äußern kann.“⁹⁰ Dass es dazu im Bildungsgeschehen – jenseits einer mit diesem Bildungsverständnis korrelierenden Religionsdefinition – Wertschätzung und einer Begegnung „auf Augenhöhe“ bedarf, sollte sich von selbst verstehen.⁹¹

2.3.2 Religiös-spirituelle Bedürfnisse und Fragen im Alter

Nimmt man ältere und alte Menschen als Subjekte ihrer religiös-spirituellen Bildungs- und Lernprozesse ernst,⁹² bestimmen deren religiös-spirituelle Bedürfnisse und Fragen⁹³ die Inhalte und Methoden der Religionspädagogik.

Sehr schnell wird dabei klar, dass sich religiöse Sinnsuche in der Spätmoderne nicht mehr auf die kirchliche, schon gar nicht auf parochiale Praxis und christliche Glaubensinhalte begrenzen lässt.⁹⁴ Kirche und Glauben sind vielen alten Menschen heute zu tiefst fremd; demnach diagnostiziert auch Wolf-Eckhart Failing:

„Sollen Kirche und Glauben in das Leben von dieser Altersgeneration kommen, hat das weitgehend den Charakter einer Erstbegegnung, nicht des Wiederaufnehmens eines alten Fadens im Gewebe ihres Lebens.“⁹⁵

Gleichzeitig stellt Karin Nell, Leiterin der Projektwerkstatt für innovative Seniorenarbeit beim Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein/Düsseldorf, hinsichtlich der gemeinwesenorientierten Altenarbeit fest,

„dass [...] das Thema ‚christliche Spiritualität‘ auch bei den Menschen an Bedeutung zunimmt, die aus der Kirche ausgetreten sind oder sich weit von Kirche entfernt haben. Immer häufiger wird das Bedürfnis nach einer spirituellen Vorsorge (neben der Rentenvorsorge, der gesundheitlichen und sozialen Vorsorge) für das Leben im Alter formuliert.“⁹⁶

⁹⁰ Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 28), 111.

⁹¹ Vgl. Ilse Kögler, „Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?“. Am Beispiel jugendlicher Religiosität, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014), 9–15, hier 13.

⁹² Vgl. z. B. Pohl-Patalong, *Bildungsarbeit* (s. Anm. 44), 258.

⁹³ Vgl. zum Themenbereich „Religiosität im Alter(n)“: Walter Fürst – Andreas Wittrahm – Ulrich Feeser-Lichterfeld – Tobias Kläden (Hg.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns (Theologie und Praxis 17), Münster 2002; Stefan Huber, *Spirituelle Räume. Ein Beitrag zur Phänomenologie des religiösen Erlebens und Verhaltens im Alter*, in: Ralph Kunz (Hg.), *Religiöse Begleitung im Alter. Religion als Thema der Gerontologie*, Zürich 2007, 45–71; Michael N. Ebertz, *Je älter, desto frömmere? Aspekte der Religiosität am Lebensabend der älteren Generationen*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2009, 54–63; Petra-Angela Ahrens, *Uns geht’s gut. Generation 60plus: Religiosität und kirchliche Bindung (Protestantische Impulse für Gesellschaft und Kirche 11)*, Münster 2011; Wieser, *Glaubensdiskurse* (s. Anm. 7); Daniel Lois, *Wenn das Leben religiös macht. Altersabhängige Veränderungen der kirchlichen Religiosität im Lebenslauf*, Wiesbaden 2013; Charbonnier, *Religion im Alter* (s. Anm. 84).

⁹⁴ Vgl. Mulia, *Religiöse Bildung* (s. Anm. 5), 237.

⁹⁵ Failing, *Altern* (s. Anm. 32), 15.

⁹⁶ Karin Nell, *Neue Lernformen im nachberuflichen Leben. Ein Vier-Phasen-Modell zur Netzwerkbildung*, in: *Praxis Gemeindepädagogik* (2006), 19f, hier 20.

Lenkt man vor dem Hintergrund solcher Beobachtungen den Blick auf das Individuum, so legt es sich auch hier nahe, von einer eher fluide bis brüchigen Religiosität, Spiritualität im Alter auszugehen; von den Brüchen der eigenen Biografie und der (spät-) modernen Gesellschaft gekennzeichnet, wird der Glaube im Alter riskanter – das Ziel eines „festen und unangefochtenen Glaubens“, kennzeichnend für die vorkonziliare Ära, ist unter solchen Bedingungen nicht mehr erreichbar und letztlich auch nicht lebensdienlich.

Da Studien hinsichtlich der religiös-spirituellen Fragen und Bedürfnisse alter Männer und Frauen im deutschsprachigen Raum derzeit noch ein weitgehendes Forschungsdesiderat darstellen, soll das folgende, von Elizabeth MacKinlay entwickelte Modell eine erste Orientierung bieten. Auf der Basis von 96 Tiefeninterviews mit alten und hochaltrigen Menschen identifiziert die australische Pastoraltheologin und Gerontologin spirituelle Themen im Alter und die mit ihnen korrespondierenden spirituellen Aufgaben.

Themes identified from data	Corresponding spiritual tasks
Ultimate meaning in life	To identify what brings ultimate meaning
Response to meaning in life	To find proper ways to respond
Self-sufficiency/vulnerability	To transcend disabilities, loss
Wisdom/provisorial to final meanings	To search for final meanings
Relationship/isolation	To find intimacy with God and/or others
Hope/fear	To find hope

Tab.1: Spiritual themes and tasks of ageing: each theme has an associated task and process⁹⁷

Klar wird anhand ihrer Ergebnisse, dass es Fragen rund um den letzten Sinn im Leben, der Umgang mit Verlust und Verletzlichkeit, der Bereich von Beziehungen, von Gemeinschaft und Einsamkeit sowie das Schwanken zwischen Angst und Hoffnung sind, die Menschen – nicht nur, aber eventuell verdichtet – im (hohen) Alter beschäftigen.

An diesen Punkten können religionsgeragogische Bildungsprozesse andocken. Für das interdisziplinäre Gespräch ist dabei von Interesse, dass Elisabeth Bubolz-Lutz u. a. in ihrem grundlegenden Lehrbuch zur Geragogik „Sinn und Spiritualität“ als eines von sieben Lernfeldern im Alter anführen,⁹⁸ Religion, Religiosität und Spiritualität also – über den kirchlichen Kontext hinaus – als bildungsrelevante Dimensionen für das Altern von Menschen verstanden werden.

⁹⁷ Elizabeth MacKinlay, *The Spiritual Dimension of Ageing*, London – Philadelphia (PA) 2001, 223; Elizabeth MacKinlay, *Death and Spirituality*, in: Malcolm Lewis Johnson (Hg.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing*, Cambridge – New York 2005, 394–400, hier 398.

⁹⁸ Vgl. Bubolz-Lutz u. a., *Geragogik* (s. Anm. 10), 166–172.

3. Religiöse/kirchliche Bildungsarbeit von und mit alten Menschen

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich eine religiös-kirchliche Bildungsarbeit von und mit alten Menschen ab, die pluralitätssensibel auf die heterogenen religiös-spirituellen Bildungswünsche und Bildungsbedürfnisse älterer und alter Menschen reagiert und dabei besonders gender-, milieu-, kohorten- und ressourcenbedingte Verschiedenheit in den Blick nimmt und zu beachten sucht.⁹⁹ Sie wird sich alten und älteren Menschen als ein Gestaltungs-, Partizipations- und Möglichkeitsraum anbieten, weil sie sie als Subjekte und ExpertInnen ihrer eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte betrachtet. Weiters wird sie in ihrem Wissen um die hohe Relevanz von positiven sozialen Interaktionen religiös-spirituelle Bildung als ein Beziehungsgeschehen denken und initiieren und vor diesem Hintergrund der atmosphärischen Ausgestaltung von Bildungsräumen und der Ressource Vertrauen einen hohen Stellenwert einräumen. Dabei wird sie stets auch die transzendente Dimension des Beziehungsgeschehens im Blick haben. Von der Wechselwirkung zwischen physischen und psychischen Aspekten des Alterns überzeugt, wird sie den Menschen multiperspektivisch in seiner leiblich-geistig-seelischen Einheit wahr- und ernstnehmen, wissend, dass man nicht zum „Eigentlichen“ kommen und zu den existenziell bewegenden Fragen vorstoßen kann, wenn materiell-praktische Angelegenheiten massiv belasten. Vor diesem Hintergrund aktiviert sie ihre diakonisch-politische Dimension, verabschiedet einen individualistisch verengten Bildungsbegriff und denkt Bildung auch und vor allem systemisch-politisch, indem sie aufmerksam auf gesellschaftliche Exklusionsmechanismen achtet. Angesichts der unabgeschlossenen und unabschließbaren gesellschaftlichen Kontingenzen in der entwickelten Moderne und den damit korrelierenden Gefühlen von Ohnmacht, Angst, Begrenztheit und Scheitern auf Seiten des Individuums gibt sie Raum für die Thematisierung und das Erleben von Endlichkeit:

„Religion [...] erweist sich als virulent im Hinblick auf die Fähigkeit, auch mit den neuen, selbstproduzierten Unverfügbarkeiten umgehen zu können. Sie soll weltbejahende, transzendente Sinnggebung ermöglichen und zum ‚Ja‘ befähigen angesichts und trotz aller Kontingenzen.“¹⁰⁰

Eine so verstandene Bildungsarbeit ist sich auch der historisch-biografischen Kontingenz des Menschen bewusst, seines Gewordenseins. Hier hält sie die Balance zwischen dem Wissen, dass ein Bildungsprozess im Alter niemals voraussetzungslos beginnt, insofern

⁹⁹ Als Zentralproblem der Bildungsangebote der großen Kirchen – speziell der katholischen – identifiziert Sylvia Kade den Milieuabschluss („milieustabilisierendes Programm“), „das Problem der geringen internen Toleranzfähigkeit für wertbezogene Differenzen“. Kade, Altern (s. Anm. 1), 86. Vor diesem Hintergrund erscheint es für Christian Mulia sinnvoll, „[a]ls Wahrnehmungs- und Planungshilfe [...] in jeder Stadt bzw. Region das Grundangebot einer differenziellen kirchlichen Altenbildung anzuvisieren, wonach sowohl die verschiedenen Sinnfelder des Alters als auch die spezifischen Lernzugänge der einzelnen Milieus [...] Berücksichtigung finden.“ Mulia, Religiöse Bildung (s. Anm. 5), 243 [Hervorhebungen: im Original].

¹⁰⁰ Karl Gabriel, Formen heutiger Religiosität im Umbruch der Moderne, in: Heinrich Schmidinger (Hg.), Religiosität am Ende der Moderne. Krise oder Aufbruch? Innsbruck u. a. 1999, 193–227, hier 215.

der Mensch in der Kontinuität seines bisherigen Lebenslaufes steht, und der Überzeugung, dass alten Menschen niemals der Wille und die Fähigkeit zur Korrektur, zum Dazulernen, zur Wandlung abgesprochen werden darf. Allerdings ist es der alte Mensch selbst, der die Mischung zwischen „Sich-treu-Bleiben“ einerseits und „Verwandlung“ andererseits vollzieht. Somit können Bildungsprozesse nur in nicht überfordernden Schritten angestoßen werden, und neue Verhaltensmöglichkeiten und Einstellungen sind so ins Gespräch zu bringen, dass das bisherige Leben auf keinen Fall entwertet wird.

Schlussendlich sucht eine so verstandene religiös-kirchliche Bildungsarbeit in einer Haltung der Kooperation den konstruktiv-herausfordernden Dialog mit den Human- und Kulturwissenschaften, um gemeinsam dem guten Leben im höheren und hohen Alter zu dienen.

Dr.ⁱⁿ MMag.^a Renate Wieser, MA
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Karl-Franzens Universität Graz
Heinrichstraße 78/II
A-8010 Graz
E-Mail: [renate.wieser\(at\)uni-graz\(dot\)at](mailto:renate.wieser@uni-graz.at)

Institut für Religionspädagogik und Katechetik
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Lange Gasse 2
A-8010 Graz
E-Mail: [renate.wieser\(at\)kphgraz\(dot\)at](mailto:renate.wieser@kphgraz.at)

„Nicht plappern wie die Heiden!“

Was mich theologisch prägt und bewegt

Wenn ich an prägende Gestalten denke, fällt mir Chestertons Wort von der Kirche als der demokratischsten Institution ein: Nur in ihr haben auch die Toten Stimmrecht. Die großen Zeugen des Glaubens sind keine Figuren der Vergangenheit, sondern Zeitzeugen, die die Gegenwart vor autoreferentieller Selbstverschließung bewahren. Gläubige Philosophen und Theologen, Dichter, Musiker und Künstler, vor allem aber Heilige aller Stände und Lebensläufe werden zu Brüdern und Schwestern, zu engen Verwandten in der *familia Dei*, zu Menschen, die denselben Glauben teilen und dieselbe Jüngerschaft und Hingabe in oft bewunderungswürdiger Art und Weise verwirklicht haben.

Dabei tut es mir immer die Gestalt am meisten an, mit der ich mich gerade beschäftige. Bei meinen Studien zu Therese von Lisieux können dies durchaus Neben- und Randfiguren sein, etwa der Superior des Karmels von Lisieux, Abbé Delatroëtte, der bei allen Theresebiographien leider nur die undankbare Rolle eines Spielverderbers zugewiesen bekommt. Dabei schätze ich seinen nüchternen Sinn, mit dem er sich nicht von der fieberhaften Stimmung des „Clan Martin“ hat anstecken lassen, der Thereses Karmeleintritt mit 15 Jahren auf Gedeih und Verderb durchdrücken wollte – eine angesichts vielfältiger charismatischer Überhitzung heute durchaus vertraute Konstellation. Hinter dieser Ansprechbarkeit von tagesaktuellen Gestalten treten jedoch einige Dauergäste meines Denkens hervor: unter den Kirchenvätern Augustinus und Maximus Confessor, unter den Theologen des zweiten Jahrtausends Thomas von Aquin und Robert Bellarmin, schließlich unter den Heiligen Ignatius von Loyola und Therese von Lisieux.

Die Kirchenväter zuerst. Das ist biographisch bedingt. Mein erstes theologisches Buch, das mir bezeichnenderweise ein Künstler und kein Fachtheologe empfahl, war Hugo Rahners „Griechische Mythen in christlicher Deutung“¹. Odysseus am Mastbaum des Kreuzes, der *antenna crucis*, das eröffnete eine ganze Welt. Am Ende des grundständigen Studiums entschloss ich mich darum zum Lizenziat am ausgezeichneten patristischen Institut „Augustinianum“ in Rom. Augustinus war mir immer schon als Existenzdenker und als durch und durch pastoraler Theologe lieb, nun konnte ich ihn ausgiebig studieren und schätzen lernen. Sein Sinn für das Drama der Erlösung ist mir bis heute tiefgründiger und gleichzeitig realistischer als das meiste, was über den „Menschen von heute“ oder die gegenwärtige Gesellschaft in theologischen Veröf-

¹ Hugo Rahner, Griechische Mythen in christlicher Deutung, Zürich ³1966.

fentlichungen zu lesen ist. Es geht ihm ums Ganze und Letzte, das macht seine leidenschaftlich liebende Strenge aus, und im Vergleich dazu erscheint mir vieles Andere wie ausgedünnter Kaffee. Wer's nicht glaubt, dem sei van der Meers bis heute unübertroffenes „Augustinus der Seelsorger“ wärmstens empfohlen.² Und dann Maximus Confessor. Er ist mir eine bleibende Mahnung, auch Fußnoten aufmerksam zu lesen. Denn in einer solchen – ebenfalls bei Hugo Rahner – fand ich in meinem ersten theologischen Studienjahr die Bemerkung, dass der Bekenner das chaledonische Bekenntnis zu Gottheit und Menschheit Christi zur Grundlage seiner ganzen Theologie gemacht hat.³ Ich wollte es genauer wissen, und das führte zu meiner Lizenziatsarbeit über seine zwei Centurien zur Gotteserkenntnis, an denen ich mir manche Zähne ausgebissen habe, die ich aber jedem in die Hand geben würde, der nicht weiß, wie er den Glauben an Gott mit dem Denken vereinbaren kann. Was das mit Pastoraltheologie zu tun hat? Nun, etwa dies: Maximus entwickelt eine handlungsorientierte Christologie. Er hält nicht schiedlich-friedlich die beiden Naturen Christi auseinander, sondern er erkennt diese als Begegnung zweier Willen, eines göttlichen und eines menschlichen. Alles spitzt sich an dem Punkt zu, dass sich die Menschheit Jesu aus eigenen, freien Stücken dem göttlichen Heilsplan zur Verfügung stellt: „Vater, nicht mein Wille geschehe, sondern der deine“ (Lk 22,42). Das ist äußerst anspruchsvoll für pastorales Handeln und kirchliche Organisation: Alles wird daran zu messen sein, wie es dem Willen Gottes dient. Entscheidend sind nun Grundakte wie Bekehrung, Arbeit an sich selbst, Vervollkommnung, Suche nach dem Willen Gottes und Bereitschaft, ihn in allem zur Grundlage des pastoralen Handelns zu machen. Da ist es also wieder, das Drama der Erlösung des Augustinus, nun aber griechisch-spekulativ transponiert.

Zu Thomas von Aquin und Robert Bellarmin wäre eine ganze Welt zu schreiben. Vom Aquinaten erwähne ich nur die Askese der Sachlichkeit: genau hinschauen, *en détail* beschreiben, differenzieren, alle Aspekte würdigen, Pro und Contra abwägen und bei allem nicht mit dem so schrecklich wichtigen Ego ins Bild treten. Bei aller Liebe zur Rhetorik schätze ich doch strenge Wissenschaftlichkeit. Sie beginnt mit eindeutigen Definitionen und geht über sorgsamem Bibliographieren bis hin zu einer klar strukturierten Darstellung. Nichts davon ist selbstverständlich, schon gar nicht in Zeiten einer Hülle und Fülle von „*copy and paste*“-Veröffentlichungen. Das gleiche Ethos finde ich beim Kirchenlehrer aus dem Jesuitenorden. Er weiß alles, prüft alles und sagt dann in bemerkenswerter Einfachheit, was Sache ist. Komplexe theologische Zusammenhänge in seinen Katechismen so darzustellen, dass schon Zehnjährige sie begreifen können, das ist einsame Spitze. Bei Bellarmin tritt gut jesuitisch das „*iuvare animas*“, die Ausrichtung aller Theologie auf die Seelsorge, in den Vordergrund. Er wählt seine Themen nicht nach *gusto*, sondern entsprechend den Erfordernissen der Situation.

² Frederik van der Meer, Augustinus der Seelsorger. Leben und Wirken eines Kirchenvaters, Köln 1951.

³ Hugo Rahner, Symbole der Kirche. Die Ekklesiologie der Väter, Salzburg 1964.

Schließlich seine Verweigerung gegenüber allem Parteigeist. Für den spanischen Gesandten beim Heiligen Stuhl und gleichzeitig Papstwahl-Spion war der gelehrte Kardinal ein unsicherer Kantonist: Er lasse sich weder der Franzosen-, noch der Spanierpartei noch sonst einem Block zuordnen. Seine Partei sei die „de conscientia“, und damit lasse sich keine Großmachtskungelei betreiben. „De conscientia“, das ist die Übersetzung des Ethos der Sachlichkeit in den Charakter, und auch von einer solche Unparteilichkeit herrscht derzeit gewiss kein Überfluss.

Hinter diesen vier Großdenkern des Christentums stehen die Dioskuren der Philosophie, Platon und Aristoteles, Ersterer als Inspirator von Augustinus und Maximus, der Stagirit als Mentor des Thomas und infolge der jesuitischen „ratio studiorum“, die ihn zum Lehrmeister erhob, auch als Grundlage des Bellarmin. Die philosophische Basis, das gilt für mich zunächst grundsätzlich: Ohne Philosophie wird die Theologie zum Geplapper. Aber auch näherhin: Die beiden Säulen der griechischen Philosophie verkörpern zwei Denkstile. Platon, das ist der Anspruch des Denkens, Scheinevidenzen und kollektive Selbstverständlichkeiten als bloße Schatten anzusehen. Wer denkt, kriecht aus den Halbschatten der Höhlen heraus, in der andere sich längst eingerichtet haben. Kein Wunder, dass der Glaube in ihm zu allen Zeiten einen „Plato christianus“⁴ verehrt hat. Das hat mir auch einen denkerischen Zugang zur Theologie der Spiritualität verschafft, der mir unverändert maßgeblich ist, etwa in der „Arbeitsgemeinschaft Theologie der Spiritualität“ (AGTS). Ebenso wichtig ist Aristoteles mit seiner Liebe zum Konkreten, Einzelnen, vielfältig Komplexen. Der Vogelflug des Geistes muss doch wieder zur Erde herabsteigen und das Körnchen im Boden finden, sonst verhungert der Geist. Das heißt für mich, als Pastoraltheologe die Phänomene beachten, sie interdisziplinär beschreiben, den Verwirklichungsbedingungen Aufmerksamkeit schenken, die Einzelfragen nicht verachten und von Problemen her denken und nicht von Ideen und Prinzipien. Ich halte Wie-Fragen hoch und lese gerne etwas zu lösungsorientierten Problemanalysen. Mit größtem Gewinn studiere ich immer wieder gerne amerikanische Soziologie und Politikwissenschaft. Ich schätze die gut gemachte empirische Vergewisserung. Ich erhoffe mir eine alltagsnahe Pastoraltheologie.

Damit sind wir schon bei der Spiritualität des Konkreten, und dafür stehen Ignatius von Loyola und Therese von Lisieux. Auch wenn die Tonarten beider grundverschieden sind, greifen sie doch dieselbe Melodie auf: „Gott finden in allen Dingen“, Gottes Wille für mich, Nachfolge mit präziser Ortsangabe beim Basken, „kleiner Weg“ und Bewährung jeweils an dem, der mir gerade begegnet, bei der Normannin. All diese Gestalten nenne ich bewusst als prägend für mich als Pastoraltheologen. Wenn diese Disziplin zwischen der Treue zum Ursprung und dem Gehorsam im Heute vermittelt, dann zeigen sie alle, wie es gelingen kann.

⁴ Endre von Ivánka, Plato Christianus. Übernahme und Umgestaltung des Platonismus durch die Väter, Einsiedeln 1964.

Bei so vielen quicklebendigen „Toten“, bleibt da noch Platz für die Lebenden? Wer aus der heutigen theologischen Szene hat mich geprägt? Wie sollte ich da nicht den Freiburger Pastoraltheologen Josef Müller nennen, der sich meiner Habilitation in geradezu selbstloser Weise angenommen hat und der leider schon so früh von uns gegangen ist? Und zuvor noch den Trierer Pastoraltheologen Heinz Feilzer, diese gelungene Synthese von pastoralem Praktiker und Wissenschaftler, dessen besonderes Charisma die wohlwollende Begleitung der unterschiedlichsten Projekte war und in dessen Doktorandenkreis die lebhaftesten und zugleich respektvollsten Diskussionen (bei reichlicher Bewirtung!) möglich wurden. Und was für die Großen der christlichen Tradition gilt, das gilt auch für die Heutigen: Aktuelle Begegnungen prägen mich, sei es mit Personen oder mit Situationen und Problemen. Da, wo jemand nicht nur „plappert wie die Heiden“ (Mt 6,7), sondern auf etwas aufmerksam macht oder eine Perspektive aufzeigt, werde ich besonders interessiert und lasse mich gerne anregen. So stoße ich auf neue Themen und Sichtweisen und lerne Probleme und Argumente kennen.

Anregung durch Begegnungen, das lässt mich schließlich zu prägenden Orten kommen, an denen wichtige Lernerfahrungen stattfanden und -finden. Für einen praktischen Theologen sind Orte und Kontexte sicher ebenso wichtig wie Personen, Ansätze und Konzeptionen. Dabei denke ich zunächst an die verschiedenen Gemeinden, in denen ich bis heute lebe und wirke. Der Bogen ist weit und reicht von meiner Heimatpfarrei in Saarbrücken, 1969 gegründet und quirlig durch die 70er Jahre gegangen, über Jahre der Seelsorge in einer städtischen Industriefarrei und in großen ländlichen Pfarrverbänden bis hin zu Praktika in zwei Chicagoer Pfarreien in der Zeit der Habilitation. Dann sind da die fünf Jahre Studium in Rom, das Miteinander von über 90 Nationen an der Uni und neben ihr, Italien und sein einzigartiger Katholizismus und eine selbstverständliche, unaufgeregte Kirchlichkeit. Lange Auslandsaufenthalte in Indien und den USA haben Sichtweisen verändert und Eurozentrismus aufgebrochen. Die erste Professorenstelle in Erfurt rund um die Räume am Domkreuzgang gab mir einen neuen Perspektivenwechsel ins andere Deutschland und in das Eigene des Diasporakatholizismus. Und nun München – ein bisschen gilt ja auch Bayern als ein „anderes Deutschland“, und das gewiss nicht ganz ohne Grund ...

Wer hat mich geprägt? Eigentlich mag ich das Bild nicht. Prägen, das heißt stem-peln, eine Form aufdrücken, und es hat darum etwas Definitives, beinahe wie ein Brandzeichen. Lebendige Prägungen, das sind aber eher Anregungen, sich selbst zu finden, und das ist allemal ein „work in progress“.

Prof. Dr. Andreas Wollbold
Lehrstuhl für Pastoraltheologie
Ludwig-Maximilians-Universität München
Geschwister-Scholl-Platz 1
D-80539 München
Fon: +49 (0) 89 2180-3354
Fax: +49 (0) 89 2180-5049
E-Mail: andreas.wollbold(at)kaththeol.uni-muenchen(dot)de
Web: http://www.kaththeol.uni-muenchen.de/lehrstuehle/pastoral_theol/index.html

Unsere Gemeinden und die Kraft biblischer Bilder

Metaphern als zeitgemäße Zielformulierungen

Abstract

Das II. Vatikanische Konzil hat sich im Nachdenken über das Wesen und die Praxis der Kirche zahlreicher Metaphern bedient. Stärker als eine dogmatisch-definierende Sprache können Metaphern als Zielformulierungen pastoralen Handelns eine Praxis fördern, die an der Wirklichkeit einer Gemeinde und am einzelnen Menschen orientiert ist. Zwar funktionieren scheinbar zahlreiche kirchliche Strukturen in den Diözesen und Gemeinden noch, entbehren jedoch oft zukunftsfähiger theologischer Ideen. Dabei kann es hilfreich sein, sich der Bildsprache des Konzils zu erinnern, das in biblischer und patristischer Tradition steht. Papst Franziskus verwendet oft und gerne solche Metaphern, um das Handeln der Kirche zu beschreiben. Darin zeigt er eine Richtung an, die pastorales Planen inspirieren kann.

In reflecting the nature and practice of the church, Vatican II used many metaphors. By using metaphors instead of dogmatic language, it is easier to formulate a pastoral target, which takes the living conditions of the congregation and the individuals therein into consideration. Many ecclesiastical structures in the dioceses and parishes still seem to function, but they often lack theological inspiration. Therefore, it could be helpful to remember the metaphorical language of Vatican II, which follows the biblical and patristic tradition. Pope Francis likes to use this type of metaphor to describe the nature of the church. Here he gives an example, which could inspire pastoral planning.

1. Das Problem der Ziele in den Pastoralplanungen

Als im Jahr 2007 die deutschen Bischöfe die vorläufigen Planungen für ihre Diözesen herausgaben,¹ fand sich in der Veröffentlichung aus verständlichen Gründen kein Bekenntnis zur eigenen Ratlosigkeit. Allerdings wird offenkundig, dass es im Wesentlichen zwei Leitmotive waren, die zur aktuellen Veränderung von Bistums- und Pfarrestrukturen drängten: Geld- und Priestermangel. Wäre also genügend Geld weiterhin verfügbar und gäbe es genügend Priesterberufungen, hätte es keinen Grund für neue Perspektiven oder Überlegungen gegeben. Es sind bestimmte Vorgaben einer sakramentalen Kirchen- und Pfarrestruktur, die den Grund dafür hergeben, warum sich an den Leitungs- und Organisationsstrukturen von Gemeinden nur wenig ändern wird. Natürlich sind die Diözesen kreative Wege gegangen, und vieles ist auch positiv in Bewegung – Kritik lässt sich bekanntlich leicht äußern. Vor Ort tragen viele Haupt- und Ehrenamtliche die Last des leitenden Pfarrers mit. Dennoch ist m. E. zu spüren, dass es

¹ Vgl. Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), „Mehr als Strukturen ...“ Neuorientierung der Pastoral in den (Erz-)Diözesen. Ein Überblick (Arbeitshilfen 216), Bonn 2007.

oft darum geht, alte Bestände zu bewahren, eine sakramentale Grundversorgung zu sichern und dem Kind nur einen neuen kreativen Namen zu geben, ohne dass sich substantiell etwas am Leitungs- oder Pastoralverständnis geändert hätte. Pfarreien, Pfarrgruppen und Aufgabenbereiche lassen sich aber nicht einfach grenzenlos erweitern. Vom sakramentalen Verständnis her, d. h. systematisch-theologisch, mag es konsequent sein, die Gemeinden von der sakramentalen Leitung und der Feier der Eucharistie her zu denken, die pastoralen Folgen lassen sich jedoch auch nicht wegdiskutieren: Den Kirchen gerade im ländlichen Bereich fehlt zunehmend das Gesicht vor Ort, es fehlt der Seelsorger und Hirte, und dörfliche oder örtliche Identität, die auch am eigenen Kirchturm hängt, lässt sich nun einmal nicht weg-befehlen oder weg-planen. Menschen bewegen sich zum Arzt oder zum größeren Supermarkt in einen der Nachbarorte, allerdings kaum zur Sonntagsmesse in die Nachbargemeinde. Aus theologischen Gründen mag ich darüber klagen, aber die meisten Menschen richten ihr Handeln bedauernswerterweise nicht an dogmatisch korrekten Überlegungen aus.

Richard Hartmann zählt in seinen Überlegungen über die „Chancen und Perspektiven“ der Pfarrgemeinde² die verschiedenen „Landkarten“ auf, nach denen der Weg der Gemeinden nicht mehr funktionieren kann.³ Ob es die Zielvorstellung einer sakramentalen Versorgung, einer gesellschaftsbildenden und -prägenden Gemeinschaft, einer Pfarrfamilie oder andere Ideen sind, der Realität entsprechen solche früheren Gemeindebilder nicht mehr. Es gibt keine entsprechenden Leitvisionen, die an die Stelle der alten Ideen getreten sind. Das Wegfallen der großen Bilder hat Ratlosigkeit hinterlassen. Nur die alten Vorstellungen zu verabschieden, genügt noch nicht, um neue Karten zu entwerfen. Ob das Übernehmen ökonomisierter Sprach- und Denkmodelle zielführend ist, muss gefragt werden dürfen. So wichtig eine Sensibilität für Lebenswelten von Menschen für die Pastoral ist, sind doch die Adressaten und Subjekte von Pastoral nicht einfach deckungsgleich mit Sinus-Marktanalysen. Denen liegt ein bestimmtes, nicht unbedingt pastoral motiviertes Menschenbild zugrunde. Ob Coaching, Training oder Strategieentwicklung in den Diözesen und Gemeinden harmlose und neutrale Begriffe sind, darf bezweifelt werden, steckt in ihnen doch die Versuchung, eine Pastoral der Planbarkeit und Machbarkeit zu begründen. Sprache enthüllt Inhalte und Menschenbilder.

Die Strukturen in den Diözesen und Gemeinden funktionieren zunächst auch dann, wenn keiner mehr richtig benennen kann, was denn die vorrangigen Ziele und Visionen der Organisation „Gemeinde“ überhaupt sein sollen. Solange es irgendwie läuft, wird die Notwendigkeit visionärer Zielvorstellungen von manchem wirksam verdrängt. Zielformulierungen müssen verdeutlichen, warum es eine Organisation gibt und

² Vgl. Richard Hartmann, Was kommt nach der Pfarrgemeinde? Chancen und Perspektiven, Würzburg 2013.

³ Vgl. Hartmann, Pfarrgemeinde (s. Anm. 2), 10–14.

schließlich müssen sie konkrete Handlungsschritte erkennen lassen, die alle dem gemeinsamen Ziel näherbringen.

2. Die Chancen metaphorischer Sprache

Die Sprache, die benutzt wird, um über die Kirche nachzudenken, ist nicht zweit-rangig. Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, die Sprache des II. Vatikanums aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen. Mariano Delgado und Michael Sievernich bezeichnen das letzte Konzil als „Konzil der Metaphern“⁴ und ermutigen dazu, sie nach einer „Phase der Rezeptionsverweigerung“⁵ auf ihre pastorale Bedeutung hin neu zu bedenken. Interessanterweise finden sich unter den verschiedenen Aspekten zur „Metapher“ im *Lexikon für Theologie und Kirche* nur Überlegungen zur literaturwissenschaftlichen, biblischen, philosophisch-hermeneutischen und systematisch-theologischen Bedeutung, während der Bereich der praktischen Theologie gänzlich fehlt.⁶ Gerade die pastoraltheologische Relevanz war dem Konzil jedoch vor Augen, ging es doch gerade um den Zusammenhang von Lehre und Leben, Dogma und Pastoral.⁷ Wenn sich die Konzilsväter also für eine metaphorische Sprache entscheiden, tun sie dies offenkundig auch aus pastoralen Erwägungen. Das Versäumnis des theologischen Lexikons soll hier wenigstens anfanghaft nachgeholt werden.

Metaphorische Sprache ist etwas grundlegend anderes als sowohl die Sprache der Ökonomie als auch die des Rechts, die sich in Definitionen und theologischer Präzision ausdrückt, wie es etwa die Theologie der Neuscholastik versuchte.⁸ Mehr als Definitionen wollen Metaphern Vorstellungen mit der Zeit und dem Ort verknüpfen, in denen die Kirche lebt. So können Delgado und Sievernich die Metaphern als „Verkehrsmittel“⁹ vorstellen, mit deren Hilfe Theologie „Spannungen und Bezüge“ ins Wort bringen kann¹⁰, die neue Dynamiken auslösen. Die Aussagen von Metaphern müssen im Kontext von Zeit und Ort übersetzt werden. Das Konzil knüpft an biblische und patristische Sprache an, in der ein großer theologischer und pastoraler Reichtum steckt, der längst nicht gehoben ist. Papst Franziskus bedient sich gerne ekklesiologischer Metaphern und steht daher in einer wichtigen Tradition. Kritiker werfen ihm mangelnde Präzision in seinen theologischen Aussagen vor, dies scheint jedoch durchaus gewollt

⁴ Mariano Delgado – Michael Sievernich, Zur Rezeption und Interpretation des Konzils der Metaphern, in: Mariano Delgado – Michael Sievernich, Die großen Metaphern des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ihre Bedeutung für heute, Freiburg/Br. 2013, 15–34.

⁵ Delgado – Sievernich, Rezeption und Interpretation (s. Anm. 4), 17.

⁶ Vgl. Michael Titzmann – Knut Backhaus – Ferdinand Fellmann – Jürgen Werbick, Art. Metapher, in: LThK Bd. 7, ³2009, 187–190.

⁷ Vgl. Delgado – Sievernich, Rezeption und Interpretation (s. Anm. 4), 19.

⁸ Vgl. Delgado – Sievernich, Rezeption und Interpretation (s. Anm. 4), 23.

⁹ Delgado – Sievernich, Rezeption und Interpretation (s. Anm. 4), 27.

¹⁰ Delgado – Sievernich, Rezeption und Interpretation (s. Anm. 4), 27.

zu sein. Offenbar ist diesem Papst bewusst, dass die alten, präzisen, von klassischer Sakramententheologie geprägten Definitionen zwar eine kirchliche Statik sichern mögen, aber kaum neue Dynamiken auslösen. Die Situation in den deutschen Diözesen mag geordnet sein, aber kaum dynamisch und offen kreativ. Biblische und patristische Metaphern sind vielleicht nicht die schlechtesten Versuche, neues Denken und Handeln anzuregen, das sich einerseits in der langen Tradition der Kirche verankert, aber eben als „Verkehrsmittel“ auch eine Verbindung schlägt zu Zeit und Ort der Gegenwart.

3. Symbole der Kirche in der Verkündigung von Papst Franziskus

3.1. Das Volk Gottes als zentrale Metapher

Bereits für das II. Vatikanum zählt die Metapher vom Volk Gottes zu den zentralen Symbolen der Kirche,¹¹ auch bei Papst Franziskus bildet diese Metapher eine wichtige Grundlage seines Kirchenverständnisses. In LG 9–17 bildet das eine Gottesvolk die Grundlage dafür, über die Zuordnung der verschiedenen Dienste und Ämter in der Kirche nachzudenken. Das Konzil spricht vom gemeinsamen Priestertum aller Gläubigen, alle haben auf spezifische Weise Anteil an dem einen Priestertum Christi, so dass das Taufpriestertum nicht vom geweihten Amt hergeleitet wird, sondern eine eigene Form der Verwirklichung des Priestertums Christi darstellt. Das Konzil spricht dem Volk Gottes als Ganzem Unfehlbarkeit zu. Schließlich weitet es den Volk-Gottes-Begriff auf Andersglaubende aus und klärt deren Beziehung zur Kirche.

Norbert Lüdecke hält Hubert Wolf zufolge dieses für die Kirche fundamentale Selbstverständnis für eine schöne, „aber für die kirchliche Realität bedeutungslose Rhetorik“¹². Er kann mit Hilfe päpstlicher Verlautbarungen der letzten Jahrzehnte belegen, dass kirchliches Recht (und damit auch pastorale Praxis) weitgehend dem Denken von Über- und Unterordnung, von Weisungsvollmacht und Gehorsam verhaftet ist.¹³ Es lohnt sich, bei Hubert Wolf nachzulesen, der andere Modelle des Miteinanders von Klerus und Laien in der Kirchengeschichte vorstellt, und damit aufweist, dass das heute scheinbar so unverrückbare Konzept des Zusammenhangs von Leitung und Sakramentenspendung keineswegs das einzig mögliche gewesen ist und auch heute vor dem Hintergrund der Volk-Gottes-Metapher nicht sein muss. Sogenannte Laien haben in der Geschichte Leitungsvollmacht ausgeübt und ohne „klerikale Bevormundung“¹⁴ gesellschaftliches und kirchliches Engagement mit großer Wirkung entfaltet.

¹¹ Vgl. Knut Wenzel, *Kleine Geschichte des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Freiburg/Br. u. a. 2005, 61–66.

¹² Hubert Wolf, *Krypta. Unterdrückte Traditionen der Kirchengeschichte*, München 2015, 145.

¹³ Vgl. Wolf, *Krypta* (s. Anm. 12), 146.

¹⁴ Wolf, *Krypta* (s. Anm. 12), 151.

Der Papst bringt eine für das Verständnis der Metapher vom Volk Gottes wichtige ergänzende Erfahrung aus seiner südamerikanischen Heimat ein. Der gesamte Beratungsprozess der Bischöfe bei der Synode in Aparecida 2007 wurde vom Gebet des Gottesvolkes begleitet, das der Papst einmal als die geistliche „Hintergrundmusik“ der pastoralen Planungen der Bischöfe bezeichnet hat.¹⁵ Planungen, die rein theoretisch und „von oben“ herab geschehen, werden schnell aseptisch, d. h. leblos und geistlos. Konkret bedeutet das, dass das betende Volk Gottes, dessen Lebenspraxis ebenso einen hermeneutischen Schlüssel für Theologie wie Pastoral darstellt, den prophetischen Teil kirchlicher Vollzüge bilden muss. So durchzieht auch das Apostolische Schreiben „*Evangelii Gaudium*“¹⁶ wie ein roter Faden die Bedeutung dieses gelebten Glaubens für die Kirche und ihr Bemühen um Evangelisierung.

Die Volksfrömmigkeit bildet dem Papst zufolge nun einen unverzichtbaren Teil einer solchen neuen Inkulturation, in der sich Glaube und Leben im Volk Gottes verbinden und einen spontanen Ausdruck finden.¹⁷ Dem Papst ist bewusst, dass die Volksfrömmigkeit nicht überall wirkliche Praxis ist. Einfache Gebetsformen wie Rosenkranz, Marienverehrung, Wallfahrten sind hierzulande sicher nicht selbstverständlicher Ausdruck des glaubenden Volkes Gottes und können allein auch nicht gemeint sein. Neue Ideen inkarnierter Frömmigkeit zuzulassen, stellt eine der wichtigen pastoralen Aufgaben heute dar. Bei uns nehmen solche Inkulturationen oder Inkarnationen andere Gesichter an, sei es in Jugendkirchen, in denen neue Formen des Betens gestaltet werden oder in anderen Angebote milieusensibler Pastoral,¹⁸ welche die Wertschätzung der Kirche vor der Kultur anderer Menschen auszudrücken vermögen. Der Papst ermutigt, die vielen Gesichter der Evangelisierung ernst zu nehmen und nicht gegeneinander auszuspielen. Unsere Katechesen zu Schulen eines ehrlichen, individuellen und evangeliumsgemäßen Gebets zu machen, ergibt sich als konkrete Forderung aus dem Volk-Gottes-Gedanken. Menschen und ihre Kultur kennen und schätzen zu lernen, ist eine notwendige Voraussetzung für lebensnahe Formen des Gottesdienstes, der Verkündigung und des Gebets.

Auch dies ist eine große Vision, die der Papst von der Kirche und ihren Gemeinden entfaltet. Die Konsequenzen sind ebenso naheliegend wie verwirrend. Denn die Gemeinden sind gehalten, diese Dynamik wirklich zu bejahen, weil sie vom Geist Gottes gewirkt und begleitet ist. Das Bild vom Gottesvolk ist kein Bild der Bewahrung des Alten, sondern ein Bild zur Gestaltung des immer Neuen.

¹⁵ Dazu auch Peter Kohlgraf, Sehen – Urteilen – Handeln: Notwendige Schritte zu einer evangelisierenden Pastoral und die Versuchung des Selbstbetrugs, in: Pastoralblatt 66 (2014), 3, 67–74.

¹⁶ Papst Franziskus, Die Freude des Evangeliums. Das Apostolische Schreiben *Evangelii gaudium* über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute, Freiburg/Br. u. a. 2013. Im Folgenden: EG.

¹⁷ Vgl. EG 122–126.

¹⁸ Vgl. dazu die Beiträge in Matthias Sellmann – Caroline Wolanski (Hg.), Milieusensible Pastoral. Praxiserfahrungen aus kirchlichen Organisationen, Würzburg 2013.

3.2. Hirten und Schafe

Wie mit jedem Bild kann man mit Hilfe des Bildbereichs Hirte/Schafe Aktualisierungen schaffen, die sicher nicht zukunftsweisend sind. Abhängigkeit, Über- und Unterordnung oder auch die Assoziation eines dummen Schafs sind nicht hilfreich, sind aber auch nicht die Hauptinhalte der Verkündigung mit dieser Metapher. Hermann Stenger hat sich intensiv mit dieser Metapher beschäftigt und deren kritische Bedeutung für die kirchliche Praxis herausgearbeitet.¹⁹ Das II. Vatikanum greift in LG 6 dieses Bild für die Kirche auf. LG selbst bezieht sich auf alt- und neutestamentliche Bibelstellen. Dabei hebt das Konzil die einzigartige Stellung Christi gegenüber der Kirche hervor, der Tür zum Schafstall und guter Hirte gleichermaßen ist. Christus führt und nährt die Kirche. Er gibt sein Leben für die Schafe. Bereits in den wenigen Sätzen des Konzilstextes eröffnen sich konkrete Hinweise auf die kirchliche Praxis. Anders als manchmal geschehen, relativiert das Bild menschliche Machtansprüche gegenüber anderen Menschen in der Kirche, weil alle, Amtsträger und „Laien“, gegenüber Christus selbst Schafe bleiben, Bewohner seines Schafstalls. Selbst wenn es menschliche Hirtinnen und Hirten gibt, wohnen sie im gleichen Stall wie die anderen. Der Dienst des Hüterns in der Kirche kann nur in tatsächlicher Nähe zu den anderen Menschen ausgeübt werden. Jeder Eigennutz und jede Form der Eitelkeit werden durch Christus als unsinnig entlarvt. Es zeigt eine tiefe Menschenkenntnis, dass es in der Heiligen Schrift große Vorbehalte gegenüber Menschen gibt, die sich zu Hirtinnen und Hirten erklären. Der Titel des Hirten kommt zunächst allein Gott zu, Jesus bezieht ihn dann auf seine göttliche Sendung zu den Menschen. Schließlich ist das Hirte-Sein kein „Job“ zum Geldverdienen, sondern kann ohne die Bereitschaft, das Leben zu geben, nicht im Sinne Jesu ausgeübt werden. Zwar gibt es im NT Menschen, denen ein Dienst der Sorge gegenüber an anderen aufgetragen ist, aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, dass jede/r Gläubige Hirtendienste an anderen Menschen verrichtet, insofern er/sie ihnen hilft, „gute Weide“ zu finden, Leben in Fülle. Gute Hirtinnen und Hirten haben einen Blick für die/den Einzelne/n, für ihre/seine Stärken, aber auch ihre/seine Verwundungen, ihnen fällt schmerzlich auf, wenn eine/r fehlt. Niemand ist nur eine Nummer in der Statistik, sondern unersetzlich. Papst Franziskus weist darauf hin, dass die Hirtinnen/Hirten in der Kirche nach den Schafen riechen müssten, oder anderenorts:

„Ich träume von einer Kirche als Mutter und als Hirtin. Die Diener der Kirche müssen barmherzig sein, sich der Menschen annehmen, sie begleiten [...]. Die Diener des Evangeliums müssen in der Lage sein, die Herzen der Menschen zu erwärmen, in der Nacht mit ihnen zu gehen. Sie müssen ein Gespräch führen und in die Nacht hinabsteigen können, in ihr Dunkel, ohne sich zu verlieren.“²⁰

¹⁹ Vgl. Hermann M. Stenger, *Im Zeichen des Hirten und des Lammes. Mitgift und Gift biblischer Bilder*, Innsbruck ²2002, 17–30.

²⁰ Antonio Spadaro SJ, *Das Interview mit Papst Franziskus*, Freiburg/Br. u. a. 2013, 48.

Wenn die sakramentalen Vollzüge in zentral gelegenen Kirchen die einzigen Begegnungsräume darzustellen beginnen, setzt das Bild vom Hirten/Schafstall ein notwendiges Fragezeichen an diese Praxis. Wie können die installierten Strukturen helfen, eine Nähe zu ermöglichen, die einen „Schafgeruch“ der Hirten gewährleisten? Und wer ist denn Hirte? In der Regel werden die meisten Seelsorgerinnen, Seelsorger und Gemeinden eher beklagen, dass die Nähe zunehmend schwindet. Denkt man die Strukturen allein vom geweihten Amtsträger und einer strukturellen Zentralisierung auf ihn hin, wird es diese Nähe des Hirten nicht mehr geben. Wie der Hirte noch die/den einzelne/n Gläubige/n und ihre/seine Nöte im Blick haben soll, ist dann eine bedrängende Frage. Wer garantiert die Nähe einer oder eines Hirten in den Gemeinden, die keinen eigenen geweihten Seelsorger mehr haben? Eine Kirche und Gemeinde, die sich als Schafstall Christi versteht, wird nicht ohne Menschen auskommen können, die dem Hirten Christus eine unverwechselbare Stimme und ein identifizierbares Gesicht vor Ort geben. Vom Ziel, alle an dieser Verantwortung zu beteiligen, sind die Planungen m. E. noch weit entfernt, sollte dies denn wirklich gewollt sein.

Papst Franziskus zeigt die Richtung in EG 102 auf:

„Die Laien sind schlicht die riesige Mehrheit des Gottesvolkes. In ihrem Dienst steht eine Minderheit: die geweihten Amtsträger. Das Bewusstsein der Identität und des Auftrags der Laien in der Kirche ist gewachsen. Wir verfügen über ein zahlenmäßig starkes, wenn auch nicht ausreichendes Laientum mit einem verwurzelten Gemeinschaftssinn und einer großen Treue zum Einsatz in der Nächstenliebe, der Katechese, der Feier des Glaubens. Doch die Bewusstwerdung der Verantwortung der Laien, die aus der Taufe und der Firmung hervorgeht, zeigt sich nicht überall in gleicher Weise. In einigen Fällen, weil sie nicht ausgebildet sind, um wichtige Verantwortungen zu übernehmen, in anderen Fällen, weil sie in ihren Teilkirchen aufgrund eines übertriebenen Klerikalismus, der sie nicht in die Entscheidungen einbezieht, keinen Raum gefunden haben, um sich ausdrücken und handeln zu können.“

Zum Hirtesein gehört heute sicher mehr als jemals zuvor eine kommunikative Kompetenz, die zum Hören und zur Synthese verschiedener Auffassungen und Interessen notwendig ist. Solche kommunikative Begabung entsteht nicht automatisch mit der Weihe zum Priester, es gilt sie in Aus- und Weiterbildung zu qualifizieren. Daneben darf der/die Hauptamtliche nicht der/die einzige kommunizierende Hirte/Hirtin sein, vielmehr muss durch ihn/sie die Kommunikation auf allen Ebenen ermutigt und angeleitet werden. Der Papst macht ferner auf eine Gefahr aufmerksam, die heute möglicherweise neben dem Klerikalismus im Bild vom Hirten/Schaf/Schafstall steckt (ebenefalls EG 102):

„Auch wenn eine größere Teilnahme vieler an den Laiendiensten zu beobachten ist, wirkt sich dieser Einsatz nicht im Eindringen christlicher Werte in die soziale, politische und wirtschaftliche Welt aus. Er beschränkt sich vielmals auf innerkirchliche Aufgaben ohne ein wirkliches Engagement für die Anwendung des Evangeliums zur Verwandlung der Gesellschaft. Die Bildung der Laien und die Evangelisierung der beruflichen und intellektuellen Klassen stellen eine bedeutende pastorale Herausforderung dar.“

Innerkirchliche Planungen und Diskussionen laden ein, es sich im Schafstall bequem zu machen. Mehr als in Zeiten fester katholischer Milieus beinhaltet das Bild vom Hirtinnen- und Hirtendienst aller Getauften dagegen auch den Blick auf die Schafe, die nicht in diesem Schafstall sind (Joh 10,16). Das Hirtinnen- und Hirtesein aller Getauften für andere Menschen nimmt den ökumenischen Blick ein, was schon schwierig wird. Es nimmt aber darüber hinaus die Menschen außerhalb der verfassten Kirchen in den Blick, die als Schafe Christi zu sehen für die Kirche nicht immer selbstverständlich war. Dem/der Einzelnen hinterherzugehen, überfordert die Hirtin und den Hirten oft, bleibt aber der Anspruch Jesu an sie/ihn. Diesen Auftrag nicht nur im Hinblick auf den Geweihten zu verstehen, steckt sicher noch in den Kinderschuhen.

Die Hirtenmetapher bleibt ein wichtiger Stachel im Fleisch der Kirche und ihrer Planungen. Tatsächlich entfaltet sie dynamische Kraft, wenn man sie ernst nimmt. An ihr kann man zeigen, dass ihre konkrete Umsetzung nie abgeschlossen ist, was sie von dogmatisch oder ökonomisch geleiteten Pastoralplanungen unterscheiden mag. Da sie im Wesentlichen vom einzelnen Menschen ausgeht, nimmt sie unzählige Formen und Gesichter an. Diese Flexibilität in alle Planungen einzubauen, macht sie zugegebenermaßen anstrengend für die Akteure/Akteurinnen.

3.3. Auf dem Schlachtfeld an der Seite der Verwundeten

Die Vorstellung einer Kirche auf dem Schlachtfeld klingt zunächst nicht besonders gewinnend. Zunächst beinhaltet die Metapher eine gehörige Portion Realismus, indem sie Lebenssituationen und Anforderungen von Menschen pointiert als Kampf wertet, dem sich der Mensch stellen muss. Solch ein Realismus, manchmal zugespitzt formuliert, findet sich auch in den päpstlichen Texten. Große Aufmerksamkeit hat die Einschätzung des aggressiven Kapitalismus durch den Papst gefunden:

„Diese Wirtschaft tötet. Es ist unglaublich, dass es kein Aufsehen erregt, wenn ein alter Mann, der gezwungen ist, auf der Straße zu leben, erfriert, während eine Baisse um zwei Punkte in der Börse Schlagzeilen macht.“ (EG 53).

Das Bild ist keineswegs an den Haaren herbeigezogen, der Mann und viele andere mit ihm haben den Kampf verloren. Dem/der Armen hilft keine theologisch beschönigende Verharmlosung seiner/ihrer Situation. Solchen Überlebenskampf müssen in dieser Welt viele Menschen führen (vgl. EG 72), ein Dauerthema des Pontifikats. Individualismus, Ungerechtigkeit, Hass, Kriege, Hunger und viele andere Ursachen schlagen den Menschen und der Welt Wunden, so dass der Papst die Welt ein Schlachtfeld nennen kann:

„Ich sehe ganz klar [...], dass das, was die Kirche heute braucht, die Fähigkeit ist, die Wunden zu heilen und die Herzen der Menschen zu wärmen – Nähe und Verbundenheit. Ich sehe die Kirche wie ein Feldlazarett nach einer Schlacht. Man muss einen Schwerverwundeten nicht nach Cholesterin oder nach hohem Zucker fragen. Man muss die Wunden heilen. Dann können wir

von allem Anderen sprechen. Die Wunden heilen, die Wunden heilen ... Man muss ganz unten anfangen.“²¹

Die Welt stellt sich als eine verwundete Welt dar. Eine Wirtschaft, die nicht mehr den Menschen in den Mittelpunkt stellt, der Überlebenskampf vieler Menschen am Existenzminimum, ein übersteigerter Individualismus zerstören Beziehungen zwischen den Menschen, die sie lebensnotwendig brauchen und nehmen ihnen ihre Lebensgrundlagen. Auf dem Schlachtfeld begegnen isolierte, geschlagene Individuen, denen die meisten Lebensperspektiven genommen werden. Mit dieser Metapher stellt der Papst in deutlicher Sprache den politischen Akzent kirchlichen Handelns in den Mittelpunkt. Zwar geht es auch um die barmherzige Zuwendung zum/zur Einzelnen, aber genauso folgt aus der realistischen Wahrnehmung der Situation und der strukturellen Sünden ein Kampf gegen derartige Strukturen. Der Papst möchte sich bewusst nicht als Unheilsprophet betätigen: Gerade sein Hinweis auf die Versuchung zur Resignation (EG 84f) zeigt, dass es ihm um den konkreten Einsatz zur Veränderung geht. Der Papst glaubt an den Sieg des Guten in dieser Welt, er glaubt, dass es zwischen den Menschen (nicht nur den Christen!) immer wieder zu „neuen Ordnungen der Beziehungen“ kommen werde, und bleibt doch ebenso realistisch: das Siegeszeichen ist das Kreuz, das die Welt nicht durch Gegengewalt, sondern durch Mitleiden, Mittragen und „mit einer kämpferischen Sanftmut“ verändert (EG 85). Zu diesem Verhalten gehören die Geduld, nicht frühzeitig das Unkraut vom Weizen trennen zu wollen, und die Bereitschaft, dem/der Anderen ohne ein egoistisches Misstrauen zu begegnen. Die Veränderung durch das Kreuz ist der Sieg der kleinen Schritte, die jeder einzelne Mensch gehen muss, um etwas zu gestalten. Der Papst postuliert nicht die große Revolution, wohl aber den Mut, auch in kleinen Schritten und in der Haltung der Geduld und Sanftmut etwas konkret verändern zu wollen und damit stets neu zu beginnen.

Der Blick geht hier nicht von Ideen aus, sondern von der Not des einzelnen Menschen, der allerdings eingebettet ist in menschenfeindliche Strukturen. Diese sind jedoch von Menschen geschaffen, so dass es bei der Veränderung auch um die Überzeugungsarbeit geht, Menschen zur Umkehr zu rufen. Die Kirche und ihre Glieder bilden keine Ausnahme. Es gibt nicht die heile Kirche und dagegen die böse Welt. Der Papst spricht sogar vom „Krieg unter uns“ (EG 98–101), der ausgelöst wird durch das „Streben nach Macht, Ansehen, Vergnügen oder wirtschaftlicher Sicherheit“ (EG 98). In der Kirche streiten sich unterschiedliche Parteien unversöhnlich. Es gibt „verschiedene Formen von Hass, Spaltung, Verleumdung, üble Nachrede, Rache, Eifersucht und den Wunsch, die eigenen Vorstellungen um jeden Preis durchzusetzen, bis hin zu Verfolgungen, die eine unversöhnliche Hexenjagd zu sein scheinen“ (EG 100). Menschen wurden und werden durch die Kirche verletzt und haben den Eindruck, sie wolle ihr Leid vergessen machen (vgl. EG 100). Durch diesen unsinnigen Streit wird die Kirche

²¹ Spadaro, Interview (s. Anm. 20), 47 [Hervorhebungen: im Original].

unfähig, den eigentlichen Kampf für den Menschen zu führen, und sie verliert den Blick für die Verwundeten.

Übertragen wir diese Bilder auf den normalen Gemeindealltag und unsere Planungen, müsste an erster Stelle dann die Frage stehen, für welche Ziele wir wirklich „kämpfen“ wollen. Diese Ziele bilden sich weder aus abstrakten Theologien noch aus revolutionären Ideen heraus, sondern aus dem aufmerksamen Wahrnehmen verwundeter Menschen und der Bedingungen, die solche Verwundungen auslösen. Auch in den Gemeinden und Seelsorgebereichen herrschen oft genug Parteiungen, die verhindern, dass die Kirche die eigentlichen Aufgaben sieht. Die Metapher vom Schlachtfeld ist eine zutiefst diakonische, denn sie zeigt der Kirche die Versuchung der Selbstbezüglichkeit drastisch. Sie ermöglicht es, die Praxis und Lehre der Kirche von den Nöten der Menschen her zu denken und zu gestalten. Dabei unermüdlich, geduldig und selbstkritisch zu bleiben, gehört ebenso dazu. Heilung wird oft darin bestehen, Menschen vom Rande und aus der Beziehungslosigkeit in die Mitte zu holen, die Realität der Kirche als „Inklusion“ zu leben, nicht im Nebeneinander. In diesem diakonischen Sinne spielen weder allein Rechtgläubigkeit noch sonstige Zugehörigkeitskriterien eine Rolle. Die politische Dimension entfaltet sich etwa hierzulande dort, wo es um die Frage geht, was ein katholisches Profil der Caritas und ihrer Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter angeht. Katholisch sein heißt Not erkennen und heilen helfen. Das Profil kirchlicher Nächstenliebe muss dann in der Wahrnehmung bestehen, dass die Not selten allein in materieller oder physischer Hinsicht besteht, sondern die Würde des ganzen Menschen in Frage stellt.

3.4. Die Menschen am Rande

Der Papst wird nicht müde, als Aufgabe der Kirche heute zu fordern, an die Ränder zu gehen:

„Statt nur eine Kirche zu sein, die mit offenen Türen aufnimmt und empfängt, versuchen wir, eine Kirche zu sein, die neue Wege findet, die fähig ist, aus sich heraus und zu denen zu gehen, die nicht zu ihr kommen, die ganz weggegangen oder die gleichgültig sind. Die Gründe, die jemanden dazu gebracht haben, von der Kirche wegzugehen – wenn man sie gut versteht und wertet – können auch zur Rückkehr führen. Es braucht Mut und Kühnheit.“²²

Dem Papst reicht nicht, eine Kirche mit offenen Türen zu sein, was schon mancherorts viel wäre. Die Gemeinden dürfen nicht darauf warten, dass die Anderen von alleine zu ihnen kommen. Dass Menschen der Kirche den Rücken kehren oder die Gemeinden nicht mehr als relevante Gesprächspartner wahrnehmen, kommt über die Kirche nicht als blindes Schicksal. Auch das Bedauern der Tatsache erscheint nicht als angemessene Reaktion, sondern das aktive Reagieren und das Wahrnehmen jeder/jedes Einzelnen. Zunächst ist das Bild des Herausgehens der Kirche und der Gemeinden eine Auf-

²² Spadaro, Interview (s. Anm. 20), 49.

forderung, selbstkritisch und aufmerksam die Abwanderungsbewegungen anderer Menschen ins Gespräch zu bringen und sich nicht daran zu gewöhnen. Zu allen Zeiten der Kirche hat es die Auffassung gegeben, dass es genüge, wenn die Gemeinden von lebendigen, glaubensstarken Gruppen getragen würden. Deren Lebendigkeit würde von ganz allein ausstrahlen, so dass weiter nichts unternommen werden müsse. Dergestalt äußerte sich etwa ein Bischof bei einer Podiumsdiskussion beim Katholikentag in Regensburg im Mai 2014: Wenn alle Christen/Christinnen überzeugter lebten, kämen Jugendliche von ganz allein. Sicher schwebt dem Bischof kein Bild einer selbstbezogenen Kirche vor, sondern einer Kirche, die das Evangelium öffentlich bezeugt, aber von allein passiert heute aller Wahrscheinlichkeit nach gar nichts. Ideal wären selbstverständlich ein glaubwürdiges strahlkräftiges Leben der Christen/Christinnen und ein aktives Hinterhergehen.

Manchmal steht sich die Kirche selbst im Weg, und das Problem besteht nicht nur in der Lauheit der Kirchenglieder. Die Kirche selbst kann gefangen sein: „Die Kirche hat sich manchmal in kleine Dinge einschließen lassen, in kleine Vorschriften. Die wichtigste Sache ist aber die erste Botschaft: ‚Jesus Christus hat dich gerettet.‘“²³ An anderer Stelle kritisiert der Papst eine kirchliche Mentalität, in der sich kleine Gruppen eine Kirche zum Wohlfühlen zurechtmachen.²⁴ Weder eine Kirche der Aktiven und Begeisterten noch eine gesundgeschrumpfte Kirche bilden das Vorbild einer Kirche, die hinausgeht. Draußen begegnen einem Menschen und auch Christinnen/Christen jeglicher Couleur. In dieser Kirche, die als Teil einer Gesellschaft zu leben beginnt, von der sie sich nicht abgrenzt, leben auch Menschen, die kirchlich gesehen nicht zur Mitte gehören wollen. Deren Freiheit zu respektieren und ihnen dennoch den Glauben anzubieten, gehört zum kirchlichen Auftrag. Mancher Seelsorger oder manche Seelsorgerin sucht verständlicherweise lieber den wärmenden Ofen einer kleinen Gruppe. Die darf es auch geben, aber sie ist nicht das prägende Symbol der Kirche. An den Rändern außerhalb des schützenden Kirchengebäudes begegnen einem also die Kritischen, die Zögernden, die Ablehnenden. Sie sind ins Gespräch zu holen, denn auch von ihnen ist zu lernen.

An den Rändern draußen stehen jedoch auch die gesellschaftlich Marginalisierten. In Milieustudien nimmt die Kirche sie in den Blick, und stellt entgegen ihrem Anspruch erschrocken fest: Ihr Verhältnis zur Kirche ist so gut wie gar nicht vorhanden. In den Interviews mit Menschen aus diesem Milieu steht die Kirche für „Distanz, Macht, Strenge, Zwang. Kirche bietet für diese Menschen keine konkrete Hilfe und im Alltag keinen praktischen Nutzen“²⁵. Inwieweit die Menschen aus dem sog. Prekariat wirk-

²³ Spadaro, Interview (s. Anm. 20), 48.

²⁴ Spadaro, Interview (s. Anm. 20), 45.

²⁵ Dr. Carsten Wippermann – Isabel de Magalhaes, MDG-Milieuhandbuch. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus®2005 (http://www.mdg-online.de/fileadmin/Redaktion/PDF-Dateien/MDG-Milieuhandbuch_Religi%C3%B6se_und_kirchliche_Orientierungen_in_den_Sinus-Milieus_2005.pdf, Abruf 11.02.2015), 13.

lich Adressatinnen/Adressaten der pastoralen Bemühungen in den Gemeinden werden, dürfte sehr unterschiedlich sein. Selbstverständlich gibt es hilfreiche Ansätze dazu.²⁶ Dass sie als Subjekte gemeindlichen Lebens oder als ernste Gesprächspartnerin/Gesprächspartner der Gemeinden federführend fungieren, wird kaum vorkommen. Dabei darf nicht verschwiegen werden, dass in vielen Gemeinden Ehren- und Hauptamtliche mit Hilfe auch der institutionalisierten Caritas Hervorragendes leisten. Menschen der prekären Milieus formulieren an die Kirche durch ihre Kritik weniger die Sehnsucht nach finanzieller Hilfe, sondern die Sehnsucht nach Nähe und Zugehörigkeit, nach der Erfahrung, ernst genommen zu werden. Das sind schließlich gravierende Anfragen auch an die Ausgestaltung des Amtes und der Erscheinungsformen der Kirche. Was das für die Kirche konkret bedeutet, wird sie wohl nur im Gespräch und in der Nähe zu den Armen erkennen können. Die Metapher des Herausgehens thematisiert alle Menschen, die den kirchlichen Alltag im Normalfall nicht prägen, auch nicht den Alltag der Gemeinden, die oft mit sich und ihrer eigenen Zukunft mehr als genügend beschäftigt sind.

3.5. Die Kirche als Mutter

Das Bild von der Kirche als Mutter gehört zum Kernbestand bereits urchristlicher Symbole der Kirche. Manchem ist das Bild nicht geheuer, beinhaltet es doch auch eine starke Rolle der Kirche gegenüber der/dem Einzelnen, eine Abhängigkeit und eine emotionale Zuwendung, die nicht jede/jeder der Kirche entgegenzubringen bereit ist. Die Mutterschaft zeigt sich traditionell besonders in der sakramentalen Dimension der Kirche: sie gebiert die Kinder in der Taufe und nährt sie in der Eucharistie. Die Sakramentalität erschöpft sich jedoch nicht in den sakramentalen Feiern und dem reinen Sein und Dasein der Kirche. Auch dafür steht das Bild der Mütterlichkeit. Neben den ontologischen Sakramentenbegriff tritt ein heilsökonomischer: Die Kirche (ihre Gemeinden und ihre Glieder) muss auch als Mutter handeln. Analog spricht die Bibel von Gott als Vater und auch als Mutter, beides Ausdruck einer konkreten „Handlungsdimension“, weniger eine ontologische Aussage. In seiner Eigenart formuliert der Papst:

„Und die Kirche ist Mutter. Die Kirche ist fruchtbar, und das muss sie sein. Schau, wenn ich negative Verhaltensweisen von Dienern der Kirche oder von Ordensmännern oder -frauen bemerke, ist das Erste, was mir in den Sinn kommt: ‚eingefleischter Junggeselle!‘ oder ‚alte Jungfer!‘. Sie sind weder Väter noch Mütter. Sie sind nicht imstande gewesen, Leben weiterzugeben.“²⁷

Der Papst holt den Gedanken der Mütterlichkeit auf den Boden der konkreten seelsorglichen Arbeit herunter und betrachtet die Fähigkeit, Leben weiterzugeben. Damit

²⁶ Vgl. Claudia Schulz – Eberhard Hauschildt – Eike Kohler, *Milieus praktisch II. Konkretionen für helfendes Handeln in Kirche und Diakonie*, Göttingen 2010.

²⁷ Spadaro, Interview (s. Anm. 20), 45.

sind Verhaltens- und Kommunikationsformen verbunden, die nicht dem Eigennutz, auch nicht dem der Kirche und Gemeinde, sondern dem einzelnen Menschen dienen.

Als Mutter begnügt sich die Kirche nicht mit der leiblichen Nahrung, aber auch diese hat ihren Eigenwert. Zum Leben in Fülle gehört schließlich auch die konkrete Erfahrung der Barmherzigkeit in Situationen der Schuld. Für unsere Gemeinden wird es demnach entscheidend bleiben, verschiedene Dimensionen der Mütterlichkeit zu leben: selbstverständlich das sakramentale Angebot, darüber hinaus aber auch die materielle Zuwendung, die gelebte Barmherzigkeit Menschen in den unterschiedlichsten Notsituationen gegenüber. Die Diakonie darf der Gemeinde nie fehlen, wenn sie dem Gekreuzigten nahebleiben will, und zwar als Aufgabe und Herzensanliegen der ganzen Gemeinde.

4. Fazit

Die Metaphern ersetzen nicht einfach alte durch neue Landkarten. Nimmt man sie ernst, geben sie nicht eindeutig klare Wege und Konzepte vor, wie es dogmatische Formulierungen signalisieren. Sie müssen vor Ort konkretisiert, immer wieder neu angepasst und auf den einzelnen Menschen hin ausgelegt werden. Sie nehmen jede/n einzelne/n Christin/Christen in die Pflicht, und lassen Freiheit, eigene Standpunkte zu bestimmen. In erster Linie jedoch öffnen sie die Augen für eine dem Evangelium entsprechende Prioritätensetzung. Dass die Kirche und ihre Gemeinden immer hinter einem Ideal zurückbleiben, ist dabei gar nicht tragisch. Denn alle Bilder lassen den Raum für die Gnade und täuschen nicht die vollständige Planbarkeit vor. Gerade in Zeiten, in denen bestimmte Landkarten nicht mehr orientieren, können die alten Symbole der Kirche Mut zu neuen Wegen machen. Das letzte Konzil war so klug und mutig, auf sie zu setzen.

Prof. Dr. theol. habil. Peter Kohlgraf
Pastoraltheologe
Katholische Hochschule Mainz
Saarstr. 3
55122 Mainz
Fon: +49 (0)6131 28944-340
Fax: +49 (0)6131 28944-8340
E-Mail: peter.kohlgraf(at)kh-mz(dot)de

Kirche und Macht*

Abstract

Wie in jeder anderen Institution oder Organisation wird auch in der Kirche Macht ausgeübt. Allerdings wird dies gern tabuisiert. Macht ist – das ergibt ein Blick in die sozialwissenschaftliche Diskussion – ein Begriff, der unterschiedlich akzentuiert werden kann. Dies ermöglicht es, die faktische Machtausübung in der Kirche und deren Legitimation differenziert zu erfassen. Die Tatsache, dass das überkommene kirchliche Machtsystem in die Legitimationskrise geraten ist, hält dazu an, sich auf einen Umgang mit der Macht im Sinne Jesu zurückzubedenken.

As in any other institution, there is a certain use of power within the church. This fact, however, is often treated as a taboo. Power is – as the discussion in the social sciences proves – a term, which can be used in several different manners allowing us to differentiate between the (legitimate) uses of power within the church. The fact that the traditional system of power within the church is currently in crisis and feels the need for legitimization encourages us to reclaim the use of power in the tradition of Jesus.

1. Einführung

„Auch jede geistliche Vollmacht ist tief vom Machtstreben her gefährdet.“¹ So ermahnte Kardinal Lehmann in seiner Predigt die zu ihrer Herbstvollversammlung in Fulda zusammengekommenen deutschen Bischöfe. Er tat dies im Anschluss an die vorher als Evangelium vorgelesene Perikope aus dem Markusevangelium Mk 10,35–45, gemäß der Jesus, ausgelöst durch ihren Rangstreit untereinander, seine Jünger und wahrscheinlich auch Jüngerinnen belehrte, dass es bei ihnen nicht so zugehen sollte wie bei den Mächtigen der Welt, die ihre Macht über die Menschen missbrauchen würden. Lehmann bekannte für sich selbst: Je älter er werde, umso mehr bedränge ihn die Verführung, die von der Macht ausgehe.

Abgesehen davon, dass die Ehrlichkeit dieser selbstkritischen Einlassung beeindruckt, fällt auf, wie von Lehmann der Begriff „Macht“ konnotiert wird, nämlich als etwas Verwerfliches, dem zugleich enorm Verführerisches innewohnt. Strikt unterscheidet er davon die „geistliche Vollmacht“, die in besonderer Weise – so ist zu ergänzen – den Amtsträgern in der Kirche verliehen ist.

* Vortrag in der Karl-Rahner-Akademie in Köln am 27.11.2014.

¹ Predigt von Kardinal Karl Lehmann in der Eucharistiefeier am 24. September in Fulda zur Herbstvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz, in: Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz vom 23.09.2014.

So knapp diese Bemerkungen Lehmanns zum Thema „Macht in der Kirche“ – insbesondere durch die Bischöfe – auch ausfielen, so führen sie ganz gut in die Komplexität ein, mit der wir es beim Thema „Kirche und Macht“ zu tun haben – eine Komplexität, so ist vorweg zu sagen, die in ihrem vollen Umfang gar nicht wird ausgeschöpft werden können.

Zum einen hat Lehmann nämlich wenigstens andeutungsweise etwas ausgesprochen, was ansonsten innerkirchlich in der Regel tabuisiert wird: die Tatsache nämlich, dass es in der Kirche² Macht gibt und dass es darüber hinaus – teilweise erbitterte – Kämpfe um diese Macht gibt – beginnend bereits mit dem Rangstreit der Jünger um Jesus herum. Gern wird das beschönigt, indem man etwa von „Dienst“ oder „Vollmacht“ spricht. Mit solchen Tabuisierungen werden allerdings eher Probleme verschleiert, als dass sie bereinigt werden.

Zum anderen – und das mag zur innerkirchlichen Tabuisierung beitragen – herrscht ein von vornherein negativ, ja pejorativ ausfallendes Verständnis von Macht vor: Macht – so die vorherrschende Konnotation – heißt, dass eine Person oder eine Gruppe von Menschen anderen Menschen ihren Willen aufoktroziert und sie in ihrer Abhängigkeit hält – bis hin zu ihrer Unterdrückung. Dabei handelt es sich jedoch, wie gleich noch zu zeigen sein wird, um eine einseitige Betrachtungsweise.

Weiterhin ist mit dem Verweis auf die Worte Jesu die Legitimationsfrage tangiert, also die Frage nach einem Maßstab für die Weise des Umgangs miteinander in der Nachfolge Jesu.

Diesen drei Fährten soll im Folgenden nachgegangen werden.

2. Zum Machtbegriff in den Sozialwissenschaften

Große Resonanz findet bis heute die Definition von „Macht“, wie sie Max Weber in seinem 1922 posthum edierten Hauptwerk „Wirtschaft und Gesellschaft“ vorgenommen hat: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“³ Macht ist demnach nicht etwas, was jemand hat oder was als solche gegeben ist, sondern ergibt sich aus bestimmten Konstellationen, z. B. Über- und Unterordnungsverhältnissen in sozialen Beziehungen. Institutionell verankerte Macht nennt Weber „Herrschaft“: „Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmter Inhalte bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.“⁴ Der angebbare Personenkreis bildet einen Verband, sei es ein politischer oder, wie es bei Religionen der Fall ist,

² Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die römisch-katholische Kirche.

³ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (Studienausgabe von Johannes Winckelmann), Köln – Berlin 1964, 38.

⁴ Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (s. Anm. 3), 38.

ein hierokratischer Verband.⁵ Verbände bedürfen nicht zuletzt zur Durchsetzung ihrer Befehle jeweils einer Organisation, die gegebenenfalls physischen oder psychischen Zwang zur Anwendung bringen kann, und einer Legitimation. Max Weber unterscheidet drei Formen der Herrschaftslegitimation: die charismatische, die traditionale und die rational-legale bzw. bürokratische.⁶ Darauf wird mit Blick auf die Kirche noch zurückzukommen sein.

Bei aller Präzision von Max Webers soziologischen Definitionen wurde in der Rezeption insbesondere sein Machtbegriff für ergänzungs- bzw. korrekturbedürftig empfunden,⁷ was zur Ausbildung verschieden akzentuierter Machttheorien geführt hat. Für unsere Überlegungen erweisen sich insbesondere zwei davon als erhellend:⁸

Michel Foucault hat in verschiedenen Studien z. B. zur Entwicklung der modernen Psychiatrie, zur „Geburt des Gefängnisses“ und zum Verhältnis von „Sexualität und Wahrheit“ eine Theorie gesellschaftlicher Machtausübung konzipiert. Dabei versteht er Macht nicht

„einfach als Ausdruck eines persönlichen Despotentums oder einer herrschenden Klasse, durch die eine andere gesellschaftliche Klasse unterdrückt wird. Macht bleibt auch in dieser Sicht Unterdrückung, aber sie wird völlig unpersönlich, zurückführbar lediglich auf gesellschaftliche Strukturen, die Humanität und Freiheit versprechen, tatsächlich aber nur immer weiter in die permanente Überwachung und eine darauf bezogene Selbst-Kontrolle geführt haben und führen.“⁹

„Macht“, so bringt es Hans-Joachim Sander in engem Anschluss an Michel Foucault auf den Punkt, „baut sich über die Konstellationen auf, in die sujets miteinander, übereinander, zueinander geraten“¹⁰; mit der Redewendung „Sujet“ weist Foucault darauf hin, dass alle Individuen dem sich dabei bildenden System von Machttechniken, vor allem Diskursen „unterworfen“ sind.¹¹ Dieses System seinerseits benötigt und schafft sich zu seiner Durchsetzung jeweils ein bestimmtes Wissenspotential, woraus sich eine enge Verzahnung von Macht und Wissen, gewissermaßen ein Macht-

⁵ Vgl. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (s. Anm. 3), 39f.

⁶ Vgl. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (s. Anm. 3), 157–188.

⁷ Vgl. z. B. sehr prägnant Heinz-Günther Stobbe, *Konflikt um Identität. Eine Studie zur Bedeutung von Macht in interkonfessionellen Beziehungen und im ökumenischen Prozeß*, in: Peter Lengsfeld (Hg.), *Ökumenische Theologie. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 1980, 190–237, hier 198f.

⁸ Vgl. zu den drei hier vorgestellten Machttheorien und deren Anwendung auf die (römisch-katholische) Kirche auch Karl Gabriel: *Machtausübung in der heutigen Kirche im Spiegel sozialwissenschaftlicher Machttheorien: Max Weber, Michel Foucault und Hannah Arendt*, in: *Concilium* 24 (1988), 190–195.

⁹ Friedrich Schweitzer, *Bildung, Neukirchen-Vluyn* 2014, 121. Vgl. auch mit Verweis auf die entsprechende Primärliteratur Gabriel, *Machtausübung* (s. Anm. 8), 191f, sowie Hans-Joachim Sander, *Einführung in die Gotteslehre*, Darmstadt 2006, 32–37.

¹⁰ Hans-Joachim Sander, *nicht ausweichen. Die prekäre Lage der Kirche*, Würzburg 2002, 141, Anm. 41.

¹¹ Vgl. Hermann Steinkamp, *Die sanfte Macht der Hirten. Die Bedeutung Michel Foucaults für die Praktische Theologie*, Mainz 1999, 38f; 50–52.

Wissen-Komplex ergibt.¹² Bei seiner Genealogie der Macht ist Foucault immer wieder auf deren religiöse Ursprünge gestoßen, wie z. B. bei der von ihm so genannten „Pastoralmacht“, auf die noch zurückzukommen sein wird.

Hannah Arendt schließlich hält ein Verständnis von Macht, das es als Durchsetzung eines Willens gegen andere charakterisiert, für unzureichend.¹³ Macht, so führt sie an, ergibt sich aus der menschlichen Fähigkeit, „sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“¹⁴. Als an eine Gruppe gebunden, hänge ihre Dauer von deren Bestand und Willen, sich gemeinsam für etwas einzusetzen, ab. Machtausübung ist also an die Zustimmung der Gruppenmitglieder gebunden. Mit Blick auf den Staat heißt das nach Arendt:

„Was den Institutionen und Gesetzen eines Landes Macht verleiht, ist die Unterstützung des Volkes, die wiederum nur die Fortsetzung jenes ursprünglichen Konsenses ist, welcher Institutionen und Gesetze ins Leben gerufen hat.“¹⁵

Mithilfe dieser drei Theoriekonzepte soll im Folgenden die Macht und Machtausübung in der (katholischen) Kirche zu erhellen versucht werden.

3. Institutionelle Struktur und Macht gemäß dem Selbstverständnis der Kirche

Auch wenn es nicht zum offiziellen Lehrbestand der katholischen Kirche gehört, findet sich in einem Abschnitt des Entwurfs der Konstitution über die Kirche Christi, der für das 1. Vatikanische Konzil erarbeitet worden war, aber wegen des Abbruchs dieses Konzils nicht mehr beraten und verabschiedet werden konnte, die amtliche Lehre über die kirchliche Vollmacht gebündelt formuliert; im 10. Kapitel heißt es:

„Die Kirche Christi ist jedoch nicht eine Gemeinschaft von Gleichgestellten, in der alle Gläubigen dieselben Rechte besäßen. Sie ist eine Gesellschaft von Ungleichen, und das nicht nur, weil unter den Gläubigen die einen Kleriker und die anderen Laien sind, sondern vor allem deshalb, weil es in der Kirche eine von Gott verliehene Vollmacht gibt, die den einen zum Heiligen, Lehren und Leiten gegeben ist, den anderen nicht. Man unterscheidet zwei kirchliche Gewalten: die Weihegewalt und die Leitungs- und Regierungsgewalt. Von dieser letzteren lehren wir im besonderen: Sie gilt nicht nur im Bereich des Innern und des Sakramentes, sondern auch im Bereich des Äußeren und vor der Öffentlichkeit, und zwar unbeschränkt und vollständig auf dem Gebiet der gesetzgeberischen, der richterlichen und strafenden Gewalt. Träger dieser Gewalt sind die von Christus aufgestellten Hirten und Lehrer. Sie üben diese Vollmacht frei und unabhängig von jeder weltlichen Gewalt aus. So führen und leiten sie die Kirche mit aller Machtvollkommenheit: mit Gesetzen, die von sich aus verpflichten und auch im Gewissen binden, mit richterlichen Entscheidungen und schließlich mit heilsamen Strafen gegen Schuldige, auch wenn

¹² Vgl. Steinkamp, *Die sanfte Macht* (s. Anm. 11), 40–49.

¹³ Vgl. Hannah Arendt, *Macht und Gewalt*, München 1907; vgl. auch Gabriel, *Machtausübung* (s. Anm. 8), 193f.

¹⁴ Arendt, *Macht* (s. Anm. 13), 45.

¹⁵ Arendt, *Macht* (s. Anm. 13), 41.

sie Widerstand leisten. Diese Leitung betrifft nicht nur den Bereich von Glaube, Sitte, Kult und Heiligung, sondern auch die äußere Ordnung und Verwaltung der Kirche. So ist es Gegenstand des Glaubens, daß die Kirche Christi eine vollkommene Gesellschaft darstellt. Und diese wahre und so glückliche Kirche ist keine andere als die eine, heilige, katholische und apostolische römische Kirche [...].¹⁶

Im Lehrentscheid dieses Konzils über den Vorrang des (römischen) Papstes – in Form des sog. Jurisdiktionsprimats sowie in der ihm zukommenden Unfehlbarkeit in Glaubens- und Sittenfragen – hat diese Auffassung von der kirchlichen Vollmacht ihre Zuspitzung gefunden.¹⁷ Demzufolge hat der Bischof von Rom als Nachfolger des heiligen Petrus den diesem von Christus verliehenen Primat über die ganze Kirche inne. Im Einzelnen bedeutet das, dass der Papst den Vorrang der Gewalt über die ganze Kirche innehat, dass „ihm das Recht zusteht, in Ausübung dieses seines Amtes mit den Hirten und Herden der ganzen Kirche frei zu verkehren“¹⁸, dass er „der oberste Richter alles Gläubigen“¹⁹ und dass in diesem Vorrang „auch die höchste Lehrgewalt eingeschlossen“²⁰ ist.²¹ Mit der Einsetzung durch Jesus Christus liegt das Papstamt nicht in menschlichem Ermessen, sondern ist göttlichen Rechts.

Nun könnte man einwenden, dass dieses Verständnis der Kirche als „societas perfecta“ und ihrer sich daraus ergebenden Machtvollkommenheit, die im Primat des Papstes kumuliert, durch das 2. Vatikanische Konzil nachhaltige Korrekturen erfahren habe, wie sie insbesondere durch die Betonung der Reformbedürftigkeit der Kirche, des gemeinsamen Priestertums aller Gläubigen, des allen zukommenden Glaubenssinns sowie der Aufwertung des Bischofskollegiums vorgenommen worden seien. Das ist zwar richtig. Aber gerade das Kapitel über „die hierarchische Verfassung der Kirche, insbesondere das Bischofsamt“, in der Kirchenkonstitution *Lumen Gentium* läuft abgesehen von einigen Milderungen im Sprachgebrauch – das Bischofsamt wird beispielsweise durchweg als „Ministerium“, deutsch übersetzt als „Dienst“ bzw. „Dienstamt“ umschrieben – insgesamt auf eine grundsätzliche Bekräftigung der traditionellen

¹⁶ Josef Neuner – Heinrich Roos, *Der Glaube der Kirche in den Urkunden der Lehrverkündigung* (neubearbeitet von Karl Rahner und Karl-Heinz Weger), Regensburg ¹¹1971, 263f.

¹⁷ Vgl. Neuner – Roos, *Der Glaube der Kirche* (s. Anm. 16), 293–303.

¹⁸ Neuner – Roos, *Der Glaube der Kirche* (s. Anm. 16), 298.

¹⁹ Neuner – Roos, *Der Glaube der Kirche* (s. Anm. 16), 299.

²⁰ Neuner – Roos, *Der Glaube der Kirche* (s. Anm. 16), 300.

²¹ Zusammenfassend lautet der Lehrentscheid des 1. Vatikanischen Konzils von 1870, dem der Rang eines Dogmas zukommt: „Wer also sagt, der römische Bischof habe nur das Amt einer Aufsicht oder Leitung und nicht die volle und oberste Gewalt der Rechtsbefugnis über die ganze Kirche – und zwar nicht nur in Sachen des Glaubens und der Sitten, sondern auch in dem, was zur Ordnung und Regierung der über den ganzen Erdbreis verbreiteten Kirche gehört –; oder wer sagt, er habe nur einen größeren Anteil, nicht aber die ganze Fülle dieser höchsten Gewalt oder diese seine Gewalt sei nicht ordentlich und unmittelbar, ebenso über die gesamten und die einzelnen Kirchen wie über die gesamten und einzelnen Gläubigen, der sei ausgeschlossen.“ Neuner – Roos, *Der Glaube der Kirche* (s. Anm. 16), 299.

Lehre über die kirchliche Vollmacht hinaus.²² Denn so sehr auch auf die kollegiale Ausübung „der höchsten und vollen Gewalt über die ganze Kirche“ (LG 22), d. h. der Bischöfe gemeinsam mit dem Papst, Wert gelegt wird, so wird ausdrücklich betont, dass davon die „primatiale Gewalt über alle Hirten und Gläubigen“ (ebd.) des Bischofs von Rom als dem Nachfolger Petri und dem Haupt des Bischofskollegiums nicht eingeschränkt wird. Ganz klar heißt es dazu:

„Der Bischof von Rom hat nämlich kraft seines Amtes als Stellvertreter Christi und Hirt der ganzen Kirche volle, höchste und universale Gewalt über die ganze Kirche und kann sie immer frei ausüben.“ (Ebd.)

In der von Papst Paul VI. veranlassten „Erläuternden Vorbemerkung“ zur Kirchenkonstitution heißt es sogar, der Papst könne „seine Vollmacht jederzeit nach Gutdünken ausüben“, und zwar, so ist erläuternd hinzugefügt, unter der Bedingung, „wie es von seinem Amt her gefordert wird“²³. Das Kirchenrecht von 1983 hat es bei der Formulierung der Kirchenkonstitution belassen; Can. 331 besagt, dass der Papst „kraft seines Amtes in der Kirche über höchste, volle, unmittelbare und universale ordentliche Gewalt“ verfügt, „die er immer frei ausüben kann“. Unter anderem steht ihm damit frei, so bestimmt Can. 333, ob er sein Amt „persönlich oder im kollegialen Verbund ausübt“. Fällt er ein Urteil oder erlässt er ein Dekret, so ist keine Berufung oder Beschwerde dagegen möglich (so Can. 333 § 3).

Was das Amt des Bischofs, genauer des Diözesanbischofs angeht, so hat das 1. Vatikanische Konzil ausdrücklich betont, dass der päpstliche Primat „der ordentlichen und unmittelbaren Gewalt der bischöflichen Rechtsbefugnis“, die sich auf das Weiden und Leiten der ihnen anvertrauten Herde erstreckt, prinzipiell, d. h. abgesehen von Fällen, in denen sich der Papst zu einem Eingriff genötigt sieht, keinen Abbruch tut. Ähnlich lautet die Bestimmung in Can. 381 CIC. Um der Klarheit willen sei darauf hingewiesen: „Ganze, ordentliche, eigenberechtigte und unmittelbare Gewalt“ umfasst nach kirchlichem Verständnis die gesetzgebende, die ausübende und die richterliche Gewalt; alle drei liegen in einer Hand, sei es des Papstes, sei es jeweils für ihren Verantwortungsbereich in der der Bischöfe.²⁴

Im Übrigen fällt beim Lesen der Konzilskonstitution sowie anderer Konzilsbeschlüsse auf, wie sehr bei innerkirchlichen Vorgängen, insbesondere wenn Laien daran beteiligt sind, wiederholt eingeschärft wird, dass sie unter der Leitung des kirchlichen Lehramtes bzw. in Übereinstimmung mit ihm stattzufinden haben. Es wird zugestan-

²² Vgl. dazu ausführlich die sprachsoziologische Analyse dieses Kapitels in Heiner Katz, *Kirchliche Autorität im Strukturwandel der Gesellschaft. Eine religions- und wissenssoziologische Untersuchung zum nachkonziliaren Autoritätsproblem der katholischen Kirche*, Berlin 2012, 240–266; zur Vor- und Entstehungsgeschichte der Kirchenkonstitution vgl. ebd., 201–239.

²³ Erläuternde Vorbemerkung, in: Karl Rahner – Herbert Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg/Br. ²⁰1987, 198–200, hier 200.

²⁴ Vgl. ergänzend die Artikel „Bischof und bischöfliche Vollmacht“ sowie „Papst und päpstliche Vollmacht“ in: Sabine Demel, *Handbuch Kirchenrecht*, Freiburg/Br. ²2013.

den, dass die Kirche eine „communio“ ist; aber diese Gemeinschaft hat sich in den Grenzen der „communio hierarchica“²⁵ zu bewegen. Mag dieses auch nicht unbedingt dem „Geist des Konzils“ entsprechen, also der Aufbruchsstimmung, von der sich die Mehrheit dieser Bischofsversammlung immer stärker erfassen ließ, so hat es die Minderheit vermocht, sich mit ihren nach rückwärts gewandten Auffassungen so weit zur Geltung bringen, dass sie an entscheidenden Stellen in den Beschlüssen ihren Niederschlag fanden – eine Strategie, die sich auf den Kurs der Kirche in der nachkonziliaren Rezeptionsphase erheblich auswirken sollte. Ob unter dem jetzigen Pontifikat von Papst Franziskus die Verfechter einer innerkirchlichen Restauration endgültig ihre Waffen werden strecken müssen, ist noch längst nicht entschieden.

Wie schwer sich bislang die Kirche tut, sich einzugestehen, dass es in ihr auch um Macht und Machtausübung geht, zeigt sich nicht zuletzt an der alles andere als klaren Begrifflichkeit, die sich im Kirchenrecht findet. Ohne scharfe Trennschärfe begegnen darin die Begriffe „auctoritas“, „potestas“, „iurisdictio“, „facultas“, „officium“ und „munus“. Rik Torfs kommt in seiner Begriffsanalyse dazu zu der Schlussfolgerung, dass der Sprachgebrauch wohl deshalb so schlampig ausfalle, weil damit die faktische Machtkonzentration in der Kirche verborgen gehalten werden solle.²⁶

4. Macht und Machtausübung in der katholischen Kirche im Spiegel der sozialwissenschaftlichen Machttheorien

Wie bereits erwähnt, hat Max Weber den Herrschaftsverband auf religiösem Gebiet als hierokratischen Verband bezeichnet, insofern in ihm „zur Garantie seiner Ordnungen psychischer Zwang durch Spendung oder Versagung von Heilsgütern (hierokratischer Zwang) verwendet wird“²⁷. Kirche soll nach ihm „ein hierokratischer Anstaltsbetrieb heißen, wenn und soweit sein Verwaltungsstab das Monopol legitimen hierokratischen Zwanges in Anspruch nimmt“²⁸. Die Verfügung über die Heilsgüter, so erläutert Weber, bilde die Grundlage für die Etablierung einer geistlichen Herrschaft. In der Kirche nehme sie in Form der Ordnungen und des Verwaltungsstabs den Charakter einer rationalen Anstalt an und nehme für sich bezüglich der Heilsgüter ein Monopol in Anspruch.²⁹

Wenn Max Weber so von Kirche spricht, hat er sie in strukturmäßig bereits sehr ausgeprägter und ausdifferenzierter Form vor Augen. Folgt man seiner Legitimationstypologie von Herrschaft, so ist das zu den Anfängen der Kirche – wie auch anderer

²⁵ Vgl. Demel, Handbuch Kirchenrecht (s. Anm. 24), 200.

²⁶ Vgl. Rik Torfs, Auctoritas – potestas – iurisdictio – facultas – officium – munus. Eine Begriffsanalyse, in: Concilium 24 (1988), 209–215.

²⁷ Weber, Wirtschaft und Gesellschaft (s. Anm. 3), 39.

²⁸ Weber, Wirtschaft und Gesellschaft (s. Anm. 3), 39.

²⁹ Vgl. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft (s. Anm. 3), 40f.

Religionen – noch längst nicht der Fall. Das Aufkommen religiöser Bewegungen wie der christlichen geht häufig von einer charismatischen Persönlichkeit aus; mit ihrer besonderen Ausstrahlung und ihren Heilsverheißungen zog sie andere Menschen an, die ihr nachfolgten. Mit dem Tod dieser Persönlichkeit und schließlich auch der Angehörigen ihres Jünger(innen)kreises, die noch aufgrund unmittelbarer Erfahrungen mit ihr ihr Anliegen bezeugten und weitertrugen, geht diese Ära der charismatischen Herrschaft zu Ende. Es bilden sich in Geschichten, Symbolen und Riten Traditionen aus, die das Erbe der Gründerfigur und ihrer Augenzeugen/-zeuginnen festzuhalten und ihr Vermächtnis, die Weitergabe der Heilszusage, weiterzuführen bestrebt sind. Die, die nun in ein Leitungsamt berufen werden, tragen dafür eine besondere Verantwortung; und sie werden in dieses Amt berufen, weil sie die Kontinuität der in Gang gekommenen Bewegung verbürgen. Weber bezeichnet entsprechend die Legitimation dieser Herrschaft als *traditional*. Dass sie sich gern in Form einer Hierarchie ausgestaltet, liegt daran, dass es von den Ursprüngen her ein ausgewählter Kreis gewesen ist, der von der Gründerperson in besonderer Weise mit der Pflege und Weitergabe ihrer Heilsankündigung in Wort und Tat ermächtigt worden ist, und dass dies in der Folge entsprechend weiter praktiziert worden ist, so dass es eine kontinuierliche Linie in der Beauftragung mit einer leitenden Verantwortung von den Anfängen her gibt. In dem Maße, wie die Zahl der Angehörigen der Religion sich vergrößert, muss entsprechend die Zahl der Verantwortung Tragenden erhöht werden. Die Vielfalt der Aufgaben bringt es zudem mit sich, dass dafür besondere Zuständigkeiten in Form eines Verwaltungsstabs, wie Weber es nennt, eingerichtet werden müssen, wozu auch das Erlassen von entsprechenden Ordnungen gehört – rudimentär so etwas wie eine rationale bürokratische Herrschaft, die allerdings im Dienst der legalen Herrschaft steht und ihr somit untergeordnet ist. Im Zuge dieser Entwicklung ist schließlich das zustande gekommen, was nach Max Weber Kirche als hierokratische Anstalt ausmacht.

Hinzukommt, dass bei der gesamten Entwicklung auch Umwelteinflüsse eine mehr oder weniger große Rolle spielen. Nie hat im Verlauf ihrer bisherigen Geschichte die Kirche ihre Sozialform selbst erfunden, sondern dafür solche, die sie anderswo vorgefunden hat, übernommen bzw. sich daran angelehnt. Weiterhin war etwa die Situation der christlichen Gemeinden in den Anfängen, als sie gesellschaftlich gesehen eine Minderheitsgruppe darstellten, eine völlig andere als die, nachdem ihr im späten römischen Imperium und danach der Status einer Staatsreligion übertragen war, die damit zur Mitverantwortung für die Aufrechterhaltung der staatlichen Ordnung herangezogen wurde. Sie wurde infolgedessen zu einem beträchtlichen Machtfaktor in Staat und Gesellschaft und geriet leicht in Konkurrenz zu anderen Mächten, gegen die sie sich teilweise unter Aufbietung aller ihr zur Verfügung stehenden Kräfte oft genug zu wehren bzw. durchzusetzen gezwungen sah.

Je bedrohlicher die Angriffe „von außen“ – sei es vonseiten des Staats oder vonseiten anderer Konfessionen und Religionen – wurden, desto stärker sah sich die Kir-

chenleitung veranlasst, in ihren eigenen Reihen dafür zu sorgen, dass niemand ausscherte. Dazu hat sich in der Kirche nach und nach ein in die verschiedensten Bereiche hinein verzweigtes System zur Sicherung ihrer Identität und zur Kontrolle ausgebildet. Das beginnt mit der immer tiefer vollzogenen Trennung zwischen Klerus und Laien mit der Folge, dass die Laien in jeglicher Hinsicht als unmündig erklärt und die Frauen unter ihnen erst gar nicht der Beachtung für wert empfunden wurden, während dem Klerus eine theologische, rechtliche und pastorale Monopolstellung zugewiesen wurde, und reicht über die auf Konformität und Loyalität (sprich: Disziplin und Gehorsam) hin ausgerichtete Sozialisation der eigenen Mitglieder, vor allem der künftigen Amtsträger, das strikte Verbot, mit Andersdenkenden Kontakt zu haben (z. B. Index der verbotenen Bücher, Untersagung von sog. „Mischehen“), die Einrichtung von Kontrollinstanzen wie z. B. die Nuntiaturen bis hin zur Zentralisierung aller Entscheidungsbefugnisse bei der höchsten kirchlichen Gewalt, wobei diese über ihre Maßnahmen keine Rechenschaft abzulegen braucht und der Ablauf der Verfahren völlig intransparent gehalten wird. Die Legitimation dieses Systems wurde dadurch überhöht, dass ihm gewissermaßen ein sakrosankter und damit unantastbarer Status verliehen wurde. Dass das Ganze zusätzlich einen guten Nährboden für Denunziationen bildet, ist wohl nicht verwunderlich.³⁰

Unter den verschiedenen Machttechniken, die man auch von anderen Bereichen her kennt, findet sich mit ihrem Ursprung im kirchlichen Bereich eine, die nach Michel Foucault besonders ist und die er „Pastorat“ bzw. „Pastoralmacht“ genannt hat.

„Die christliche Pastoral bzw. die christliche Kirche, insofern sie eben eine spezifische pastorale Aktivität entfaltet, hat die einzigartige und der antiken Kultur wohl gänzlich fremde Idee entwickelt, daß jedes Individuum unabhängig von seinem Alter, von seiner Stellung sein ganzes Leben hindurch und bis ins Detail seiner Aktionen hinein regiert werden müsse und sich regieren lassen müsse; daß es sich zu seinem Heil lenken lassen müsse und zwar von jemandem, mit dem es in einem unfassenden und zugleich peniblen Gehorsamsverhältnis verbunden sei.“³¹

Im Einzelnen charakterisiert er die Pastoralmacht wie folgt:

- „1. Sie ist eine Form von Macht, deren Endziel es ist, individuelles Seelenheil in einer anderen Welt zu sichern.
2. Pastoralmacht ist nicht bloß eine Form von Macht, die befiehlt; sie muß auch bereit sein, sich für das Leben und Heil der Herde zu opfern [...].
3. Sie ist eine Machtform, die sich nicht nur um die Gemeinde insgesamt, sondern um jedes einzelne Individuum während seines ganzen Lebens kümmert.

³⁰ Vgl. als Überblicke über die kirchengeschichtliche Entwicklung John E. Lynch, Die Ausübung von Macht in der Kirche. Eine kritisch-historische Übersicht, in: Concilium 24 (1988), 178–185; Hans Küng, Ist die Kirche noch zu retten?, München 2011, 67–146; Franz-Xaver Kaufmann, Kirchenkrise. Wie überlebt das Christentum?, Freiburg/Br. 2011, 21–97. Speziell zur Römischen Kurie vgl. Norman Tanner, Die Reform der Römischen Kurie im Lauf der Geschichte, in: Concilium 49 (2013), 520–529.

³¹ Michel Foucault, Was ist Kritik?, Berlin 1992, 9f.

4. Man kann diese Form von Macht nicht ausüben, ohne zu wissen, was in den Köpfen der Leute vor sich geht, ohne ihre Seelen zu erforschen, ohne sie zu veranlassen, ihre innersten Geheimnisse zu offenbaren. Sie impliziert Kenntnis des Gewissens und eine Fähigkeit, es zu steuern.“³²

Von anderen Formen der Macht unterscheidet sich die Pastoralmacht dadurch, dass sie im Unterschied zur politischen Macht auf das Seelenheil gerichtet ist, im Gegensatz zur juristischen Macht individualisierend ausfällt und im Gegensatz zum Prinzip der Souveränität selbstlos ausgeübt wird.³³ Es drängt sich geradezu auf, als einen bevorzugten Ort, an dem Pastoralmacht zum Zuge kommt, auf das Beichtinstitut hinzuweisen. Eine Perversion der Pastoralmacht ist dort gegeben, wo die Selbstlosigkeit um des Heils der anderen willen fallen gelassen wird. Dass Kleriker das ihnen entgegengebrachte Vertrauen zum sexuellen Missbrauch einsetzen, ist dafür ein besonders krasser Fall.

Die Pastoralmacht ist für Foucault nicht zuletzt deswegen von Interesse gewesen, weil sie im Zuge des zunehmenden Bedeutungsverlustes der Kirche für die Individuen und die Gesellschaft keineswegs verloren gegangen ist, sondern der Staat sie übernommen und die Techniken zur totalen Kontrolle und Manipulierbarkeit der Individuen zusätzlich verfeinert hat.³⁴

Zur Zusammenfassung des komplexen Machtgefüges der Kirche eignet sich folgendes Zitat aus der Studie von Heiner Katz:

„Die empirische Sozialform der katholischen Kirche ist in ihrem Kernbereich eher dem hierarchisch-monokratischen Organisationstyp zuzuordnen. Diese Bestimmung enthält implizit eine Reihe charakteristischer sozialkonstruktiver Elemente wie die Bürokratisierung und Formalisierung der Entscheidungswege, die funktionale Spezifizierung von Rollen, ein Regelsystem von Richtlinien und Verfahrensweisen, die auf die Erfüllung von Aufgaben ausgerichtet sind, sowie vor allem eine vertikale Autoritätsstruktur mit einem oder mehreren koordinierten Machtzentren. Als weitere wichtige Bestandserfordernisse wären zu nennen: eine hierarchisierte Kommunikationsstruktur, welche die Verbindung zwischen den sozialen Positionen festlegt, die Regelung der organisationsspezifischen Sozialisation, ein System der Arbeitsteilung, umschriebene Delegationsbereiche, Mechanismen und Instanzen der Kontrolle, die die Übereinstimmung der Handlungen mit den Zielen laufend garantieren sollen, sowie die Verfügung über wirksame Machtmittel (z. B. Versetzung, Beförderung, Entlassung usw. von Personal). Diese ihrer Art nach durchaus verschiedenen Elemente sind nun allerdings nach Plan und Erfahrung zu einem System koordiniert, das als ganzes erst die Erfolgswahrscheinlichkeit der angestrebten Ziele maxi-

³² Michel Foucault, Warum ich Macht untersuche? Die Frage des Subjekts, in: Hubert L. Dreyfus – Paul Rabinov, *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Frankfurt/M. 1987, 243–250, hier 248.

³³ Vgl. Foucault, Warum ich Macht untersuche? (s. Anm. 32), 248.

³⁴ Zur Rezeption der „Pastoralmacht“ im theologischen Bereich vgl. Steinkamp, *Die sanfte Macht* (s. Anm. 11); Rainer Bucher, *Machtkörper und Körpermacht*, in: *Concilium* 40 (2004), 354–363; *WzM* 47 (1995), H. 2: *Pastorale Macht. Foucaults Auseinandersetzung mit dem Christentum*. – Kritisch setzt sich Sander, nicht ausweichen (s. Anm. 10), 140–142, Anm. 41, mit Steinkamps Rezeption auseinander.

mieren soll. Zudem eignet diesem Organisationstyp ein uneingeschränktes Maß an Autonomie zur Regelung ihrer internen Verhältnisse, so sehr man darin immer auch an konkrete Umweltbedingungen verwiesen bleibt.“³⁵

5. Das überkommene kirchliche Machtsystem vor der Legitimationsfrage

Aufgrund seiner totalen Erfassung erscheint das kirchliche Machtsystem fest gegründet und nicht zu erschüttern zu sein. Doch nach Hannah Arendt sind Machtsysteme auf die Zustimmung seitens ihrer Mitglieder angewiesen. Dass das immer weniger der Fall ist, darauf weisen manche Phänomene hin, die das System erheblich ins Wanken gebracht haben und bringen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien folgende angeführt:

- Das Funktionieren dieses Systems beruht wesentlich darauf, dass die Bevölkerung und kirchliche Zugehörigkeit weitgehend identisch sind, so dass die Kirche die bestimmende normative Größe in ihrem Einzugs- und damit Einflussbereich ist, was zur Ausbildung eines entsprechend geprägten Milieus mit hoher interner Kontrolle geführt hat. Dieser „Milieukatholizismus“ hat sich im Zuge der sich durchgesetzt habenden gesellschaftlichen Trends der Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung aufgelöst.
- Diese Entwicklung hat das Verhalten der Gläubigen der kirchlichen Institution gegenüber fluide werden lassen. Der rapide Zusammenbruch der Beichtpraxis ist ein Indiz dafür, dass sich auch die Älteren unter ihnen weitgehend der Pastormacht, die sie in ihrer Sozialisation durchaus zu spüren bekommen haben, entzogen haben. Zu erinnern ist zudem an die Synodenumfrage zu Beginn der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts, die zutage gefördert hat, wie groß damals bereits die kognitive Dissonanz zwischen dem offiziellen kirchlichen Wertesystem und dem Wertesystem der Gläubigen ausfiel.³⁶ Im alltäglichen Leben der meisten spielen die amtlicherseits vorgegebenen Normen keine Rolle mehr bzw. sind erst gar nicht bekannt.
- Zudem wird nicht nur in der innerkirchlichen, sondern auch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit immer stärker als nicht länger nachvollziehbar empfunden, dass die katholische Kirche wesentlichen Entwicklungen der Moderne – wie auf der individuellen Ebene die Durchsetzung der Menschenrechte und damit u. a. der Anerkennung der Freiheit und Unabhängigkeit der Persönlichkeit sowie ihrer Selbstverantwortung und ihres Rechts auf Partizipation in den Bereichen, von de-

³⁵ Katz, Kirchliche Autorität (s. Anm. 22), 343f.

³⁶ Vgl. Gerhard Schmidtchen, Zwischen Kirche und Gesellschaft. Forschungsbericht über die Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg/Br. 1972, 40–93.

nen sie selbst betroffen ist, und auf der kollektiven Ebene z. B. die Ablösung des Feudalsystems durch die Ermöglichung demokratischer Willensbildung und die Einführung der Gewaltenteilung – nicht gefolgt ist. Dass diese Entwicklungen von der Kirche und in ihr nicht mit vollzogen worden sind und in ihren Strukturen keinen Niederschlag gefunden haben, lässt sie als ungleichzeitig erscheinen und wirkt auf die Mehrheit der Zeitgenossen befremdlich.

- „Darüber hinaus“, so eine damit in Zusammenhang stehende Feststellung von Franz-Xaver Kaufmann, die wörtlich wiedergegeben sei, „ist die Kombination von bürokratischer Herrschaft und hierokratischer oder patriarchaler Legitimation dieser Herrschaft mit dominierenden kulturellen Orientierungen der Gegenwart inkompatibel – eine solche Kombination erscheint geradezu als unmoralisch. Bürokratie wird auf der Basis eines neuzeitlichen Staatsverständnisses nur erträglich im Rahmen einer auf Gewaltenteilung beruhenden Rechtsordnung mit unabhängiger gerichtlicher Kontrolle und bei gleichzeitiger positiver Regelung der Rechte von durch die bürokratische Herrschaft Betroffenen. Genau diese Institute sind jedoch dem kirchlichen Recht fremd, da es die kirchliche Herrschaftsform als eine geistliche versteht.“³⁷
- Speziell der römischen Kurie schreibt derselbe Franz-Xaver Kaufmann ins Stammbuch, dass sie, „was ihre Steuerungskompetenz betrifft, auf dem Niveau der höfischen Organisation des Absolutismus stehen geblieben“³⁸ sei. Es gebe keine klaren Strukturen der Zuständigkeit und auch für die interne Zusammenarbeit mangle es an Instrumenten. Selbst Bischöfe würden sich vonseiten der Kurie als Bittsteller und Kontrollierte behandelt fühlen.
- Dass der überkommene Patriarchalismus in der Kirche noch längst nicht überwunden ist, betrifft nicht nur die Frauen, die dafür verständlicherweise besonders empfindsam sind und dagegen vermehrt mit ihrem Auszug aus der Kirche protestieren, sondern kann mit Blick auf das dafür maßgebliche Menschenbild heutzutage nur noch als Skandal gewertet werden.

Bei all diesen Phänomenen, die eine tiefgreifende Krise der Macht- bzw. Autoritätsstruktur der katholischen Kirche indizieren, darf nicht übersehen werden, dass es wenigstens einen Bereich gibt, in dem die Kirchenleitung weiterhin über erhebliche Macht verfügt: Das ist die Gruppe derer, die im kirchlichen Dienst stehen, sei es unmittelbar als Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in kirchlichen Einrichtungen,³⁹ sei es, dass die betreffenden Personen für die Ausübung ihrer Tätigkeit in der theologischen

³⁷ Franz-Xaver Kaufmann, *Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums*, Freiburg/Br. 979, 139.

³⁸ Kaufmann, *Kirchenkrise* (s. Anm. 30), 145.

³⁹ Als Fallstudie dazu vgl. Michael Halbfas, *Heillos. Ein Frauenarzt über das Paradox katholischer Krankenhäuser*, Oberursel 2014.

Wissenschaft oder im Religionsunterricht auf ein Votum vonseiten des kirchlichen Lehramtes angewiesen sind und damit ein kirchliches Amt ausüben.⁴⁰ Von ihnen wird erwartet, und das wird bei der Einstellung von der im Auftrag des kirchlichen Lehramtes tätigen kirchlichen Behörde geprüft, dass sie in ihrer gläubigen Orientierung und Lebensführung mit den kirchenamtlichen Vorgaben übereinstimmen. Die erfolgreiche Berufung eines Theologieprofessors oder einer Theologieprofessorin ist von der Erteilung des sog. „Nihil obstat“ abhängig. Der konfessionelle Religionsunterricht darf nur von Lehrkräften erteilt werden, die sie sog. „missio canonica“ erworben haben. Grundsätzlich gilt dabei: Eine Erlaubnis, die erteilt worden ist, kann bei Vorliegen von Verstößen auch entzogen werden. Ähnlich beinhalten die abgeschlossenen Dienstverträge bei Verstößen die Klausel der Auflösung. Zusätzlich ist unter Papst Johannes Paul II. ein sog. „Treueeid“ eingeführt worden, den prinzipiell alle mit der kirchlichen Lehre Beauftragten ablegen müssen. Er besagt, dass auch den nicht dogmatisierten, aber letztverbindlich („definitiv“) vorgelegten Lehren des Papstes innerer und äußerer Gehorsam zu leisten ist. Otto Hermann Pesch hat ihn als „Blanko-Scheck-Eid“ zutreffend charakterisiert.⁴¹

Nun sind es aufs Ganze betrachtet eher Einzelfälle, in denen die Möglichkeit von Sanktionierungen zur Anwendung gebracht wird. Aber es ist unübersehbar, dass allein die Tatsache, dass diese Möglichkeit gegeben ist, in der Kirche ein lähmendes Betriebsklima schafft.

Es ist nunmehr nicht so, dass allerorten die, die in der Kirche ein Leitungsamt innehaben, ständig bestrebt seien, die damit verbundene Macht zur Geltung zu bringen und auszukosten. Nicht wenige Bischöfe und Pfarrer beispielsweise sind darauf bedacht, ein gutes Einvernehmen mit den ihnen anvertrauten Gläubigen und auch mit ihren Mitarbeitern zu pflegen. Auf verschiedenen Ebenen sind in der Kirche in Deutschland derzeit sog. „Dialogprozesse“ in Gang gekommen, von denen die Beteiligten sagen, dass auf Augenhöhe miteinander kommuniziert würde. Nicht zuletzt wird auf diese Art versucht, die tiefgreifende Vertrauenskrise, den sich die katholische Kirche spätestens mit dem Bekanntwerden des sexuellen Missbrauchs eingehandelt hat, zu überwinden. Auch der derzeitige Papst praktiziert augenscheinlich einen mit diesem Amt bislang so nicht bekannten offenen und auf Dialog setzenden Umgangsstil. Aber bei aller Anerkennung solcher Vorgänge darf nicht übersehen werden, dass es weiterhin auch andere Bischöfe und Pfarrer – sowie auch klerikal sich gebärdende Laien – gibt, die ohne Rücksicht auf Verluste ihre hoheitliche Macht ausspielen und damit – das ist zu konzedieren – bei einem Teil der Kirchenmitglieder „ankommen“. Darüber hinaus hat es sich in der Vergangenheit oft genug gezeigt, dass ein durch einen – im Sinne von Max Weber – charismatisch begabten Bischof oder Pfarrer geschaffenes

⁴⁰ Vgl. Otto Hermann Pesch, Macht, Vollmacht und Ohnmacht in der Kirche, in: *Christ in der Gegenwart* 64 (2012), 589f; 65 (2013), 17.

⁴¹ Vgl. Pesch, *Macht* (2012) (s. Anm. 40), 589.

aufgeschlossenes Klima in einem Bistum oder einer Pfarrei durch die Einsetzung eines strikt seinen autoritär-reaktionären Kurs durchsetzenden Nachfolgers zerstört worden ist. Es muss darum realistisch festgestellt werden, dass auf Dauer ein noch so gut gemeinter Wille, anders mit der Macht in der Kirche umzugehen, nicht ausreicht, wenn das nicht rechtlich kodifiziert worden ist.

6. Macht und Machtkritik Jesu

Auf die Verführung zur Macht in der Kirche kam Kardinal Lehmann, wie eingangs vermerkt, im Anschluss an das gerade verlesene Evangelium zu sprechen.⁴² In der Tat sind darin die vom Evangelisten Markus Jesus zugesprochenen Worte deutlich:

„Ihr wisst doch: Die als Herrscherinnen und Herrscher über die Völker gelten, herrschen mit Gewalt über sie, und ihre Anführer missbrauchen ihre Gewalt gegen sie. Bei euch soll das nicht so sein! Im Gegenteil: Wer bei euch hoch angesehen und mächtig sein will, soll euch dienen, und wer an erster Stelle stehen will, soll allen wie ein Sklave oder eine Sklavin zu Dienten stehen. Denn der Mensch[ensohn, N. M.] ist nicht gekommen, um sich bedienen zu lassen, sondern um zu dienen und das eigene Leben als Lösegeld für alle zu geben.“

(Mk 10,42–45; Bibel in gerechter Sprache)

Ähnlich findet sich diese Rede auch bei Matthäus (20,24–28) und Lukas (22,24–27),⁴³ was zeigt, wie wichtig sie für die frühchristlichen Gemeinden war: In ihnen soll es in der Nachfolge Jesu nicht so zugehen, wie es sonst in der Welt üblich ist. Im Gegenteil, mit dem Kommen dieses Jesus, so ihr Glaube, ist das Reich Gottes angebrochen, in dem die Mächtigen vom Thron gestürzt und die Niedrigen erhöht werden (vgl. Lk 1,52).

Allerdings hat Jesus selbst diese Verheißung seiner schwangeren Mutter noch nicht als praktisch umgesetzt erleben können; er hat vielmehr die brutale Realität der bestehenden Macht- und Unterdrückungsverhältnisse hautnah mit seiner Verurteilung als Umstürzler zum Kreuzestod erleiden müssen, weil er von den damaligen Machthabern als höchst subversiv eingeschätzt wurde. Die Allmacht Gottes in seiner Liebe und Güte, auf die Jesus sein ganzes Leben gesetzt hatte, erschien an seinem Lebensende ins Gegenteil verkehrt, in Ohnmacht.

Auch wenn Jesus ihre Macht nicht direkt angegangen ist, so hatten die politischen und religiösen Machthaber offensichtlich ein Gespür dafür, dass sein öffentliches Auftreten und Wirken nicht folgenlos für sie bleiben würde. Denn Jesus hat durchaus – als Prophet Jahwes – Macht für sich in Anspruch genommen und um Macht gerungen,

⁴² Vgl. zu diesem Abschnitt ausführlicher Josef Blank, Zum Begriff „Macht“ in der Kirche. Neutestamentliche Perspektiven, in: Concilium 24 (1988), 172–178; Paul Hoffmann, Das Erbe Jesu und die Macht in der Kirche. Rückbesinnung auf das Neue Testament, Mainz 1991.

⁴³ Vgl. zu Jesu Sprüchen vom Herrschaftsverzicht Paul Hoffmann, Jesus von Nazaret und die Kirche. Spurensicherung im Neuen Testament, Stuttgart 2009, 63–72.

und zwar mit dem Satan als der Verkörperung der unterdrückerischen Mächte und Gewalten, von denen die Menschen gefangen worden sind und die der von Jesus verkündigten Gottesherrschaft im Wege stehen. Diesen wurde und wird durch ihn mit dem Anbruch dieser alternativen Herrschaft machtvoll – aber gewaltlos – ein Ende gesetzt. Für die Menschen bedeutet dieser Übergang in einen neuen Herrschaftsbe-
reich Heil, Erlösung, Befreiung von den fesselnden Abhängigkeiten von den ihr Leben zerstörenden Mächten und Gewalten. Positiv formuliert heißt das: Sie werden ermächtigt zu ihrem wahrhaften Menschsein.

Die synoptischen Evangelien bezeichnen dieses Wirken Jesu als *exousía*, was mit „Vollmacht“ übersetzt wird. Es ist eine Macht, die Jesus nicht aus sich heraus hat, sondern die ihm von Gott verliehen ist – bis hin zur Vollmacht, Sünden zu vergeben (vgl. Mk 2,10 parr). Es handelt sich hier insofern um einen paradoxen Begriff, weil er nichts mit dem zu tun hat, was landläufig mit „Macht“ assoziiert wird, nämlich die Fähigkeit, auf andere bestimmenden Einfluss ausüben zu können. Das jesuanische Wirken zielt – wie gerade gesagt – nicht auf die Unterordnung, sondern auch die Ermächtigung der anderen. Diese Ermächtigung ließ er vorrangig denen zugutekommen, die unter den bestehenden Machtverhältnissen besonders zu leiden hatten – den Zurückgesetzten und Unterdrückten. Sie konnten konkret erfahren, was passiert, wenn die Gottesherrschaft anbricht. Hermann-Josef Venetz beschreibt das sehr einprägsam:

„Wo Jesus auftritt, können Menschen wieder atmen, können Menschen wieder aufstehen, der Blinde kann wieder sehen, der an die Wand Gedrückte wird in die Mitte gestellt, dem Ausgestoßenen wird Gemeinschaft angeboten. Königsherrschaft Gottes zielt auf das Leben des Menschen: auf das ganze Leben des Menschen und auf das Leben des ganzen Menschen.“⁴⁴

Eine neue Weise des Zusammenlebens auf der Basis gegenseitiger Anerkennung wird eröffnet. Es ist eine Weise des Miteinander-Umgehens, die sich völlig anders gestaltet als die Abläufe des Zusammenlebens, wie es nach üblich gewordenen sozialen Mustern erfolgt: Die Rangunterschiede greifen nicht mehr bzw. wenn doch, dann sind sie auf den Kopf gestellt, wie es sich etwa in der Wertschätzung der Kinder, der Vorzugstellung der Armen gegenüber den Reichen, der gleichberechtigten Stellung von Frauen und Männern, der besondere Zuwendung zu den Sündern und Sünderinnen, der besonderen Aufmerksamkeit für die, die geläufiger Meinung nach als verloren abgeschrieben sind, u. Ä. m. dokumentiert. Nicht die Konkurrenz um den ersten Platz und die damit verbundene Macht geben den Ton an, sondern gegenseitiger Dienst und Solidarität bilden die leitenden Maximen für das Zusammenleben. Eine Praxis der Gerechtigkeit setzt sich durch, die sich von der Sorge leiten lässt, dass allen das Lebensnotwendige für sie selbst und die ihnen Anvertrauten zur Verfügung steht (vgl. das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg Mt 20,1–16). In diesem Zusammenhang beharrte Jesus auch darauf, dass „alle noch so religiösen Einrichtungen, heißen sie nun Gesetz oder Tempel oder Sabbat oder Staat oder was auch immer, sich am Kommen

⁴⁴ Hermann-Josef Venetz, Die Bergpredigt. Biblische Anstöße, Düsseldorf – Freiburg/Schw. 1987, 124f.

des Reiches zu messen“⁴⁵ haben, und das bedeutet an der Frage, ob sie letztlich dem Wohl und Heil der Menschen sowohl individuell als auch kollektiv zugutekommen oder nicht.

Jesus verstand und praktizierte seine *exousía* nicht als *arché*, sondern als *diakonía*, als Dienst für die anderen. Er lebte sein Leben als „Sein für die anderen“ – bis zur letzten Konsequenz. Dieses gereichte insbesondere dem Apostel Paulus für seine Gemeinden und seinen Umgang mit ihnen zum Vorbild. Josef Blank schreibt:

„Das paulinische Ideal der christlichen Gemeinde besteht nicht darin, die Glaubenden vom kirchlichen Amt abhängig zu machen, sondern ihnen zu ihrer eigenen Mündigkeit und Selbständigkeit als selbstverantwortliche Christen zu verhelfen (vgl. 1 Kor 3,1–4)! Auch die Rede vom ‚Leib Christi‘ (vgl. 1 Kor 12,1–3,4–11.12–31; Röm 12,4ff) steht in Verbindung mit den Aussagen über die Geistesgaben, im Dienst der Mündigkeit, Freiheit und weitestgehenden Selbstverantwortung der christlichen Gemeinden. Es geht dem Apostel darum, das Verhältnis von Einheit und Vielheit, von Verschiedenheit und Zusammenspiel oder Füreinandersein in der Gemeinde mit dem Bild vom ‚Leib Christi‘ deutlich zu machen. Alle Glieder des Leibes sind an ihrer Stelle notwendig; kein Glied darf sich und seine Funktion auf Kosten anderer Glieder und ihrer Aufgaben verabsolutieren, so als wäre es der ganze Leib; da gibt es keinerlei Uniformismus und Monopolanspruch.“⁴⁶

Dabei sollten die Gemeinden nicht selbstgenügsam in den eigenen Reihen eine andere Weise des Umgangs der Beteiligten miteinander praktizieren, sondern „in der Welt und für die Welt die entscheidende ‚Macht der Versöhnung‘ gegenüber allen Gott und die Welt entzweierenden Mächten repräsentieren“⁴⁷.

7. Abschließende Thesen zum Umgang mit Macht in der Kirche und durch sie

- Macht, so ist von den Sozialwissenschaften zu lernen, ist überall existent, wo es Menschen miteinander zu tun haben, auch in der Kirche. Statt sich dieses nicht einzugestehen oder mit allen möglichen Umschreibungen beschönigen zu wollen,⁴⁸ gehört es zur Redlichkeit, diese Tatsache wahr- und ernstzunehmen. Dazu gehört, sich durch entsprechende Analysen ein klares Bild von den Strukturen und von der Praxis der Macht in den eigenen Reihen zu verschaffen und zu prüfen, in welchem Verhältnis das zum ureigenen Auftrag der Kirche steht. Dass die Kirche mit der Art ihrer Machtausübung im Verlauf ihrer Geschichte nicht wenige Opfer

⁴⁵ Hermann-Josef Venetz, Er geht euch voraus nach Galiläa. Mit dem Markusevangelium auf dem Weg, Freiburg/Schw. 2005, 81.

⁴⁶ Blank, Zum Begriff „Macht“ (s. Anm. 42), 176f; vgl. auch Küng, Kirche (s. Anm. 30), 182–184.

⁴⁷ Blank, Zum Begriff „Macht“ (s. Anm. 42), 176.

⁴⁸ Vgl. Jürgen Werbick, Kirche. Ein ekklesiologischer Entwurf für Studium und Praxis, Freiburg/Br. 1994, 353–369.

auf dem Gewissen hat, ist schuldbewusst von ihr zu bekennen und soll ihr fürs Weitere zur Besinnung gereichen.⁴⁹

- Ernstzunehmen ist weiterhin, dass die Kirche sich in der Weise ihres Organisierens und Regierens von „außen“ – d. h. von religiösen und/oder politischen Institutionen – hat anregen lassen und sich dabei auch entsprechend weiterentwickelt hat. Nur ist sie zu einem bestimmten Zeitpunkt stehengeblieben und hat sich seitdem gegenüber neueren sozialen und rechtlichen Entwicklungen in der Gesellschaft verschlossen, so etwa der funktionalen Trennung von Legislative, Exekutive und Judikative. Ohne damit für eine unmittelbare Übernahme moderner politisch-rechtlicher Verfassungselemente plädieren zu wollen, spricht vieles dafür, dass eine entsprechende funktionale Differenzierung durchaus mit dem Wesen der Kirche vereinbar ist. Peter Hünemann führt dazu an eine

„moderne Gestaltung der Synodalität und eine korrespondierende Ermittlung und Verabschiedung von Kanones, das Austarieren einer neuen Balance zwischen universaler Kirche und Ortskirche, Primat und Kollegialität der Bischöfe, Neubestimmung der Judikative durch Einrichtung einer Verwaltungsgerichtsbarkeit, Neufassung der Strafgerichtsbarkeit etc.“⁵⁰

Hierbei geht es nach Hünemann nicht bloß um ein paar Schönheitskorrekturen, sondern um Grundsätzliches. Er begründet das folgendermaßen:

„Es handelt sich dabei um eine ekklesiale Transformation von Strukturen, die – aufgrund geschichtlicher Erfahrungen – für das menschenwürdige Dasein in der modernen Gesellschaft von unbedingter Bedeutung sind. Diese funktionale Trennung stellt eine Entfaltung und Auswirkung der Menschenrechte dar. Man wird hier von einem spirituellen und zugleich pastoralen Postulat sprechen müssen: ein spirituelles und zugleich pastorales Postulat, weil Kirche ohne diese Differenzierung – und zwar in den unterschiedlichen Ausformungen, sowohl als Ortskirche wie als Universalkirche – eine Körperschaft wäre, die eine sündhafte ‚Verfassung‘ aufweisen würde: eine Struktur, die mit moralischer Gewissheit in zahlreiche soziale und individuelle Sünden führen würde.“⁵¹

Wenn sie es nicht, so ist zu ergänzen, schon längst tut, was etwa der Fall ist, wenn Frauen abgesprochen wird, dass sie, mit geistlicher Vollmacht ausgestattet, mün-

⁴⁹ Hier ist u. a. an den „Fall Boff“ zu erinnern: Weil Leonardo Boff in seinem Buch „Kirche: Charisma und Macht“ (portugiesische Originalausgabe 1981) sich kritisch mit der Machtfrage in der Kirche auseinandergesetzt und damit ein Tabu verletzt hatte, ist er nach einem längeren unergiebigem Verfahren von der römischen Kongregation für die Glaubenslehre 1985 zum „Stillschweigen“ verurteilt worden. Vgl. Leonardo Boff, Kirche: Charisma und Macht, Düsseldorf 1985 [Neuaufgabe Gütersloh 1991]; Movimento Nacional das Entidades de Defesa dos Direitos Humanos [= Brasilianische Bewegung für die Menschenrechte] (Hg.), Der Fall Boff. Eine Dokumentation. Übers.: Sabine Petermann; Red.: Michael Lauble, Düsseldorf 1986.

⁵⁰ Peter Hünemann, Spirituelle und pastorale Leitlinien für eine Reform der Römischen Kurie, in: Concilium 48 (2013), 618–628, hier 620f.

⁵¹ Hünemann, Spirituelle und pastorale Leitlinien (s. Anm. 50), 621; vgl. auch Erwin Teufel, Wieviel Macht verträgt die Kirche?, in: StZ 232 (2014), 651–656.

dige und gleichrangige Mitglieder der Kirche sind.⁵² Im Übrigen tut die katholische Kirche gut daran, einen Seitenblick auf die Kirchen der Reformation mit deren Erfahrungen mit alternativen (Leistungs-)Strukturen zu richten.⁵³

- Sofern ihre Liaison mit staatlicher oder auch wirtschaftlicher Macht die glaubwürdige Erfüllung ihres Auftrags einschränkt oder verhindert, hat die Kirche entschlossen davon Abstand zu nehmen. Statt dem inzwischen faktisch eingetretenen Ende der nachkonstantinischen Ära nachzutauern, gilt es zu sehen, dass sich damit für das Wirken der Kirche eine große Chance eröffnet. Papst Franziskus hat das in seinem programmatischen Schreiben *Evangelii Gaudium* eindrucksvoll aufgewiesen.⁵⁴
- Oberste Richtschnur für die Ausgestaltung der Macht in der Kirche ist, dass sie dem Beispiel Jesu folgend gemäß dem Willen Gottes der Ermächtigung der anderen zu ihrem Menschsein in Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität dient. Herbert Vorgrimler schreibt dazu treffend:

„Die von Jesus verkündete Macht u[nd] Herrschaft Gottes erweist sich als ein Potential radikalen Widerstands gegen jede mitleidlose, unsolidarische Machtausübung wie gegen jede religiöse Rechtfertigung politischer Unterdrückungsverhältnisse. Aus ihr entstehen immer neue Impulse zugunsten der Durchsetzung fundamentaler Menschenrechte [...] u[nd] immer neue Konflikte mit herrschaftsstabilisierenden Ideologien (auch in der Kirche): aktiver Widerstand. Das Beispiel des leidenden u[nd] sterbenden Jesus u[nd] vieler Märtyrer zeigt, daß das Vertrauen auf die rettende Macht Gottes so groß sein kann, daß die irdischen Machthaber einen Menschen töten, ihm aber die stärkere Macht seiner Überzeugungen nicht nehmen können: passiver Widerstand, der bei anderen aktive Kräfte freisetzt.“⁵⁵

Es geht letztlich um nichts anderes, als dass „die ‚Wirklichkeit‘ der Leben spendenden Macht Gottes mitten in der todbringenden Macht von Unterdrückung und Entmenschlichung erfahrbar werden kann“⁵⁶.

⁵² Vgl. Elisabeth Schüssler-Fiorenza, Welche Kirche brauchen wir angesichts der Herausforderungen unserer Zeit?, in: Annegret Laakmann u. a. (Hg.), Hoffnung und Widerstand. Konziliare Versammlung Frankfurt am Main Oktober 2012, Oberursel 2013, 39–51.

⁵³ Wegweisend für eine neue theologische Grundlegung des Kirchenrechts ist die Studie von Michael Böhnke, Kirche in der Glaubenskrise. Eine pneumatologische Ekklesiologie, Freiburg/Br. 2013 (darin u. a. der Abschnitt „Das Verständnis der kirchlichen Vollmacht“, 300–302).

⁵⁴ Vgl. Apostolisches Schreiben *Evangelii Gaudium* des Heiligen Vaters Papst Franziskus (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194), Bonn 2013. Wie Papst Franziskus seine Macht seinem Programm gemäß auszuüben bestrebt ist, beschreibt eindrucksvoll Evelyn Finger in ihrem Beitrag „Der Papst und die Macht“, in: Winrich C.-W. Clasen u. a. (Hg.), Rom für Bildungsbürger. Ein Lese- und Bilderbuch, Rheinbach 2014, 71–82].

⁵⁵ Herbert Vorgrimler, Macht und Herrschaft, in: ders., Neues Theologisches Wörterbuch, Freiburg/Br. 2000, 399f, hier 400. – Von einer Kirche, die ihre Macht in den Dienst der Armen gestellt hat, berichtet Joseph Comblin, Macht der Kirche und Macht des Bösen Aug in Aug. Der Fall Südamerika, in: Concilium 24 (1988), 235–238.

⁵⁶ Schüssler-Fiorenza, Kirche (s. Anm. 52), 51.

Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Norbert Mette
bis 2011 im Institut für Katholische Theologie an der TU Dortmund
im Bereich Religionspädagogik/Praktische Theologie tätig
Liebigweg 11a
D-48165 Münster
E-Mail: [norbert.mette\(at\)freenet\(dot\)de](mailto:norbert.mette@freenet.de)

Denken wir nach vorn? Haushalten wir gut?

Einige soziologische Überlegungen zur Nachhaltigkeit pastoraler Arbeit

Abstract

Auch wenn die biblischen Grundlagen voller Visionen und Zukunftsbilder sind, wird in der Pastoral häufig nur die kirchengeschichtliche Vergangenheit bemüht, um die gegenwärtige Situation der Kirche zu verstehen. Notwendiger könnte aber auch sein, die Gegenwart zukunftsorientierter und nachhaltiger zu gestalten ...

Although the biblical sources are full of visions and pictures of the future, pastoral care often only consults the history in order to understand the present situation of the Church. Is it possible that we need to shape the present more future-oriented and sustainable?

In ihrer Tätigkeit begegnen pastorale MitarbeiterInnen sehr unterschiedlichen Menschen. Sie treffen auf Bedürftige, auf Menschen, auf die diakonisch zugegangen werden muss: Kranke wollen getröstet, Kinder und Jugendliche beim Erwachsenwerden begleitet, alte Menschen nicht alleingelassen und neu Hinzukommende integriert werden. Außerdem gilt es, Menschen zu unterstützen, die ärmeren Schichten der Gesellschaft angehören, Menschen, die Beeinträchtigungen mitbringen, und Menschen, die im Laufe ihres Lebens Beeinträchtigungen erleiden – gerade weil diese Menschen auf die Gemeinschaft der Kirchgemeinde angewiesen sind. Pastorale MitarbeiterInnen haben aber auch mit gut situierten Menschen Beziehungen aufzubauen, die eher „auf der Sonnenseite des Lebens“ zu verorten sind: Menschen, die vor Gesundheit nur so strotzen, junge Menschen, die selbstständig und aktiv erwachsen werden, bzw. alte Menschen, die ihre Altersphase konstruktiv gestalten, sowie neu Hinzukommende, die sich ganz von sich aus in kirchliche Gemeinschaften einbringen. Pastorale MitarbeiterInnen haben damit umzugehen, dass es in ihren Kirchgemeinden reiche Menschen gibt, Menschen, die die verschiedensten Talente haben, sowie Menschen, die in ihrem Leben auch viel geben wollen – Menschen, die alle Möglichkeiten haben, ihr Leben auch unabhängig der Kirchgemeinde zu führen.

Wie – im Blick auf die aktiven Kirchenmitglieder gedacht – diese sehr verschiedenen Menschen zur Feier des Gottesdienstes und zum Hören des Wortes Gottes, sprich zu kirchlicher Gemeinschaft (Koinonia) zusammenzuholen sind, darüber wird insbesondere in der Pastoraltheologie viel nachgedacht und geschrieben. Wie zwischen denen, die bedürftig sind, und denen, die viel zu geben haben, Solidarität (Diakonia) zu stiften ist, dazu finden sich – insbesondere in der caritativ bzw. diakonisch orientierten Sozialarbeitswissenschaft – viele gute Gedanken und viele Texte. Mittlerweile gibt es darüber hinaus Überlegungen zu der Frage, wie – im Blick auf die vielen kirch-

lich weiter außen Stehenden – unterschiedlichste Menschen mit ihren zunächst unbekannt scheinenden individuellen Bedürfnissen zur Feier des Gottesdienstes und zum Hören des Wortes Gottes dazugenommen und in die kirchliche Gemeinschaft einbezogen werden können, ohne die Alteingesessenen und deren jahrelang gemeinschaftlich entwickelten Bedürfnisse zu vernachlässigen.¹ Erste konzeptionelle Überlegungen sind außerdem der Frage gewidmet, wie der Generationswechsel zwischen den verschiedenen zeitlich aufeinanderfolgenden Generationen in kirchlichen Gruppen wie auch Kirchgemeinden gelingen kann.² Im Blick auf die Mitglieder im Kern und die weiter außen Stehenden gedacht, sind sowohl das Innen und Außen sowie auch das Vergangene, Gegenwärtige und Zukünftige von Kirchgemeinden im Blick.

An diese Vorüberlegungen soll im Folgenden angeknüpft werden, um sie nachhaltig zu erweitern. Es wird versucht, zusätzlich zu der benannten qualifizierten soziologischen Beschreibung von Gegebenheiten und vielen guten und Entwicklungsperspektiven eröffnenden Konzepten ein Leitbild zu empfehlen wie auch ein Handlungskonzept auszuformulieren, die von der Pastoral beachtet werden sollten; ein Leitbild und ein Handlungskonzept, die zunächst weit jenseits der Anforderungen der gegenwärtigen pastoralen Situation und jenseits kurzfristig möglicher Entwicklungsperspektiven (zu denen die Aufgaben Nachwuchsgewinnung oder Generationswechsel gehören) verortet zu sein scheinen. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen das Leitbild der Nachhaltigkeit und das auf dieses bezogene Handlungskonzept der nachhaltigen Entwicklung mit seinen verschiedenen Handlungsebenen.

1. Keine Zukunft ohne Leitbilder und Handlungskonzepte

Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung hat 1987 den Finger in eine seit langem bekannte Wunde der globalen Entwicklung gelegt: Unsere Welt hat keine Zukunft, hat sie keine Vision derselben und entwickelt sie – trotz der zum damaligen Zeitpunkt noch konkurrierenden politischen und wirtschaftlichen Systeme – keine Handlungskonzepte einer nur „gemeinsam“ möglichen, global verantwortungsvollen „nachhaltigen Entwicklung“³. Die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992, der Weltklimagipfel in Kyoto 1997 sowie auch die

¹ Vgl. die vielen Konsequenzen aus den kirchlichen Milieu-Untersuchungen u. a. unter <http://www.milieus-kirche.de/literatur> [15.7.2015].

² Vgl. Peter-Georg Albrecht, Welche Aufgabe ist die Wichtigste, welche Talente werden gebraucht? Einige Überlegungen zum Generationswechsel in kirchlich-verbandlichen Engagiertengruppen, in: *Diakonia – Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche* 45 (2014) 3, 187–194. Peter-Georg Albrecht, Zum Generationswechsel in kirchlichen Engagiertengruppen, in: *PThI* 33 (2013) 2, 135–142.

³ Vgl. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung – Volker Hauff (Hg.), *Unsere gemeinsame Zukunft. Abschlussbericht („Brundtland-Bericht“)*, Greven 1987.

1998er Bundestagsenquetekommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ buchstabierten im Anschluss an die Richtungsweisungen der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung das Leitbild der Nachhaltigkeit zu einem Konzept „nachhaltiger Entwicklung“ (*sustainable development*) aus und entwickelten ein integriertes ökologisch-wirtschaftlich-soziales Modell für nachhaltige Entwicklung.⁴

Viele Institutionen befassen sich auch heute mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung und der verschiedenen Ebenen nachhaltiger Entwicklung: Der Club of Rome zeichnet eine düstere Perspektive der „Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen“ und eines „geplünderten Planeten“.⁵ Die Global Marshall Plan Initiative will – wirtschaftlich denkend – endlich die „Klimawende“ durch „nachhaltige Energieversorgung“ schaffen und mit „globaler Gerechtigkeit“ koppeln;⁶ die Heinrich-Böll-Stiftung denkt über „Leben und Wirtschaften“ sowie Wohlstand „ohne Wachstum“ nach – weil wir „in einer endlichen Welt“ leben.⁷ Alle – sogar der Bund für Umwelt und Naturschutz (!) – hoffen im Blick auf die eigenen Interessen auf ein „zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt“⁸, auch wenn ihnen bewusst ist, dass die mannigfaltigen „Zielkonflikte“ zunächst „einen neuen sozial-ökologischen Regulierungsrahmen“ benötigen.⁹ Gesucht wird auch heute, wie schon Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre, eine „Formel für nachhaltiges Wachstum“¹⁰, die die Menschen überzeugt, aktiviert und endlich zu nachhaltigem Wirtschaften und einer globalen „Ökopolitik“ führt.¹¹

⁴ Vgl. Deutscher Bundestag – Enquetekommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ (Hg.), Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung. Abschlussbericht, Deutscher Bundestag Berlin 1998.

⁵ Vgl. Ugo Bardi – Eva Leipprand, Der geplünderte Planet. Die Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen. Report an den Club of Rome (Bundeszentrale für Politische Bildung: Schriftenreihe Bd. 1373), Bonn 2013.

⁶ Vgl. Lutz Wicke – Peter Spiegel – Inga Wicke-Thüs – Klaus Töpfer, Kyoto Plus. So gelingt die Klimawende – nachhaltige Energieversorgung plus globale Gerechtigkeit. Ein Report an die Global Marshall Plan Initiative, München 2006.

⁷ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung – Tim Jackson (Hg.), Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt (Bundeszentrale für Politische Bildung: Schriftenreihe Bd. 1280), Bonn 2012.

⁸ Vgl. Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland – Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.), Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte, Frankfurt/M. 2008.

⁹ Vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik – Sebastian Dullien – Till van Treeck (Hg.), Ziele und Zielkonflikte der Wirtschaftspolitik und Ansätze für einen neuen sozial-ökologischen Regulierungsrahmen (Schriftenreihe WISO Diskurs), Bonn 2012.

¹⁰ Vgl. Ernst Ulrich von Weizsäcker – Karlson Hargroves – Michael Schmith – Cheryl Desha, Faktor Fünf. Die Formel für nachhaltiges Wachstum, München 2010.

¹¹ Vgl. Joseph Huber, Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologische und soziale Erdpolitik, Berlin 1995.

Viele der genannten Institutionen und AutorInnen fragen danach, ob es zur Überzeugung von Menschen, Wirtschaft und Politik notwendig ist, immer wieder darauf hinzuweisen, einerseits am individuellen „Konsum“¹² und andererseits an „Verantwortung, Macht, Politik“, ja der weltweiten „*global Governance*“ anzusetzen, damit Verhalten und Verhältnisse nachhaltiger werden.¹³ Bedarf es wirklich eines „30-Jahre-Updates“ der Erkenntnis¹⁴, dass die „Grenzen des Wachstums“ immer offensichtlicher werden – und eines lautstarken „Signales“ „zum Kurswechsel“¹⁵? Kommt es nicht eher darauf an, Nachhaltigkeit in verschiedensten Handlungsfeldern zu entwickeln¹⁶, Institutionen nachhaltig zu gestalten¹⁷ und eine nachhaltige Politik wirklich „zu machen, zu kommunizieren und durchzusetzen“¹⁸?

2. Die Ressourcenfrage: Kerndimension nachhaltiger Entwicklung

Ob die Entwicklung der Welt als bedroht angesehen wird und/oder aber eine positive Zukunftsvision vorhanden ist – Gegenstand der folgenden Ausführungen ist die Frage, ob es auch praktische und konkrete Vorstellungen von nachhaltiger *Entwicklung* gibt, die alles Tun auf ihren nachhaltigen Gehalt hin prüfen helfen. Jede Entwicklung, die in der Pastoral, in der Gesellschaft, in der Wirtschaft, ja sogar in der Natur selbst stattfindet, ist Entwicklung in Beziehung zur natürlichen Umwelt.

Nachhaltig ist eine Entwicklung im Kern und per definitionem in der Tradition der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung und der Konferenzen in Rio und Kyoto immer nur dann, wenn sie keinen Raubbau an den natürlichen Ressourcen betreibt. Ökologisch nachhaltig ist also auch kirchgemeindliches Handeln nur dann, wenn es – sparsam und schonend – nur so viel Ressourcen nutzt, wie sich regenerieren, wie gleichwertig wiederhergestellt oder gar vermehrt werden können.¹⁹

Insofern muss auch pastoral gefragt werden, wie Kirchgemeindemitglieder sich verhalten können bzw. wie kirchgemeindliche Verhältnisse entwickelt werden müssen,

¹² Vgl. Mario Raich, *Jenseits der Komfortzone. Wirtschaft und Gesellschaft übermorgen*, Göttingen 2010.

¹³ Vgl. Petra Gruber (Hg.), *Nachhaltige Entwicklung und Global Governance. Verantwortung, Macht, Politik*, Opladen 2008.

¹⁴ Vgl. Donella Meadows – Joren Randers – Dennis Meadows, *Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel*, Stuttgart 2009.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Dies zeigen Grunwald und Kopfmüller: vgl. Armin Grunwald – Jürgen Kopfmüller, *Nachhaltigkeit*, Frankfurt/M. 2006.

¹⁷ Dies empfiehlt die Deutsche Unesco-Kommission: vgl. Deutsche Unesco-Kommission – Georg Müller-Christ – Anna Katharina Liebscher (Hg.), *Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre und Betrieb*, Bonn 2011.

¹⁸ So der dringende Rat der Bertelsmann Stiftung: vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Politik nachhaltig gestalten. Wie man nachhaltige Politik macht, kommuniziert und durchsetzt*, Gütersloh 2012.

¹⁹ Vgl. *Unsere gemeinsame Zukunft* (s. Anm. 3).

um die gegenwärtig notwendige und auch weiterhin immerwährende Ressourcennutzung so zu gestalten, dass auch zukünftigen Individuen und Gemeinschaften Ressourcen zur Verfügung stehen – in und außerhalb der Kirche.

3. Nachhaltigkeit gibt es nur sozial, ökologisch – und ökonomisch

Das vor über fünfundzwanzig Jahren entwickelte²⁰ und mittlerweile in alle Definitionen und auch Lexika aufgenommene sogenannte Drei-Ebenen-Modell der nachhaltigen Entwicklung fragt nach dem Zusammenleben, der Wirtschaftsweise und den Beziehungen der Menschen zu den natürlichen Lebensgrundlagen in der Natur.

Zentrale Ebene der nachhaltigen Entwicklung ist die ökologische Nachhaltigkeit, die Schonung, Selbstregenerierung, Wiederherstellung und Vermehrung der Ressourcen der Natur. Eng damit verknüpft wird die wirtschaftliche Nachhaltigkeit, die Frage der Abkehr von einer Wirtschaftsweise, die – auf Kosten der kommenden Generationen – ihre eigenen Grundlagen schädigt, und die Frage der Hinwendung zu einer Wirtschaftsweise, die den kommenden Generationen keine Einbußen hinterlässt und pfleglich mit ihren Grundlagen umgeht. Damit einher geht die soziale Nachhaltigkeit mit ihrer Frage nach der Entwicklung weg von einem Zusammenleben auf Kosten benachteiligter Menschen, Gruppen, Staaten und Kontinente und so großen, immer wieder gewalttätig eskalierenden sozialen Spannungen und Konflikten, Ungleichheiten und Spaltungen und hin zu einem friedlichen Zusammenleben.²¹

4. Reziprozität, Voraussicht, Solidarität:

Voraussetzungen einer – zunächst sehr ökonomisch erscheinenden – nachhaltigen Pastoral

Im Blick auf diese drei Ebenen nachhaltiger Entwicklung muss gesagt werden: Pastorale MitarbeiterInnen arbeiten zuvorderst an sozial nachhaltigen Entwicklungen; daran, in soziologischem Sinne Gemeinschaftlichkeit und Solidarität von kirchlichen Gruppen und Kirchgemeinden so zu organisieren, dass – per definitionem – soziale Spannungen begrenzt und Konflikte friedlich ausgetragen werden. Dabei im Sinne ökologisch nachhaltiger Entwicklungen natürliche Ressourcen nur in dem Maße zu beanspruchen, wie sie sich regenerieren, ist nur wenig im Blick. Wenig Beachtung finden allerdings auch Aspekte von ökonomisch nachhaltigen Entwicklungen. Dabei sind diese doch recht einfach zu beschreiben ...

²⁰ Vgl. Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung (s. Anm. 4).

²¹ Vgl. Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung (s. Anm. 4), 218.

Ein Mann, der ein Gespräch mit einer pastoralen Mitarbeiterin führt, zahlt Kirchensteuer, von der die pastorale Mitarbeiterin bezahlt wird. Reziprok wäre, wenn dieses Gemeindemitglied – pro Stunde – so viel zahlt, wie die pastorale Mitarbeiterin – ebenfalls pro Stunde – verdient. (Auch wenn er in einem solchen Falle auch direkt zahlen könnte und nicht den Umweg über die Steuerbehörden wählen müsste.) Vorausschauend ist, wenn der Mann – in dieser Stunde – so viel zahlt, dass neben der Entlohnung der pastoralen Mitarbeiterin etwas Geld für Zeiten überbleibt, in denen dieselbe Erwachsene nicht so viel zahlen kann. (Ohne die Kirchensteuer, die natürlich auch geringer ist, hat die Person weniger Einkommen, müsste sie das überbleibende Geld zurücklegen.) Solidarisch ist, wenn das besagte Gemeindemitglied – verdient es viel – so viel zahlt, dass auch für andere – weniger verdienende und so auch weniger zahlungskräftige – Gemeindemitglieder die pastorale Mitarbeiterin als Gesprächspartner da wäre. (Hier nun kommen die Steuerbehörden mit den ihr eigenen Umverteilungsmechanismen ins Spiel.) Nachhaltig ist darüber hinaus, wenn der Mann so viel zahlt, dass es nicht nur für die aktuelle Situation, kommende Zeiten (der Person selbst) sowie Gespräche anderer Personen, sondern auch für die *zukünftige* Entlohnung von pastoralen Mitarbeitern reicht, d. h. eine Rücklage für seelsorgliche Gespräche zukünftiger Generationen gebildet wird.

Ein anderes Beispiel: Ein Kind wird – katechetisch – von einer Gemeindepädagogin betreut, weil die Mutter eine Betreuungsgebühr an die zur Kirchengemeinde gehörende kirchliche Kindertagesstätte zahlt, von der die Pädagogin bezahlt wird. Reziprok ist, wenn die Mutter – pro Stunde – so viel zahlt, wie die Katechetin pro Stunde verdient. Nachhaltig ist, folgt man dem im ersten Beispiel angedeuteten Modell mit vier untrennbar aufeinander aufbauenden und miteinander verknüpften Ebenen ökonomisch nachhaltigen pastoralen Handelns, wenn die Mutter so viel zahlt, dass sowohl die aktuelle Glaubensunterweisung als auch kommende Stunden (in denen die Mutter weniger zahlen kann) sowie auch Stunden anderer katechetisch zu unterweisender Kinder (deren Mütter weniger zahlungskräftig sind) sowie zukünftige Katechesen (deren Finanzierung noch völlig im Dunklen liegt) bezahlt werden können. (Dies ist selbst dann nachhaltig, wenn außerdem in Betracht gezogen werden kann, dass das Kind möglicherweise als Erwachsene/r keiner spezifischen katechetischen Betreuung mehr bedarf.)

Noch einmal anders: Eine hochaltrige Seniorin wird – in der kirchlichen Seniorengruppe – von einem Seelsorger der Altenpastoral betreut, eine Dienstleistung, für die ihre erwachsene Tochter Geld – einen Mitgliedsbeitrag an die Seniorengruppe – zahlt, von dem ein Teil dem Seelsorger der Altenpastoral als Honorar zukommt. Reziprok wäre, wenn die Tochter so viel pro Stunde zahlt, wie der Mitarbeiter als Stundenlohn bekommt. Nachhaltig wäre in diesem Beispiel, wenn die Tochter so viel zahlt, dass sowohl die aktuelle Betreuungsstunde als auch kommende Stunden (in denen bspw. der Sohn nicht mehr zahlt) sowie die Betreuungsstunden anderer SeniorInnen (die keinen zahlungskräftigen Nachwuchs ihr eigen nennen können) und sogar die Stunden

von Menschen, die erst in Zukunft hochaltrig und entsprechend betreuungsbedürftig werden, zu finanzieren sind. (Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass auch die hochaltrige Seniorin selbst – anders als vielleicht gegenwärtig – in den zurückliegenden Jahren Kirchensteuern und Beiträge gezahlt hat.)

5. Vom Schonen und Generieren:

Denkmodelle einer sozial und ökologisch nachhaltigen pastoralen Arbeit

Die im vorangehenden Absatz vorgelegten „Gleichnisse“ einer ökonomisch nachhaltigen pastoralen Arbeit zu ergänzen um Denkmodelle einer sozial und ökologisch nachhaltigen Entwicklung, ist zunächst gar nicht so einfach. „Geld“ lässt sich – relativ einfach – tauschen, aber auch zurücklegen, sparen und einzahlen. Geld bietet die Möglichkeit, es aktiv und vorausschauend, solidarisch wie auch nachhaltig einzusetzen. Vor allem hilft dieses Tauschäquivalent, über das Sparen und Ansparen, also über Fragen des Schonens und Generierens von *Ressourcen* nachzudenken!

Auf der Suche nach sozial nachhaltigen Entwicklungsaspekten pastoraler Arbeit könnte zunächst geprüft werden, ob das stärker sozial konnotierte Tauschäquivalent bzw. die Ressource „Zeit“ ähnlich wie „Geld“ aktiv, vorausschauend, solidarisch und nachhaltig eingesetzt werden könnte. Zeit wird – so zeigt eine weit verbreitete Praxis – in Tauschringen, Genossenschaften bzw. gemeinschaftlich organisierten Sozialökonomien sowohl als Tausch- als auch als Guthabenwert geführt, es lässt sich tauschen und sogar – mit Hilfe des Tauschrings, der Genossenschaft bzw. der Sozialökonomie – ansparen. In unserem pastoralen Beispiel investiert der Mann, der ein Gespräch mit seiner pastoralen Mitarbeiterin führt, reziprok so viel Zeit in die Begegnung, wie ihm die pastorale Mitarbeiterin widmet. Vorausschauend ist, wenn das an einer Wiederholung der Begegnung interessierte Gemeindemitglied in der Situation auch zukünftige Begegnungszeiten verabredet. Solidarisch wäre es, wenn das Gemeindemitglied sich in der Gesprächssituation verpflichtet, auch anderen Gemeindemitgliedern Zeit zur Verfügung zu stellen. Nachhaltig wäre zu nennen, wenn der zukünftige Einsatz des Tauschäquivalents bzw. der Ressource Zeit in der genannten Situation ausgehandelt, beschlossen und festgelegt würde.

Da Zeit zu tauschen und dabei zu sparen und anzusparen für sich genommen recht wenig zufriedenstellt, unterscheiden viele Tauschringe, Genossenschaften bzw. gemeinschaftlich organisierte Sozialökonomien zumeist *verschiedene* Interaktionsformen: Es ist ein Unterschied, ob ein/e InteraktionspartnerIn etwas stellvertretend für jemanden tut, jemanden begleitet, mit jemandem zusammenarbeitet und/oder mit jemandem ein pastorales Gespräch führt – auch in Kirchengemeinden. Im Blick auf verschiedene pastorale Interaktionsformen müsste der Mann in unserem pastoralen Beispiel überlegen, wie er in der Gesprächssituation – jenseits des Zeitfensters – mit seiner pastoralen Mitarbeiterin reziprok interagieren kann. Vorausschauend würde er

dann handeln, wenn er – an einer Wiederholung der Begegnung interessiert – insbesondere durch den Charakter seines interaktiven Handelns die pastorale Mitarbeiterin dazu brächte, mit ihm auch zukünftig – in dieser oder anderer Form – zu interagieren. Solidarisch würde das Gespräch, wenn in ihm die Grundlage dafür gelegt wird, auch für andere Gemeindemitglieder auf eine bestimmte Art und Weise da zu sein. Von einem nachhaltigen pastoralen Gespräch könnte dann gesprochen werden, wenn neben dem Zeiteinsatz auch die Art und Weise eines zukünftigen Einsatzes thematisiert und verbindlich verabredet würde.

Denkmodelle einer ökologisch nachhaltigen pastoralen Arbeit ließen sich vielleicht finden, sofern geprüft wird, welche nicht-sozialen Ressourcen in pastoralen Situationen in Anspruch genommen werden, mit denen sorgsam umgegangen und die für die Zukunft angespart werden müssten, und mit welchen internen und externen Umwelt- und Natur-Ressourcen die Situationen in Beziehung stehen.

Das pastorale (Gesprächs-)Beispiel legt nahe, von einem – kirchgemeindeinternen – ökologisch nachhaltigen Handeln dann zu sprechen, wenn die Gesprächssituation selbst berücksichtigt, dass auch die Kirche bzw. das Haus erhalten, ausgestattet, beheizt und beleuchtet und Essen und Trinken erwirtschaftet werden müssen. *Schonung* dieses Vermögens meint sicher nicht, gewissermaßen obdachlos bzw. schmucklos in Kälte und Dunkelheit zu hungern und zu dürsten; *Generierung* nicht, nur für eine in ferner Zukunft bessere Bausubstanz, Energieversorgung und Mahlgemeinschaft zu spenden. Es käme wenigstens darauf an, die Gesprächssituation nicht auf Kosten der genannten Ressourcen zu führen, sondern auf sie Rücksicht zu nehmen und Reziprozität anzustreben – sei es durch Schonen der Ressourcen, sei es durch Begleichen der entsprechenden Kosten, sei es durch Ersatz bzw. Beisteuern der entsprechenden Dinge. Vorausschauend wäre, auch über zukünftiges Schonen und Generieren des kirchgemeindlichen Eigentums Verabredungen zu treffen. Solidarisch wäre, im Gespräch auch festzulegen, wie darüber hinaus für andere – insbesondere für Gemeindemitglieder, die weniger zu Schonung und Generierung in der Lage sind –, bezüglich des kirchgemeindlichen Eigentums mitgehaushaltet werden könnte. Ökologisch nachhaltig wäre das pastorale Handeln im genannten Beispiel zu nennen, wenn auch die zukünftige kirchgemeindliche Haushaltsführung thematisiert, geplant, verabredet und vor allem bereits in der Situation auch gemeinsam erarbeitet wird.

Nun sind die externen, insbesondere die natürlichen Ressourcen, Kerngegenstand der Debatten um Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und die verschiedenen Ebenen nachhaltiger Entwicklung. In unserem pastoralen Beispiel käme es in der Gesprächssituation des Erwachsenen mit seiner pastoralen Mitarbeiterin darauf an, neben dem Schonen und Generieren der kirchgemeindeinternen Ressourcen auch einen reziproken Beitrag zum Schonen und Regenerieren der externen natürlichen Ressourcen zu leisten – bei Nutzung von anorganischen Rohstoffen, fossilen und nachwachsenden Energieträgern, dem Umgang mit Tier- und Pflanzenwelt sowie dem Wasserhaushalt der Erde. Vorausschauend wäre die Situation, wenn die Situation auch genutzt würde,

einen gemeinsamen Beitrag zur Bewahrung und zur Regenerierung der Schöpfung zu verabreden. Unter solidarischen Gesichtspunkten sollte die Situation auch andere Gemeindemitglieder an die Bewahrung und die Regenerierung der Schöpfung heranführen. Von einem nachhaltigen pastoralen Gespräch wäre dann zu sprechen, wenn man neben den drei genannten Orientierungspunkten die Zukunft der Schöpfung thematisieren und sich – in reziprokem, vorausschauendem und solidarischem Sinne – zu zukunftsweisendem Handeln zugunsten der Bewahrung und Regenerierung der Schöpfung verpflichten würde.

6. Was über die konkrete pastorale Arbeit hinaus – im Sinne von Nachhaltigkeit – noch gefragt werden könnte

Interessant wäre im Kontext von Nachhaltigkeit die Frage, ob und wie sich die Aktivitätsformen „Schonen“ und „Generieren“ auch auf biblische Grundlagen bzw. Ressourcen beziehen können. Würde „Schonen“ hier bedeuten, die Schrift – je nachdem, ob man eher pastoraler Mitarbeiter oder eher Gemeindemitglied ist – nicht zu oft vorzutragen bzw. zu hören, die ausgewählten Stellen des liturgischen Jahres bzw. der Katechetik nicht überzustrapazieren, sondern auch anderen Stellen Stimme und Ohr zu verleihen, vom mündlichen Ausdruck und dem Hören auch hin und wieder zum Zeigen und Schauen oder gar zum Vorleben und Mitleben zu wechseln (oder gar die Schrift im Austausch und in der Diskussion darüber zu teilen und zu leben)? Würde „Generieren“ nicht auch bedeuten, die Schrift, egal ob pastorale Mitarbeiterin oder eher Gemeindemitglied, in neuen Worten vorzutragen bzw. zu hören, die viel genutzten Stellen neu „aufzubereiten“, vor allem aber, sich auch anderer Stellen anzunehmen sowie die Schrift für andere Sinne aufzubereiten und neue Formen des geistlichen und gemeindlichen Lebens (mal die Schwerpunkte mehr auf Liturgia, mal mehr auf Martyria oder Diakonia und mal auch mehr auf Koinonia setzend) zu erproben – und all das in intensivem Austausch und Diskussion darüber? Schonen und Generieren können sich – so lassen die Fragen erahnen – auch auf biblische Ressourcen und Grundlagen beziehen. Auch darüber sollte – nicht erst in ferner Zukunft – mehr nachgedacht werden.

Eines ist klar: In ihrer Pastoral machen pastorale MitarbeiterInnen auch Politik. Sie kommunizieren und setzen sich durch, sie gestalten die Institution Kirche und andere Institutionen sowie verschiedenste kirchliche und gesellschaftliche Handlungsfelder. Sie können eine „nachhaltige Entwicklung“ betreiben und „nachhaltiges Wachstum“²² möglich machen, und es ist gerade ihnen als ChristInnen besonders bewusst, dass all ihr Handeln in einer „endlichen Welt“ stattfindet.²³ In ihrer Tätigkeit begegnen pasto-

²² Weizsäcker u. a., Faktor Fünf (s. Anm. 10).

²³ Wohlstand ohne Wachstum (s. Anm. 7).

rale MitarbeiterInnen verschiedensten Menschen. Nachhaltig sind diese Begegnungen jedoch nur dann, wenn neben biblischen Vorgaben auch Vorstellungen von der Zukunft, den zukünftig lebenden Menschen, dem zukünftigen menschlichen Zusammenleben bzw. der Zukunft der Welt insgesamt einbezogen werden, wenn zukünftiges menschliches Wohlbefinden, Frieden und Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung assoziiert werden und entsprechende – nachhaltig zu nennende – Entwicklungen sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Art stattfinden und wenn entsprechend gehaushaltet wird, das heißt, wenn nicht nur nach vorn gedacht, sondern auch auf Zukünftiges hin gewirtschaftet wird.

Dr. Peter-Georg Albrecht
Hochschule Magdeburg-Stendal
Breitscheidstr. 2
D-39114 Magdeburg
Fon: +49 (0)391 8864223
Fax: +49 (0)391 8864293
E-Mail: peter-georg.albrecht(at)hs-magdeburg(dot)de
Web: <http://www.hs-magdeburg.de>

Die „rites de passage“ nach Arnold van Gennep

Ritualanalyse und theologische Legitimationsstrategien

Abstract

Rituale können an Übergängen zwischen Lebensphasen oder gesellschaftlichen Status vollzogen werden und dadurch den vollzogenen Wechsel erfahrbar machen. In diesem Kontext wurde die Theorie von Arnold van Gennep breit rezipiert. Van Gennep hat nicht nur aus der ethnologischen Literatur des späten neunzehnten und frühen zwanzigsten Jahrhunderts viele Beispiele für solche Übergangsriten gesammelt, sondern meinte auch, im Vollzug dieser Rituale ein universelles, dreistufiges Schema zu erkennen. Menschen würden in Trennungsriten zunächst aus ihrem alten sozialen Status herausgelöst. Sie würden anschließend in einer liminalen Phase transformiert und schließlich durch Angliederungsriten in ihren neuen Status eingesetzt. In diesem Essay soll erstens gezeigt werden, dass das dreistufige Schema, welches die Theorie von Arnold van Gennep auf konkrete Beispiele anwendbar macht, nutzlos ist, wobei dabei die Kategorie der Übergangsriten im Allgemeinen weder gestützt noch angegriffen werden soll. Zweitens soll die aus der Behauptung der Universalität von Übergangsriten abgeleitete Norm, dass Lebensphasen von Übergangsritualen begleitet, dargestellt oder hergestellt werden müssen, in Frage gestellt werden. Schließlich soll drittens gefragt werden, warum sich diese Theorie trotz der aufgezeigten Mängel so großer Beliebtheit und Plausibilität erfreut.¹ Der Essay kommt zu dem Schluss, dass die van Gennep'sche Theorie der Übergangsriten als Analyseinstrument für Rituale aufzugeben ist. Gleichzeitig muss untersucht werden, welche politischen Implikationen die Anwendung dieser Theorie haben kann.

In 1909, Arnold van Gennep published a theoretical study about a type of rituals that he called *rites de passage*. He observed that such rituals were performed all over the world and consisted of three consecutive stages – rites of separation, the liminal phase of transformation, and rites of aggregation. These rituals transform the social status of individuals. Van Gennep's basic intuition is of course valid. Yet, when he applied his own theory to actual examples, inconsistencies abound especially in his analyses of Christian rituals such as baptism. While one must not disdain a pioneer like van Gennep who might have overstated the force of his own thesis, it is stunning that contemporary theologians simply take his theory for granted and apply it ubiquitously (as van Gennep did). Furthermore, it may be observed that the universality of the thesis is used in quite crude cases of natural fallacies. Thus, certain modern texts insinuate that certain rituals must be performed because they are *rites de passage*, and because *rites de passage* are part and parcel of human nature. The paper presents examples that show how an admittedly sweeping anthropological thesis becomes a truism that supports theological value judgments about modern rituals and even life-styles. It argues that these value judgements are inadmissible and that Christian rituals must be studied with more elaborate and refined methods than van Gennep's observations about *rites de passage*.

¹ Die Vorarbeiten zum vorliegenden Beitrag wurden durch die großzügige Unterstützung des Wissenschaftskollegs zu Berlin ermöglicht. Ich danke darüber hinaus den Kollegen einer Lesegruppe des Cluster of Excellence „Religion und Politik“ in Münster und Frau Kim de Wildt (Bonn) für interessante Anfragen an die Themen dieses Textes.

1. Problemstellung

1.1 Übergangsriten als anthropologische Universalie

Lambert Leijssen leitet 2007 einen Aufsatz zum Thema der Übergangsriten mit einer Serie von Annahmen ein, die er für evident hält.² Geburt, Heirat, Tod, eventuell auch noch einzelne weitere Wendepunkte des menschlichen Lebens seien in allen Kulturen durch Rituale begleitet. Die Geburt eines Kindes dränge notwendigerweise dazu, den Neuankömmling anzuerkennen und ihm einen angemessenen Namen und damit eine Position in der Gesellschaft zu verleihen. Im Fall der Eheschließung mache die wechselseitige Verpflichtung der Eheleute die soziale Anerkennung dieses Bundes der Ehe nötig. Diese Wendepunkte besäßen einen sakralen Charakter und erforderten daher eine sakrale Deutung, die durch die (katholische) Kirche in den von ihr praktizierten Übergangsriten gegeben sei. Sie begleiteten das Individuum auf seinem Weg von einem sozialen Status in einen anderen und bewirkten gleichzeitig diesen Übergang. Auch in modernen, säkularisierten Gesellschaften bestehe demnach große Nachfrage nach dem Vollzug von Übergangsriten.

Der Begriff scheint dermaßen evident zu sein, dass er auch in einer kirchlichen Verlautbarung ohne jede Erklärungen erscheinen kann. In einem *Instrumentum Laboris* der Bischofssynode für Asien aus dem Jahr 1998 wird auf Rituale der anderen Religionen ihrer Region hingewiesen. Auch bei Mitgliedern dieser Religionen pflege man Geburt, Heirat und Tod mit dem Vollzug von Übergangsriten zu begleiten. Jene Riten böten Anknüpfungspunkte für die Botschaft Christi.³ Diese Verlautbarung impliziert, dass der Vollzug von Übergangsriten Katholiken und Angehörige anderer Religionen in Asien verbindet.

Als wissenschaftlicher Ritualforscher beobachtet Ronald Grimes eine hohe Nachfrage nach Übergangsriten in den letzten zwei Jahrzehnten des Zwanzigsten Jahrhunderts.⁴ Die von den Menschen nachgefragten Riten bezeichnet auch Michael N. Ebertz

² Lambert Leijssen, *Les rites de passage dans un contexte postmoderne. L'inversion de la demande et de l'offre*, in: *Questions Liturgiques* 88 (2007), 257–267, hier 257f. Ähnliche Vorstellungen formuliert im selben Jahr: Louis-Marie Chauvet, *Neue Kultur – neue Wünsche nach Ritualen. Herausforderungen für die Kirchen*, in: *Concilium* 43 (2007), 525–536 mit wissenschaftlich nicht begründbaren Verallgemeinerungen („in allen Gesellschaften, die uns vorangegangen sind“, 526) und apologetischem Pathos: „Außer in unserer Gesellschaft wurden Menschen immer aus ökonomischen Gründen verheiratet, konnten sich aber nicht aus Liebe selbst dazu entscheiden“ (526). Sogar der viel realistischere Einleitungsbeitrag zu demselben Heft von David N. Power kann sich nicht von der Vorstellung der fraglosen Notwendigkeit von Lebenswenderitualen lösen, vgl. *Rituale für Lebensübergänge: Ja oder Nein?*, in: *Concilium* 43 (2007), 514–524, hier 520.

³ Vgl. *Jésus Christ, le sauveur et sa mission d'amour et de service en Asie*: „... pour qu'ils aient la vie et qu'ils l'aient en abondance“. *Instrumentum Laboris*, online unter: http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20021998_asia-instrlabor_fr.html (08.05.2012), S. § 7.

⁴ Ronald L. Grimes, *Deeply into the Bone. Re-Inventing Rites of Passage*, Berkeley u. a. 2000. Grimes setzt (5–7) die Systematik nach Arnold van Gennep (s. u. Anm. 7) zunächst voraus. Im Anschluss an

ohne Erklärung des Begriffs als „rites de passage“.⁵ Lebenswenden wie Geburt, Heirat und Tod erscheinen nicht nur als anthropologische Grundkonstanten, sondern auch als Anlässe, die nach ritualisiertem Handeln verlangen.⁶

Daraus wird auch gelegentlich der Umkehrschluss gezogen: In einer Gesellschaft, die den Vollzug der Übergangsrituale unterlässt, sei dann nicht ausreichend klar, welchen Status ihre Mitglieder haben. Das Fehlen solcher Rituale sei daher „vielleicht für das weitverbreitete Ungleichgewicht und die Verwirrung unter Jugendlichen verantwortlich“⁷.

Die hier als Beispiele angedeuteten Ansätze setzen ein epochemachendes Werk voraus, das Arnold van Gennep 1909 unter dem Titel „Les Rites de Passage“ publizierte.⁸ Die Erkenntnis, dass Übergangsrituale weit verbreitet und wichtig sind, wäre an sich zwar wenig aussagekräftig. Van Genneps theoretische Intuition besteht aber darin, in dieser Gruppe von Riten eine immer wiederkehrende Struktur erkannt zu haben. Diese Riten seien typischerweise in eine Sequenz von Trennungsriten, Umwandlungsriten und Angliederungsriten strukturiert. Die weite Verbreitung des Begriffs der „Übergangsriten“ verdankt van Gennep auch der Weiterentwicklung des Ansatzes durch Victor Turner. Dieser Forscher beschrieb vor allem das mittlere der drei Elemente, die

die Arbeiten von Grimes geht auch Kim de Wildt, Schulgottesdienst als Übergangsritual, in: Pastoraltheologische Informationen 33 (2013) 2, 175–184, von der Notwendigkeit von Übergangsriten aus. In ihrer empirischen Untersuchung beschreibt sie Ritualelemente, die nicht dem Standardrepertoire der katholischen oder evangelischen Liturgie entstammen (Pflanzen eines Apfelbaums, Aufrufen von neuen Schülerinnen und Schülern etc.). In der normativen Bewertung dieser und ähnlicher Rituale sollte – mehr als de Wildt dies tut – zwischen den Kategorien der Annehmlichkeit und der Notwendigkeit solcher Rituale unterschieden werden. Im gegenwärtigen Essay wird nicht bestritten, dass die Konstruktion und Feier von Übergangsritualen nützlich sein kann. Immerhin deutet de Wildt an, dass Missbrauch ausgeschlossen werden muss, 182. Es wird hier danach gefragt, welche Hintergründe, Voraussetzungen und Interessen mit der Rede von deren *Notwendigkeit* verbunden sind.

⁵ Michael N. Ebertz, Getauft Sein – Christ werden? Religionssoziologische Anmerkungen zur Asymmetrie der Perspektiven im Blick auf liturgische Akte, in: Heiliger Dienst 54 (2000), 7–15, hier 12. Vgl. auch Sophie Tremblay, Les dimensions collectives d’une demande individualisée: l’exemple du baptême des enfants, in: Bernard Kaempf (Hg.), Rites et Ritualités. Actes du Congrès de Théologie Pratique de Strasbourg, Paris 2000, 67–82, bes. Tabelle 72. Sowie Paul Post, Reinventing Christian Initiation. Multiple Initiation, in: Questions Liturgiques 87 (2006), 37–57.

⁶ Vgl. zum Beispiel Annie Laporte, L’enfant, objet ou sujet du rite?, in: Kaempf, Rites et ritualités (s. Anm. 5), 99–114; hier 110.

⁷ M. Mahan Siler, Rites of Passage: A Meeting of Worship and Pastoral Care, in: Review and Expositor 85 (1988), 51–61, hier 52 (übersetzt von C. L.). Vgl. dazu bereits Arnold van Gennep, Übergangsriten, Frankfurt/M. u. a. 1981, 23.

⁸ Arnold van Gennep, Les rites de passage, Paris 1909. Zur wissenschaftlichen Rezeption von Arnold van Gennep, vgl. Wouter W. Belier, Arnold van Gennep and the Rise of French Sociology of Religion, in: Numen 41 (1994), 141–162.

„liminale“ Phase, als einen egalitären, sozialen Gegenzustand („*communitas*“) gegenüber der hierarchisierten Realität der Gesellschaft außerhalb des Rituals.⁹

Hier ist zu fragen, in welcher Form diese Ansätze in den gegenwärtigen Debatten angekommen sind und was die Analyse von Ritualen als im Sinn von van Gennep strukturierte *rites de passage* nützt. Davor ist kurz auf Punkte aufmerksam zu machen, in welchen die Van-Gennep-Rezeption hinter van Gennep selbst zurückbleibt.

1.2 Van Gennep und Van-Gennep-Rezeption

Das Referat von Positionen aus der Van-Gennep-Rezeption im ersten Absatz dieses Essays legt sehr rohe naturalistische Fehlschlüsse nahe. Übergangsriten – Geburt, Heirat, Tod – gehörten zur menschlichen Natur, also müssen sie vollzogen werden. Van Gennep beobachtete hingegen bereits differenzierter, dass die Riten, die den sozialen Status bestimmter Personen umwandeln, gerade nicht die biologischen Lebenswenden (z. B. Geschlechtsreife) präzise begleiten, sondern diese in entfernter Anlehnung an biologische Realitäten der Menschen als soziale Realität konstruieren – zwar mittels des menschlichen Körpers, aber nicht streng am tatsächlichen Entwicklungsstand orientiert.¹⁰

Zur Illustration des Problems lohnt sich ein Blick auf eine unserer Alltagserfahrung entzogene Wirklichkeit; in diesem Fall Vincent Crapanzanos Beschreibung der Bräuche um die Beschneidung von männlichen Kindern in Marokko. Das betroffene Kind wird in der untersuchten Gruppe vor und nach dem Ritual als (kleines) Kind behandelt. Sein kurzzeitiger Ausflug in die Symbol- und Alltagswelt der Männer (auf einem Pferd reiten, die Moschee betreten etc.) bleibt eine vorübergehende Episode. Crapanzano nennt das Ritual, das man im Sinn von van Gennep unbedingt als *rite de passage* bezeichnen müsste, „rite of return“ und nicht etwa *rite of transition*.¹¹ Die Beschneidung macht weder aus emischer noch aus etischer Perspektive einen Mann aus dem marokkanischen Kind oder ändert seinen Status. Das Ritual impliziert jedoch, dass die Männer des Dorfes die Macht haben, den Körper eines jüngeren Mitglieds ihrer Gesellschaft massiv zu markieren.¹²

In seiner Rezension zum Werk von van Gennep bemerkt Marcel Mauss schon 1910, dass die These von van Gennep nichts als eine Binsenweisheit ist, wenn man sie als uni-

⁹ Zur Kritik von Turners Begriff der *anti-structure*, vgl. Hans Schilderman, Rites of passage in a comparative perspective, in: *Jaarboek voor liturgie-onderzoek* 21 (2005), 7–28, hier 17f. Siehe dazu auch Victor Turner, *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*, Ithaca u. a. 1967.

¹⁰ Vgl. van Gennep, *Übergangsriten* (s. Anm. 7), z. B. Kap. 6 über die Initiationsriten, 70f. Vgl. auch Catherine Bell, *Ritual. Perspectives and Dimensions*, New York 1997, Kap. 2 und 94–102, hier 37.

¹¹ Vgl. Bell, *Ritual* (s. Anm. 10), 56–58, sowie Vincent Crapanzano, *Rite of Return. Circumcision in Morocco*, in: Werner Muensterberger – L. Bryce Boyer (Hg.), *The Psychoanalytic Study of Society*. Bd. 9, New York 1981, 15–36.

¹² Vgl. Crapanzano, *Rite of Return* (s. Anm. 11), 32.

versale Erklärung von Ritualen liest.¹³ Van Gennep ist der Versuchung zur Entwicklung einer universalen Theorie erlegen – ein Vorwurf, den Mauss gegen ihn nicht erhebt. Auch „die Messe“ ist für van Gennep als „Abfolge von Trennungs-, Umwandlungs- und Angliederungsriten“¹⁴ oder als „Opfer“¹⁵ zu analysieren. Es scheint mit dieser Theorie unmöglich, ein Ritual zu finden, das sicher kein Übergangsritus ist.¹⁶

Es ist heute daher zu fragen, welche Bedeutung dieser Begriff für die Analyse von Ritualen in der praktischen Theologie haben soll und welche ihrer Eigenschaften diese These bis heute so erfolgreich macht. Zunächst werden (im Abschnitt 2) Elemente der Theorie und ihrer Rezeption an der katholischen Taufe erprobt. Aus den daraus gewonnenen Einsichten werden daraufhin (in Abschnitt 3) Gründe für die große Popularität des Begriffs gesucht – Gründe, die gleichzeitig dafür sprechen, ihn nicht mehr zu benutzen.

2. Die christliche Taufe und die Grenzen der analytischen Kraft des Begriffs der Übergangsriten nach van Gennep

2.1 Hervorhebung und Verschleierung von liturgischen Rollen

Ein gravierender Mangel der Theorie selbst wie auch ihrer Rezeption ist die Konzentration der Betrachtung auf Einzelpersonen oder diejenigen Gruppen, die durch Ritualhandlungen und -texte sowie deren emische Erklärungen (innerhalb oder außerhalb des Rituals) in den Vordergrund gerückt werden. Solche Analysen machen bestenfalls das sichtbar, was hier mit Crapanzano als „ritual illusion“ bezeichnet wird. So kann man mit den *rites de passage* nach van Gennep suggerieren, dass es in jenem marok-

¹³ Vgl. Marcel Mauss, Rezension von van Gennep *Les rites de passage* [s. Anm. 8], In: *L'Année sociologique* 11 (1906–1909), 200–202. Pertti J. Anttonen, *The Rites of Passage Revisited. A New Look at van Gennep's Theory of the Ritual Process and Its Application in the Study of Finnish-Karelian Wedding Rituals*, in: *Temenos* 28 (1992), 15–52 zeigt an einigen Beispielen, wie Versuche, die *rites de passage* als Analyseinstrument von langen Sequenzen mit ritualisierten Handlungen wie Werbung-Verlobung-Hochzeit-Geburt (des ersten Kindes) einzusetzen, zu willkürlichen Strukturierungen und damit zu nutzlosen Funktionsanalysen dieser Rituale führen.

¹⁴ Van Gennep, *Übergangsriten* (s. Anm. 7), 96 im Anschluss an seine Analyse der antiken Erwachsenentaufe. Die Stelle ist auch Edmund Arens in seinem Überblicksartikel, *Religion und Ritual*, in: *Theologische Revue* 91 (1995), 105–114, auf Seite 107 aufgefallen.

¹⁵ Van Gennep, *Übergangsriten* (s. Anm. 7), 96.

¹⁶ Auch Grimes schlägt vor, die universelle Ausweitung der Gültigkeit des Analyseinstruments zugunsten von dessen Plausibilität einzuschränken. Er möchte zwischen „transforming“ und „performing rituals“ unterscheiden und empfiehlt den Versuch eines „middle course“ zwischen nivellierendem Universalismus und jeden Vergleich ablehnendem „localism“; Grimes, *Deeply* (s. Anm. 4), 7–9 und 103–107 zu einer Warnung vor der Ästhetik dreigliedriger Erklärungsschemata für komplexe soziale Phänomene. Der Vorschlag von Grimes zeigt, dass der Begriff der Übergangsriten der Einschränkung und nicht der Ausweitung bedarf, um Plausibilität zu gewinnen.

kanischen Beschneidungsritual um die in einem bestimmten Alter für einen Mann sozial unumgängliche Genitalverstümmelung oder in der katholischen Taufe um die Eingliederung in die Kirche und Reinigung (von Sünden) der Taufkandidaten und Taufkandidatinnen geht. Das Ritual hilft demnach dabei, eine Lebenswende zu begleiten, darzustellen etc. Dasselbe Ritual könnte aber auch bearbeiten, dass durch den Statuswechsel des Kindes der Rest der Gruppe einem prekären Wandel unterzogen wird. Das Ritual könnte sogar inszenieren, dass der Gruppe trotz des Übergangs eines Individuums ein Wandel erspart bleibt.

Zur Bearbeitung der Rolle des Kindes oder einer Taufkandidatin oder eines Taufkandidaten im Ritual könnte der Blick zum Beispiel auf die Handlungsoptionen unterschiedlicher Ritualteilnehmer gerichtet werden. In dieser Hinsicht spielt das zu taufende oder zu beschneidende Kind eine analoge Rolle im Ritual wie der Leichnam beim Begräbnis. Es handelt nicht, wenn es von Männern festgehalten und beschnitten oder über das Taufbecken gehalten und mit Wasser übergossen bzw. im Taufbecken untergetaucht wird. Bei Taufe, Beschneidung und Begräbnis sind die angeblich einen Übergang vollziehenden (im Fall des Begräbnisses: ehemaligen) Personen nicht Ritualteilnehmer. Lebendige Menschen werden im Ritual von dessen Teilnehmern versachlicht.¹⁷ Dagegen sind Männer, die im Rahmen des Beschneidungsfestes zwanzig Minuten brauchen, um herauszufinden, wer in ihrer Runde den Tee zubereiten und ausgeben wird,¹⁸ veritable Akteure des Rituals. Es geht bei diesen Ritualen *auch* um das Kind.

Die Entwicklung der katholischen Taufe nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil macht dasselbe Problem deutlich. Der Ritus der Säuglingstaufe sollte der „tatsächlichen Situation der Kinder angepasst werden“ und „im Ritus selbst“ sollten „die Rolle der Eltern und Paten und ihre Pflichten deutlicher hervortreten“¹⁹. Seit der Liturgiereform werden im Ritual die Eltern nach ihrem eigenen Glauben befragt und nicht mehr wie zuvor ein stellvertretendes Glaubensbekenntnis der Säuglinge inszeniert. Die Taufe kann sogar in den (meisten) deutschsprachigen Ländern auf zwei Stufen aufgeteilt werden, um die Einführung der *Eltern* in die Kirchengemeinde sicherzustellen, bevor das Kind getauft wird. Die Suche nach *rites de passage* würde den Blick auf den Täufling und den Wasserritus konzentrieren. Die größere Sorge der katholischen Kirche gilt aber längst der gemeindlichen Integration und Anpassung der Eltern. Deren wie auch immer motivierter Wunsch, ein Kind taufen zu lassen, wird zum Anlass, die Regelkonformität ihrer Beziehung zur Kirchengemeinde innerhalb und außerhalb des Rituals zu thematisieren.

¹⁷ Vgl. zu dieser Vorstellung auch Laporte, *L'enfant* (s. Anm. 6).

¹⁸ Vgl. bei Crapanzano, *Rite of Return* (s. Anm. 11), 26f.

¹⁹ *Sacrosanctum Concilium* 67.

2.2 Segmentierung von Taufritualen

Van Genneps Theorie könnte allerdings trotz der Einschränkung des Interesses auf einen Teil der beobachtbaren Wirklichkeit eines Rituals ein nützliches Analyseinstrument in genau dieser eingeschränkten Hinsicht bereitstellen. Beim Beispiel der Taufe käme es dann darauf an, zu zeigen, wo in ihrem Vollzug die drei von van Gennep analysierten Schritte zu finden sind. Dazu käme die Frage danach, was dieser analytische Prozess zum Verständnis des Taufens in einer bestimmten Epoche der Kirchengeschichte oder der Gegenwart beiträgt.

Wie oben angedeutet, ist sich van Gennep selbst nicht sicher, wie er die Ritualelemente der christlichen Taufe den Phasen seines Modells zuordnen soll.²⁰ Bei der Analyse der Taufe greift er oft auf eine aus der Antike rekonstruierte Form des Rituals als einem historischen „Grundschema“²¹ zurück, das im Lauf der Zeit durch sekundäre Anlagerungen erweitert worden sei. Es bleibt offen, was es für das Verständnis der Säuglingstaufe bedeutet, wenn im Taufritual „lange zahlreiche Praktiken, die nur bei der Taufe Erwachsener sinnvoll waren“²² erhalten blieben, obwohl sich wichtige Parameter des sozialen Kontexts und der Ritualteilnehmer geändert haben:

„Früher hat man in der Taufe eine Lustration, einen Reinigungs- bzw. Befreiungsritus gesehen, d. h. einen reinen Trennungsritus, der von der früheren profanen oder unreinen Welt lösen soll. Man muß jedoch mit der Interpretation dieses Ritus vorsichtig sein, denn wenn er mit geweihtem statt gewöhnlichem Wasser vollzogen wird, kann er auch die Funktion eines Angliederungsritus haben. In diesem Falle verliert der Getaufte nicht nur etwas, sondern er gewinnt auch etwas hinzu. Diese Überlegung weist uns den Weg zur Erforschung einer Reihe weiterer Übergangsriten, die gewöhnlich als Initiationsriten bezeichnet werden.“²³

Die „Exsufflation mit einer Exorzismusformel“ sei ein „Trennungsritus und entspricht der Kennzeichnung (σφραγή) [sic! in der dt. Übersetzung] in den griechischen Mysterien und im Urchristentum“²⁴. „Der dritte Ritus [nämlich die Verabreichung von exorzisiertem Salz, C. L.] stellt – vor allem aufgrund des Gebets, das ihn begleitete – einen Angliederungsritus dar“. Obwohl hier Trennungsritus und Angliederungsritus in unmittelbarer Folge vollzogen werden,²⁵ schließe sich „die Umwandlungsphase“ erst im späteren Zustand des Katechumenats an. Die Exorzismen während der (antiken) Katechumenatszeit seien weitere Trennungsriten. Darauf wird nur mehr die antike Erwachsenentaufe gedeutet:

²⁰ Van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 68. Vgl. zu dem Problem Schilderman, Rites of passage (s. Anm. 9), 7–28, bes. Kap. 3, 15–20.

²¹ Van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 96.

²² Van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 94.

²³ Van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 94.

²⁴ Dieses und die folgenden Zitate: van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 95.

²⁵ Auch die Klerikertonsur ist für van Gennep *gleichzeitig* Trennungs- und Angliederungsritus; siehe van Gennep, Übergangsriten(s. Anm. 7), 105.

„Nun folgten die eigentlichen Angliederungsriten. Man weihte Wasser, bespritzte damit den Katechumenen, der so – nach den Worten des während des nächsten Ritus gesprochenen Gebetes – zum *regeneratus*, zum *Neuempfangenen* wurde. Die Getauften legten ihre Kleidung ab und zogen weiße Gewänder an, wobei ihnen ihre Paten und Patinnen behilflich waren. Sie traten vor den Bischof, der sie mit dem Kreuzzeichen ‚markierte‘ – ganz offensichtlich ein Ritus, der an die Gottheit bindet und in die Gemeinschaft der Gläubigen integriert. Erst jetzt waren die Neophyten zur Kommunion zugelassen. [...] Die ‚Wiedergeburt‘ wurde schließlich mit einer Prozession der Getauften zum Ausdruck gebracht, die brennende Kerzen in den Händen hielten.“²⁶

Wenn van Gennep beobachtet, dass „die Umwandlungsphase [...] zeitlich nicht begrenzt“ war und „bis zum Tag des Ablebens dauern“²⁷ konnte, zeigt sich, dass er annimmt, dass ein Ritual während seines Vollzugs abgebrochen werden kann oder ein dermaßen unvollendetes Ritual den Rest des Lebens der Menschen andauerte. Van Gennep fehlt in diesem Kontext die Unterscheidung zwischen zwei historischen Beobachtungen liturgischer Praxis und einer theoretischen Überlegung über die Taufe unabhängig vom Aussehen ihres Rituals.

Erstens verstanden sich tatsächlich im vierten Jahrhundert viele Menschen als Teil der Kirche, obwohl sie von der Kirche als Katechumenen betrachtet wurden.²⁸ Kinder christlicher Eltern waren durch kleine Rituale zu Beginn ihres Lebens zu Katechumenen gemacht worden. Sie hatten dabei aber kein Taufritual abgebrochen. Es nützt dem Verständnis dieses Phänomen nichts, zu behaupten, dass dreißig Jahre Katechumenatszeit eines Individuums ein liminales Umwandlungs-Ritual sei. Bestenfalls die antiken Prediger hätten die christliche Initiation gerne so betrachtet. Ihre Hörerschaft fühlte sich nicht unter Druck, die Katechumenatszeit als Zwischenzustand zu verlassen. Die Katechumenatszeit war in der einzigen Epoche, aus der überhaupt Daten darüber vorliegen, nicht die den Menschen transformierende, intensive Umwandlungsphase eines Rituals, sondern eine mit vielen Mitgliedern bevölkerte Statusgruppe innerhalb der Kirche.²⁹

Zweitens etablierte sich im Frühmittelalter in Nordeuropa die Firmung als von der Taufe getrenntes Ritualelement, dessen Vorläufer man im vierten Jahrhundert noch

²⁶ Van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 94f.

²⁷ Van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 95.

²⁸ Vgl. Studien von David F. Wright, z. B.: At What Ages were People Baptized in the Early Centuries? in: Elizabeth A. Livingstone (Hg.), *Biblica et Apocrypha, Ascetica, Liturgica. Papers Presented at the Twelfth International Conference on Patristic Studies Held in Oxford 1995* (Studia Patristica 30), Leuven 1997, 389–394.

²⁹ Paul Bradshaw, The profession of faith in early Christian baptism, in: *The Evangelical Quarterly* 78 (2006), 101–115, bes. 104 meint, dass das Glaubensbekenntnis im Taufritual, wie es bei Johannes Chrysostomus belegt ist, den Übergang von einer prä-liminalen in die liminale Phase des Rituals deutlich markiert („clearly differentiated“). Dann wären die Tage zwischen der Feier der Ablegung des Glaubensbekenntnisses und der Osternacht die liminale Phase des Rituals. Das suggeriert, dass in diesen Tagen die Umwandlung der Katechumenen in Christinnen und Christen stattfindet. Dafür gibt es keinen Anhaltspunkt jenseits dieser Strukturanalyse selbst.

als integralen Bestandteil der Taufe gedeutet hätte. Van Genneps Behauptung, dass die Applikation von Weihwasser oder der bischöflichen Salbung im vierten Jahrhundert³⁰ ein Angliederungsritus sei, zeigt, dass er aus der theologischen Perspektive seiner Zeit auf die Taufe blickt. Nach gegenwärtiger Theorie müsste er behaupten, dass die erste Eucharistie der Angliederungsritus sei. Nach weit verbreiteter Praxis wäre zu sagen, dass diese Funktion der Firmung zukommen muss, die im Leben vieler Christen und Christinnen das letzte der Initiationssakramente ist, welches sie feiern. Das Modell der *rites de passage* führt dazu, dass theologische Vorstellungen in die Daten gelesen und die Vorstellungen daraus legitimiert werden. Von einer Analyse der Daten kann keine Rede sein. Wer zum Beispiel aus emischer Perspektive den Katechismus der Katholischen Kirche (z. B. Nr. 1285, 1302–1305) nach dem Abschluss der Initiation fragt, wird über eine nicht näher beschriebene Quantifizierung von Gnade³¹ – Firmung als „Vollendung“ der Taufgnade – informiert. Wenn die Säuglingstaufe als Ganze ein Trennungsritus ist, verlassen Katholikinnen und Katholiken, die nicht gefirmt sind, nie die Umwandlungsphase der christlichen Initiation, obwohl sie immer wieder und rechtens den Angliederungsritus des Kommunionempfangs mitvollziehen.

Drittens assoziiert eine theoretische Deutung der Taufe als unabgeschlossener Lebensprozess die Taufdeutungen von Martin Luther. Der Reformator interpretiert die Bemerkung über die Taufe in Röm 6 im Sinn des Paulus.³² In der Taufe stirbt der getaufte Mensch mit Christus. Ein Mitauferstehen mit Christus ist aber keine im Ritual inszenierte Realität. Es ist eine Angelegenheit der Hoffnung und des Trostes während des ganzen folgenden Lebens. Den Abschluss der Taufe bildet der Tod des Menschen.³³ Luther interpretiert das Leben der Christinnen und Christen mittels der Metaphorik eines Rituals, nämlich der Taufe. Damit sagt er allerdings nichts über die Taufe, sondern der Hinweis auf die Taufe sagt etwas über Struktur und Ziel des christlichen Lebens. Man muss wissen, dass jedes Taufritual ein Ende hat, um die Tragweite der Behauptung verstehen zu können, die Taufe als bloße Metapher sei erst mit dem Tod vollendet.

Die Verwendung von Ritualen als Metapher zeigt sich noch deutlicher, wenn man Victor Turners Beschreibung der Initiationsriten der Ndembu heranzieht. Die Jugendli-

³⁰ Das 4. Jh. ist für van Gennep, Übergangsriten (s. Anm. 7), 94 die maßgebliche Epoche, weil er die Taufe unter der Rubrik „Initiationsriten“ behandelt und sieht, dass die Säuglingstaufe seit dem Mittelalter dieser Klassifikation seiner Vorstellung nach nicht mehr entspricht.

³¹ Vgl. die Nr. 1212–1213 des Katechismus der Katholischen Kirche.

³² Röm 6,3–4. Vgl. die Position des Kol 2,11–13 und 3,1 der die Auffassung nahelegt, dass Tod und Auferstehung Christi im Ritual dargestellt werden.

³³ Die Anschaulichkeit der Vorstellung ist groß. Sie hat auch nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil Eingang in das katholische Ritual des Begräbnisses gefunden: Die kirchliche Begräbnisfeier. Manuale. Trier 2012, Nr. 54, 57: „Im Wasser der Taufe bist du mit Christus begraben worden und hast in ihm neues Leben empfangen. Der Herr *vollende* an dir, *was er in der Taufe begonnen hat*“ [kursiv: C. L.].

chen, die sich der Beschneidungszeremonie des Mukanda unterziehen müssen, bleiben selbstverständlich nicht für immer in der *communitas* der Beschneidungshütte im Wald. Sie kommen im Gegenteil bald nach ihrer Genesung in ihr Dorf zurück und das mehrtätige Großritual hat ein für alle Beteiligten klares Ende. Die realexistierenden Vorbilder für Übergangsriten beginnen und enden in sehr überschaubaren Zeiträumen.

Damit ist van Genneps Behauptung, dass grundlegende Ritualelemente (Angliederungsriten) einfach wegfallen können, entweder eine Nutzung der Theorie als Metapher für etwas anderes als Übergangsriten oder aber die Anzeige einer kritischen Schwäche der Theorie. Hier zeigt sich keine Sonderform des prinzipiell dreigliedrigen Rituals, sondern van Gennep deutet an, dass sich ein Übergangsritus wie die Taufe nicht mit diesem Schema interpretieren lässt. Die Theorie ist daher unbrauchbar oder höchstens für einen kleinen Sektor des Materials, das van Gennep referiert, erhellend. Daneben wurde oben festgestellt, dass sie grundsätzlich eine Verengung des Blicks auf einen kleinen Teil der Realität beobachtbarer Rituale nahelegt. Außerdem zeigt sich, dass die Theorie gerade dort, wo van Gennep über seine eigene Erfahrungswelt spricht (die katholische Säuglingstaufe im Gegensatz zu Riten australischer Ureinwohner) in unauflösbare Aporien fällt. Diese Überlegung wirft einen umso größeren Schatten des Zweifels auf die Analyse von Ritualen, die van Gennep ausschließlich aus der gelehrten Literatur kannte. Damit stellt sich in aller Dringlichkeit die Frage, warum sich die Vorstellung der Übergangsriten immer noch dermaßen großer Beliebtheit erfreut.

Besonders das Interesse an Grund- und Urschemata von Ritualen fällt in der Rezeption von van Gennep auf. Es lässt sich zumindest auf vier Faktoren zurückführen, die solche Schemata weiterhin zu empfehlen scheinen: erstens die Anschaulichkeit jeder Komplexitätsreduktion durch Konzentration darauf, was Ritualkommentatoren als Zentrum, Funktion und Wirkung des Rituals ausgeben (*ritual illusion*); zweitens die ebenso unmittelbare Anschaulichkeit der Raummetaphorik; drittens die Plausibilität der Anwendung der Metaphorik einer an sich schon kaum fassbaren Gruppe von Kategorien und viertens die überwältigende Kraft naturalistischer Fehlschlüsse. Diese vier Faktoren sind näher zu betrachten und auf ihre politischen Implikationen zu befragen.

3. Faktoren der Plausibilität der Theorie der rites de passage und ihre Bruchlinien

3.1 Komplexitätsreduktion durch Ausblenden von Daten

Der Begriff der Übergangsriten verführt Betrachter und Betrachterinnen von Ritualen wie Arnold van Gennep dazu, bei der Beschreibung der Rituale emische und etische Kategorien zu vermischen. Dabei handelt es sich nicht um zufällige Fehler einzelner Denkerinnen und Denker, sondern um einen irreparablen Mangel des Arbeitsinstru-

ments. Die drei Phasen der Übergangsriten können aus einer Außenperspektive an unterschiedlichen Ritualen identifiziert, aber nicht bewiesen oder widerlegt werden. Besonders gut dokumentierte Rituale sind so komplex, dass es ein Leichtes ist, die drei Phasen an den verschiedensten Stellen in sie hineinzulesen. Dass sich in vielen Ritualen Trennungs-, Umwandlungs- und Angliederungsriten identifizieren lassen, zeigt nicht, dass die Theorie dabei hilft, Rituale zu verstehen, sondern dass Rituale mehrdeutig sind.

Nachdem sich die van Gennep'sche Segmentierung nicht beim Beobachten der Rituale erschließt, bietet es sich an, Insiderinformationen heranzuziehen. Insider wissen von unerlässlichen, zentralen und marginalen Teilen der Rituale und von übernatürlichen Wirkungen. Van Genneps Dreischritt verleitet daher dazu, Verbalisierungen von *ritual illusions* als Erklärungen der Ritualelemente auszugeben. Wer die untersuchten Rituale als gesellschaftliche Phänomene verstehen will, erhält dann nur oberflächliche Fragmente von Insiderwissen. Wer Rituale aber aus einer gut informierten Insiderperspektive deuten will, wird nicht durch eine komplexe Außenperspektive herausgefordert, den eigenen Blickwinkel zu weiten oder zu verändern. Die Theorie erlaubt es, ein vermeintlich wissenschaftliches Arbeitsinstrument als Legitimationsgrund dessen auszugeben, was man schon immer über das Ritual gewusst hat.

3.2 Übergangsriten und die Metaphorik des Raumes

Obwohl man sich als Fluggast nicht ohne Berechtigung fragen darf, welchen praktischen Sinn so manche angebliche Sicherheitsmaßnahme hat, wird der Begriff der Übergangsriten in seiner erklärenden Kraft ausgehöhlt, wenn er auch auf das Einchecken und ähnliche soziale Prozesse³⁴ angewandt wird. Wenn jedes Überschreiten einer Schwelle oder einer Grenze ein Schwellen- oder Übergangs-Ritus ist, hat das Begriffselement „-ritus“ in „Übergangsritus“ keine Bedeutung mehr.

Van Gennep setzt Überlegungen zu *räumlichen* Übergängen an den Anfang seiner Theoriebildung. Was er zunächst als *Analogie* – Überschreiten einer Schwelle oder Grenze – zum Zweck des besseren Verständnisses für *andere* Vorgänge heranzog, wird selbst zu einem Fall der Analyse. Wenn der Grenzübertritt ein Übergangsritus ist, wird mit der Metaphorik des Grenzübertritts ein Grenzübertritt erklärt. Diese Metaphorik eines Grenzübertritts kann *nur* dort erhellend wirken, wo gerade keine Grenze überschritten wird – wie zum Beispiel im Ritual der Taufe oder bei einer Beschneidung, wo ein Mensch mit Wasser übergossen, mit Öl gesalbt oder beschnitten wird und wo Untergruppen der Gesellschaft und ihre komplexen Hierarchien dargestellt werden (und vieles mehr geschieht).

³⁴ Jean Y. Hameline, Les Rites des Passage of Arnold van Gennep, in: *Studia Liturgica* 33 (2003), 2, 129–150, bes. 144 und Anm. 49 als Referat eines Aufsatzes von Julian Pitt-Rivers.

3.3 Metaphorik und Meta-Metaphorik

Wenn die sinnstiftende Plausibilität der Übergangsrituale so groß wird, dass die Übergangsrituale und ihre drei Phasen selbst zur Metapher für andere Bereiche des Lebens werden, erklärt die These keinen Aspekt der Rituale, sondern Aspekte der Rituale helfen, Meinungen über Befindlichkeiten des Lebens zum Ausdruck zu bringen. Es hat jedoch keinen Wert für das Verständnis der Situation der Katechumenen oder des antiken Taufrituals, das gesamte Leben der Katechumenen, die erst spät in ihrem Leben zur Taufe kommen, als Zustand zwischen Trennungs- und Angliederungsritus zu deuten. Die Katechumenen sind längst auch ohne Taufritual in die Kirche eingegliedert. Die Taufe auf dem Totenbett versteht man nicht besser, wenn man sie als Angliederungsritus deutet, der Jahrzehnten eines normalen Lebens als Umwandlungsphase folgt.

Die oberflächliche Rezeption des Begriffs der Übergangsriten kann im Alltagswissen als Bestätigung der Nützlichkeit dieser Vorstellung als Analyseinstrument missverstanden werden. Wenn das gesamte Leben der Christen ein Zustand zwischen Beginn und Abschluss der Taufe sein soll, ist die Taufe als Übergangsritual zu einer Meta-Metapher für das Leben der Christen geworden. Die Taufe kann allerdings diese Rolle nur spielen, wenn das Leben der Christen gerade kein Übergangsritual ist – auch kein Teil eines Übergangsrituals. Mit der Übertragung der Taufe auf das Leben soll ein Verständnis des Lebens debattiert werden. Wenn es möglich wäre, die Taufe als Ritual zu beginnen und dieses Ritual einfach nicht zu beenden, wäre sie als Meta-Metapher für das Leben, das mit dem Tod endet, nutzlos. Die liminale Phase (bzw. ein Umwandlungsritus) des Rituals erklärt so etwas wie christliche Existenz nur demjenigen als quasi-liminal, der weiß, dass sein Leben nicht die liminale Phase eines Rituals ist.

3.4 Naturalistische Fehlschlüsse und die Selbstverständlichkeit der Normativität dessen, was eigentlich faktisch sein sollte

Remco Robinson, Chris Hermans und Hans Schilderman zeigen in ihren Analysen der Eheschließung zum Zweck der Erarbeitung eines Fragebogens zur empirischen Untersuchung der Deutung dieses Rituals in den Niederlanden, dass die Kategorien von van Gennep kaum geeignet sind, die Funktionen des Rituals zu erheben.³⁵ Das Ritual der Eheschließung werde bestenfalls als „Bestätigungsritus“ für schon lange gelebte Be-

³⁵ Remco Robinson – Chris Hermans – Hans Schilderman, *The marriage ritual: transition or confirmation. Development of a measuring instrument for research in theology and ritual studies*, in: *Jaarboek voor liturgie-onderzoek* 21 (2005), 47–64. Sie beziehen in ihre Fragen dann allerdings auch sakramententheologische Kategorien ein, die weder im Ritual selbst noch in seinen sozialen Wirkungen einen Anhaltspunkt haben und sich so der wissenschaftlichen Diskussion entziehen. Es handelt sich auch hier um eine Vermischung empirischer und ethischer Kategorien, die nichts zum Verständnis der Daten beiträgt.

ziehungen zwischen den Eheleuten gefeiert. Die emische Deutung als Begleitung des Übergangs zu einem gemeinsamen Leben der Eheleute hat praktisch keinen Anhaltspunkt in der gesellschaftlichen Realität dieser Eheleute mehr. Man kann zwar auf Trennungs-, Transformations- und Angliederungsriten verweisen. Sie bleiben aber einem argumentativen Gespräch entzogen.

Die Diskrepanz zwischen der Alltagserfahrung (bzw. empirischen Untersuchungen derselben), der Abwesenheit einer Lebenswende und der Deutung eines Rituals als Darstellung oder Herstellung einer Lebenswende lässt allerdings normative Vorstellungen umso deutlicher hervortreten. Wie oben bemerkt, behauptet Louis-Marie Chauvet, dass es sich bei denjenigen Lebenswenderitualen, die Übergänge zwischen den „vier ‚Jahreszeiten‘ des menschlichen Lebens (Geburt, Adoleszenz, Heirat, Tod)“ begleiten, um überall anzutreffende und darum allgemeingültige Konstanten der Anthropologie handelt.³⁶ Diese Behauptung ist besonders interessant, weil Chauvet die Eheschließung betont.

Es geht bei dieser Rede von Lebenswenderitualen (*rites de passage*) nicht mehr darum, mit van Gennep manche Formen menschlichen Handelns zu verstehen. Es geht hier um politische Legitimitätskonstruktionen für bestimmte Lebensformen. Die Konstruktion der Legitimität bestimmter Lebensformen impliziert die Dekonstruktion der Legitimation anderer, wenn auch genauso real existierender Lebensformen. Nach den Beobachtungen von Robinson, Hermans und Schilderman dient die Eheschließung eines konkreten Paares zwar auch der öffentlichen Legitimierung einer lange zurückliegenden konkreten Lebenswende eines konkreten Paares. Wenn sie nach dem katholischen Ritualbuch gefeiert wird, dient diese Feier aber mindestens ebenso prominent der Delegitimierung von Trennungen oder jenseits der kirchlichen Ehe bestehenden Lebensformen.³⁷ Weil die Delegitimierung einer Lebenswende Teil der Implikationen des Rituals ist, ist die legitimierte Lebenswende und Lebensform aber nicht natürlich oder anthropologisch universell. Die Anwendung der Terminologie der Lebenswenderituale dient bei Chauvet und in vielen anderen Texten der Ablehnung von Handlungsweisen auf der Basis derartiger naturalistischer Fehlschlüsse. In dieser Deutung suggeriert das verobjektivierte und immer wieder vollzogene Ritual – nicht der einzelne Theologe oder die einzelne Theologin – dass Paare, die ohne Eheschließung zusam-

³⁶ Chauvet, *Neue Kultur* (s. Anm. 2), 525–528, hier 525. Neben der kosmischen Metaphorik gelangt Chauvet zum Schluss, dass Taufe, Firmung, kirchliche Eheschließung und Begräbnis die Antworten auf entsprechende menschliche Grundbedürfnisse sind, die einer feindlichen „Gegenwart“ gegenüberstehen, die sie „umstoßen“ will, obwohl die Taufe eigentlich doch kein Lebenswenderitual sei. Vgl. dagegen die nuancierte Position von Paul Post, *Life Cycle Rituals: A Ritual-Liturgical Perspective*, in: *Questions Liturgiques* 83 (2002), 10–29.

³⁷ Vgl. das Ritualelement des Handschlags mit den Worten des Vorstehers: „Was Gott verbunden hat, das darf der Mensch nicht trennen“, in: *Die Bischofskonferenzen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz u. a.* (Hrsg.), *Die Feier der Trauung in den katholischen Bistümern des deutschen Sprachgebiets*, Zürich u. a. 1992, Nr. 34.

menleben, sich widernatürlich verhalten; dass Familien, die ihre Kinder nicht zur Taufe bringen, diese Kinder einem natürlichen Prozess zum Beginn eines neuen Lebens entziehen oder dass Jugendliche, die nicht zur Firmung gehen, aufgrund solchen widernatürlichen Verhaltens Orientierungslosigkeit in Kauf nehmen.³⁸

Damit ist die Frage, warum der Begriff der Übergangs- und Lebenswenderituale eine so große Anziehungskraft ausübt, beantwortet. Äußerst unverdächtige Zeugen, nämlich die Religionen Asiens,³⁹ denen kein Interesse an der Konstruktion von Legitimität für die katholischen Sakramente und Sakramentalien unterstellt werden kann, etablieren eine kosmisch-anthropologische Grundkonstante und verleihen damit kirchlichen Normen Legitimität. Die nach außen hin gnädige Geste der Anerkennung der Anderen auf der Basis kosmischer Konstanten stabilisiert nach innen ein Normensystem, dessen Plausibilität gefährdet ist.

Die Frage gewinnt im Licht der von Ronald Grimes zusammengestellten Zeugnisse über neu erfundene, in unterschiedlichen Kulturen entstandene aber auch von Menschen bei ihm explizit erbetene Übergangsriten weiter an Profil: Schulbeginn, Abtreibung, Scheidung, eine schwere Krankheit (wobei Grimes offenbar nicht an die neuere Form der kath. Krankensalbung denkt), Verlust der Anstellung, Vergewaltigung, Menopause, Eintritt in den Ruhestand etc. Säkulare Ritualdesigner befassen sich mit der rituellen Bearbeitung von Ehescheidungen. Dieser Hintergrund profiliert die politische Liste von Chauvet – Geburt, Adoleszenz, Heirat, Tod – und ihre Verknüpfung mit Taufe, Firmung, Eheschließung, Begräbnis. Der naturalistische Fehlschluss lässt diejenigen Lebenswenden, die kirchlich legitim sind, ins Licht der sakramentalen Begleitung treten. Damit werden reale Lebenswenden oder gesellschaftliche Status, die die Katholische Kirche ablehnt, durch die Verortung in den dunklen Zonen abzulehnender Praxis, für die es keine Rituale gibt und geben kann, delegitimiert. Eine beobachtbare und mitunter sehr einschneidende Lebenswende wie eine Ehescheidung, für die es weder Sakrament noch Sakramentalie gibt, wird unter anderem deswegen als widernatürlich verstehbar, weil natürliche Lebenswenden in der konkreten Praxis von *rites de passage* begleitet werden.

Obwohl man diesen Zug der Debatte nicht van Gennep anlasten darf, hat der Versuch, sein Wissen über Rituale der Welt mit dem Begriff der *rites de passage* zu bearbeiten, dazu beigetragen, den Begriff zu entleeren und auf dieser Basis für implizite gesellschaftspolitische Polemik anschlussfähig zu machen.

³⁸ Siler, Rites of Passage (s. Anm. 7), 52.

³⁹ Vgl. Instrumentum Laboris (s. Anm. 3).

4. Aufgaben

Aus diesen Überlegungen ergeben sich drei Aufgaben für die Beschäftigung mit Ritualen, die als Übergangsrituale bezeichnet und gedeutet werden, in der praktischen Theologie.

Erstens gehört es zur Aufgabe der theologischen Arbeit mit Ritualen, im Horizont der Rezeption der Thesen von van Gennep, naturalistische Fehlschlüsse zurückzuweisen. Von Fall zu Fall ist zu zeigen, dass sich die normative Bewertung von Lebensformen zwar durch die Feier oder Nicht-Feier von Ritualen darstellen lässt, dass das Feiern oder Nicht-Feiern aber auf historischen Entscheidungen von Menschen gegründet ist. Es ist Aufgabe der Wissenschaft, dem gesellschaftlichen Feiern oder Nicht-Feiern bestimmter Lebenswenden entlang der Geschichte den Anspruch naturgegebener Unausweichlichkeit streitig zu machen.

Zweitens müssen einerseits theologische und andererseits soziologische, historische und empirische Methoden der Betrachtung und Analyse von Ritualen zwar miteinander in Verbindung gebracht werden. Sie müssen aber unterschieden bleiben. Auf die Frage: „Welche sozialen Funktionen lassen sich im dokumentierten Vollzug der Taufe in Situation X erheben und beschreiben?“ kann die Antwort nicht sein: „Die Taufe befreit den Täufling von der Erbsünde.“ Umgekehrt darf nicht „Was glauben wir in Bezug auf die Wirkung der Taufe?“ mit „Es handelt sich um die öffentliche Darstellung der Hoffnung der Gemeindefunktionäre, dass sich damit eine Familie in eine Kirchengemeinde integriert, mit der sie bis dato nichts zu tun gehabt hat.“ beantwortet werden. Die Arbeit der praktischen Theologie muss derartige Unterscheidungen einfordern.

Drittens führt die Anwendung des Repertoires an Analyseinstrumenten wie sie Arnold van Gennep in *Les rites de passage* vorgelegt hat, systematisch zu einer unkomplexen und eingeschränkten Betrachtung von Ritualen der Gegenwart wie von Zeugnissen über Rituale der Vergangenheit. Die Analyse darf zum Beispiel nicht im eingeschränkten Blick auf Individuen, deren anscheinender Übergang inszeniert wird, weitere soziale Funktionen der Rituale aus dem Blick verlieren. Zum Abschluss dieser Konfrontation einer Van-Gennep-Rezeption mit Beobachtungen zur katholischen Taufe könnte man folgern, dass sozialwissenschaftliche Theorien eben nicht geeignet seien, die Rituale der Kirche adäquat zu beschreiben. Das Gegenteil ist der Fall. Die wissenschaftlich arbeitende Theologie muss sich bloß der bequemen Legitimation vorwissenschaftlicher Gemeinplätze durch die gelegentlichen Hinweise auf *rites de passage* als Lebenswenderituale und deren dreifaches Strukturschema enthalten und Vertreterinnen und Vertreter der anderen Wissenschaften ersuchen, sie auf dem mühsamen Weg zu komplexeren Methoden und Ansätzen zu begleiten.

Prof. Dr. Clemens Leonhard
Seminar für Liturgiewissenschaft
Katholisch-Theologische Fakultät der Westfälischen Wilhelms Universität Münster
Robert-Koch-Str. 40
48149 Münster
E-Mail: clemens.leonhard(at)uni-muenster(dot)de

Die Taufe des Äthiopiens: eine alternative Theologie der Taufpastoral

Abstract

Unter dem Eindruck einer faszinierenden Äthiopienreise wird über die Taufe des Äthiopiens in der Apostelgeschichte nachgedacht als gegenwartsbedeutsame Erinnerung an die ziemlich unbekanntere Tradition einer Taufpastoral, die weniger eine Initiation in bestehende Gemeinschafts- und Glaubensformen anzielt denn die Freigabe in die Unbekannte neuer Vorstellungen des Glaubens und der Sozialformen der Getauften in den Blick nimmt. Solche Freigabe vertraut auf die in der Taufe verbürgte Wegbegleitung der Getauften durch den Heiligen Geist in ihren „fernen“ Biographien, Familien und Gesellschaften.

Being enraptured by the memories of a fascinating journey through parts of Ethiopia, the author ponders the story of the Ethiopian's baptism in the Acts. The article suggests that there exists a rather hidden tradition, which may be important for the future view of baptism as it addresses some of the challenges of our societies. Against the dominating understanding of baptism as initiation into already realized shapes of communities and faith, this tradition sees baptism as a freeing and fresh starting point with maybe surprising impacts on the lives, the social arrangements and habits of the baptized. Such an openness is rooted in the confidence that the Holy Spirit will accompany the baptized throughout their lives, both within their families and within society.

Angeregt durch eine eindrucksvolle und nachhaltig wirkende Studienreise in einige Regionen Äthiopiens hat mich die Taufe des Äthiopiens, wie sie in der Apostelgeschichte begegnet und wie sie von den Kirchen Äthiopiens als ihre eigene Gründungsgeschichte in Text und Bild beansprucht wird, neu interessiert und theologisch in Bewegung versetzt. Die Taufe des Äthiopiens in Apg 8,26–40 lohnt es sich in mancher Hinsicht genauer anzuschauen, vor allem was das Taufverständnis, den Missionsbegriff, das Kirchenbild und die gegenwärtige Taufpastoral anbelangt. Die hermeneutische Methode dieses Vorgehens ist grundgelegt in meinen Überlegungen zum spezifischen Verhältnis der Pastoraltheologie zur Geschichte, besonders im Anschluss an Paul Ricoeurs Ausführungen zum „Rätsel der Vergangenheit“¹.

¹ Vgl. Paul Ricoeur, *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – vergessen – verzeihen*, Essen 1998, 127; Ottmar Fuchs, *Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz*, in: Ottmar Fuchs – Reinhold Boschki – Britta Frede-Wenger (Hg.), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, Münster 2001, 309–345; ders., *Schuldbewusstsein als praktisch-hermeneutische Kategorie zwischen Geschichte und Verantwortung*, in: Rainer Bendel (Hg.), *Die katholische Schuld? Katholizismus im Dritten Reich – Zwischen Arrangement und Widerstand*, Münster 2002, 274–307. Der hermeneutische Problemhorizont ist hier die strukturanaloge Option für die scheinbar Nichtdazugehörigen.

²⁶ Ein Engel des Herrn sagte zu Philippus: Steh auf und zieh nach Süden auf der Straße, die von Jerusalem nach Gaza hinabführt. Sie führt durch eine einsame Gegend. ²⁷ Und er brach auf. Nun war da ein Äthiopier, ein Kämmerer, Hofbeamter der Kandake, der Königin der Äthiopier, der ihren ganzen Schatz verwaltete. Dieser war nach Jerusalem gekommen, um Gott anzubeten, ²⁸ und fuhr jetzt heimwärts. Er saß auf seinem Wagen und las den Propheten Jesaja. ²⁹ Und der Geist sagte zu Philippus: Geh und folge diesem Wagen. ³⁰ Philippus lief hin und hörte ihn den Propheten Jesaja lesen. Da sagte er: Verstehst du auch, was du liest? ³¹ Jener antwortete: Wie könnte ich es, wenn mich niemand anleitet? Und er bat den Philippus, einzusteigen und neben ihm Platz zu nehmen. ³² Der Abschnitt der Schrift, den er las, lautete: Wie ein Schaf wurde er zum Schlachten geführt; und wie ein Lamm, das verstummt, wenn man es schert, so tat er seinen Mund nicht auf. ³³ In der Erniedrigung wurde seine Verurteilung aufgehoben. Wer kann sein Geschlecht beschreiben? Denn sein Leben wurde von der Erde fortgenommen. ³⁴ Der Kämmerer wandte sich an Philippus und sagte: Ich bitte dich, von wem sagt der Prophet das? Von sich selbst oder von einem anderen? ³⁵ Da begann Philippus zu reden und ausgehend von diesem Schriftwort verkündete er ihm das Evangelium von Jesus. ³⁶ Als sie nun weiterzogen, kamen sie zu einer Wasserstelle. Da sagte der Kämmerer: Hier ist Wasser. Was steht meiner Taufe noch im Weg?

(³⁷ Einige spätere westliche Textzeugen fügen hinzu: Da sagte Philippus zu ihm: Wenn du aus ganzem Herzen glaubst, ist es möglich. Er antwortete: Ich glaube, dass Jesus Christus der Sohn Gottes ist.)

³⁸ Er ließ den Wagen halten und beide, Philippus und der Kämmerer, stiegen in das Wasser hinab und er taufte ihn. ³⁹ Als sie aber aus dem Wasser stiegen, entführte der Geist des Herrn den Philippus. Der Kämmerer sah ihn nicht mehr und er zog voll Freude weiter. ⁴⁰ Den Philippus aber sah man in Aschdod wieder. Und er wanderte durch alle Städte und verkündete das Evangelium, bis er nach Cäsarea kam.

1. Der Äthiopier

Alles geschieht hier auf göttliche Weisung: Der Engel des Herrn ruft Philippus in die einsame Straße von Jerusalem nach Gaza. Gott selber lenkt diese Mission, und er lenkt sie widersprüchlicherweise in die Einsamkeit, wo niemand zu erwarten ist. Stählin spricht in seinem Kommentar von einer „undurchschaubaren Paradoxie“ der Missionssendung in die Wüste, wo niemand ist.² Überraschenderweise kommt gerade hier der Äthiopier des Wegs und ermöglicht die folgende Begegnung.

Der Äthiopier ist der Schatzmeister der Kandake. Die „Kandake“ ist, wie der Text erklärt, die Königin der Äthiopier, also die Herrscherin des meroitischen Reiches.³ Geographisch gesehen handelt es sich hier um Nubien im heutigen Sudan. In hellenistischer Zeit bestand dort, genannt nach der Hauptstadt Meroe, circa 500 Jahre das meroitische Königtum (ca. 150 v. Chr. bis 350 n. Chr.). Dort spielte nicht nur der König,

² Gustav Stählin, *Die Apostelgeschichte* (Das Neue Testament Deutsch 5), Göttingen 1962, 126–131, hier 127.

³ Vgl. Rudolf Pesch, *Die Apostelgeschichte* (Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament Band V. 1. Teilbd.), Zürich – Einsiedeln 1986, 289.

sondern auch die Königsmutter eine besondere Rolle in der Herrschaft über das Land. Sie war offensichtlich dem König gleichgestellt und hatte wie er die königliche Aufgabe, die Feinde niederzuschlagen und damit die Chaosmächte zugunsten der göttlichen Ordnung durchzusetzen. Um 50 n. Chr. hieß die Kandake Amanitore, zur Zeit des Königs Natakamani. Dass hier nur die Kandake genannt wird, könnte darauf schließen lassen, dass die Königsmutter hier stellvertretend für einen unmündigen König regiert. Sie wurde dann auch königlich bestattet.⁴

Nach Plutarch hat die äthiopische Königinmutter, die Kandake, meist einen Eunuchen als Schatzmeister. Umgekehrt kann aber auch der Eunuchenbegriff ohne die Verschneidung ein Funktionsbegriff für den Schatzmeister sein.⁵ Nach Rudolf Pesch haben wir bei Lukas drei Verstehensmöglichkeiten: Eunuch als Kastrat, Eunuch als Funktionsbezeichnung für einen hohen Beamten und Eunuch für einen unkundigen Leser, der die Jesajastelle zwar liest, aber (noch) nicht versteht.⁶ Die Kommentare sind allerdings mehrheitlich der Meinung, dass es sich um einen physischen Eunuchen handelt.

Im zeitgenössischen Bildungsbewusstsein des ersten Jahrhunderts gehörte Äthiopien zum Rande des damaligen Imperiums und reichte auch über die äußerste Grenze der griechisch-römischen Welt hinaus. Äthiopier waren am und vom Ende der Welt. Weiter entfernt kann man sich Menschen nicht denken. Zu betonen ist auch, dass es sich dabei um Menschen schwarzer Hautfarbe handelt.⁷ Denn das griechische *aethiops* bedeutet „verbranntes Gesicht“ und bezeichnet damit Menschen, die eine dunkle Haut haben.⁸ Ein anderer Aspekt betonte ihre Afrikanität als ein besonderes Wesen⁹ und interessanterweise als eine intensive Verbindung von Frömmigkeit und Schönheit. All diese Momente schwingen mit, wenn Lukas hier von einem Äthiopier erzählt.¹⁰ Mit der Heimkehr des Äthiopiens erreicht das Evangelium also das Ende der

⁴ Vgl. dazu Joachim Kügler, Ein Paradiesfluss umgibt das ganze Land. Was die Bibel Äthiopien nennt, in: Welt und Umwelt der Bibel, 20 (2015), H. 3 (= Nr. 77: Christen in Äthiopien. Hüter der Bundeslade), 42–47, hier 46f mit Rekurs auf eine Darstellung auf dem Pylon des Löwentempels von Naqa; vgl. auch Ben Witherington, The Acts of the Apostles. A Socio-Rhetorical Commentary III., Michigan, Cambridge 1998, 295.

⁵ Vgl. Ernst Haenchen, Die Apostelgeschichte. Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament, III. Abteilung, Göttingen ¹⁵1968, 259–266, hier 260.

⁶ Vgl. Pesch, Apostelgeschichte (s. Anm. 3), 289.

⁷ Pesch, Apostelgeschichte (s. Anm. 3), 295. Vgl. Erich Grässer, Forschungen zur Apostelgeschichte (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 137), Tübingen 2001, 253: Sie sind schwarzhäutig, und wohnen bis an das Ende der damals bekannten Erde.

⁸ So Herodot, vgl. Daniel Marguerat, Eine Randfigur der Apostelgeschichte: Der Eunuch aus Äthiopien (Apg 8,26–40), in: Max Küchler – Peter Reinl (Hg.), Randfiguren in der Mitte (Hermann-Josef Venetz zu Ehren), Luzern – Freiburg/Schw. 2003, 89–101, hier 93.

⁹ Vgl. zur ethnischen Besonderheit der Äthiopier an den Enden der Erde Witherington, Acts (s. Anm. 4), 290.

¹⁰ Vgl. Marguerat, Randfigur (s. Anm. 8), 89; vgl. auch Witherington, Acts (s. Anm. 4), 290.

damaligen Welt. Auch wenn das damalige Äthiopien dem heutigen Norden des Sudans, also Nubien, entspricht, bedeutete es doch zugleich, dass auch das ganze dahinterliegende Land, auch das heutige Äthiopien mit gemeint ist. Denn diese damals noch unbekannte südlich-unendliche Tiefe *war* das Ende der damaligen Welt, dessen Ende man überhaupt nicht kannte.

Es ist ausdrücklich Gottes entgrenzender Erwählungswille, dass ein Heide und dazu noch ein Eunuch getauft wird und zum auserwählten Volk Christi gehört. Denn nach der Bestimmung der Tora können Eunuchen nicht in die jüdische Religionsgemeinschaft aufgenommen werden.¹¹ Ernst Haenchen bemerkt, dass diese Geschichte der Taufe des Äthiopiens möglicherweise eine eigene Begründungsgeschichte der Heidenbekehrung aus den Kreisen des hellenistischen¹² Christentums sein kann, die Lukas hier aufnimmt, die aber bei ihm in Konkurrenz steht zur Begründungsgeschichte der Heidenbekehrung durch Petrus.¹³ Deswegen bleibt bei Lukas der Status des Äthiopiens im Zwielficht zwischen judennahen hellenistischen Gottesfürchtigen und gottesfürchtigen Heiden, denn immerhin war der Kämmerer in Jerusalem und liest gerade die Jesajarolle. Derart ist er ein Gottesfürchtiger, der in Schriften aus verschiedenen Kulturen und Religionen nach diesem einen Gott sucht.

Der Kämmerer gehört zur gebildeten Oberschicht.¹⁴ Jedenfalls ist er einer jener Gebildeten, Griechischkundigen (denn er liest die griechische Übersetzung, die Septuaginta, des Jesajabuches), die in den einschlägigen Schriften nach religiösen Auskünften und darin nach Gott suchen. „So bleibt es undeutlich, was der Eunuch eigentlich ist, und gerade dieses geheimnisvolle Dunkel um seine Person ist im Stadium der christlichen Missionsgeschichte in diesem Augenblick am besten angepasst“¹⁵, jedenfalls wie sie Lukas entwirft zwischen der Bekehrung der Samariter auf der einen und der Taufe des heidnischen Cornelius durch Petrus auf der anderen Seite.

¹¹ Vgl. Stählin, Apostelgeschichte (s. Anm. 2), 127.

¹² Zum hellenistischen Milieu vgl. Stefan Schreiber, „Verstehst du denn, was du liest?“. Beobachtungen zur Begegnung von Philippus und dem äthiopischen Eunuchen (Apg 8,26–40), in: Albert Fuchs (Hg.), Studien zum Neuen Testament und seiner Umwelt 21, Linz 1996, 42–72, hier 59.

¹³ Vgl. Haenchen, Apostelgeschichte (s. Anm. 5), 265. Nach Jacob Jervell, Die Apostelgeschichte, Kritisches exegetischer Kommentar über das Neue Testament, Bd. 3, Göttingen ¹⁷1998, 271, handelt es sich im lukanischen Kontext um einen frommen Proselyten, also um keinen Kastraten (es handelt sich also um einen Funktionstitel), sondern um einen beschnittenen Diasporajuden, eben einen Proselyten. Denn genau der fehlt Lukas in der Aufzählung seiner sukzessiven Ausweitung der Mission vom jüdischen Bereich über den Bereich Samarias und der Proselyten bis in den heidnischen Bereich. Auf dem Hintergrund der anderen Kommentare wird die Frage, ob Proselyt oder Heide, mehrheitlich anders beantwortet, vgl. vorsichtig Pesch, Apostelgeschichte (s. Anm. 3), 288f, und stellvertretend für dieses Mehrheitsvotum Karl Matthias Schmidt, Bekehrung zur Zerstreuung. Paulus und der äthiopische Eunuch im Kontext der lukanischen Diasporatheologie, in *Biblica* 88 (2007), 191–213, hier 192: Der Heide ist kein Proselyt.

¹⁴ Vgl. Jervell, Apostelgeschichte (s. Anm. 13), 272.

¹⁵ Haenchen, Apostelgeschichte (s. Anm. 5), 264.

2. Anfanghaftes „Ja“

Der Äthiopier brütet wie viele vor ihm und mit ihm über der hermeneutischen Frage, „die seit eh und je die Gottesknechtslieder belastet“¹⁶, nämlich wer mit dem Gottesknecht gemeint sei. Zwar geht es bei Jes 53 um einen zentralen christologischen Text der frühen Kirche, doch geht es darin um jene Deutung, die Jesus in dem kerygmatischen Grundschema von Erniedrigung und Erhöhung und nicht viel weit darüber hinaus wahrnimmt, nach Roloff analog zum ältesten Passionsbericht (Mk 14–15), in dem „Jesus der leidende und gehorsame Gerechte [ist], den Gott aus der tiefsten Erniedrigung erhöht und dessen Schicksalswende zugleich zur heilvollen Wende für die ihm in Glaube und Nachfolge verbundenen Menschen wird“¹⁷. In dieser alten Tradition wird schon auch ein bestimmter Glaube mit der Taufe verbunden, aber letztlich ist er nicht viel mehr als Ausdruck dafür, getauft werden zu wollen, weil hier eine Botschaft zum Ausdruck kommt, in der Gott auf der Seite eines Menschen steht, der bedrängt ist, sich für andere hingibt *und* in der Gott genau diesen Menschen erhöht. Wenn es zutrifft, dass Lukas die Geschichte den Erzählmotiven seiner Emmauserzählung anähnelte (Lk 24,13–35),¹⁸ könnte man folgern, dass Philippus hier das praktisch-hermeneutische Auslegungswerk des Auferstandenen vertritt und weiter „schreibt“.¹⁹ Der Glaube besteht in beiden Geschichten in der zutreffenden Identifikation bestimmter Schriften Israels mit dem Leben und Sterben Jesu.

Die Identifikation Jesu mit dem Gottesknecht bleibt in der Kämmerergeschichte allerdings zurückhaltend und wird nicht auf dem Hintergrund eines Sühnetodes entfaltet.²⁰ In der „Aufhebung des Gerichts“ werden zwar Auferstehung und Erhöhung gemeint sein, doch weiter geht die Interpretation nicht.²¹ Howard Marshall spricht von „the lack of any clear mention of these things“, also vom Fehlen weiterer Klärung dessen, was den Glauben anbelangt, was dann dazu führt, in Vers 37 die Geschichte entsprechend aufzubessern.²²

¹⁶ Vgl. Gottfried Schille, *Die Apostelgeschichte des Lukas* (Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament V), Berlin ²1984, 211.

¹⁷ Jürgen Roloff, *Die Apostelgeschichte* (Das Neue Testament Deutsch, Teilbd. 5), Göttingen 1981, 141.

¹⁸ Vgl. Klaus Kliesch, *Apostelgeschichte* (Stuttgarter Kleiner Kommentar, Neues Testament 5), Stuttgart, 1986, 78f, hier 78. Anklänge an Emmaus vertritt auch Witherington, *Acts* (s. Anm. 4), 292. Zur Ähnlichkeit, aber auch zur Differenz zur Emmauserzählung vgl. Schreiber, *Beobachtungen* (s. Anm. 12), 53ff.

¹⁹ Vgl. Josef Zmijewski, *Die Apostelgeschichte* (Regensburger Neues Testament), Regensburg 1994, 365.

²⁰ Vgl. Haenchen, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 5), 261; Stählin, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 2), 128.

²¹ Vgl. Haenchen, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 5), 261.

²² Vgl. Howard Marshall, *The Acts of the Apostles* (The Tyndale New Testament Commentaries), Michigan 1980, 165.

Aus der Perspektive anderer neutestamentlicher Texte und aus heutiger ohnehin ist dies tatsächlich ein nicht sehr entfalteter Glaube, der aber das Wesentliche trifft: Jesus leidet und wird von Gott gerettet. Trotz des Bösen und des Leidens gibt es einen guten Gott, der die Leidenden erlöst und den erhöht, der für die Untaten der Menschen selbst das Leid auf sich nimmt. Gott ist ein Segen für alle Menschen, für niemanden ist er ein Fluch. Hier findet sich noch nicht das Bekenntnis zu Jesus als dem Sohn Gottes, sondern er ist der besondere Prophet.

Es ist ein unvollständiger Glaube, allerdings mit einem geheimnistheologischen Horizont. Denn darin wird die Identität dieses Jesus jenem Geheimnis anvertraut, das nur der Himmel geben kann, womit man jede diesseitige Zugriffsbarkeit auch wieder an dieses Geheimnis abzugeben hat. „Wer kann sein Schicksal erzählen?“ (Apg 8,33). Stählin schreibt hier: „[D]arum ist kein Mensch imstande, sein Schicksal zureichend zu beschreiben.“²³ Diesbezüglich sitzen also alle Glaubenden, seien sie theologisch ausführlich, seien sie sprachlich hilflos, hermeneutisch im gleichen Boot: Am Ende stehen sie alle immer vor einem Geheimnis, das sie nicht begreifen können.

Das war einigen späteren Textzeugen dann doch zu wenig, so dass sie, damit unzufrieden, im Vers 37 eine ausführlichere Taufformel bezeugen, nämlich dass Christus der Gottessohn ist.²⁴ Ein Teil der schlechteren²⁵ westlichen Textüberlieferung trägt also das vermisste Taufbekenntnis nach, wie es in der Taufpraxis der frühen Kirche üblich war²⁶ (allerdings noch nicht in trinitarischer Form)²⁷ und formulierte es als Bedingung (*Wenn* du [...] glaubst, [...]). Witherington schreibt, dass die spätere Hinzufügung es für undenkbar hielt, dass der Eunuch ohne die Frage nach einem Glaubensbekenntnis getauft werden konnte.²⁸ Der inhaltliche Zugriff und die Unzufriedenheit mit dem vorliegenden Text sind also massiv und repräsentieren schon hier eine Dynamik, die die spätere Kirchengeschichte maßgeblich bestimmen wird.²⁹

²³ Stählin, Apostelgeschichte (s. Anm. 2), 129.

²⁴ Vgl. Roloff, Apostelgeschichte (s. Anm. 17), 142: Das Glaubensbekenntnis des Täuflings, das vermisst wurde, „wurde in einigen Handschriften der westlichen Überlieferung in dem sekundären Vers V. 37 nachgetragen“.

²⁵ Munck spricht davon, dass Vers 37 in den besseren Manuskripten nicht zu finden ist; vgl. Johannes Munck, *The Acts of the Apostles (The Anchor Bible)*, New York 1967, 79.

²⁶ Vgl. Pesch, Apostelgeschichte (s. Anm. 3), 294.

²⁷ Für ein sehr frühes Stadium spricht, dass hier eine Taufe im Namen Jesu und nicht der Dreifaltigkeit stattfindet. Offensichtlich gab es beide Taufformeln eine Zeit lang nebeneinander, vgl. Stählin, Apostelgeschichte (s. Anm. 2), 130; Haenchen, Apostelgeschichte (s. Anm. 5), 262.

²⁸ Vgl. Witherington, *Acts* (s. Anm. 4), 300.

²⁹ Ähnlich Marguerat, *Randfigur* (s. Anm. 8), 98: „Aber der sogenannte ‚westliche‘ Text der Apostelgeschichte hat dieses Fehlen einer Antwort nicht ertragen, auch nicht das Fehlen einer Überprüfung des Glaubens des Katechumenen.“

Hier dagegen erfolgt statt eines Credo sofort die Taufhandlung. Sie geht einer künftigen Präzisierung des Glaubens voraus.³⁰ Die fehlende Glaubensfertigkeit macht unmittelbar der Tatkraft zur Taufe Platz.

Daniel Marguerat sieht diese Szene im Anklang an Lk 18,16, wo Jesus die Jünger auffordert, die Kinder nicht daran zu hindern, zu ihm zu kommen. Und Kinder sind allemal, vor allem im jüdischen Kontext, hinsichtlich des rechtsfähigen Glaubens unmündig und werden gleichwohl als solche zum Maßstab dafür, wie man sich am Reich Gottes orientieren sollte. Wenn Jesus bzw. Gott alle Hindernisse zum Heil ausgeräumt hat, können sich die Menschen mit ihren selbst verordneten Hindernissen nicht dagegen- und darüberstellen.³¹ Die kleine Katechese im Gespräch zwischen Philippus und dem Kämmerer genügt, wie die kleine Kinderkatechese Jesu für seine Jünger (vgl. Lk 18,17).

3. Gott selbst erwählt

Gott hat selbst alle Hindernisse für diese Taufe beiseitegebracht. Damit legitimiert er nicht nur die Taufe eines Nichtjuden und Verschnittenen, sondern er legitimiert hier diese Art von Taufe „im Vorübergang“. Und man kann auch annehmen, dass Philippus hier stellvertretend für den Täufling die Auslegung und das darin formulierte Bekenntnis sagt, ohne es vom Täufling wiederholen zu lassen. Vielmehr wird die Zukunft, wie der Kämmerer mit dieser Interpretation und diesem Glauben umgeht, mit der Taufe auf den Weg gebracht, worin sich die Hoffnung zeigt, dass sich in der Taufe Christus selbst mit den Getauften auf den Weg, auf einen für die Verantwortlichen in der Herkunft nicht kontrollierbaren neuen Weg macht. Die Herkunft entäußert sich für eine von der Herkunft emanzipierte Zukunft christlicher und kirchlicher Existenz. Leider hat diese Freigabe in der Missionsgeschichte des Christentums wenig Schule gemacht.³²

Hermeneutisch steht hier an, die bereits in der Schrift verdrängten Anteile christlicher Mission fast 2000 Jahre später in einem Zusammenhang wieder stark werden zu lassen, in dem gerade diese rezessiven Anteile für die gegenwärtigen Herausforderungen von dominanter und entscheidender Bedeutung sein können. Später erst bzw. in der dominanten Tradition wird die Taufe an die Bedingung eines eher vollständigeren Glaubens gebunden und darin an den kodifizierten Glauben von jeweils bestehender Gemeinde und Kirche, was mit einschließt, sich nicht nur in diesen Glauben, sondern auch in diese Gemeinschaft zu integrieren.

³⁰ Vgl. Schille, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 16), 211.

³¹ Vgl. Marguerat, *Randfigur* (s. Anm. 8), 98.

³² Vgl. Ottmar Fuchs, *Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift*, Stuttgart 2004, 321–356.

Der Äthiopier aber wird „durch Taufe und Geist zu einem vollgültigen Glied des neuen Gottesvolkes“³³, hier aber in einer neuen, noch zu entwerfenden sozialen Gestalt, und dies auf dem Hintergrund von vier Mängeln, die durch die Taufe aufgewogen werden: einmal trotz seines körperlichen Zustandes (sollte er tatsächlich ein Eunuch sein), dann obgleich er kein Jude ist, dann ohne ein ausgeprägtes Glaubensbekenntnis und schließlich ohne Gemeindebezug. Jürgen Roloff sieht die Geschichte im Zusammenhang mit christlichen Wandermissionaren, wo die Taufe „noch nicht verstanden [wird] als Eingliederung in die Gemeinschaft der Kirche“ und wo gilt: „Orts-gemeinden spielen in ihr [in dieser Mission, O. F.] keine Rolle.“³⁴

Solche Mission ist immer mit Entblockierungen verbunden, mit der Beseitigung von menschlich aufgetürmtem oder situativen Hindernissen. Jacob Jervell schreibt: „Niemand und nichts kann die Taufe verhindern, denn das ganze Geschehen ist durch die Führung des Geistes bestimmt.“³⁵ So wird klar, „dass Gott in der wunderbaren Zusammenführung des Kämmerers mit Philippus alle Hindernisse beseitigt hat“³⁶. Es ist nichts anderes gefordert als die Zustimmung des Kämmerers. Dies gilt vor allem, wenn zutrifft, was einige Kommentare sagen, nämlich dass der Bekehrte hier nicht (nur) als Person gemeint ist, sondern als Prototyp für die hier demonstrierte Missionsform.³⁷

Aber hat diese zufällige Auswahl Gottes nicht einen beträchtlichen Schatten? Die einen erwählt Gott zur Taufe, andere erwählt er nicht. Und er erwählt nicht nur am wahrscheinlichen, sondern auch am unwahrscheinlichen Ort. Andere gehen ein Leben lang ihren Weg und bekommen keine solchen Konstellationen geschenkt. *Gott* ist also schuld daran, wenn die einen zu solchen Begegnungen kommen und die anderen nicht. Niemand anders ist zu beschuldigen. Es sind die Begrenzungen der Menschen und der Situationen, die sich die Bibel als Erwählung erklärt. Für die meisten Menschen geschieht die Erwählung durch ein Hineingeborenwerden in eine Glaubensgemeinschaft, in eine Kirche. Aber es gibt auch die Erwählung, die dann auch als solche erlebbar ist, durch Fügung, durch Konversion und ähnliche Erfahrungen.³⁸

Religionsgeschichtlich gibt es grob gesprochen zwei Formen von religiöser Erwählung: ist es eine Erwählung gegen andere oder für andere? Sind mit dieser Erwählung die anderen aus dem Heil ausgeschlossen? Oder findet diese Erwählung so statt, dass die Erwählten darin stellvertretend für alle anderen das Heil glauben und vertreten?

³³ Stählin, Apostelgeschichte (s. Anm. 2), 130.

³⁴ Roloff, Apostelgeschichte (s. Anm. 17), 139.

³⁵ Jervell, Apostelgeschichte (s. Anm. 13), 273.

³⁶ Vgl. Pesch, Apostelgeschichte (s. Anm. 3), 294.

³⁷ Vgl. Schille, Apostelgeschichte (s. Anm. 16), 215.

³⁸ Vgl. dazu die Überlegungen zum Verhältnis von Freiheit und göttlichem Willen aus der Perspektive neuzeitlicher Lebenseinstellung bei Schreiber, Beobachtungen (s. Anm. 12), 65.

Nichts hindert uns, den Schriftabschnitt, den der Äthiopier liest und den Philippus auslegt, auf diese Frage zu beziehen:³⁹ Wie der Gottesknecht in Jes 53 stellvertretend für das Volk leidet, wie er die Sünden von anderen trägt,⁴⁰ so gilt auch die Erwählung nicht ausschließend, sondern stellvertretend für alle. Ihr inhaltlicher Kern ist: Gottes Liebe ist auch dann gegeben, wenn du nicht zur Taufe bzw. zum Glauben bzw. zur Kirche erwählt bist. Dies gehört zum zentralen Inhalt der Erwählung, nämlich allen Menschen zu sagen, dass sie von vorneherein, also von Geburt an von Gott geliebt sind, in welche Kulturen, Religionen und Weltanschauungen auch immer sie hineingeboren sind. Und viele Menschen erleben diese Liebe auch in den guten Erfahrungen mit Mensch und Welt – und hoffentlich auch mit Gott in ihren Religionen. Und weil nichts daran hindert, von Gott geliebt zu werden, hindert auch nichts daran, in der Taufe Gottes nicht-ausschließende Liebe explizit als solche zu erfahren, sie in heiligen Texten benennen und bedenken zu können.⁴¹

Wenn die Gnade der Taufe nicht exklusiv zu verstehen ist, dann geschieht bereits jede Geburt aus Gnade, aus Liebe. Wenn die Taufe bedingungslos ist, wenn nichts daran hindert, sie zu empfangen, ist sie selbst ein Spiegel dafür, dass die Erwählung zur Liebe Gottes nicht willkürlich, sondern bedingungslos ist. Die Bedingungslosigkeit der Taufe in der Erwählung ist Basis und Garantie dafür, dass die Liebe Gottes außerhalb der Erwählung zur Taufe ausnahmslos allen Menschen von vornherein gegeben ist.

4. Der erhobene Eunuch

Wie bereits angedeutet: Gerade auch von der theologischen Pointe her spricht viel dafür, dass hier ein tatsächlicher Eunuch gemeint ist.⁴² Denn damit geht die Mission nicht nur ans Ende der Welt, sondern auch an die Ränder der Religionen, hier der jüdischen, denn ein Eunuch, ein Verschnittener kann nicht beschnitten und damit nicht Mitglied des auserwählten Volkes werden.⁴³

³⁹ Zur entsprechenden Deutung des Gottesknechtliedes in diesem Kontext vgl. Pesch, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 3), 292f. Zu dem Argument, dass Lukas mit dem Zitat das Nichterwähnte nicht ausschließt, sondern mit assoziiert, vgl. Witherington, *Acts* (s. Anm. 4), 298.

⁴⁰ Vgl. Marshall, *Acts* (s. Anm. 22), 163.

⁴¹ So geschieht in der Taufe wirklich eine von der christlichen Offenbarung gegebene Neuschöpfung der bereits in der „alten“ Schöpfung geschenkten Lebensgnade in die Benennbarkeit und Feiargestalt der Kirche hinein. Denn es ist ein essentieller Unterschied, ob ich weiß, dass mich und die anderen jemand, hier der unerschöpfliche Schöpfergott, liebt oder nicht oder nur unzulänglich und in Grenzen.

⁴² Vgl. Pesch, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 3), 296. Auch Schreiber, *Beobachtungen* (s. Anm. 12), 56, plädiert für die physische Versehrtheit des Eunuchen.

⁴³ Vgl. Pesch, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 3), 296. Dass ein Eunuch kein Proselyt werden kann, vertritt auch Witherington, *Acts* (s. Anm. 4), 300.

In diesem Zusammenhang gewinnt die Jesajarolle eine zusätzliche Bedeutung: Während in Dtn 23,1 Eunuchen vom Volk Gottes ausgegrenzt bleiben, kündigt Jesaja die Inklusion der Fremden und der Eunuchen in das Heilige Volk an.

Denn so spricht der Herr: „Den Eunuchen, die meine Sabbate halten, und erwählen, was ich will, und sich meinem Bund verpflichten, werde ich in meinem Haus und innerhalb meiner Mauern einen ehrenvollen Platz geben, besser als Söhne und Töchter, und ich werde ihnen einen ewigen Namen geben, der nie untergeht. (Jes 56,4f⁴⁴)

Marguerat spricht von einem „Paradox der sozialen Kondition des Eunuchen: mächtig, aber ausgeschlossen“⁴⁵. Als Eunuch ist er von der Nachkommenschaft, vom Tempel und auch von der Achtung der Menschen ausgeschlossen, denn bei den griechischen und lateinischen und auch jüdischen Autoren der damaligen Zeit zeigt sich Eunuchen gegenüber viel Verachtung und Spott.⁴⁶

Der Äthiopier bekommt auf seine Frage, wer denn jener Gottesknecht sei, die frohe Botschaft, dass sich an Jesus Erniedrigung und Erhöhung verwirklicht habe. Diese Botschaft, zusammengelesen mit dem Text in der Jesajarolle, der sich auf den Eunuchen bezieht, trifft die Problematik des Äthiopiens unmittelbar, weil er aufgrund seiner körperlichen Verfassung selber von der Erniedrigung betroffen ist, „die Erhöhung ihm daher wie ein Heilszustand scheinen muss“⁴⁷, in dem sich die Verheißung des Jesaja erfüllt.⁴⁸ Mit Jesus kann er nun wirklich *seinen* Weg gehen, ohne sich vorher in Jerusalem integriert haben zu müssen.⁴⁹ Es ist ein Weg, „der sogar tiefe religiöse Barrieren überwinden kann. Dann ist es also gut, so zu glauben und diesem Gott zu vertrauen.“⁵⁰

So geht es sicher auch um das Jawort des Äthiopiens zu der Interpretation von Philippus, aber Ziel der Handlung ist dann die Taufe als Zeichen dafür, dass sich am Kämmerer genau das ereignet, wozu er ja sagte: zu einem Menschensohn, der nicht Leiden zufügt, sondern für andere aushält und so alle Barrieren schleift. Und zu einem Gott, der einen solchen Menschen erhöht. Genau dies *geschieht* in den Symbolhandlungen der Taufe. Die Taufe ist also nicht nur Ausdruck des Glaubens, sondern darüber hinaus entscheidendes Ziel des Gesprächs.⁵¹ Wozu sollte sonst die rhetorische Frage des Äthiopiens die Spendung der Taufe so hervorheben und wichtig machen? Denn in der Taufe und ihrer überindividuellen rituellen Besiegelung kommt ja gerade die von Gott bzw. vom Geist Gottes *gegebene*, über das Gespräch hinausgehende

⁴⁴ Nach der griechischen Übersetzung der Septuaginta (LXX).

⁴⁵ Marguerat, Randfigur (s. Anm. 8), 100.

⁴⁶ Vgl. Marguerat, Randfigur (s. Anm. 8), 93.

⁴⁷ Schreiber, Beobachtungen (s. Anm. 12), 62; vgl. auch Wilfried Eckey, Die Apostelgeschichte. Der Weg des Evangeliums von Jerusalem nach Rom, Teilbd. 1, Neukirchen-Vluyn 2000, 205.

⁴⁸ Zur hermeneutischen Qualität des Heilssinnes der Schrift, wie er hier in Lektüre und Interpretation erfahren wird, vgl. Zmijewski, Apostelgeschichte (s. Anm. 19), 368.

⁴⁹ Schreiber, Beobachtungen (s. Anm. 12), 69.

⁵⁰ Schreiber, Beobachtungen (s. Anm. 12), 69.

⁵¹ Vgl. Schreiber, Beobachtungen (s. Anm. 12), 43.

Gnade zum Vorschein, verbunden mit der Hoffnung auf ihre lebenslange Wirkung. Nicht im Gespräch, sondern in der Taufe (im Eintauchen und Hochkommen) ereignet sich performativ, was Jesaja und Philippus ansatzhaft sagen.

Der Äthiopier kehrt zurück in ein für Jerusalem und Philippus unbekanntes Land. Und auch Philippus geht weiter. Stählin schreibt: „und der Eunuch sah ihn niemals wieder; denn er zog seine Straße fröhlich weiter“⁵². Dass diese Taufe mit ihrer Wirkung gut ausgeht, dafür können weder der taufende Gläubige noch die Herkunftsgemeinde die Verantwortung übernehmen, sondern dafür steht Christus, steht Gott selber ein, wie er überhaupt für die Entstehung und Konstellation dieser *Begebenheit* einsteht.

Alles bleibt hier der Wirksamkeit des Geistes Gottes überlassen, durch die Taufe vermittelt, heute würden wir sagen: durch das sakramentale Wort und die sakramentale Handlung. In dieser alten Tradition⁵³ scheint ein alternatives Tauf- und Kirchenkonzept bereits im Neuen Testament auf, das etwas anders ist als die Nähe der Taufe zur Gemeindeinitiation und zum „vollständigen“ Glaubensbekenntnis.⁵⁴ Die Frage nach dem Taufhindernis wird negativ, das heißt für die Taufzulassung grundsätzlich positiv beantwortet.⁵⁵ Es ist eine Art von Freigabe der Getauften in eine für die Taufenden unbekannte Welt hinein, sowohl regionaler wie inhaltlicher Art.

Es geht um die „Hodegese“, um die Weg-Führung unbekannter Menschen,⁵⁶ um eine Wegbegleitung, die fähig ist, eigene Wege aufzugeben.⁵⁷ Neue Gemeinden sind sekundär. Denn die Botschaft ist ad personam immer erst grenzüberschreitend, „welche die geographischen Schranken ebenso durchbricht wie die soziologischen und religiös-kulturellen“⁵⁸.

5. Umgedrehte Wallfahrt

Im Horizont der Vorstellung von der endzeitlichen Wallfahrt aller Völker nach Jerusalem ist der Äthiopier aus einem fremden Volk nach Jerusalem gekommen, musste sich aber mit dem Vorhof der Heiden im Tempelbezirk begnügen und durfte nicht dorthin

⁵² Stählin, Apostelgeschichte (s. Anm. 2), 126.

⁵³ Vgl. Zmijewski, Apostelgeschichte (s. Anm. 19), 360.

⁵⁴ Vgl. Pesch, Apostelgeschichte (s. Anm. 3), 295f: Pesch schießt in seinem gemeindeftheologischen Blick über den gegebenen Text hinaus, wenn er ihn zu sehr auf den „Deuteraum der Versammlung des Gottesvolkes“ zurückbindet, was ja hier die Jerusalemer Gemeinde wäre: „Der ‚Sensus plenior‘ der Schrift erschließt sich durch die Heilsgeschichte im Deuteraum der Versammlung des Gottesvolkes – auch heute.“ Er unterschlägt hier, dass zwar die Deutung in ihrer Herkunft von einer realen Versammlung des Gottesvolkes notwendig ist, dass sich diese dann aber doch sehr zugunsten des neuen Weges des Kämmerers zurücknimmt und nur minimal prägend ist.

⁵⁵ Vgl. Haenchen, Apostelgeschichte (s. Anm. 5), 262.

⁵⁶ Vgl. Zmijewski, Apostelgeschichte (s. Anm. 19), 363.

⁵⁷ Vgl. Zmijewski, Apostelgeschichte (s. Anm. 19), 367.

⁵⁸ Zmijewski, Apostelgeschichte (s. Anm. 19), 367.

gehen, ins Heiligtum, wohin die Juden gehen durften.⁵⁹ Jerusalem hat es nicht geschafft, den Fremden und Verschnittenen in sein Zentrum aufzunehmen. Das Zusammenkommen, der *Konkurs* der Völker in Jerusalem, wird vielmehr überholt vom *Diskurs*, vom Weggehen von Jerusalem in die eigene Fremde, mit der auf diesem weggehenden Weg geschenkten Erfahrung, mit der Taufe nun doch in das Gottesvolk aufgenommen zu werden. Die Diaspora gilt als heilvolle Zerstreuung bis ans Ende der Erde. Sie ist nicht mehr Gericht, sondern Weg des Heiles.

„Der Kämmerer steht für die *Völkerwallfahrt zum Zion*, und er erlebt, wie die ganz andere Weisheit Gottes als das *Evangelium zu den Völkern* kommt.“⁶⁰ Zion verlagert sich auf die Landstraße nach Gaza. „Dabei verändert sich nicht allein der Ort des Geschehens, sondern auch die Richtung desselben wird umgekehrt.“⁶¹

Das Heil ereignet sich für den Kämmerer nicht im Hingehen nach Jerusalem, sondern im Weggehen davon, womit diese christliche Mission einen eigenen Charakter bekommt: nämlich die Wandlung von der Versammlung zur Zerstreuung, die Diaspora ist kein Mangelwesen, sondern wird zum Anders-Ort⁶² des Heiles. Begegnung bleibt weiterhin konstitutiv, aber sie ereignet sich auf dem Weg, weniger in der Komm-, denn in der Hingeh- und Weggehstruktur.⁶³ Hier, im Daneben, ist es möglich, dass die Ausgeschlossenen in das Zentrum des Heiles aufgenommen werden. Das andere oder bisherige Zentrum des Heils, der Zion, kann diese Universalisierung, kann diese Entgrenzung strukturell (noch) nicht (er)tragen.

Eine solche Mission kontrolliert nicht einen bestimmten Ort, wo die Leute hingehen, sondern arrangiert sich mit Gottes überraschendem Plan, „der oft weit weg und ziemlich jenseits der Kontrolle der Verantwortlichen vor sich geht“⁶⁴. In Jerusalem findet der Eunuch den Schlüssel zur Schrift nicht, obgleich er dort wohl die Jesajarolle und damit den Buchstaben ersteht.⁶⁵ Er bleibt Suchender und bekommt die Antwort des durch die restlose Annahme ermöglichten Verstehenkönnens erst, als er durch die Wüste wieder nach Hause umkehrt.⁶⁶ Die Wallfahrt des Äthiopiens ereignet sich nur unvollständig im Hingehen, sondern sie ereignet sich erst wirklich im Weggehen. Dort

⁵⁹ Vgl. Marguerat, Randfigur (s. Anm. 8), 94.

⁶⁰ Volkmar Hirth, Die Königin von Saba und der Kämmerer aus dem Mohrenland oder das Ende menschlicher Weisheit vor Gott, in: Biblische Notizen 83 (1996), 13–15, hier 15 [Hervorhebung: im Original].

⁶¹ Hirth, Königin von Saba (s. Anm. 60), 15.

⁶² Derart ist die Taufe eine Heterotopie im Sinne von Michel Foucault, ein Anders-Ort in der Welt, wo „ganz andere Gesetzmäßigkeiten, Visionen, Ordnungen der Dinge herrschen“, vgl. Hans-Joachim Sander, Einführung in die Gotteslehre, Darmstadt 2006, 34; vgl. auch Ottmar Fuchs, „Unbedingte“ Vor-Gegebenheit des Rituals als pastorale Gabe und Aufgabe, in: Theologische Quartalschrift 189 (2009), 2, 106–129, hier 107ff.

⁶³ Vgl. Marguerat, Randfigur (s. Anm. 8), 100.

⁶⁴ Witherington, Acts (s. Anm. 4), 301.

⁶⁵ Vgl. Eckey, Weg (s. Anm. 47), 203.

⁶⁶ Vgl. Schreiber, Beobachtungen (s. Anm. 12), 58.

bekommt er dann auch jene Worte zu lesen, jene jesajanischen Verheißungsworte aus der Tradition des Zentrums, die er *dort* nicht hört, nämlich dass er dazugehört.

Man muss also annehmen, dass „die Aufnahme des Äthiopiens in die Gemeinde nicht abgeschlossen wurde“⁶⁷. Der Geist weht bis an die Grenzen der Erde (nicht nur in der Sammlung des Tempels und auch nicht nur der christlichen Gemeinde in Jerusalem).⁶⁸ Die Tatsache, dass hier bei der Taufe vom Geistempfang nicht die Rede ist, darf auch so ausgelegt werden, dass diese Gabe Gottes am Bestimmungsort des Kämmerers in *seiner* Heimat zu erwarten ist.⁶⁹ Die Taufe ist also kein Unternehmen, das zentralistisch in die Zentrale zurückführt, sondern den davon weggehenden und weiteren Weg mit der Verheißung beschenkt, dass sich auf diesem Weg die Begegnung mit dem Geist ereignen wird.⁷⁰ Dort wirkt die Hand des Herrn, nicht die Hand der Apostel.⁷¹

Vonseiten des Autors der Apostelgeschichte wird des Kämmerers weiterer Weg nicht beachtet.⁷² Die Jerusalemer Gemeinde, der Verkündiger Philippus und auch die LeserInnen der Apostelgeschichte müssen nicht wissen, wie und ob das Evangelium mit dem Äthiopier weitergeht. Die Geschichte verbleibt im „Jenseits“ der „Enden der Welt“⁷³, auch im Jenseits zu den je eigenen kompakten Gemeinden und Vorstellungen. Es ist ein Jenseits mit einer besonderen sakramentalen Verkündigung, die ihrerseits vom Jenseits Gottes ermöglicht und gewollt ist. Denn man muss und darf immer mit einer „göttlichen Intervention“⁷⁴ rechnen, wenn solche Begegnungen en passant geschehen.

Die Geschichte markiert deutlich: Der Taufbefehl ist nicht identisch mit kirchlicher Mitgliederwerbung. Vielmehr verdankt er seine Universalität auch und gerade einem weit darüber hinausgehenden Zuspruch. Für die Ursprungsgemeinde springt damit vereinsbezogen nichts heraus! Sie hat diesbezüglich nichts davon. Muss sie auch nicht: Was wäre das für eine irrsinnig-aggressive Vorstellung, Mission würde bedeuten, die ganze Welt in die Kirche integrieren zu müssen. Das Elend der Missionsgeschichte wurzelte in der fundamentalistischen Zwanghaftigkeit, durch die Taufe zugleich eine sehr machtförmige Kolonialisierung der neuen Bereiche in die eigenen Formen von Leben und Denken hinein betreiben zu müssen. Die entsprechende „Freigabe“ fand wenig statt.⁷⁵

⁶⁷ Schmidt, *Zerstreuung* (s. Anm. 13), 193.

⁶⁸ Vgl. Schmidt, *Zerstreuung* (s. Anm. 13), 203.

⁶⁹ Vgl. Schmidt, *Zerstreuung* (s. Anm. 13), 191.

⁷⁰ Vgl. Schmidt, *Zerstreuung* (s. Anm. 13), 201.

⁷¹ Vgl. Schmidt, *Zerstreuung* (s. Anm. 13), 205.

⁷² Vgl. Gerhard Schneider, *Die Apostelgeschichte 1. Teil* (Herders theologischer Kommentar zum Neuen Testament V 1), Freiburg/Br. 1980, 508.

⁷³ Vgl. Schneider, *Die Apostelgeschichte* (s. Anm. 72), 499ff.

⁷⁴ Vgl. Schneider, *Die Apostelgeschichte* (s. Anm. 72), 502.

⁷⁵ Vgl. Ottmar Fuchs, *Religionskritik als praktisch-theologische Aufgabe*, in: *Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft* 98 (2014), 3/4, 241–253.

Selbstverständlich gibt es nichts, was nicht auch seinen Schatten und seine Ambivalenzen hätte. Jahrhundertlang hat man den Missionsbefehl zur Taufe (zunächst durchaus strukturanalog zum Äthiopier) dem Glauben und der sozialen Integration vorausgeschickt, nämlich nach dem Motto: erst mal und, wenn nicht freiwillig, dann mit Gewalt taufen, das Übrige wird das Sakrament schon bringen bzw. regeln. Auch hier zeigt sich ein, wenn auch ein fatales „Vertrauen“ in die Wirksamkeit des Sakraments im Kontext von Zwang und darauffolgender gewalttätiger Integration in die vorgesetzten Kulturen, Frömmigkeitsformen und Strukturen – bis zur Versklavung, Unterdrückung und Enteignung der indigenen kulturellen und religiösen Identität, was ja alles andere als ein tatsächliches Vertrauen in die freie und unerwartete, nicht einseitig kontrollierbare Wirksamkeit der Sakramente bezeugt. Dabei geht es um die angebliche Rettung vor der Hölle bei gleichzeitiger Erfahrung dieser Hölle – als Bedingung für die postmortale Erlösung – im Diesseits, ohne sensible Hinführung zum Glauben und ohne die Eröffnung einer eigenen Möglichkeit des Glaubens. Von der Geschichte des Äthiopiens her ist die Kriteriologie klar: Er entscheidet sich frei für diese Taufe und kann anschließend in Freiheit seiner Wege gehen. Dafür die Gnadenwirksamkeit der Taufe zu bemühen, gibt diesem und nur einem solchen Vorgang eine theologische Qualität und Legitimation, die uns die Äthiopiergeschichte aus der Tiefe frühchristlicher Tradition heraus schenkt.

6. Freigabe des getauften Menschen

Es gibt viele Menschen, die „nur“ zu besonderen Fällen zur Kirche kommen, vor allem zu den Sakramenten Taufe, Firmung und Eheschließung. Man nennt diese Pastoral, vom Lateinischen „casus“ für „Fall“, Kasualpastoral. Auf dem Hintergrund dieser kleinen, aber feinen Geschichte und der dahinterstehenden frühen Tradition⁷⁶ (nach Jervell handelt es sich um eine ursprünglich unabhängige selbständige Einzelepisode)⁷⁷, einer, wenn man so will, ersten kasualpraktischen Missionsarbeit, erweist sich die Taufe als eine Form ritualdiakonischer Kommunikation, bei der nichts gefordert wird als nur der Akt, sie zu wünschen, verbunden mit der Sehnsucht, darin einer Gegebenheit zu begegnen, die menschliches Leben durch das Leid hindurch trägt und ihm Hoffnung gibt.⁷⁸ Genau dies wäre die inhaltliche und darin zugleich personal offene Bestimmbarkeit von Jes 53 und seiner Intention.

Die Freigabe der Taufe in einer pluralen Gesellschaft über alle Grenzen hinaus hat es also auch schon damals, insbesondere in der inhaltlichen Pluralität der griechisch-

⁷⁶ Zur jüngeren Etappe der Traditionsgeschichte vgl. auch Schille, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 16), 209.

⁷⁷ Vgl. Jervell, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 13), 270.

⁷⁸ Vgl. Ottmar Fuchs, *Im Innersten gefährdet. Für ein neues Verhältnis von Kirchenamt und Gottesvolk*, Innsbruck 2010, 93–116.

sprechenden Bildungselite, gegeben. Von diesem Fall her ergeben sich neue Perspektiven auch für die heutige, ungleich basisbezogener Pluralitätsherausforderung in Gesellschaften und zwischen ihnen. Die Sehnsucht, von einer guten Macht erwünscht und geborgen zu sein, nicht mit Liebesentzug bestraft zu werden und in Freiheit nicht-integralistische Inklusionen zu wählen, gewinnt in der Taufe eine gegenüber gegenwärtigen Religionsformen im Christentum und in anderen Religionen durchaus kontrafaktische Glaubens- und Gesellschaftsform. Vielleicht haben viele gläubige Menschen es ohnehin nicht anders erlebt, als dass sie von der Taufe wenig verstanden, aber viel gehofft haben und ihre wichtigsten Lebenswünsche mit den Symbolhandlungen der Taufe schier unmittelbar verbinden konnten und Mut zum Leben und zum Gutsein bekamen.

Hier kommt eine Relativierung des Glaubens (nicht eine Missachtung des Glaubens) zum Vorschein, die für den Glauben selber sehr heilsam ist: nämlich dass der Glaube seine Wahrheit nicht nur in seinem Inhalt, sondern auch in der Praxis erweist, die daraus folgt bzw. diesen Inhalt prägt. Biblisch ist davon die Rede, dass die Gläubigen an ihren Früchten zu erkennen sind. Mit der Erinnerung an Mt 25,31–46, wo offensichtlich jener Glaube entscheidend ist, dass es darauf ankommt, dass es nicht umsonst, sondern über den Tod hinaus von Bedeutung ist, ob man gut mit Menschen umgeht, vor allem mit Bedürftigen, oder nicht. Aus dieser Perspektive kann ein angeblich vollständiger Glaube durchaus praktisch armselig sein; und ein einfacher Glaube Großes bewirken.

Doch kann selbst eine solche Wirksamkeit der Taufe nicht zu ihrer Bedingung gemacht werden. So gibt es drei Versionen, wie sich die Taufe des Äthiopiens in seinem eigenen Land ausgewirkt haben könnte: einmal die Geschichte, dass er als Missionar gewirkt und sogar die Königin getauft haben soll; zum anderen dass er das Martyrium erlitten hat, aber noch im Grab wundertätig war; schließlich, das historisch Wahrscheinlichere, dass es überhaupt keine sichtbaren Spuren seiner Wirksamkeit gibt, weil sein Land erst viel später christianisiert worden ist.⁷⁹

Gleichwohl ist es für die äthiopische Kirche legitim, sich auf ihn zu berufen, denn seine Geschichte hat auch dann für alle Zeiten generative Erinnerungskraft, wenn sie historisch erfolglos war. Als verschriftlichte Erzählung aber hatte und hat sie bis heute historische Auswirkungen, durchaus verbunden mit der darin gegebenen Berechtigung zu einer unverwechselbaren und originären Kirche, mit eigener Theologie, Liturgie, Frömmigkeit und Kunst. So finden sich in den äthiopischen Kirchen zuhauf die farbigen Darstellungen der Taufe des Äthiopiens, als „Erinnerung“ an die Begründungsgeschichte *und* Freigabe der eigenen christlichen Identität.

Vielleicht ist es eine inhaltliche Folge genau dieser Identität, dass äthiopische Gläubige dem Gottesdienst nicht nur in der Kirche folgen, sondern auch außerhalb der Kir-

⁷⁹ Vgl. Stählin, Apostelgeschichte (s. Anm. 2), 131.

che in Andacht, manchmal sehr weit weg in der Umgebung stehen, für sich und ohne etwas von dem sehen zu müssen, was sich in der Kirche ereignet.

Mit faszinierendem Blick auch in die gegenwärtige kirchliche Zukunft formuliert Schille in seiner theologischen Interpretation der Äthiopiergeschichte:

„Die Erzählung über die Mission im Süden und den Erfolg am Eunuchen ist wie manche andere Missionserzählung der Urchristenheit eine Geschichte über die Kirche von morgen. Diese Kirche folgt dem göttlichen Wink. Sie ist bereit, auf die Straße hinauszugehen. Sie ist fähig, anderen eine wegweisende Auslegung zu vermitteln. Sie hat die innere Freiheit, Grenzen des religiösen Vorurteils (ein Eunuch), der Rasse (ein Nubier), des Volkes (ein Afrikaner), der Religion (ein Heide), des Raumes (weit jenseits alles Gewohnten) usw. zu überschreiten. Und sie ist weise genug, die Initiativen des Gewonnenen als erstes, wenn auch vielleicht verstecktes Glaubenszeugnis zu erkennen und aufzunehmen (auch wenn dadurch Ordnungsfragen – Taufe unterwegs? ohne Katechese? – ungeklärt bleiben) und dem Gewonnenen die Freiheit zu geben, seines Glaubens froh zu leben.“⁸⁰

7. Zukunftsspuren

Wir haben hier offensichtlich einen einmaligen alten Beleg für ein alternatives Tauf- und Kirchenkonzept, einen sehr alten noch dazu, der im lukanischen Kontext noch deutlich genug zum Vorschein kommt. Die Zulässigkeit der Taufe und ihre Gültigkeit wird dieser anderen Taufpraxis nicht bestritten! Vieles scheint mir hier eine generative Bedeutung bis in unsere Gegenwart hinein zu haben, wenn man diese Geschichte als erste, durch eine Kasualtaufe ermöglichte Missionstätigkeit begreift. Es zeigen sich etliche Analogien zu heute sogenannten Fernstehenden, die zur Taufe, Firmung und Ehe in die Kirche kommen, aber ansonsten mit kirchlichen Gemeinden wenig zu tun haben. Sie kommen und gehen wieder. Aber der fehlende Gemeindebezug bedeutet nicht, so schmerzhaft er für die Hauptamtlichen und für die Gläubigen im inneren Bereich der Kirchen ist, dass diese Sakramente bei ihnen folgenlos sind. Gerade die katholische Sakramententheologie könnte diese Einsicht kreativ und systematisch vertiefen.⁸¹

Diese Menschen glauben und hoffen, dass es eine gute Macht gibt, die die Absicht hat, zu schützen und zu segnen und darin Kraft für das Leben zu schenken, zu unterstützen und Halt zu geben. Es ist die Sehnsucht, selbst, aber auch mit anderen von guten Mächten anerkannt und getragen zu sein. Diese Sehnsucht ist biblisch genug und kommt in vielen Texten zum Vorschein, worin die Menschen Gottes Schutz und seinen Segen erbitten und darin selber zum Segen werden können (vgl. Gen 12,2).

⁸⁰ Schille, Apostelgeschichte (s. Anm. 16), 217.

⁸¹ Vgl. Fuchs, Vor-Gegebenheit des Rituals (s. Anm. 62).

Indem der Kämmerer in das Wasser der Taufe eintaucht, macht er die wunder-schöne Erfahrung,

„in ein Element eintauchen zu können, das mich trägt, auch wenn ich selbst mich nicht einmal mehr ertragen kann. Ich weiß eigentlich gar nicht, womit ich diese Erfahrung verdient habe, ge-tragen zu werden von jemand, der mich trägt. Und nun wird auch mir die Geschichte meiner Taufe unfasslich.“⁸²

Der Äthiopier geht fröhlich, mit viel Freude (und Freude ist bei Lukas ein Zeichen der Heilserfahrung)⁸³ seines Weges, weg von bisherigen Gemeinden, weg von Jerusalem, auch weg von Philippus, der selber seine Wege weitergeht. Und der Äthiopier bleibt unbekannt für Jerusalem. Er hätte ohnehin nur Probleme gemacht.⁸⁴

„Der Eunuch sieht sich plötzlich wieder allein; er macht aber keinen Versuch, Philippus noch einmal zu Gesicht zu bekommen, [...] er braucht ihn nicht mehr; darum setzt er seine Reise fort, und zwar, heißt es, voller Freude.“⁸⁵

Eindrucksvoller kann man die ungefüge „Selbstwirksamkeit“ der Taufe nicht mehr beschreiben.

Es geht also um eine in der Gnadentheologie verwurzelte Missionspastoral nach innen wie nach außen, vor allem beginnend mit der Taufe, die für den Äthiopier offen-sichtlich gratis ist, vergeb- und verschwendbar, mit einer fast unendlichen Bedin-gungslosigkeit. Nichtdazugehörige werden als solche getauft, ohne die Bedingung, durch Behebung der Mängel diesen Status vor der Taufe verändern zu müssen. Alles Vertrauen wird überraschungs- und verblüffungsfähig in die Zeit nach der Taufe ge-setzt – übrigens ganz im Sinne der paulinischen Rechtfertigungsgnade, mit der die Menschen *als* SünderInnen in die Liebe Gottes aufgenommen sind, noch bevor sie sich verändert haben, womit sie die Kraft bekommen können, sich zu verändern.

Kirchlich aktivierte Gotteskindschaft bezieht sich nicht nur auf die vorhandenen kompakten Kirchengestalten, sondern geht weit darüber hinaus in die unübersichtli-che „Diaspora“ disperser Kirchlichkeit,⁸⁶ ja disperser Gotteskindschaft in allen Völkern und Religionen.

⁸² So Christian Möller in einer Predigt zu diesem Text: Von Leipzig über Heidelberg nach Jerusalem und weiter in die Wüste ans Wasser, in: Doris Hiller – Christine Kress (Hg.), *Dass Gott eine große Barmherzigkeit habe. Konkrete Theologie in der Verschränkung von Glauben und Leben*, Leipzig 2001, 242–246, hier 246.

⁸³ Vgl. Jervell, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 13), 274; Eckey, *Weg* (s. Anm. 47), 206ff.

⁸⁴ Lukas will selbst verhindern, dass der Äthiopier mit den bestehenden christlichen Gemeinden in Kontakt kommt und so die lukanische Missionsgeschichte und die darin gestützten Autoritäten irri-tiert. „Dieser Eunuch wird nicht wieder nach Jerusalem kommen und die christliche Gemeinde dort in jene Schwierigkeiten versetzen, welche die Taufe des Cornelius hervorruft“ (Haenchen, *Apostel-geschichte* [s. Anm. 5], 264). Vgl. auch Marshall, *Acts* (s. Anm. 22), 160.

⁸⁵ Stählin, *Apostelgeschichte* (s. Anm. 2), 130.

⁸⁶ In der englischen Zusammenfassung ist bei Schmidt, *Zerstreuung* (s. Anm. 13), 213, tatsächlich von einer „Dispersion“ in der christlichen Mission die Rede.

Diese dispersen Anders-Orte sakramententheologisch (weil mit der Taufe grundlegeter) Kirchengugehörigkeit verkleinern nicht die Bedeutung und die Notwendigkeit der soziologisch kompakteren Sammlungsorte, wo der Glaube relativ zusammenhängend und in allen Sakramenten vermittelt und wo die Taufe dann durchaus als Initiationssakrament gefeiert wird.⁸⁷ Sie haben nicht nur ihren unersetzlichen Selbstwert, sondern dürfen die Dynamik ausstrahlen, auf die sich jene „Dispersen“ einlassen können, die solchen bestehenden Kirchenformen nähertreten wollen. Immerhin bewahren die „klassischen“ Kirchen in ihren Traditionen durch die Zeiten, was die soziologisch flüchtigere Kirchlichkeit oft nicht in dieser Weise zu bewahren vermag. Ohne Jerusalem, ohne die Jesajarolle und ohne Philippus hätte es die Äthiopiergeschichte gar nicht gegeben.

Sicher: Auch ohne das christliche Sprachspiel gäbe es den Geist Gottes in den Transzendenzhoffnungen und in der solidarischen Praxis der Menschen. Doch benenne ich dies bereits aus christlicher Perspektive. Und vor allem: Unersetzlich wertvoll ist in diesem Sprachgeschenk die explizit-bewusste Entfaltung der bedingungslosen und universalen Gnade Gottes. Darin besteht die zentrale Selbstwertigkeit der kompakten Kirchenformen. Wird dieses Sprachgeschenk allerdings fundamentalistisch missbraucht, zerstört es genau diesen gleich wichtigen Zusammenhang zwischen Innen und Außen, wird diesbezüglich wertlos und wäre in den Orkus hinein zu verabschieden. Die reziproke Dialektik zwischen kompakten und dispersen Kirchlichkeiten ist der praktische Testfall für die oben formulierte Selbstwertigkeit der Ersteren.

Von solchen Traditionen jedoch, wie von der Äthiopiergeschichte her, kann all das gesagt werden, was ich hier gesagt habe, nämlich: In der Taufe kommt jener Satz Gottes auf die Menschen zu, der selber unendlich ist und schon immer gegolten hat, nämlich: „Ich werde Dich immer lieben!“⁸⁸ So steigert die Taufe in allen Menschen und auch in allen Religionen das Bewusstsein, von Gott umsonst geliebt zu werden, mit der möglichen, wenn nicht gar erwünschten Interferenz in die außerkirchlichen Bereiche hinein, denn diese Erfahrung ist für alle Menschen wohlfeil. So zeigt sich dieses Sakrament als das niederschwelligste Ritual, das es überhaupt gibt. Und so bewahren die flüchtigeren bzw. abseitigen kirchlichen Formen (wo immer Getaufte leben) eine Daseinsform der Kirche, die genauso wichtig ist wie ihre kompaktere Variante, weil sie der Universalität der Gnade eine erfahrbare Gestalt gibt, die ihrerseits offen ist für die „weitesten Fernen und Ränder“. Zudem ist die gnadenvermittelnde Benennbarkeit Gottes nicht an kompakte Sozialformen gebunden, sondern kann überall in reichen und intensiven Formen auftreten.

⁸⁷ Vgl. Ottmar Fuchs, Taufe und Gemeindeentwicklung. Zur Dialektik von sakramentaler Kirche und kommunikativer Gemeinde im Horizont der Taufe, in: Walter Kasper u. a. (Hg.), *Weil Taufe Zukunft gibt*, Ostfildern 2011, 34–75.

⁸⁸ Vgl. Ottmar Fuchs, Eine Liebe, die die schlimmste Grenze überschreitet, in: *Diakonia* 45 (2014), 2, 136–138.

Diese Taufpraxis bei unplanbarer Gelegenheit gerät außer Kontrolle bisheriger Ordnungs- und Erwartungsvorstellungen und ist von daher gar nicht zu legitimieren. Gott selbst garantiert ihre Legitimität und ermöglicht sie in unerwarteter und überraschender Weise. Für die kompakte Kirche verlieren sich die Spuren dieser Geschichte in der Geschichte. Gott lässt, so hoffen wir, die „Zerstreuten“ nicht im Stich, weil Gott das Flüchtige und Verlorene sucht und findet (vgl. Koh 3,15). Derart kommt Gott zu denen, die wie der Äthiopier eine gute göttliche Macht suchen, die voll sind mit der Sehnsucht, gesegnet zu werden und ein Segen zu sein. Diese Sehnsucht ist selbst bereits eine Wirkung des göttlichen Geistes: „Die Begegnung ist nicht menschlich geplant [...]. Die Ausweitung der Mission geht auf einen Impuls des Heiligen Geistes zurück. Der ist auch schon beim Äthiopier am Werk.“⁸⁹

Nochmals kann hier an die Kinder Lk 18,16f gedacht werden, von denen kaum jemand etwas inhaltlich Bedeutsames erwartet, die Jesus aber in die Mitte stellt und denen er bescheinigt, dass sie Bedeutsames zur Annahme des Reiches Gottes vorzuweisen haben. So erfüllt der Äthiopier selbst eine Verheißung, die das Psalmwort Ps 68,32b LXX formuliert:⁹⁰ „Äthiopia wird seine Hände nach Gott ausstrecken.“ Und er tut dies stellvertretend für ganz Äthiopien und für alle „Enden der Welt“.

Prof. i. R. Dr. Ottmar Fuchs
bis 2014 ordentlicher Professor für Praktische Theologie an der
Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen
Schönleite 3
D-96215 Lichtenfels
E-Mail: ottmar.fuchs(at)uni-tuebingen(dot)de

⁸⁹ Eckey, Weg (s. Anm. 47), 204. Zu den auch theologisch bedeutsamen Motivationen der Kasualfrommen vgl. die Untersuchung: Johannes Först – Joachim Kügler (Hg.) Die unbekannt Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur „Kasualienfrömmigkeit“ von KatholikInnen – Bericht und interdisziplinäre Auswertung (Werkstatt Theologie 6), Münster 2006.

⁹⁰ Vgl. Eckey, Weg (s. Anm. 47), 207; auch Witherington, Acts (s. Anm. 4), 301.

Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung

Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“

Interreligiöses Lernen hat derzeit in der Religionspädagogik Konjunktur. In den 1990er entwickelte sich eher zögerlich aus einer vornehmlich religionswissenschaftlich orientierten Didaktik der Weltreligionen eine allgemeine Didaktik interreligiösen Lernens, die dies als Querschnittsaufgabe und als Notwendigkeit für die Ausbildung einer eigenen religiösen Identität versteht. In den letzten Jahren kann von einem regelrechten „Boom“ dieses Forschungsfeldes gesprochen werden. Entsprechend zahlreich sind die Neuerscheinungen. Dabei wird der vielerorts wahrzunehmende „Shift from teaching to learning“ auch im Bereich interreligiösen Lernens vollzogen und der Fokus auf den interreligiösen Kompetenzerwerb gelegt. Zahlreiche Veröffentlichungen thematisieren und diskutieren daher interreligiöse Kompetenzen und entsprechende Kompetenzmodelle. Im Folgenden wird hierauf in einem ersten Kapitel der Fokus gerichtet. Als weitere Entwicklung lassen sich in Neuerscheinungen grundlegende hermeneutische und interdisziplinäre (Neu-)Bestimmungen interreligiösen Lernens ausmachen, die in einem zweiten Schritt reflektiert werden. Dabei werden drittens immer stärker Differenzierungen hinsichtlich unterschiedlicher interreligiöser Lernorte und altersspezifischer Bedingungsfaktoren interreligiösen Lernens vorgenommen – auch auf Grundlage neuerer empirischer Forschungen. Publikationen zum interreligiösen Lernen können mittlerweile auf eine gewisse Forschungsgeschichte zurückblicken, so dass einige Neuerscheinungen bilanzierenden Charakter besitzen. Dabei werden viertens auch neue Perspektiven, offene Problemstellungen und Forschungsdesiderate deutlich. Diese vier Entwicklungen anhand ausgewählter Publikationen exemplarisch darzustellen, ist ein Ziel des folgenden Beitrags.

1. Interreligiöse Kompetenzen

Mit interreligiösem Lernen werden vielfältige Hoffnungen verbunden, die von gesellschaftlicher Integration bis hin zur Entwicklung einer reflektierten religiösen Identität reichen. Während frühere Didaktiken interreligiösen Lernens oftmals auf Information über andere Religionen oder die direkte Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen setzten, treten immer deutlicher die Grenzen dieser Ansätze in den Blick. Die im Folgenden besprochenen Veröffentlichungen setzen an der Problematik an, dass nicht jede interreligiöse Begegnung gelingt und nicht jedes Lernsetting wirksame interreligiöse Lernprozesse initiiert. Sie fragen stattdessen nach dem Erwerb interreligiöser

Kompetenzen: Welche Fähigkeiten müssen Heranwachsende besitzen, um interreligiös kompetent urteilen und handeln zu können? Wie und wann werden entsprechende Kompetenzen erworben? In welchem Verhältnis stehen religiöse und interreligiöse Kompetenzen und welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für die Organisation (inter-)religiöser Lernprozesse?

Die Dissertation von Max Bernlochner greift diese Fragestellungen auf und geht dabei dezidiert von einer engen Verzahnung interkulturellen und interreligiösen Lernens aus.¹ Entsprechend weit und grundlegend ist die Arbeit angelegt. So umreißt er im einleitenden Kapitel (9–40) neben seiner Zielsetzung die Grundbegriffe „Kultur“, „Religion“ und „Interkulturelles Lernen“ und fokussiert zugleich seine Arbeit auf den Dialog zwischen Islam und Christentum. Das zweite Kapitel (41–173) setzt kulturwissenschaftliche resp. -psychologische Schwerpunkte und erörtert den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen mit dem Ziel, eine interkulturelle Perspektive in die Religionspädagogik einzuführen (82–91). Darüber hinaus entfaltet der Vf. geschichtliche Etappen der Begegnung von Christentum und Islam (92–122) und skizziert interreligiöses Lernen im Horizont einer „Theologie der Religionen“ (123–174) wobei er sich am inklusivistischen Paradigma orientiert. Das dritte Kapitel widmet sich den Dimensionen „Lebenswelten“, „Glaubenswahrheit“ und „Verantwortungsübernahme“ (175–310), deren Darstellungen jeweils in religionspädagogische Konkretionen münden und die in dem im vierten Kapitel entwickelten Modell interkulturell-interreligiöser Kompetenz zu zentralen Bezugsgrößen werden (311–355). Anhand eines Pyramidenmodells, dessen Eckpunkte „Gelebte Religiosität“, „Glaubenswahrheiten“ und „Ethos der Religionen“² bilden und an dessen Spitze eine „interkulturell-interreligiös orientierte Religionspädagogik“ (311) steht, verdeutlicht er, dass alle diese Dimensionen gleichgewichtig in interkulturell-interreligiöse Lernprozesse und entsprechende Kompetenzen einfließen müssen. In der Entfaltung seines Modells unterstreicht der Vf. die Relevanz einer konfessionellen Positionierung und stetigen Reflexion des eigenen Glaubens sowie der Dialogvoraussetzungen. Hieraus leitet er Rahmenbedingungen und Inhalte für religionspädagogische Seminare ab, damit Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen erwerben, um sowohl bekenntnis- als auch dialogorientierte Lernangebote initiieren zu können. Überlegungen zu konfessionellem RU mit institutionell gesicherten interreligiösen Kooperationsphasen als schulische Organisationsform interreligiösen Lernens (345–351) runden die Arbeit ab.

Die Dissertation ist durchgängig von einer hohen Komplexität gekennzeichnet und unterstreicht die enge Verwobenheit von Kultur und Religion, von interkultureller und

¹ Vgl. Max Bernlochner, *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam*, Paderborn 2013. Im Folgenden verweisen die Seitenangaben im Text, soweit nicht anders vermerkt, auf die besprochene Literatur.

² Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit der Gleichrangigkeit von Ethos und Glaubenswahrheit Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, 153.

interreligiöser Kompetenz, wobei der Vf. dies in den unterschiedlichen Perspektiven zu begründen sucht. Bei der umfassenden interdisziplinär ausgerichteten Theoriearbeit verliert er die Praxis nicht aus dem Blick, wie die religionspädagogischen resp. praktischen Konkretionen am Ende eines jeden Kapitels hervorheben. Verdienst der Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass eine inklusivistisch und bekenntnisorientiert ausgerichtete Religionspädagogik vor zahlreiche (religions-)theologische und gesellschaftliche Herausforderungen gestellt wird und sich in einem komplexen kulturell-religiösen Gefüge befindet, das einfache hermeneutisch-didaktische Zugänge verbietet. Dennoch überzeugt die Publikation nicht durchgängig. Trotz oder ggf. aufgrund seines sehr breiten Angangs werden die Argumentationsebenen nicht immer deutlich. Deskriptive und normative Gedankengänge sind teils eng miteinander verknüpft, wobei der häufige Gebrauch von Formulierungen wie „müssen“ bzw. „dürfen nicht“ auf normative Setzungen hindeutet. Auch die vom Autor eingenommene Mehrperspektivität der Darstellung wird nicht immer deutlich, wenn z. B. „Kultur“ vornehmlich kulturpsychologisch erörtert wird (41–73) oder der Religionsbegriff mit einigen eher zufällig anmutenden Schlaglichtern (27–33) eingeführt wird. Diesbezüglich wäre eine stärker metareflexive, theoriegeleitete Mehrperspektivität hilfreich gewesen, wodurch sich ggf. auch einige Redundanzen erübrigt hätten. Bernlochners Arbeit eröffnet somit zahlreiche interkulturell geschärfte Perspektiven, in deren Horizont ein interkulturell-interreligiöses Kompetenzmodell weiter entwickelt werden kann.

Auch die Habilitationsschrift³ von Joachim Willems ist dezidiert auf den Erwerb interkultureller und interreligiöser Kompetenzen ausgerichtet, wobei er – anderes als Bernlochner – von konstruktivistisch-systemtheoretischen Theorien des Interreligiösen und Interkulturellen (27–96) ausgeht. „Für die Verhältnisbestimmung von Religion und Kultur bedeutet das, dass sich das Religiöse innerhalb von Kultur über die Bezo-genheit auf den religiösen Code bestimmen lässt. Das erlaubt es, Kultur und Religion zu unterscheiden und zugleich aufeinander zu beziehen. [...] Als Religion erscheint, was als Religion beobachtet wird. Daraus folgt die Notwendigkeit, Beobachterperspektiven klar zu unterscheiden und zu benennen.“ (64) So gewinnt Willems den Begriff der „Überschneidungssituation“ (76–80) den er im weiteren Verlauf didaktisch fruchtbar macht. Aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Perspektive verdeutlicht er, dass interreligiöse und interkulturelle Begegnungen von unterschiedlichen Weltdeutungen der Beteiligten geprägt sind und diese „früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund des eigenen Muster keinen ‚Sinn‘ mehr macht“ (78), ohne dass hieraus zwingend ein interreligiöser Konflikt abzuleiten wäre. Das zweite Kapitel setzt an einem gänzlich anderen Punkt ein und führt in die Kompetenzorientierung ein, um diese dann auf interreligiöse Kompetenzen zuzuspitzen (97–139). Dabei orientiert sich der Vf. auch an den Diskursen in

³ Vgl. Joachim Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

benachbarten Fachdidaktiken. Das dritte Kapitel (141–206) führt erstes und zweites Kapitel zusammen, indem es Fallstudien interreligiöser Überschneidungssituationen aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Perspektive analysiert. Hieraus leitet der Vf. notwendige zu erwerbende interreligiöse Kompetenzen ab (143–163). Als grundlegende Kompetenz entfaltet er dabei die Fähigkeit „sich in einer religiös pluralen Welt zu orientieren und in ihr zu handeln“ (165), wobei er zwischen interreligiösen Deutungs- und Urteilskompetenzen, Partizipations- und Handlungskompetenzen und relevanten Kenntnissen unterscheidet (168f). In Ergänzung eines theoretisch entwickelten Komponentenmodells interreligiöser Kompetenzen, die Willems in Hinblick auf eine noch zu leistende empirische Validierung zuspitzt, entwickelt er anschließend vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Studien Entwicklungs- und Niveaustufen interreligiöser Kompetenz (176–206). Auch wenn diese nicht eigens empirisch überprüft werden, so leisten die vorliegenden Analysen und interdisziplinären Erkundungen doch einen sehr bedeutenden und beachtlichen Schritt in Hinblick auf fundierte interreligiöse Kompetenzmodelle,⁴ an die zukünftige Studien anknüpfen können. Nach Überlegungen zur schulischen Organisation interreligiösen Lernens (208–221) mündet die Arbeit in Überlegungen, wie interreligiöse Kompetenz methodisch gefördert werden kann (223–255). Hierbei lässt sich Willems insbesondere von interkulturellen Trainings inspirieren, die er für interreligiöse Kontexte als adaptierbar betrachtet, wenn sie sich im Herkunftskontext bewährt haben und auf den Umgang mit Überschneidungssituationen zielen. Willems Arbeit kann insgesamt als ein gewichtiger Beitrag zur Entwicklung interreligiöser Kompetenzmodelle betrachtet werden, wobei die inhaltlich sehr breit aufgestellten Hauptteile teilweise auch für sich stehen und entsprechend gelesen werden können.

Die bei UTB erschienene Einführung von Mirjam Schambeck⁵ fokussiert ebenfalls interreligiöse Bildungsprozesse auf den Erwerb interreligiöser Kompetenzen. Entsprechend der Intention, Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf – so der Untertitel – zu vermitteln, führt die Vf.in die Lesenden auf dem neuesten Stand der Forschung in Grundkoordinaten interreligiösen Lernens ein, wie die sozio-politischen, interkulturellen, theologischen und empirischen Kontexte interreligiöser Bildung (13–56). Das zweite Kapitel (57–110) stellt zentrale Ansätze interreligiösen Lernens seit den 1960er Jahren vor, wobei die Vf.in eine zunehmende Subjektorientierung der Didaktiken feststellt (108f), was die Frage nach einer angemessenen Verhältnisbestimmung von Subjekt und zu erlernenden Inhalten aufwirft (110). Nach diesen eher kritisch bilanzierenden Kapiteln entwirft die Autorin im dritten Teil eine theologische Hermeneutik des Fremden, um daraufhin den „Differenzgedanken für religiöse Bil-

⁴ Schweitzer weist jedoch zu Recht darauf hin, dass Willems Modell „ein fast vollständiger Verzicht auf eine theologische Begründung“ zu verzeichnen ist. Vgl. Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 2), 152.

⁵ Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013.

dungsprozesse fruchtbar [zu] machen, und zwar ohne die Spannung von Eigenem und Fremdem einseitig aufzulösen.“ (157) Diesbezüglich geht sie von der Liebe als Fundament für das Verständnis von Fremdheit und Differenz aus. In Anlehnung an Karl Rahners Trinitätstheologie unterstreicht sie, dass im trinitarischen Gottesbild unbedingte Einheit in Differenz konstitutiv sei. „Der Ursprunglose ist der Grund des Anderen. Das Anderssein ist keine Bedrohung [...]. Das Andere ist vielmehr im Eigenen gegeben, wie sich auch das Eigene im Anderen wiederfindet. Eigenes und Anderes zeigen sich nicht mehr als totale Differenz.“ (125) Diese innertrinitarische Beziehung überträgt die Vf.in auf das Verhältnis von Gott und Welt. Indem sich Gott in der Schöpfung, in Jesus Christus entäußere, sei er dem Menschen sowohl erfahrbar und nah, aber zugleich auch entzogen und fremd. Durch diese sich in Liebe vollziehende Entäußerung Gottes sei die Schöpfung eine von Liebe durchdrungene gute Schöpfung, die den Menschen als eine liebende Person disponiere, deren Liebe aber nicht erzwungen werden könne. „Damit wird deutlich, dass Eigenes und Anderes zwar in einer Beziehung stehen und dass diese Beziehung eine von Grund her als liebende zu entfaltende Beziehung ist. Dass diese Beziehung aber in dieser Weise realisiert wird, steht in der Freiheit des Anderen und des einen.“ (127) Mit einer so trinitätstheologisch fundierten Beziehung von Eigenem und Fremden sucht Schambeck einer absoluten Differenz und Beziehungslosigkeit auf der einen und einer vereinnahmenden Absorption auf der anderen Seite zu entgehen und zugleich diese Beziehung als auf Liebe und Personalität basierend zu qualifizieren.⁶ Damit gründet sie interreligiöses Lernen nicht auf abstrakten, sondern personalen Prinzipien und ist so für subjekt- und kompetenzorientierte Lernprozesse anschlussfähig, ohne dabei die Pluralität und Eigenlogiken der Religionen aus dem Blick zu verlieren. Im vierten Kapitel faltet Schambeck interreligiöse Kompetenz hermeneutisch und empirisch weiter aus, wobei sie durchgängig die Verortung in der eigenen Religion betont und den Fokus auf authentische Sprechsituationen legt. Anhand von in Indien durchgeführten qualitativ ausgewerteten Interviews stellt sie die Diversifikations- und Relationskompetenz als zentrale Fähigkeiten heraus, um kompetent mit religiösem Pluralismus umgehen zu können. Näherhin arbeitet die Vf.in einen ästhetischen, einen hermeneutisch-reflexiven und einen hermeneutisch-kommunikativen sowie einen praktischen Kompetenzbereich (177) heraus. Ähnlich wie Willems unterscheidet Schambeck nicht nur unterschiedliche Kompetenzbereiche bzw. Komponenten, sondern auch unterschiedliche Niveaus interreligiöser Kompetenz. Dabei macht sie drei Niveaus aus, die von der grundlegenden Wahrnehmung von Differenz

⁶ Schweitzer führt diesbezüglich jedoch kritisch an, dass dabei unklar bleibe, „wie das Grundkriterium der Liebe mit der Frage der Wahrheit, an der Schambeck ebenfalls ausdrücklich festhalten will, vereinbart werden soll. [...] Entweder steht die Liebe, auf die sich diese Autorin beruft, den Religionen unabhängig gegenüber bzw. über den Religionen [...] oder es geht von vornherein, was in diesem Falle wahrscheinlicher ist, um ein katholisches Verständnis der Liebe, wie es erst vom katholischen Glauben aus gewonnen werden kann. Eine katholisch interpretierte Liebe erlaubt aber kaum den Anspruch auf Universalität.“ (Schweitzer, *Bildung* [s. Anm. 2], 153f.)

und Fremdheit bis hin zur umfassenden Transformation des eigenen Lebens und Glaubens reichen (181–183). Auch wenn anzufragen ist, inwiefern die in Indien gewonnenen Ergebnisse in den westeuropäischen Kontext zu übertragen sind, so überzeugt doch die von Schambeck vorgenommene Verschränkung hermeneutischer und empirischer Beschreibung. In den letzten zwei Kapiteln wendet sie sich didaktischen Überlegungen zu. Während das fünfte Kapitel Bedingungen, Prozesse und Lernwege gelingenden Kompetenzerwerbs in den Blick nimmt, bietet das abschließende Kapitel vier konkrete Praxisbeispiele kompetenzorientierten interreligiösen Lernens. Damit gelingt Schambeck ein Grundlagenwerk interreligiösen Lernens, das einen weiten Bogen von hermeneutisch-theologischen Grundlagen bis hin zur unterrichtlichen Praxis spannt und das bilanzierende Basiswissen ebenso umfasst wie kritische Bestandsaufnahmen und weiterführende Perspektiven. Mit ihrem trinitarisch fundierten Ansatz leistet sie einen Beitrag zu einer theologischen Hermeneutik des Fremden und damit zu einer Bestimmung der Grundlage interreligiösen Lernens. Die im Folgenden vorgestellten Publikationen loten in ähnlicher Weise Fundament und Grunddimensionen interreligiösen Lernens interdisziplinär (neu) aus.

2. Interdisziplinäre und hermeneutische Bestimmungen interreligiösen Lernens

Während Schambecks Hermeneutik trinitarisch fundiert ist, setzt die Dissertation von Tobias Kaspari⁷ phänomenologisch und christologisch ein. In intensiver Auseinandersetzung mit Husserl, Merleau-Ponty und Waldenfels (27–249) richtet er seine Religionsdidaktik an der Wahrnehmung religiöser Phänomene, sowohl der christlichen als auch anderer Religionen, aus, damit diese „im Unterricht zu einem eigenen Gegenstand werden und [...] in ihrer bleibenden Fremdheit zugänglich“ (14) werden. Dies wirkt sich auf das Verständnis der eigenen Religiosität aus: „Mitten im Eigenen christlicher Religion bricht das Fremde als Anspruch auf und fordert zur Antwort heraus“ (20). Diese Phänomenologie des Fremden fundiert Kaspari in einer reformatorisch interpretierten Christologie, da auch in Christus Gott und Mensch nicht miteinander identisch oder zu einem Dritten vermittelt würden, sondern sich aneinander Anteil gäben (20). Didaktisch gewendet bedeutet dies für den Vf., dass sowohl Gegenstände der christlichen als auch nicht-christlichen Religion als Begegnung mit dem Fremden im RU inszeniert werden müssen. Die Begegnung mit dem Fremden steht dabei aus theologischen Gründen im Zentrum (inter-)religiösen Lernens. „Die Vielfalt der Religionen und ihrer Götter wird als Fremdheit des eigenen Gottes wahrgenommen. Die eigene Gotteserfahrung, die sich selbst fremd wird, wird zum Grund interreligiösen Lernens.“ (25) Kaspari misst dabei den religiösen Phänomenen entscheidendes Poten-

⁷ Vgl. Tobias Kaspari, *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig 2010.

zial zu, indem er von deren religiöser Präsenz ausgeht und sich von semiotischen Didaktiken distanziert. „Die *Ingebrauchnahme* eines religiösen Gegenstandes eröffnet phänomenologisch einen Zugang zur Religion, die unabhängig vom Bewusstsein derjenigen ist, die mit dem Gegenstand umgehen, [...] da ein religiöser Gegenstand stets eine Erscheinung ist, der in seinem Umgang eine *Präsenz* erzeugt“ (415), wodurch Gott in seiner uneinholbaren Fremdheit selbst zum Gast im Unterricht werden könne (417). Mit Luther hält er die Differenz von *deus absconditus* und *deus revelatus* aus, ohne „seine Zugänglichkeit in Christus zu verkürzen oder im Gegenzug seine Unzugänglichkeit in der Welt zu negieren.“ (433) Die Spannung zwischen Präsenz und Fremdheit formuliert Kaspari sowohl hinsichtlich des Christentums als auch hinsichtlich anderer Religionen aus: „Die Präsenz des Fremden ist theologisch die Präsenz des *deus absconditus*, der in fremden religiösen Zeugnissen hervortritt, ohne mit seiner Präsenz in der christlichen Religion harmonisierbar zu werden.“ (438) Dies ist für ihn der Ausgangspunkt grundsätzlich (inter-)religiöse Didaktik nicht von der „Religion der Schüler, sondern [von den] Formen von Religion, mit denen die Schüler ihre eigenen Erfahrungen machen“ (444), zu denken. Ohne dies im Rahmen seiner fundamentaldidaktischen Reflexionen näher entfalten zu können, verortet er sich dabei in performativ orientierten Didaktiken, die auf Begegnung mit konkreter Religion zielen.

Die knapp 500 Seiten starke Dissertation, die einige Redundanzen aufweist, besticht durch ihre grundlegende Aufarbeitung von phänomenologischen Ansätzen für die Religionsdidaktik, wobei das Ziel der Arbeit, eine (evangelische) Religionsdidaktik theologisch als eine interreligiöse zu denken, als besondere Pointe betrachtet werden kann. Dass Kaspari dies im Horizont neuerer performativer Ansätze entfaltet, spricht für die Originalität seines Denkens. Dennoch weisen die Verbindungen von (lutherischer) Christologie, Phänomenologie, performativer und interreligiöser Didaktik in entscheidenden Aspekten Leerstellen auf. So ist anzufragen, inwiefern sich die Vorstellung der bleibenden Fremdheit des christlichen Gottes, der lutherische *deus absconditus* und *deus revelatus*, so nahtlos in Beziehung zu anderen Religionen setzen lässt. Damit einher geht Kasparis ungebrochenes Verständnis von Präsenz in religiösen Gegenständen, die sich – scheinbar unmittelbar – in der Ingebrauchnahme phänomenologisch erschließt. Diese sicherlich nicht unstrittige Prämisse wirft insbesondere in didaktischen Kontexten die Frage auf, welchen Stellenwert Kaspari Reflexion von und Kritik an religiösen Phänomenen beimisst. Zielen entsprechende performative Settings nicht auf eine Unmittelbarkeit, die nicht nur theologisch fraglich, sondern insbesondere im Schulkontext problematisch ist? Dass hierbei wesentliche AkteurInnen (Lehrpersonen, Lernende) und Faktoren (sozio-kulturelle, entwicklungspsychologische etc.) des didaktischen Geschehens nicht mitbedacht sind, sei nur am Rande erwähnt. Die Stärken der Dissertation liegen somit vor allem in dem phänomenologisch fundierten, hermeneutischen Fokus, weder theologisch noch didaktisch das Fremde im Eigenen aufzulösen.

Auch Herbert Stettberger und Max Bernlochner, die Hg. des Sammelbandes „Interreligiöse Empathie lernen“⁸, loten die hermeneutischen Bedingungen interreligiösen Lernens aus, wenn sie von der These ausgehen, dass Empathie für interreligiöses Lernen bzw. interreligiöse Begegnungen eine zentrale Voraussetzung sei. Ohne die Fähigkeit, die oder den anderen umfassend wahrzunehmen, sich in deren Perspektive hineinzuversetzen und zugleich die eigene Perspektive zu relativieren, sei kein vertieftes Fremdverstehen möglich (1). Die vorliegende Publikation hat zum Ziel, sowohl eine grundlegende Verhältnisbestimmung von Interreligiosität und Empathie vorzunehmen (15–72) als auch entsprechende Konkretisierungen einer empathischen Wahrnehmungs- und Begegnungsdidaktik (75–112) sowie Perspektiven für einen dialogisch orientierten Religionsunterricht (115–182) zu entwerfen. Damit entfaltet der Sammelband die zentrale Fähigkeit zur Empathie, die im interreligiösen Dialog oftmals unhinterfragt vorausgesetzt oder unter die entwicklungspsychologisch zu erwerbende Fähigkeit zum Perspektivwechsel subsumiert wird. Entsprechend unterstreicht Klaus von Stosch in „Empathie als Grundkategorie der Komparativen Theologie“ (15–28) die hermeneutische Notwendigkeit, sich in andere Perspektiven einfühlen zu können, um Fremdes überhaupt zu verstehen. Zugleich betont er, dass dieses Einfühlen aufgrund der Gebundenheit der eigenen Wahrnehmung stets nur bedingt erfolgen könne (23). Theo Sundermann stellt in „Empathie und Dialog“ (29–36) heraus, dass bei aller Empathie Differenzen wahrgenommen und ausgehalten werden müssen (33), damit es zu echten Begegnungen kommen könne. Aufgrund bestehender interreligiöser Differenzen betrachtet er den sog. Konsensdialog, der auf theologische Übereinstimmung zielt, skeptisch (36). Vielmehr plädiert er für einen Dialog, der aus der Praxis entsteht und auf gemeinsames Leben, gegenseitiges Helfen und Feiern zielt (35). Manfred Riegger entwickelt in „Empathie und Wahrnehmung“ (37–62) mit Hilfe der vier Evidenzquellen des Konstruktivismus (sinnliche Wahrnehmung, kognitive Konstruktion, soziale Bestätigung, emotionale Färbung) eine Matrix aus neun unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern (40). Auch wenn die Transformation der konstruktivistischen Evidenzquellen in der Matrix nicht durchgängig zwingend erscheint, erhält er hiermit ein Analyseraster, das er auch in Hinblick auf Empathie und ihre didaktischen Implikationen reflektiert. Herbert Stettberger, „Interreligiöse Empathie – miteinander voneinander lernen“ (127–154) wiederum entfaltet verschiedene Faktoren (z. B. Sympathiefaktor, situative Faktoren usw.), die bei einem empathischen Perspektivwechsel relevant (132–138) und insbesondere bei der Gestaltung von interreligiösen Begegnungen zu berücksichtigen seien. Hierauf aufbauend entwickelt er sein WITH-Konzept (Wahrnehmung, Imitation, Teil-Identifikation, Handlung), mit dessen Hilfe er sich teils überschneidende Schritte empathischen Lernens entwirft (138). Insbesondere durch die Verschränkung der skizzierten Faktoren und der entworfenen Lernschritte gelingt es

⁸ Vgl. Herbert Stettberger – Max Bernlochner (Hg.), *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht*. Berlin 2013.

Stettberger modellhaft eine Didaktik der Empathie voranzutreiben, die sowohl Chancen als auch Grenzen eines solchen Unterfangens im Blick hat. In ähnlicher Hinsicht reflektiert Karlo Meyer, „Methodische Überlegungen zur Einfühlung in fremde religiöse Traditionen – Chancen, Probleme und angemessene Wege“ (155–174) empathisches Lernen. Überzeugend führt er „Grenzmarker“ (164), die beim einfühlsamen, empathischen Lernen die „Ich-Andere-Unterscheidung“ (172) nicht aufheben, und didaktisch inszenierte Ausstiegsmöglichkeiten aus Identifikationsangeboten (167) ein.

Leider lassen einige weitere Beiträge den Fokus auf Empathie vermissen. Sie stellen vielmehr Überblicksdarstellungen zu Teilaspekten interreligiöser Bildung und Didaktik dar oder konkretisieren einzelne didaktisch-methodische Ansätze. Zudem weist das Literaturverzeichnis nicht alle zitierte Literatur aus, was eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik erschwert. Ebenfalls lässt der Sammelband empirische Studien vermissen, die zur Thematik bislang im religionspädagogischen Bereich allerdings auch kaum vorliegen. Dass dies ein wichtiges Desiderat in der interreligiösen Hermeneutik bzw. Religionspädagogik darstellt, wird durch die Publikation deutlich.

Einen gänzlich anderen hermeneutischen Zugang zu interreligiösem Lernen wählen Christoph Gellner und Georg Langenhorst, indem sie in ihrer Monografie „Blickwinkel öffnen“⁹ interreligiöses Lernen mit literarischen Texten initiieren. Dabei zeigen sie überzeugend zweierlei auf: Erstens entfalten sie sowohl in Überblicksdarstellungen (21–40; 174–199) als auch in profunden Einzelporträts (41–160; 200–330) „die vielfältigen Spiegelungen nichtchristlicher Religionen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur“ (17), ohne dass diese bislang im theologischen, religionspädagogischen oder literaturwissenschaftlichen Diskurs umfassend rezipiert werden. Zweitens entwerfen und plausibilisieren sie didaktische Grundzüge interreligiösen Lernens anhand literarischer Texte (346–367). Im Folgenden sei der Fokus weniger auf die einzelnen literarischen Porträts gerichtet, die umfassende Einblicke in die jeweiligen Werke und ihrer Kontexte bieten und in luzide Zusammenfassungen von literarischen Spiegelungen des Judentums resp. Islam münden. Vielmehr sei die Aufmerksamkeit auf die von den Vf. entwickelte literarisch sensible Didaktik der Weltreligionen konzentriert. Sie gehen von der These aus, dass gerade „die ‚vermittelte‘ Auseinandersetzung mit außerchristlichen Religionen in der Dichtung“ (16) für interreligiöses Lernen bereichernd und bislang noch nicht in ihrem Potenzial erschlossen sei. Dabei betrachten sie Literatur als Ort der Begegnung und knüpfen damit an die religionspädagogische Begegnungsdidaktik (17; 350–352) ebenso an, wie an interreligiöses Lernen mit Artefakten und sekundären Medien über fremde Religionen (354). Insbesondere die oftmals als „Königsweg“ interreligiösen Lernens bewertete zwischenmenschliche Begegnung betrachten die Vf. kritisch. Zum einen konstatieren sie in den literarischen Spiegelungen eine große Pluralität von Judentum und Islam, die durch Begegnungen mit *dem* Ju-

⁹ Vgl. Christoph Gellner – Georg Langenhorst, *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*, Ostfildern 2013.

dentum (164f) oder *dem* Islam nicht einzuholen sei. Zum anderen erkennen sie in der auf das Judentum bezogenen Literatur, dass die Vorstellung einen interreligiösen Dialog führen zu wollen, „primär *eine christliche Vorstellung*“ (172) sei und dass Dialog oftmals als Vereinnahmung empfunden würde (172). Demgegenüber betone die Literatur das Sperrige und bleibend Fremde, das dazu auffordere, Differenzen auszuhalten (173; 343) und so zu einer starken Toleranz (9–12) motiviere. Literatur ermögliche eine vermittelte Begegnung, deren Lernchancen die Vf. in sieben didaktischen Stichworten umschreiben: 1. Die vorgestellte Literatur bietet stets subjektive Sichtweisen auf religiöse Phänomene, die sich einfachen Zuschreibungen über den Islam oder das Judentum entziehen (357f), die aber 2. dennoch den Lernenden ermöglicht, punktuell in existenzielle, spirituelle oder moralische Haltungen hineinzuschlüpfen und damit spielerisch erlesene Perspektivwechsel (358) auszuprobieren. Damit mutet Literatur den Lesenden 3. auch zu, bleibende Fremdheit auszuhalten und zu respektieren (360), um dennoch 4. mit authentisch und literarisch überzeugend gestalteten Lebens-, Sprach- und Denkwelt (362) konfrontiert zu werden, die oftmals 5. durch Identifikations- oder Zugangsfiguren eingebracht werden. Da Literatur religiöse Phänomene nicht nur narrativ oder deskriptiv entwickelt, sondern auch kritisch beleuchtet, enthält die Auseinandersetzung mit Literatur auch 6. reflexive Dimensionen (363) und unterstützt 7. die (inter-) religiöse Expressivität, gerade angesichts – auch in der Literatur reflektierter – religiöser Sprachlosigkeit (364–367).

Überzeugend und innovativ gelingt es den Vf. aufzuzeigen, dass die vorgestellte Literatur authentische, aber nie unmittelbare, ungebrochene Glaubenszeugnisse (366) zum Ausdruck bringt und hierdurch literarisch vermitteltes Begegnungslernen initiieren kann. Dass die Autoren hierfür den Begriff „Didaktik der Weltreligionen“ (346) verwenden, überrascht, da die von ihnen in den Mittelpunkt gestellten Texte gerade davon Zeugnis geben, dass es *die* Gestalt *der* Weltreligionen nicht gibt.

3. Lernort- und altersspezifische Differenzierungen interreligiösen Lernens

Religionspädagogische Forschung ist oftmals – explizit oder implizit – am Religionsunterricht (RU) orientiert, genauer am Primar- oder Gymnasialunterricht. Erfreulicherweise sind in den letzten Jahren im Bereich der interreligiösen Religionspädagogik zahlreiche (empirische) Forschungen und praktische Handreichungen im Bereich der Kita-Pädagogik, der Berufsschule und der außerschulischen Jugendarbeit erschienen.

Obwohl Kitagruppen insbesondere in Großstädten kulturell und religiös äußerst heterogen zusammengesetzt sind, ist die interreligiöse Bildung in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ebenso selten Thema wie in der religionspädagogischen. Mit gleich mehreren Publikationen reagiert hierauf das interdisziplinäre Tübinger Forschungsprojekt „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“, das in mehreren Teilprojekten Kinder, Erzieherinnen und Eltern quanti-

tativ und qualitativ befragt. Die Größe des Projekts und die Vielfalt der zumeist repräsentativen Ergebnisse lassen im Folgenden nur einen kleinen Einblick in die Ergebnisse zu. Für die ErzieherInnenstudie, die – ergänzt durch Beiträge nicht am Projekt beteiligter AutorInnen – in einem Sammelband publiziert ist,¹⁰ wurden im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland über 10.000 Fragebögen an repräsentativ ausgewählte Kitas verschickt, mit einem Rücklauf von 2838 Bögen. Die Ergebnisse zeigen durchgängig eine deutlich höhere Relevanz interreligiöser Themen in konfessionellen Einrichtungen im Vergleich zu nicht-konfessionellen. Hieraus folgern die Vf. etwas stark pointiert, dass interreligiöse „und auch eine religiöse Begleitung christlicher Kinder in nicht-konfessionellen Einrichtungen nicht gewährleistet ist.“ (215) Dabei messen Einrichtungen konfessioneller und nicht-konfessioneller Träger interkulturellen Themen eine höhere Bedeutung bei als interreligiösen (181; 212). Blickt man auf spezielle Religionen, so dominieren christliche Themen mit deutlichem Abstand vor islamischen; das Judentum ist im Kita-Alltag nahezu unbedeutend (180). Aufschlussreich ist, dass ErzieherInnen in nicht-konfessionellen Einrichtungen deutlich weniger religiöse Fragen der Kinder wahrnehmen als in konfessionellen Einrichtungen (187), wobei die Wahrnehmung „positiv mit der Religiosität der Erzieherinnen [...] korreliert. Mit anderen Worten: Die Wahrnehmung der religiösen Fragen und Interessen der Kinder erweist sich als abhängig von entsprechenden persönlichen Einstellungen der Erzieherinnen.“ (213) Bereichernd sind die zahlreichen kommentierenden Fremdbeiträge im Sammelband. So folgert Alfred Bodenheimer (75–81) aus jüdischer Perspektive, dass das weitgehende Fehlen jüdischer Themen in den Kitas folgerichtig sei, da das Judentum ohne die Präsenz jüdischer Kinder keinen Sitz im Leben der Kita besäße und daher nicht wirklich behandelt werden könne (78). Aus dem finnischen Bildungssystem berichtet Arniika Kuusisto (110–124), dass durch die steigende Multireligiosität in Kitas religiöse Themen und Gegenstände „in order not to offend anyone“ (119) weitgehend ausgelassen werden. (Inter-)religiöse Erziehung „have narrowed and become thinner for all children. There is [...] an increasing uncertainty concerning the means and contents of religious education in a multicultural, multi-faith context.“ (121)

Die Elternstudie,¹¹ bei der 44 Eltern(teile) in qualitativen Interviews und 581 Eltern(teile) per Fragebogen befragt wurden, ergibt ein äußerst konträres Bild der elterlichen Interessen und Perspektiven. So wünscht ca. ein Drittel dezidiert religiöse Erziehung in der Kita, ebenso viele lehnen diese jedoch ab, wobei christliche Themen deutlich stärker geschätzt werden als islamische (114f). Um mit diesen Spannungen

¹⁰ Vgl. Friedrich Schweitzer – Anke Edelbrock – Albert Biesinger (Hg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung 3), Münster u.a. 2011.

¹¹ Vgl. Albert Biesinger – Anke Edelbrock – Friedrich Schweitzer (Hg.), *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung 2), Münster u.a. 2011.

umzugehen, benötigten die ErzieherInnen stärkere Unterstützung, folgern die Vf. Bei der Wahl der Kita spielt für einige, insbesondere religiöse Eltern die konfessionelle Trägerschaft eine Rolle. „Religiöse Eltern schicken ihr Kind lieber in die Kita einer anderen Religion als in die kommunale Kita, in der sie religiöse Erziehung gänzlich vermissen.“ (115) Erneut ergänzen Außenkommentare (191–206) sowie Berichte und Reflexionen aus der Praxis (123–159) den Sammelband.

Die Kinderstudie¹² richtet den Fokus auf religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Insgesamt wurden mit 140 christlichen, muslimischen und konfessionslosen Kindern Gruppengespräche durchgeführt. Dabei wurden das interreligiöse Wissen und Erleben, die Einstellungen sowie die Sprachfähigkeit der Kinder erhoben. Die Vf. kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder prinzipiell bereits über interreligiöses Wissen verfügen können, was jedoch de facto nur wenige Kinder besitzen (186). Religiöse Feste und Bräuche werden oftmals ohne religiöse Bezüge benannt (28f; 186f). Die religiöse Sprachfähigkeit der Kinder ist gering, was aber auch in Defiziten der allgemeinen Sprachfähigkeit begründet liegt (34). Erschwerend kommt hinzu, dass religiöse Erfahrungen und Wissen, wenn sie nicht Teil des Kita-Lebens sind, in der Regel dem familiären Kontext entstammen und entsprechend mit muttersprachlichen Begriffen zum Ausdruck gebracht werden. Kinder verwechseln vielfach Religion und Nationalität und kommen damit zu falschen Zuschreibungen. Sie nehmen religiöse und kulturelle Differenzen durchaus wahr und nehmen dabei Gruppenzugehörigkeiten vor (31; 188f), wobei sich stereotype Wahrnehmungen ausbilden können, die allerdings in der vorliegenden Studie meist nicht negativ konnotiert sind. „Die mögliche Problematik solcher sozialen Weltbilder besteht darin, dass sie Grenzen ziehen, aus denen sich spannungsvolle Verhältnisse und letztlich auf Dauer wirksame Abgrenzungen ergeben können.“ (33; 191) Auch in diesem Band wird die empirische Studie durch Außenstimmen begleitet, die durchgängig die Notwendigkeit der (inter-)religiösen Begleitung von Kindern unterstreichen, zugleich aber betonen, dass religionswissenschaftlich-neutrale Vermittlungsformen keine Perspektive für Kinder mit ihrem Orientierungsbedürfnis sein können (116).

Die drei Studien, aus denen zudem ein Praxisband hervorgegangen ist,¹³ betreten mit den zugrunde gelegten Fragestellungen empirisches Neuland und beeindrucken in ihrer fundierten methodischen Ausrichtung. Die drei Teilstudien werden durch die begleitenden Beiträge theoretisch vertieft und in einen weiteren Forschungskontext verortet. Dass es bei der Ergebnisdarstellung zu teils deutlichen Doppelungen kommt, insbesondere zwischen der ErzieherInnen- und Kinderstudie, sei nur am Rande er-

¹² Vgl. Anke Edelbrock – Friedrich Schweitzer – Albert Biesinger (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung 1)*, Münster 2010.

¹³ Vgl. Anke Edelbrock – Albert Biesinger – Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012.

wähnt. Überraschende Ergebnisse gibt es in der ErzieherInnen- und der Elternstudie wenige, was jedoch nicht minder brisant ist. Denn die Studien belegen deutlich den äußerst geringen Stellenwert bis hin zum totalen Ausfall von interreligiöser Bildung in den Kitas, was nicht durchgängig mit den Erwartungen der Eltern korreliert. Die Vf. leiten hieraus Schlüsse, teils auch normative Forderungen ab, die in der frühkindlichen Pädagogik noch zu diskutieren sind: Insbesondere in nicht-konfessionellen Kitas sei (inter-)religiöse Bildung nicht gewährleistet. Dabei hätten alle Kinder „ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung! [...] Diese Aufgaben lassen sich nicht einfach auf unterschiedliche Einrichtungen verteilen, eben weil sie von den Kindern sowie von allgemeinen Bildungsaufgaben her begründet sind.“¹⁴

Etwas früher als die Tübinger Studien entstand die explorative, qualitativ-empirisch ausgerichtete Dissertation von Eva Hoffmann.¹⁵ Sie geht interreligiösem Lernen im Kindergartenalter anhand des Themas „Tod“ nach. Vor dem Hintergrund religions-theologischer und religionspädagogischer Positionen (18–71), vorhandener Konzepte interreligiösen Lernens in der Kita (72–89) und empirischer Untersuchungen zum Umgang mit religiösen Differenzen stellt die Vf.in umfassend die in der Kindheitsforschung bewährte Methode der Gruppendiskussionen zur Datenerhebung sowie die dokumentarische Methode zur Auswertung vor (111–139). Die fünf vorgestellten Gruppendiskussionen mit je einem hinduistischen, christlichen und muslimischen Kind kreisen um das Thema „Tod“. Die Vf.in geht bei der Themenwahl davon aus, dass diese unabhängig von der (konfessionellen) Trägerschaft der Kita relevant im Alltag der Kinder und der Einrichtungen sei, wobei sie sich hiervon Rückschlüsse auf die Gottesfrage erhofft (109), was die Ergebnisse jedoch nicht bestätigen. Zwar besitzen die Kinder lebhaft Vorstellungen über den Tod und das Leben danach, allerdings „stellen die in die Gruppendiskussionen involvierten Kinder keine expliziten Bezüge zu religiösen Glaubenstraditionen her. Stattdessen äußern sie z.T. sehr individuelle und von einem geringen Traditionsbezug gekennzeichnete Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod.“ (219) Bezüglich des Umgangs mit Differenzen kommt sie zu dem Ergebnis: Kinder gelangen „am Ende ihrer Diskussionen zu einer gemeinsamen Proposition, können sich aber lediglich auf einen kleinen, nicht besonders elaborierten gemeinsamen ‚Nenner‘ einigen. Individuelle Assoziationen und Vorstellungen haben eine besondere Relevanz.“ (209) Differenzen werden zumeist gelassen wahrgenommen, ausgehalten und nicht besonders beachtet (213). In diesem Punkt ergeben sich Differenzen zur Tübinger Studie, die deutlichere Abgrenzungen und Gruppenzugehörigkeiten wahrnimmt, welche mit stereotypen, auch negativ konnotierten Wahrnehmungsmustern einhergehen können. Gemeinsam ist beiden Studien jedoch der Nachweis, dass Kita-Kinder im (interreligiösen) Gespräch kaum an religiöse Traditionen anknüpfen können.

¹⁴ Schweitzer – Edelbrock – Biesinger (Hg.), *Bildung* (s. Anm. 10), 215.

¹⁵ Vgl. Eva Hoffmann, *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Berlin 2009.

Nach Hoffmann kann daher kaum von einem interreligiösen Austausch gesprochen werden, vielmehr gehe es um propädeutisches interreligiöses Lernen (220), um ein Einüben von Gemeinschaft und Dialog (232), wozu die Vf.in abschließend didaktische Perspektiven entwickelt (222–235) und somit empirisch plausibilisierte Bausteine zur Entwicklung einer stufenspezifischen interreligiösen Didaktik liefert.

Die empirische Pilotstudie „Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung“¹⁶ nimmt mit dem Berufskolleg einen weiteren religionspädagogisch randständigen Lernort in den Blick. Der empirischen Studie vorgeschaltet ist ein ausführlicher und erhellender Überblick zum Stand der Unterrichtsforschung an berufsbildenden Schulen, in den Klaus Kießling die vorliegende Pilotstudie und deren Methodik einbettet (11–35), sowie eine Skizze zur Notwendigkeit und Herausforderung interreligiösen Kompetenzerwerbs in der beruflichen Bildung von Joachim Schmidt (36–42). Die Pilotstudie selbst erstreckt sich auf kürzere Unterrichtsreihen, die im RU im Klassenverband in drei berufsbildenden Schulen (Frankfurt/M., Duisburg, Sindelfingen) durchgeführt, videografiert und theoriegeleitet kategoriengestützt ausgewertet wurden, sowie auf Interviews mit den Lehrkräften bzw. SchülerInnengruppen und auf SchülerInnenfragebögen. Als zentrale Ergebnisse, die in der Publikation ausgewertet und dokumentiert sind (59–166), seien im Folgenden genannt: Wenn der eigene Glaube im RU eingebracht wird, so geschehe dies in der Regel von nicht-christlichen SchülerInnen, christliche Heranwachsende könnten oder wollten sich nicht vergleichbar explizit äußern (65; 69). Die beobachteten SchülerInnen artikulierten durchaus ein Interesse an interreligiösen Fragen, setzten sich aber nicht tiefergehend mit religiösen Differenzen auseinander, ihre Ambiguitätstoleranz sei nur schwach ausgebildet (90). Die Vf. regen daher an, Lernsettings zu stärken (z. B. Dilemmasituationen), in denen diese Haltung speziell herausgefordert und ausgebildet wird (100). Denn allein aus einem religiös pluralen RU im Klassenverband resultierten kaum Lernchancen, entscheidend sei die Qualität der Lernsituationen (122; 162). Insbesondere offene Diskussionen und selbstorganisierte Lernformen „verpuffen in Fragen des interreligiösen Dialogs“ (163; 65; 159) und unterstreichen die Notwendigkeit von theologischen ExpertInnen, die Fachkompetenz einspeisen. Daher plädieren die Autoren für eine Stärkung des islamischen RU mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften, der eng mit dem RU anderer Religionen und Konfessionen kooperiere (165f). Die Ergebnisse sind nicht ohne Brisanz, hinterfragen sie doch weit verbreitete Thesen zum und Organisationsformen von interreligiösem Lernen. Plädoyers für RU im Klassenverband, in dem die unterschiedlichen Religionen durch authentische Stimmen der SchülerInnen diskursiv eingebracht werden können, werden hierdurch ebenso angefragt, wie die oftmals als „Königsweg“ bezeichnete Begegnungsdidaktik. Es ist zu hoffen, dass die thesenhaft

¹⁶ Vgl. Albert Biesinger – Klaus Kießling – Josef Jakobi – Joachim Schmidt (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin u.a. 2011.

formulierten Ergebnisse dieser Pilotstudie in größer angelegten Studien überprüft werden.

Auch die (offene) Jugendarbeit ist ein religionspädagogisch oftmals vernachlässigter religiöser Lernort, der zudem in Hinblick auf interreligiöse Lernchancen bislang kaum reflektiert wurde. Angesichts dieses doppelten Desiderats ist es umso erfreulicher, dass sich der Sammelband „Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule“¹⁷ dieser Thematik multiperspektivisch und kompetent nähert.¹⁸ Die Hg. gehen von der auch in der Jugendarbeit verstärkt wahrzunehmenden religiösen Heterogenität und Pluralität von Jugendlichen aus, wobei diese – im Gegensatz zur kulturellen Heterogenität – in der (offenen) Jugendarbeit bislang nicht im Fokus stand (11). Ziel der Jugendarbeit sei es, Jugendliche auf der Suche nach ihrer (religiösen und kulturellen) Identität und Sinnfindung zu begleiten (11), so dass an diesem außerschulischen Lernort weniger ein interreligiöser Dialog als solcher, sondern eine gemeinsame Suche nach Identität und Sinn im Zentrum stünde (189). So konstatiert die interkulturelle Trainerin Katrin Kuhla, „dass das Thema ‚Vielfalt der Religionen‘ in persönlichere, tiefere Schichten vorzudringen scheint, als das Thema ‚Vielfalt der Kulturen‘. Die Frage nach Religion wirft wohl unweigerlich Fragen nach Sinn des Lebens, persönlichen Ecksteinen von Orientierung und nach Kräften und Ressourcen im Leben, menschlich oder transzendent, auf.“ (182) Um entsprechende Lern- und Bildungsangebote zu entwerfen benötigen die in der offenen Jugendarbeit nicht immer religionspädagogisch geschulten Fachkräfte interreligiöse bzw. interkulturelle Kompetenzen, „um den religiösen und kulturellen Unterschieden und den daraus erwachsenden Konflikten adäquat begegnen und gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse angemessen begleiten zu können.“ (11) Hierzu leistet der Sammelband einen wichtigen Beitrag.

Die Publikation ist dreigeteilt. Ein erster Teil legt konzeptionelle Grundlagen des interreligiösen Dialogs. Die Beiträge reichen von Einblicken in die religiöse Vielfalt in Deutschland über Grundlagen des Religionsdialogs, das Verhältnis von Christentum zu anderen Religionen bis hin zur Wirksamkeit interreligiöser Dialogprojekte. Der zweite Teil beleuchtet Praxisfelder interreligiösen Dialogs, wie offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbände, Schule, Kinder- und Jugendschutz oder Elternarbeit. Im dritten Teil werden konkrete Projekte vorgestellt und reflektiert, wobei das Projekt DIALOGBEREIT, das auch wissenschaftlich evaluiert wurde,¹⁹ besondere Aufmerksamkeit erfährt. Die Grundlagenbeiträge haben nicht den Anspruch innovativ zu sein, aber geben in der hier vorgenommenen Zusammenstellung durchgängig einen guten und

¹⁷ Gesa Bertels – Manuel Hetzinger – Regina Laudage-Kleeberg (Hg.), *Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule*, Weinheim – Basel 2013.

¹⁸ Parallel dazu ist ein Praxisband mit methodischen Anregungen erschienen: Gesa Bertels – Regina Laudage-Kleeberg, *Religiöse Vielfalt in der Jugendarbeit. Praxiserprobte Methoden und Ideen*, München 2014.

¹⁹ Vgl. Elmar Lange, *DIALOGBEREIT unter die Lupe genommen. Ergebnisse der Begleitforschung*, in: *Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung* 1/2011, 5–8.

fundierten Überblick. Die vorgestellten Projekte verdeutlichen die Vielfalt sowie das Potenzial von interreligiösem Lernen in der Jugendarbeit. Der Sammelband bietet somit eine ansprechende Mischung von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen, von Grundlagenaufsätzen und – auch theoretisch fundierten – Projektbeispielen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass einige Artikel ein deutliches Gewicht auf die Chancen interreligiösen Lernens und Dialogs legen, dabei aber mögliche Schwierigkeiten oder Grenzen kaum beleuchten.²⁰ So stellt der von Martin Rötting (38–48) dargestellte Prozess interreligiösen Lernens einen zehn- bzw. elfphasigen Lernprozess dar, nämlich vom Eigenen über das Fremde zum Eigenen zurück (39), ein Scheitern oder ein frühzeitiges Aussteigen ist dabei aber nicht vorgesehen. Andere Modelle interkulturellen Lernens sind diesbezüglich vorsichtiger und unterstreichen auch das Scheitern interreligiöser Begegnung und interreligiösen Lernens. Ähnlich optimistisch ist die Darstellung von Detlef Schneider-Stengel (49–59), der das Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen beleuchtet. Der Vf. skizziert die positive Wirkungsgeschichte von *Nostra Aetate* (56–58), ohne die kirchenpolitisch zu konstatierenden Rückschritte in Ökumene und interreligiösem Dialog zu markieren. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund der empirisch ausgerichtete Beitrag von Gritt Klinkhammer (68–76), der Rahmenbedingungen erfolgreicher interreligiöser Begegnungen aufzeigt, denn „nicht jeder interreligiöse Austausch erscheint in diesem Lichte als wirksam und somit wünschenswert.“ (75)

4. Kritische Bilanz – Desiderate – Perspektiven

Die genannten und ähnliche Problemstellungen sowie Forschungsdesiderate werden von der letzten hier vorzustellenden Publikation klar benannt und produktiv weiterentwickelt. Friedrich Schweitzer hat mit „Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance“²¹ ein umfassendes Grundlagenwerk verfasst, das sowohl eine kritische Bilanz der Forschung zum interreligiösen Lernen der vergangenen Jahrzehnte umfasst als auch deutliche Positionierungen vornimmt und neue Perspektiven interreligiöser Religionspädagogik eröffnet. Indem Schweitzer von interreligiöser Bildung (anstelle interreligiösem Lernen) spricht, fokussiert er seine Überlegungen grundlegend auf die „Entwicklung von Selbst oder Identität“ (33). Dabei nimmt er eine dezidiert evangelische Perspektive (10) ein, auch weil aus der evangelischen Religionspädagogik erstaunlicherweise in den letzten Jahren kaum Monografien vorgelegt wurden (9; 32). Dabei will Schweitzer konfessionelle Abgrenzung ebenso vermeiden wie „eine naive Rhetorik der Bereicherung“ (10), die in

²⁰ Vgl. hierzu Schweitzer – Edelbrock – Biesinger (Hg.), *Bildung* (s. Anm. 10), 10; 18f und die entsprechende Rezension in diesem Beitrag.

²¹ Schweitzer, *Bildung* (s. Anm. 2).

vielen interreligiösen Didaktiken durchschimmere, wenn einseitig von den Chancen und dem Gewinn interreligiöser Dialoge oder Lernprozesse ausgegangen werde und z. B. negative Stereotype oder ausgeprägtes Differenzbewusstsein bei Jugendlichen übersehen werden (18f). Durch diesen kritischen Blick ermöglicht er den Lesenden im zweiten Kapitel (45–69), das den aktuellen Forschungsstand thematisch strukturiert darstellt, immer wieder erhellende Blicke auf scheinbar Altbekanntes und eröffnet neue Perspektiven. In dieser Hinsicht markiert er angesichts der vorherrschenden subjektorientierten (Begegnungs-)Didaktik die Notwendigkeit, zwischen gelebter und gelehrter Religion zu unterscheiden und die schwindenden religiösen Identitäten von Jugendlichen verstärkt didaktisch mit zu reflektieren (66f). Ebenso wenig dürfe die Wahrheitsfrage im interreligiös ausgerichteten RU ausgeklammert und der Unterricht primär auf existenzielle Fragestellungen oder auf funktionalen Nutzen reduziert werden (67f). Das dritte Kapitel umfasst theologische und kirchliche Perspektiven auf Religionspluralismus (70–109), wobei er auch evangelische, jüdische und islamische Positionen ausführlich darstellt, die oftmals in (zumeist katholischen) Gesamtdarstellungen fehlen. Im Anschluss entfaltet Schweitzer bildungstheoretische Perspektiven (110–125). Dabei reiche es nicht aus, interreligiöse Bildung als Aufgabe des RU zu betrachten, vielmehr müsse diese als allgemeiner Bildungsauftrag von Schule verstanden werden (122–125). Auch erwiesen sich Vorstellungen einer stufenförmigen Vermittlung als unzulänglich, der zufolge zuerst eine religiöse Beheimatung und danach eine interreligiöse Auseinandersetzung stattfinden müsse, da dies „gleichzeitig wahrzunehmende Pole einer Gesamtaufgabe“ (116) seien. Beide Forderungen sind durch die bereits vorgestellten lernortspezifischen Studien auch empirisch plausibilisierbar.²² Ab dem vierten Kapitel wendet sich der Autor religionsdidaktischen Grundfragen zu (129–160), wobei er auch interreligiöse Lehr-Lern-Prozesse dem Anspruch der Elementarisierung unterzieht (144). Angesichts der skizzierten Kompetenzorientierung vieler neuerer Publikationen ist es interessant, dass Schweitzer diesen Fokus bedingt kritisch betrachtet: „Die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen im interreligiösen Bereich lässt sich deshalb niemals allein am gelungenen Kompetenzerwerb im Sinne einer Produktqualität bemessen. Auch die ganz allgemein religionsdidaktisch zu beurteilende Qualität der Lernwege (Prozessqualität) bleibt konstitutiv bedeutsam“ (147). Deshalb formuliert er theoretisch entwickelte Anforderungen an interreligiöse Kompetenzmodelle und stellt in deren Horizont vorliegende Kompetenzmodelle kritisch dar (149–154),²³ bevor er eine eigene Systematisierung interreligiöser Kompetenzen vorschlägt. Er geht von den drei Grundbegriffen Wissen, Perspektivübernahme und Handlungsfähigkeit aus, die er in Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Kommunizieren und Partizipieren ausdifferenziert (154f). Diese werden von einem „Horizont der Ein-

²² Vgl. insbes. die Tübinger Kita-Studien (s. Anm. 11–14) sowie die Berufsschulstudie (s. Anm. 16).

²³ Zur kritischen Rezeption der weiter oben bereits vorgestellten Modelle von Willems, Bernlochner und Schambeck (s. Anm. 2, 4 und 6).

stellungen“ (155) umfasst, zu dem er Werte wie Toleranz, Offenheit, Respekt usw. zählt, ohne dass hiermit bereits operative Bestimmungen genannt und ohne dass interreligiöse Bildungsprozesse hierauf zu reduzieren wären (156–160). Im folgenden Kapitel widmet sich Schweitzer unterschiedlichen Lernorten (161–175), wobei er die übergreifende Perspektive interreligiöser Bildung beibehält und keine stufenspezifischen Lernschritte entwirft (165). Das vorletzte Kapitel widmet sich Praxisbeispielen, die anhand der Didaktik der Elementarisierung erarbeitet werden (179–219). Hieran anschließend formuliert Schweitzer noch weitgehend offene Aufgaben einer „Religionspädagogik im Plural“ (223–237), worunter er auch die jüdische und islamische Religionspädagogik fasst. Er betrachtet die plurale Situation der wissenschaftlichen Religionspädagogik als Chance (225), da diese z. B. Möglichkeiten der vergleichenden Forschung, der wissenschaftlichen Begleitung kooperativer Formen von RU oder gemeinsame Elemente in der Aus- und Fortbildung ermögliche. Zugleich fordere die Pluralität der Religionspädagogiken die evangelische (und zu ergänzen wäre: katholische) Religionspädagogik heraus, ihr Selbstverständnis als *Religionspädagogik*, die nicht ausschließlich auf das Christentum bezogen ist, zu klären. Schweitzer zeigt damit überzeugend auf, welche „religionspädagogische Herausforderung und Chance“ – so der Untertitel der Publikation – interreligiöse Bildung darstellt. Ihm gelingt ein überzeugendes Grundlagenwerk, das nicht nur den gegenwärtigen Forschungsstand kritisch-konstruktiv in den Blick nimmt, sondern das auch neue Aufgaben für religionspädagogische Theorie und Praxisfelder entwickelt. Die (wissenschaftliche) Religionspädagogik tut gut daran, diese aufzugreifen.

Prof. Dr. Claudia Gärtner
Universitätsprofessorin für Praktische Theologie
TU Dortmund
Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Fon: +49 (0) 231 – 755 2556
E-Mail: Claudia.Gaertner(at)tu-dortmund(dot)de
Web: http://katheo.fk14.tu-dortmund.de/cms/katheo/de/personen/Professorinnen_und_Professoren/gaertner.html