

Menschen.Bildung.Persönlichkeit

Konturen einer katholischen Pädagogik. Ein Schreibgespräch

Ines Weber^a, Franz Keplinger^b, Benedict Schöning^c, Klara Csiszar^d

^aUniversität Salzburg, ^bPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz,
^cUniversität Duisburg-Essen, ^dKatholische Privat-Universität Linz
ines.weber@plus.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-03-01>

Der Text „Menschen.Bildung.Persönlichkeit: Konturen einer katholischen Pädagogik“ und die daran anschließenden Repliken thematisieren die Bedeutung einer ganzheitlichen Bildung für die Entwicklung individueller Potenziale im Kontext globaler Herausforderungen. In Form eines moderierten Schreibgespräches wird dabei von verschiedenen fachspezifischen Standpunkten aus dargelegt, dass eine so verstandene Bildung Resilienz, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit befördert, indem sie kreative und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten formt. Die katholische Pädagogik betont dabei – im Sinne der Entfaltung humaner Personalität – die Rolle der Freiheit, Würde und Verantwortung des Menschen, basierend auf der christlichen Anthropologie der Gottesbildlichkeit. Die Förderung ethischer und sozialer Kompetenzen trägt sowohl bei zur individuellen Entwicklung von Menschen als auch zur Gestaltung einer humanen und demokratischen Welt. Auf dem Hintergrund einer so theoretisch verorteten katholischen Pädagogik ergeben sich auch vielfältige und weitreichende Konsequenzen für die Bildungspraktiken.

SCHLÜSSELWÖRTER: Katholische Pädagogik, Bildung, Menschenbild(er), Personalität, Bildungspraktiken

1. Einleitung

Angesichts der sich immer weiter beschleunigenden Prozesse des globalen Wandels im 21. Jahrhundert steht die Menschheit zunehmend vor der Frage, wie weltweit allen Kindern und Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen eine Bildung ermöglicht werden kann, die sie ihre individuellen Potenziale ganzheitlich zu ihrem eigenen Wohl sowie zum Wohl der Menschheit und der Schöpfung entwickeln lässt. Eine solche Bildung ist nämlich die Grundlage dafür, dass Menschen den Herausforderungen der Welt resilient begegnen und die Zukunft gerecht und nachhaltig mitgestalten können (vgl. SDG 4). Dabei zeigt die aktuelle weltweite Lage nach der Corona-Pandemie, mit politischen Skandalen, einer sich neuerlich anbahnenden Wirtschafts- und Finanzkrise sowie Kriegen – einer davon mitten in Europa – einmal mehr, wie sehr unsere Welt belastbare, starke, zupackende,

ethisch verantwortlich handelnde, kreative, fantasievolle, reflektierte und kritische Persönlichkeiten benötigt. In diesem Sinne gebildete Menschen können an der Gestaltung einer humanen, demokratischen, friedvollen und nachhaltigen Welt mitwirken.

Mit Peter Berger können wir behaupten, dass in unserer hochindividualisierten Gesellschaft, ganz anders als in den nachreformatorischen Gesellschaften, auch die Religion nicht mehr Schicksal, sondern Wahl ist (Berger & Luckmann, 1995, S. 49). Der moderne Mensch kann, eingebettet in vielfältige soziale Bedingungen, nicht nur wählen, er muss wählen. Damit stehen wir alle in einem ständigen Wahlzwang, eine Situation, in der uns weder Tradition noch Religion auffängt. Lebensentwürfe sind nicht mehr vorgegeben, alles im Leben wartet darauf, kreativ gestaltet zu werden. In dieser Situation sehen sich Christ:innen in der Spur treue Christi, heute dem Menschen an der Seite zu stehen, und kirchliche Institutionen können bei der Gestaltung von humanen Lebensentwürfen unterstützen. Dabei kann schon mit Wilhelm von Humboldt daran erinnert werden, dass dem Menschen als Person, im Bestreben seine Freiheitsfähigkeit zu kultivieren, die Aufgabe zukommt, durch Bildung, Weisheit und Tugend seinen inneren Wert dergestalt zu steigern, „dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne“ (Humboldt, 1995, S. 236). Damit werden auch bei Humboldt jene Dimensionen und Voraussetzungen einer umfassenden Persönlichkeitsbildung benannt, denen auch heute für Bildungsprozesse Verbindlichkeit zukommt und die sowohl für die Theologie als auch für die Pädagogik die Unverfügbarkeit des Menschen im Prozess der „Menschwerdung des Menschen“ (Biehl & Nipkow, 2003, S. 112) sichern können: Personalität, Freiheit, Würde, Verantwortung, Anerkennung.

Die angesprochenen Dimensionen haben im Christentum und speziell im Katholizismus eine lange Tradition, die weit über Humboldt hinaus bis in die Anfänge des Christentums reicht, und die sich eben bis heute nicht nur in den kirchlichen Dokumenten bemerkbar macht, sondern als fruchtbares Erbe auch in die staatlichen Gesetze eingeflossen ist, sodass sich zudem Anknüpfungspunkte an neueste römische Dokumente zur Bildung (sh. Erziehung heute und morgen, *Veritatis Gaudium*) als auch an staatliche Dokumente (Ö) zu Erziehung und Bildung ergeben. So heißt es zum Beispiel im Österreichischen Bundesverfassungsgesetz, dass Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit die Grundwerte einer Schule darstellen. Auf dieser Basis werde „die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung“ der Kinder und Jugendlichen gefördert, um sie „zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen“ zu bilden. Durch die Orientierung „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten“ werden sie befähigt, „Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen“ (vgl. Art. 14, Abs. 5a BVG). Ähnliches findet sich im § 2 des

Österreichischen Schulorganisationsgesetzes: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (Referenz, Abs. 1). Ganz ähnlich formuliert auch das römische Arbeitsdokument „Erziehung heute und morgen. Eine immer neue Leidenschaft.“ So sollen katholische Schulen und Universitäten „Orte der Erziehung zum Leben, zur kulturellen Entwicklung, zur professionellen Entwicklung, zum Einsatz für das Gemeinwohl“ (Kongregation für das Katholische Bildungswesen, Erziehung heute und morgen, S. 10) sein und dabei „Werte und Grundsätze vermitteln“, um „nicht nur [...] den einzelnen Personen zu Wachstum und Reife zu verhelfen, sondern auch, um miteinander am Gemeinwohl zu bauen“ (ebd., S. 5). Dabei geht es „darum, die Person der Lernenden in ihrer Ganzheit zu respektieren und eine Vielfalt an Kompetenzen zu entwickeln, die die menschliche Person bereichern: Kreativität, Vorstellungskraft, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, Liebe zur Welt, Gerechtigkeitssinn, Mitgefühl.“ Als schulische Bildungsziele sind „Wissen und Knowhow“ wichtig, mehr jedoch steht aber „das Zusammenleben mit anderen und das Wachsen an Menschlichkeit“ im Vordergrund. Staatliche Gesetzgebung wie römische Dokumente streben in die gleiche Richtung. Insofern zeigt sich, wie sehr der Erschließung der katholischen Bildungstradition ein weitreichendes Potenzial zukommt.

Im Folgenden unternehmen wir somit aus einer katholischen Perspektive den gewagten Versuch, mittels eines Schreibgespräches Konturen einer katholischen Pädagogik zu entwickeln, die ihr Proprium in der Entfaltung humaner Persönlichkeit sieht. Dabei gehen wir von der heute auch durch die Neurowissenschaften gut begründeten These aus, dass Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen ganz wesentlich mit der Persönlichkeit der Lehrenden und Lernenden koinzidieren und damit im Bildungsgeschehen der Entfaltung der höchst individuellen Persönlichkeitsmerkmale eines jeden Menschen hohe Priorität zukommt. Der Mensch, so schreibt Viktor Frankl, Psychiater und Neurologe, Begründer der Logotherapie, einmal, „hat einen Charakter, aber er ist eine Person und wird eine Persönlichkeit. Indem sich die Person, die einer ist, mit dem Charakter, den einer hat, auseinandersetzt, indem sie zu ihm Stellung nimmt, gestaltet sie ihn und sich immer wieder um und wird zur Persönlichkeit“ (Frankl, 2018, S. 104).

Eine solche Pädagogik auszuformulieren und in die Praxis zu überführen, verlangt aufgrund seiner Komplexität nach einer multiperspektivischen Betrachtung von verschiedenen fachspezifischen Standpunkten aus. Mit dieser Motivation haben Expert:innen aus den unterschiedlichen Disziplinen, wohl wissend, dass ihre jeweiligen Perspektiven bei weitem nicht ausreichend sind, jedoch einen wichtigen Anfang darstellen können, den folgenden Diskurs angeregt. Dabei verhindert

das Zusammenspiel der Disziplinen eine Engführung und sichert, dass der Ansatz auch für andere Disziplinen anschlussfähig wird. Im folgenden Schreibgespräch kommen daher zunächst exegetische, kirchenhistorische und persönlichkeitsbildende sowie pastoraltheologische und bildungsphilosophische Ansätze zu Wort.

Dabei klären wir in einem ersten Schritt das zugrundeliegende Menschenbild. In einem zweiten Schritt wenden wir uns den Konturen eines katholischen Bildungsverständnisses zu, um in einem dritten Schritt vielfältige Konkretionen eines katholischen Bildungsverständnisses zu erläutern. In einem vierten Schritt formulieren wir Konsequenzen für die Bildungspraktiken, um in einem letzten Schritt zu resümieren und ein Fazit zu ziehen. Im Anschluss an das Schreibgespräch folgen Kommentare weiterer Expert:innen.

Bei alledem verstehen wir unter Pädagogik weniger die Fachwissenschaft als solche. Vielmehr ist Pädagogik für uns der konzeptionelle Ausdruck eines Bildungsverständnisses, wobei Bildung die Praxis zu dieser Pädagogik ist, die bei Individuen geschieht und die von Lehrenden und Institutionen angeboten wird. Insofern fragt unser Artikel nach einem katholischen Bildungsverständnis, das im Hintergrund von katholischer Pädagogik steckt und sich in katholischer Bildung konkretisiert.

2. Menschenbild

- ▷ *Das christlich-jüdische Menschenbild geht zuallererst von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen aus, die im Buch Genesis formuliert wird. Kann diese Idee vom Menschen so allgemein einen Impuls geben für ein Menschenbild im Hinblick auf katholische Bildung? Und passt diese Idee des Alten Testaments überhaupt in gegenwärtige Bildungsdiskurse?*

Benedict Schöning:

Ja, allerdings nur, wenn man diese Idee der Gottesbildlichkeit weiter fasst als eine dem Menschen gegebene Eigenschaft. Vielmehr geht es um die Verantwortung, in der der Mensch steht, und seine prozesshafte Entwicklung der Möglichkeiten, dieser Verantwortung gerecht zu werden.

Üblicherweise wird auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen als Begründung der Menschenwürde von der Schöpfung her verwiesen: Weil der Mensch Gott ähnelt, sei er wesentlich mit einer ihm eigenen Würde ausgestattet. Aus exegetischer Perspektive wird diese Zuschreibung dem zugrundeliegenden Vers (Gen 1,27) nicht gerecht, weil damit zum einen die Gottesbildlichkeit selbst nicht textgemäß beschrieben ist und zum anderen hier nur ein Teilaspekt der Anthropologie der Urgeschichte von Gen 1–11 zur Sprache kommt, die gerade

im Hinblick auf das Menschenbild in Bildungsprozessen mehr zu bieten hat. Entgegen der großen Betonung der Gottesbildlichkeit in der christlichen Anthropologie, hat sie im Text von Gen 1 und auch im Alten Testament insgesamt kein großes Gewicht (vgl. Frevel, 2009, S. 263–264). Trotzdem lohnt es sich, die Gottesbildlichkeit exegetisch näher zu betrachten, denn als Teil ihres großen Kontextes, der Urgeschichte, gelesen, enthält sie durchaus wesentliche Impulse für die alttestamentliche Anthropologie.

Gott schafft den Menschen in Gen 1,27 als sein $\text{עֲלֵמ} (selem)$, d.h. als Bild, Stele oder Säule. Erst im griechischen Text der Septuaginta wird daraus der Begriff $\epsilon\iota\kappa\acute{\omega}\nu (eikōn)$; Bild, Abbild), der näher an der im Deutschen gebräuchlichen Bezeichnung des Gottesebenbildes ist. Das hebräische $\text{עֲלֵמ} (selem)$ hingegen beschreibt den Menschen als Repräsentationsbild, analog zu altorientalischen Vorstellungen, in denen der König die Gottheit repräsentiert (Janowski, 2019, S. 409; Neumann-Gorsolke, 2017). Die Aussage der Gottesbildlichkeit in Gen 1,27 steht daher in direktem Zusammenhang mit dem danach formulierten Herrschaftsauftrag (Gen 1,28). Die Gottesbildlichkeit beschreibt nicht das Wesen des Menschen, aus dem sich die Menschenwürde ableiten ließe, sondern vielmehr seine Funktion in der Ordnung, die in Gen 1 schöpferisch hergestellt wird (Neumann-Gorsolke, 2017; Frevel, 2009, S. 263, S. 266–267). Der Mensch – und zwar nicht nur der altorientalische König, sondern jeder:r – ist legitimiert, Gott herrschend zu vertreten. Die eigentliche Wesensaussage besteht darin, dass der Mensch auf andere bezogen ist, woraus Macht, Verantwortung und Aufgaben des Menschen erwachsen. In der Herrschaft des Menschen in der Schöpfung drückt sich seine Gottesbildlichkeit aus, sie ist nicht die Folge davon (Janowski, 2019, S. 410).

In Gen 1,26–28 wird der Mensch am sechsten Schöpfungstag und damit als letztes Lebewesen geschaffen. So ist er zwar nicht die Vollendung der Schöpfung, denn die liegt erst im Schabbat am siebten Tag. Er ist aber auf alles Vorherige im Wasser, in der Luft und auf der Erde bezogen (Janowski, 2019, S. 412). Er hat sich um die von Gott geordneten Lebensräume und Zeitverläufe zu kümmern und sie lebensermöglichend aufrecht zu erhalten. In V. 26 kommt dabei zum Ausdruck, dass der Mensch ein hervorgehobenes Zwischenwesen ist, er vermittelt zwischen allen Lebewesen und Gott (Frevel, 2009, S. 268). Darin liegt die zentrale normative Vorgabe für den Menschen: Es gibt Unterscheidungen und Ordnungen, die der Schöpfer in der Welt angelegt hat, die für den Menschen erkennbar sind und die er als Sachwalter Gottes zugunsten der Schöpfung durchsetzen soll.

Unter diesen Vorgaben geht es dann in der Urgeschichte weiter: Die Paradieserzählung von Gen 2–4 führt aus, wie es um die Beziehung des Sonderwesens Mensch zu seinesgleichen steht. Der Mensch kann nicht allein bleiben, wenn er gut leben will (Gen 2,18), er ist auf Beziehung angewiesen, wie auch sein Schöpfer wesenhaft auf Beziehung aus ist und gerade deswegen den Menschen als ihm ähnlich geschaffen hat (Frevel, 2009, S. 273). Der Mensch aber braucht ein gleich-

artiges Gegenüber, das er nicht in Gott und nicht in den Tieren, sondern allein in einem anderen Menschen findet, der sich doch auch signifikant von ihm unterscheidet (Gen 2,23).

Seine Erkenntnisfähigkeit lernt und erprobt der Mensch in dieser Gemeinschaft. Im Wunsch „klug zu werden“ (Gen 3,6) steckt die Initialzündung eines Reifungsprozesses, in dem der Mensch erwachsen und autonom wird. Die Folge ist, dass das Beziehungsgeflecht zu Anderen nun komplexer wird: Schuldzuweisungen sind Ausdruck der individuellen Begrenztheit und der Einsicht in die eigene Verantwortung gegenüber anderen (Gen 3,12); Statusunterschiede prägen die Fluchsprüche am Ende der Zeit im Garten (Gen 3,16; Janowski, 2019, S. 419). Die Statusunterschiede, hier im Geschlecht und in Gen 4 dann im Geschwisterverhältnis, in Konkurrenz um Lebensräume (Gen 1) und Ressourcen (Gen 3,19) des sterblichen, endlichen und einsamen Menschen werden zur bleibenden Aufgabe für den Menschen, der nun lernen muss, mit sich und seiner Umwelt außerhalb des behüteten Gartens in seinem eigentlichen Lebensbereich klarzukommen. Gen 4,7 zeigt noch, dass Gott dabei hilft, letztlich aber dem autonomen Menschen die Handlungsfreiheit lässt. Das geht so weit, dass – selbst angesichts eskalierender Gewalt – Gott die Schöpfung nicht vollständig vernichtet, sondern am Ende der Sintflut dem unveränderten Menschen verändert gegenübertritt: Gott selbst passt sich dem Menschen an (Döhling, 2009, S. 127–128) und gibt ihm nun Gebote, damit er eigenständig seine Erkenntnisfähigkeit nutzen und Leben ermöglichen kann.

Die Formulierung vom Menschen als Gottesbild begegnet hier in Gen 9,6 wieder, nachdem Gott wegen der ausufernden Gewalt die Schöpfung in der Sintflut hat zurücksetzen lassen. In Gen 9,6 lässt sich erstmals eine ethische Konsequenz aus der dem Menschen eigenen Funktion erkennen. Anders als das Blut von Tieren (Gen 9,3) darf das Blut von Menschen nicht vergossen werden, weil sie als *šelem* (שֵׁלֶם) Gottes geschaffen sind. Aus der Funktion des Menschen als Repräsentanz Gottes leitet sich hier also ein ethischer, am anderen Menschen orientierter Anspruch ab.

Das ist insofern eine Pointe der Urgeschichte, als hier zwei Linien aus Gen 1 und Gen 2 zusammenkommen: Das Leben miteinander ist möglich, wenn der Mensch sich gemäß seinem Herrschaftsauftrag als Wesen in Beziehung zu seinesgleichen, Gott und der Schöpfung sieht und Gewalt dementsprechend reguliert (Janowski, 2019, S. 415). Das Gebot in Gen 9,6 kodifiziert die Beziehung zum anderen Menschen, damit der Herrschaftsauftrag von allen lebensförderlich wahrgenommen werden kann. Dem Menschen ist alles mitgegeben – Autonomie und Erkenntnisfähigkeit, sowie göttliche Offenbarung in den Geboten – um nun ein gelingendes Leben auf dieser Erde in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu führen. Der Mensch braucht diese Stütze, um den Herrschaftsauftrag als begrenztes Wesen in Beziehung in einer begrenzten Welt erfüllen zu können; als freies Wesen ist es aber

an ihm, diese Gebote umzusetzen, zu adaptieren und anzupassen. Verändert hat sich der Mensch an sich dadurch nicht (Gen 8,21) – die Sintflut hat nicht den perfekten Menschen übriggelassen, sondern den Menschen, wie Gott ihn geschaffen hat. Ihm sind nun aber in den göttlichen Geboten Maßstäbe gegeben, aus denen er immer wieder aktuell lernen kann, was gutes Leben praktisch bedeutet.

Die Urgeschichte ist so als Bildungsgeschichte verstehbar: Aus den kindlich-naiven Menschen des Paradieses werden vernunftbegabte und verantwortliche Erwachsene (Crüsemann, 2003, S. 64). Entlang der Urgeschichte wird der Mensch so immer mehr er selbst, der sein Leben und seine Umwelt im Verbund mit anderen Menschen bewältigen muss, kann und soll. Er lernt, mit den gegebenen Bedingungen umzugehen, sich auf andere einzulassen und Verantwortung zu übernehmen. Darin liegt die Zielvorgabe für gelingendes menschliches Leben gemäß der Urgeschichte.

Die Gottesbildlichkeit in Gen 1,27 macht den Menschen in diesem Kontext gesehen nicht für sich würdevoll, sondern verantwortlich für die Schöpfung und seine Mitmenschen (Frevel, 2009, S. 269). Die in der Schöpfung angelegte Ordnung zu erkennen und sie auf das gute Leben hin aufrecht zu erhalten, ist Lernauftrag des Menschen und gleichzeitig sein Bildungsauftrag auf seine Mitmenschen hin. Die Urgeschichte sieht den Menschen als dazu befähigt an, denn seine Beziehungsfähigkeit, Freiheit, Lernfähigkeit und seine spezielle Beziehung zu Gott als herrschendes Zwischenwesen konstituieren ihn als Menschen im Lernprozess. Er ist mit Autonomie und Vernunft ausgestattet, die er entdeckt (Gen 3) und im Kontakt mit den anderen Menschen entwickelt; sie sind also Bedingung und Ziel der menschlichen Entwicklung gleichermaßen. Was der Mensch bei sich entdeckt, das muss er entwickeln – da er aber auch in den anderen das gleiche Gottesbild entdeckt, muss er auch diesen ermöglichen, die gleiche Herrschaft auszuüben. Im Herrschaftsauftrag ist damit auch ein Auftrag zur Selbst- und Fremdbildung enthalten.

Dementsprechend legt die Urgeschichte noch einen weiteren Schluss auf die Lebensbedingungen des Menschen nahe, die über den textlichen Aussagen auf einer Metaebene liegen. Die Urgeschichte zeigt, dass es im Umgang mit der Komplexität des Menschen keine Best-Practice-Lösungen gibt. Dass die göttliche Idee einer Sintflut keine dauerhafte Besserung des Menschen bewirkt, ist ein Beispiel davon. Dem Menschen zwischen göttlicher Vernunft und geschöpflicher Begrenztheit werden nur emergente Praktiken gerecht, die stetiger Reflexion und Anpassungen bedürfen, weil der Mensch als begrenztes Wesen in neuen Situationen, mit neuen Menschen, zu neuen Zeiten und an neuen Orten je anders handelt. Diese dem Menschen inhärente Anpassungsfähigkeit an veränderte Situationen und das menschliche Gegenüber, die zur anthropologisch konstanten Anpassungsnotwendigkeit gehört, ist in den Texten der Tora eingeschrieben. Sie unterlaufen die Idee von statischen Bildungsinhalten und regen stattdessen zur je neuen, reflexiven Aktualisierung an.

- ▷ *Das sind zunächst biblische Gedanken. Haben sich diese denn in der Geschichte des Christentums fortgesetzt und wie lassen sich da Linien ziehen? In welcher Weise wird dieses Verständnis in der Christentumsgeschichte im Blick auf das Bildungsverständnis aufgegriffen, adaptiert oder weiterentwickelt?*

Ines Weber:

Ja, diese Linien sind da. Eine Linie ist, dass Bildung nicht Bildung für sich, sondern Bildung für andere ist. Der Mensch muss sich bilden, um verantwortet im Blick auf andere zu handeln und um eine Aufgabe in der Gesellschaft zu übernehmen. Eine andere Linie ist das Bild vom Menschen, das nicht statisch ist, sondern prozesshaft im Entstehen und Wachsen. Menschen können sich anpassen, mit Änderungen umgehen und neue Wege in neuen Zeiten finden. Dazu hat Gott als Schöpfer ihnen vielfältige Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, Stärken, Gaben und Talente verliehen. Diese Stärken und Talente, die sich auch als kognitive, kommunikative, soziale sowie personale, emotionale und spirituelle oder fachliche Kompetenzen beschreiben lassen, soll und kann der Mensch entdecken, ausbilden und sein Leben lang weiterentwickeln. Dann kann er sie für andere Menschen und die Schöpfung einsetzen, um an einer in zutiefst christlicher Weise humanen Gesellschaft verantwortet mitzugestalten. Dazu ist er qua Schöpfungs- und letztlich auch Taufauftrag verpflichtet. Schließlich soll er – mit dem Kirchenvater Origenes gesprochen, der neben Augustinus eine der prägendsten Gestalten für die christliche Theologie geworden ist, und dessen Ideen vom Menschen, seiner Bildbarkeit und seiner Entwicklungsfähigkeit die christliche Bildungsgeschichte über die Jahrhunderte immens geprägt hat (vgl. Weber, Mensch; vgl. dies., Selbstvervollkommnung) – seinem Schöpfer als Urbild immer ähnlicher werden.

- ▷ *Was ist dann das eigene, spezifisch Katholische, wenn wir auf die Christentumsgeschichte schauen?*

Ines Weber:

Schon in den frühen Jahrhunderten des Christentums sprechen einige Theolog:innen davon, dass der Mensch sich perfektionieren soll. Perfektionierung ist damit ein Begriff, der die Debatten um Bildung schon von nahezu dem Beginn der Christentumsgeschichte an mitbestimmt hat und eine lange Tradition aufweist. Entgegen der heute vielfach verwendeten Bedeutung ist mit Perfektionierung jedoch nicht Selbstoptimierung gemeint. Vielmehr wird sie von verschiedensten altkirchlichen Autoren mit Rückgriff auf die *Padeia*-Lehre des Aristoteles verwendet, um den individuellen Bildungsgang des einzelnen Menschen als einen stufenweisen

Entwicklungsprozess zu beschreiben, der darauf zielt, dem Urbild, Gott, dem Guten, welches im Menschen angelegt ist, immer ähnlicher zu werden. Jede und jeder Einzelne ist dazu aufgerufen, die eigenen Stärken auszubilden, aber auch Schwächen auszumachen und diese möglichst zu verringern. Anders formuliert: Der Mensch ist dazu angehalten, das Bild Gottes, das Gute schlechthin, in sich zu erkennen, es in sich aufzuspüren, es „beharrlich auszubilden“ (AA 4,7), ihm sein ganz eigenes Gepräge zu geben und es ein Leben lang „zu vervollkommen“ (AA 5,1).

Das Vermögen dazu wohnt jedem Menschen nach Verständnis der frühchristlichen Autoren ebenfalls qua Schöpfungsakt inne. Von Gott als frei handelndes Vernunftwesen geschaffen und mit dem Geschenk ausgestattet, die ihm verliehenen Gaben zu nutzen, um seine Anlagen auszubilden, ist jeder Mensch dazu in der Lage, das Gute in sich zu erkennen und diesem zuzustreben. Weil Gott dem Menschen jedoch auch einen freien Willen verliehen, ihm also jegliche Entscheidung über sein Handeln und seine Entwicklung selbst überlassen hat, kann sich der Mensch jederzeit auch gegen das Gute und für das Schlechte entscheiden. Die Verantwortung für diese Entscheidung trägt er selbst; er kann sie keinem anderen übertragen.

Dafür muss er sich nicht nur gegenüber Gott, sondern auch gegenüber den Mitmenschen und der Gesellschaft rechtfertigen – nach christlichem Verständnis täglich aufs Neue und schließlich final im Tod. Menschliches Fehlverhalten und Scheitern ist also im Schöpfungsakt einkalkuliert, jedoch keinesfalls unumkehrbar und es lässt den Menschen nicht von vornherein verloren sein. Im Gegenteil ist der Mensch mit seinem Fehlverhalten und seinem Scheitern nicht alleingelassen. Vielmehr wird ihm immer wieder das Angebot gemacht, sich davon ständig aufs Neue ab- und dem Guten zuzuwenden, sich also mit sich selbst, mit Gott und dem Mitmenschen zu versöhnen und sich bewusst und willentlich auf den Weg der Besserung zu begeben. Dabei kann das Scheitern auch als Impuls angesehen werden, sich wieder neu auszurichten, was dank der Gnade Gottes und seiner von Anfang an gegebenen Hinwendung zum Menschen möglich ist.

Mit anderen Worten: Der Prozess der Selbstperfektionierung, also, dem Guten immer näherzukommen, auch bezeichnet als Gottesverähnlichung, ist ein urchristlicher Gedanke, der jedem Menschen qua Natur möglich ist. Dieser kann jedoch nur gelingen, wenn jeder Mensch diese Form der Selbstidentität als Annäherung an das göttliche Urbild anerkennt, wirklich intendiert und sich mit ganzer Kraft mit dem von Gott verliehenen freien Willen für seine Talententwicklung und das gute Handeln einsetzt. Das erfordert erhebliche Mühe und viel Anstrengung und ist in der Regel ein lebenslanger Prozess, der nicht gradlinig und kontinuierlich aufsteigend verläuft, also kein steter Anpassungs-, Wachstums- und Reifungsprozess, sondern immer auch mit kleineren und größeren Rückschritten oder Umorientierungen bis hin zum gänzlichen Scheitern verbunden ist.

Das Ausmaß der Selbstvervollkommnung verbunden mit der Frage, in welcher Weise dieses Vermögen überhaupt im Menschen vorhanden oder durch welche Umstände es eventuell verdeckt ist, ist im Laufe der Christentumsgeschichte von den Autor:innen je nach Sichtweise und je nach persönlicher Erfahrung unterschiedlich interpretiert sowie eingeschätzt worden. Die Idee der Selbstvervollkommnung hat zudem im Laufe der Geschichte mit der Herausbildung der verschiedenen Konfessionen unterschiedliche Entwicklungen genommen, in der katholischen Tradition andere als in der evangelischen oder reformierten.

In der Spätantike war es nach Clemens von Alexandrien vor allem Origenes, neben Augustinus und Ambrosius einer der meistgelesenen Autoren der Christentumsgeschichte, der dem Menschen hinsichtlich seiner Selbstvervollkommnung Maximales zutraute. Weil dem Menschen das Vermögen, sich zu entwickeln, und die Vernunft, das zu erkennen, als Geschenk – von Origenes noch nicht als Gnade bezeichnet – verliehen worden war, so sein Argument, könne er sich Jesu vorbildliche Lebensweise gänzlich zu eigen machen, um sich am Ende aller Zeiten nach verschiedenen Entwicklungsstadien Gott ganz und gar angenähert zu haben. Zwar brauche der eine Mensch dafür länger oder mehr Hilfe als der andere, am Ende aber würden alle – jeder in seinem Tempo – das Ziel erreichen. Anders hingegen schätzte der spätere Kirchenvater Augustinus das Vermögen des Menschen ein. Dieser entwickelte ein gegenüber Origenes deutlich negativer geprägtes Bild. Er ging davon aus, dass der Mensch durch und durch Sünder sei und von seiner Sündhaftigkeit einzig durch die Gnade Gottes, sein Geschenk, befreit werden könne. Der Mensch könne zwar durchaus versuchen, gut zu handeln, aus der grundsätzlichen Sündhaftigkeit aber könne er sich nicht einmal durch gutes Handeln herausarbeiten. Urgrund dieser Seinsweise ist in den Augen des Augustinus die Erbsünde, die als menschliches Konstitutionsmerkmal zwar auch schon von einigen Autoren vor ihm gedacht worden war, als festgefügte Idee letztlich aber erst von Augustinus wirklich ausgearbeitet wurde.

Beide Sichtweisen – die eher positive, dass der Mensch sich entwickeln kann, und die eher negative, dass ihm eine Entwicklung nicht gelingen kann – wurden über die Jahrhunderte hinweg auf je unterschiedliche Weise aufgegriffen, sodass sie als Traditionslinien im Glaubensgut gänzlich erhalten geblieben sind. Was die Rezeption des augustininischen Bildes angeht, dürfte Martin Luther der berühmteste Vertreter und damit das bekannteste Beispiel sein, das sich auf Augustinus und sein Menschenbild bezog und von hierher eigene Ideen entwickelte. Auch er rang genauso wie Augustinus mit sich und seiner Sündhaftigkeit, verzweifelte daran und konnte den Ratschlägen seines Beichtvaters Johannes von Staupitz, auf Christus zu vertrauen, solange nicht folgen, bis er im Studium der Heiligen Schrift diese Erkenntnis selbst nachvollzog. Zugleich fand er bei Augustinus die Antworten, die er auch für sich selbst mittragen konnte: Der Mensch bleibt bei gleichzeitigem gerechtem und gnadenvollem Anschauen Gottes durch und durch Sünder. Dem-

gegenüber zog Ignatius von Loyola, der zur selben Zeit wie Martin Luther lebte, jedoch in Spanien aufwuchs und damit eine völlig andere kulturelle, aber auch familiäre Prägung erfahren hatte, ganz andere anthropologische Konsequenzen. Er stellte dem Menschen ein Werkzeug zur Verfügung, mit dem er aus eigener Kraft aus dem Dilemma innerer Zerrissenheit herauskommen konnte: Mittels der von ihm entwickelten Methode der Unterscheidung der Geister leitete er ihn an zu erspüren, welche Ideen, welche Gedanken, welche Regungen im Menschen von Gott kamen und welche nicht, welche er also behalten und aufgreifen sollte und welche zu verwerfen waren.

Auch im evangelischen Christentum kehrte man schon im 16. Jahrhundert zu Teilen dieses Gedankengutes zurück, sodass Martin Luthers Ideen nicht in Reinform erhalten geblieben sind. Vielmehr verabschiedete man sich schon bald von seiner sehr rigorosen Sichtweise, weil eine Erziehung des Menschen auf der Basis der lutherischen Annahmen und damit jegliches pädagogische Handeln im Grunde nicht möglich war. Wenn der Mensch durch und durch Sünder ist und nicht allein zum Guten streben kann, wird Erziehung obsolet.

In der katholischen Tradition hingegen blieben bei allen Unterschieden in den Feinheiten – es sind vor allem die Autor:innen des späten 19. Jahrhunderts, die auf die eher augustinerische Tradition im Menschenbild zurückgreifen – die Grundlinien über die Jahrhunderte gleich. Schlussendlich hat sich dieses Menschenbild, einschließlich der positiven Einschätzung des menschlichen Entwicklungsvermögens, im Katholischen bis auf wenige Ausnahmen durchgesetzt und ist im 20. Jahrhundert, verbunden mit der sogenannten anthropologischen Wende, in den Texten des II. Vatikanums und in denen der folgenden Jahrzehnte neuerlich betont worden: Aus dieser Perspektive ist der Mensch nicht nur in der Lage, sich immer wieder dem Guten zuzuwenden, seine Talente zu entdecken und weiterzuentwickeln, er ist qua Taufe geradezu dazu verpflichtet, sich selbst zu bilden, wobei eine Fehlertoleranz, eine Kultur des Scheiterns verbunden mit maximalem Zutrauen, sich davon wieder zu befreien, inbegriffen ist.

- ▷ *Der Mensch ist also im Verständnis der christlichen Tradition noch nicht, was er sein kann, und muss diesem Zustand mit Bildung begegnen. Wie kommt er dann dorthin? Gibt es einen spezifisch christlichen Beitrag zur Pädagogik und welche Linien greift dieser aus der christlich anthropologischen Tradition zur Begründung auf?*

Franz Keplinger:

Im Verständnis christlicher Anthropologie muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst Subjekt werden, Person ist er immer schon. Subjektwerdung des Men-

schen in der Gesellschaft meint hier eine Entfaltung seiner ihm gewährten Möglichkeiten. Diesem Prozess bleibt das Person-Sein als Grund der menschlichen Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus. Um diesen Gedanken Peter Biehls bildungstheoretisch plausibel und nachvollziehbar zu machen, gilt es danach zu fragen, was das behauptete „Personsein“ des Menschen konstituiert (vgl. Biehl & Nipkow, 2003, S. 11). Aus diesen Überlegungen heraus ist es naheliegend, dass das Phänomen der Personalität nicht in naturwissenschaftlichen Kategorien gefasst werden kann, vielmehr sich das Person-Sein in Vernunftbestimmtheit und Individualität gerade darin zeigt, dass Menschen als für ihre Handlungen verantwortlich und zurechnungsfähig bestimmt werden können.

Aus christlich-theologischer Perspektive finden das so beschriebene Selbstverhältnis und die damit verbundenen Möglichkeiten und Fähigkeiten des Menschen ihre Entsprechung in der Rede von der Gottesbildlichkeit des Menschen. Das Person-Sein des Menschen ist darin konstituiert, dass er Geschöpf Gottes ist und eben darin sich sowohl seine Bestimmung zur Gottesbildlichkeit zeigt als auch damit die Potenzialität der Verwirklichung dieser Bestimmung verbunden ist. Auch wenn Geschöpflichkeit und Gottesbildlichkeit nicht empirisch nachweisbare Merkmale menschlicher Existenz sind, so sind sie doch angesichts gegenwärtiger funktionalistischer Reduktionismen wesentlich für die Wahrung der Würde des ganzen Menschen als sozial eingebundenes Geschöpf. Aus der Perspektive des modernen (christlichen) Personalismus kommt mit der Lehre von der Gottesbildlichkeit v.a. die Fragilität des Menschen und die Ohnmacht seiner Vernunft in den Blick und damit die stete Aufgabe der Kultivierung seiner Menschlichkeit. Dies hat auch weitreichende Implikationen im Hinblick auf Bildungsprozesse. Der Mensch muss sich vor diesem Hintergrund nicht mittels Bildung zu seinem eigenen Projekt machen, sein Person-Sein ist vielmehr verdankte und geschenkhaftes Gabe und Aufgabe: Seine Einmaligkeit sowie seine Dialogfähigkeit als Person sind damit ebenso begründet wie die Verantwortung dafür, in der Wahrnehmung und Gestaltung seiner verliehenen Freiheitsfähigkeit sein Leben zu gestalten und damit sein Vermögen, Subjekt zu werden, je neu in die Tat umzusetzen.

▷ *Wie wird diese theologische Begründung für den philosophisch-pädagogischen Diskurs anschlussfähig?*

Franz Keplinger:

Mit der theologisch begründeten Personalität ist das Phänomen der menschlichen Freiheit auf das Engste verknüpft. Die Freiheit wiederum ist der Grund für die Würde des Menschen und für die Fähigkeit des Menschen, Verantwortung wahrzunehmen. Aus philosophischer, pädagogischer und christlich-theologischer Perspektive

sind humane Bildungsprozesse zur Verwirklichung von Freiheit wesentlich und tragen zur Wahrung der Unverletzlichkeit der Menschenwürde bei. In diesem Sinne ist nach Julian Nida-Rümelin Freiheit das „oberste Bildungsziel“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 83), weil sich daran die Verwirklichung von Gerechtigkeit und Gleichheit, von Solidarität und von Autonomie und Verantwortlichkeit entscheidet.

Die Philosophie einer humanen Bildung gründet nach Nida-Rümelin in einem „erneuerten Humanismus“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 83–92). Dieser basiert auf der Annahme der Vernunftfähigkeit des Menschen, die sich wiederum ausdifferenzieren lässt in den Begriffen der Rationalität, Freiheit und Verantwortung. Diese drei Dimensionen stehen nicht nur in einem engen Zusammenhang, sie lassen sich zugleich bestimmen als jene drei spezifisch menschlichen Fähigkeiten, die humanen Bildungsprozessen als Zielperspektive dienen. In der Bestimmung der Dimension der Verantwortung geht Nida-Rümelin von einem umfassenden, von einem „metaphysischen“ Verantwortungsbegriff aus, der sich auf das Gesamt der menschlichen Lebensform bezieht. Der Mensch ist aufgrund der Fähigkeit, für sein Handeln Gründe angeben zu können, nicht nur für alle seine Handlungen verantwortlich, vielmehr auch für seine Überzeugungen und Emotionen. Erst dieser erweiterte Verantwortungsbegriff, der weit über den Begriff bei Kant – Handeln aus Achtung vor dem Sittengesetz – hinausgeht, macht deutlich, dass der Mensch Autor seines Lebens ist.

Dieses Freiheitsverständnis verdeutlicht auch, dass der Mensch sich im Hinblick auf seine Freiheit und Autonomie als ein endliches und vielfältigen Begrenzungen unterworfenen Subjekt erfährt und vielfachen Gefährdungen ausgesetzt ist. Daher ist aus pädagogischer und bildungstheoretischer Perspektive im Anschluss an Humboldt, Bildung im Sinne von Realisierung möglicher Freiheit zu konfigurieren. „Der wahre Zweck [sic] des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist die Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.“ (Humboldt, zit. n. Sauter-Bergerhausen, 1994, S. 208). Die Freiheit als Bedingung einer Bildung, die den Menschen vor mannigfaltigen Verzweckungen schützt, ermöglicht im Sinne Humboldts erst die volle Entfaltungsmöglichkeit des Menschen.

▷ *Wie kann so ein Schutz vor Verzweckung, philosophisch ja bspw. von Kant grundgelegt, auch pädagogisch plausibel gemacht werden?*

Franz Keplinger:

Ein solcher Schutz liegt nach Peter Bieri ganz wesentlich in der Würde des Menschen begründet. Diese Würde kann als ein Anrecht verstanden werden, in einer

bestimmten Art und Weise geachtet und respektiert zu werden. Dieses Anrecht kommt allen Menschen zu, wohnt allen Menschen inne und kann niemandem genommen werden. In verschiedenen Lesarten wird dieses Anrecht auf die Beziehung zu Gott als Schöpfer des Menschen zurückgeführt (Bieri, 2013, S. 375). In einer anderen Perspektive kann nach Bieri die Würde des Menschen an einer bestimmten Art und Weise, ein menschliches Leben zu führen, festgemacht werden. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Frage, warum die Lebensform der Würde erfunden wurde und worauf sie eine mögliche Antwort sein könnte. „Unser Leben als denkende, erlebende und handelnde Wesen ist zerbrechlich und stets gefährdet – von außen wie von innen. Die Lebensform der Würde ist der Versuch, diese Gefährdung in Schach zu halten“ (Bieri, 2013, S. 14–15). Dabei handelt es sich nicht um eine beliebige Lebensform, sondern vielmehr um eine existentielle Antwort auf die existentielle Gefährdung des Menschen. Die Lebensform der Würde konkretisiert sich als Selbständigkeit, Begegnung, Wahrhaftigkeit, Selbstachtung, moralische Integrität, Sinn für das Wichtige, als Achtung vor Intimität und als Anerkennung der Endlichkeit.

▷ *In den bisherigen Beiträgen zog sich als roter Faden die Dialektik von Sein und Werden des Menschen durch. Wie lässt sich das Ziel, zu dem der Mensch werden soll, wenn er in Bildungsprozesse eintritt, denn nun in unserer Gegenwart bestimmen? Was macht das Denken von Viktor Frankl, der selbst ja nicht Christ oder Theologe war, theologisch anschlussfähig?*

Klara Csiszar:

Viktor Frankl, Vater der Logotherapie und Existenzanalyse, behauptet: „Mensch sein heißt ja niemals, nun einmal so und nicht anders sein müssen, Mensch sein heißt immer, immer auch anders werden können“ (Frankl, 1986, S. 71). Und was den Menschen in diesem Prozess des Anders-werden-Könnens anzieht, ist der Sinn, der gefunden und ein Wert, der erfüllt werden will.

Die Eigenart der franklschen Anthropologie besteht darin, dass es sich beim Menschsein um kein faktisches Sein, sondern vielmehr um ein fakultatives, ein prozesshaftes Sein handelt. Wir verfügen über ursprünglich Menschliches in uns, was uns von allen anderen Lebewesen unterscheidet, über die sogenannte geistige Dimension. Jedoch liegt es an uns, darüber zu entscheiden, ob wir sie aktivieren wollen oder eben nicht. Frankl plädiert dafür, die komfortable Täuschung und die Bequemlichkeit des Nun-einmal-so-und-nicht-anders-sein-Müssens durch die geistigen Herausforderungen des Immer-auch-anders-werden-Könnens zu ersetzen (Frankl, 2017, S. 229). „Existieren heißt aus sich selbst heraus- und sich selbst gegenübertreten, wobei der Mensch aus der Ebene des Leiblich-Seelischen

heraustritt und durch den Raum des Geistigen hindurch zu sich selbst kommt. Existenz geschieht im Geist. Und sich selbst gegenüber tritt der Mensch insofern, als er qua geistige Person sich selbst qua psychophysischem Organismus gegenübertritt“ (ebd.). Diese geistige Fähigkeit, auch anders sein zu können, verstehe ich als die Möglichkeit und die Voraussetzung eines Wachsen-Könnens. In dieser Möglichkeit gipfelt das *proprium humanum*, das Geheimnis Mensch, mit dem wir tagtäglich arbeiten dürfen, ja auf das wir uns verlassen dürfen. Der Mensch ist also dazu fähig, er kann sich dank seiner geistigen (noetische Dimension), seelischen (psychische Dimension) und leiblichen (somatische Dimension) Bedingungen gegenüberreten und sich in jedem Augenblick entscheiden, was er im nächsten Augenblick sein möchte. „In ihm sind die Möglichkeiten zum Engel und zum Teufel.“ (Lukas, 2019, S. 104). Mag an dieser Stelle mit der Metapher Teufel ein destruktives Verhalten, ein verletzender, menschenwidriger Umgang mit den Mitmenschen gemeint sein, so steht die Metapher Engel für ein menschliches, wohlwollendes, konstruktives In-der-Welt-Sein.

Die Welt- und Gottoffenheit des Menschen spiegelt sich im Besonderen in seiner Fähigkeit zur Selbst-Transzendenz, in seiner Fähigkeit des Aus-sich-selbst-Herausgehens, des Sich-selbst-Überschreitens, sei es im Gebet, im diakonischen Tun, im Begleiten, im ganz bei jemand anderem sein, der nicht mehr er selbst ist, in der völligen Hingabe. In diesem Herausgehen wird der Mensch wahrhaft Mensch, denn er kreist und bangt nicht mehr um sich selbst, das heißt, er tritt aus dem Kreis seiner Ängste hinaus und verfügt so frei über seine Liebesfähigkeit. Angst belastet, entfremdet und ist keine gute Voraussetzung für ein gutes Leben. Angst kann jedoch auch nicht einfach weggeblasen oder ausgeblendet werden, denn wir alle leben mit ihr und haben damit unsere zumeist schlechten Erfahrungen gemacht. Bildungsprozesse, die auf die Verfügbarkeiten der Liebesfähigkeit setzen und sich darum bemühen, dass diese von der Person selbst aktiviert werden kann, erweisen sich in gegenwärtigen wie künftigen Bildungsprozessen angesichts einer sich schnell ändernden Welt als entscheidend.

3. Konturen eines katholischen Bildungsverständnisses

▷ *Welche Konturen eines katholischen Bildungsverständnisses ergeben sich auf der Grundlage des oben explizierten christlichen Menschenbildes?*

Ines Weber:

Wie sich beim Menschenbild gezeigt hat, ist jede:r einzelne Katholik:in dazu verpflichtet, sich ihr:sein Leben lang selbst zu bilden, ihre:seine Talente und Stärken zu entdecken und sich im Laufe ihres und seines Lebens beständig weiterzuentwickeln.

Bildung im katholischen Sinn betrachtet bleibt dann aber nicht bei diesem Verständnis von Selbstbildung stehen. Im Gegenteil darf, soll und muss die:der Einzelne ihre:seine Fähigkeiten und Talente nicht nur für sich sowie ihr und sein eigenes Lebensglück einsetzen. Vielmehr sollte jede:r katholische Christ:in ihre:seine Gaben zum Wohle aller in das gesellschaftliche Leben einbringen, um so eine in zutiefst christlicher Weise humane Gesellschaft verantwortet mitzugestalten.

Demnach bedeutet Katholik:in zu sein nicht, dass sich alles Handeln nur auf die eigene Person bezieht oder dass es sich nur innerhalb einer wie auch immer gearbeteten Institution Kirche vollzieht. Katholik:in zu sein, ist eine ganzheitliche Seinsweise, die beständig in alle Lebensbereiche hineinspielt. Der Mensch ist immer Christ und Bürger sowie Mitglied der Kirche und der Weltgesellschaft zugleich. Er kann und darf sein Christsein im Alltag nicht ablegen. Kirchesein heißt schließlich nicht nur, innerhalb eines Kirchengebäudes oder einer Institution mit bestimmten Aktivitäten in dafür konkret vorgesehenen Handlungsräumen zu agieren. Kirchesein geschieht an jedem Tag, an jedem Ort, zu jeder Zeit, weil das Zeugnisgeben gleichzusetzen ist mit dem Leben der christlichen Botschaft, der Nächsten- und Gottesliebe und dem Ausgestalten des schon angebrochenen Reiches Gottes. Auf diese Weise sollte jeder Mensch innerhalb seines eigenen Lebens- und Wirkungskreises nach besten Kräften für Frieden und Gerechtigkeit sorgen. Als „zugleich Gläubiger und Bürger“ (AA 5,1) muss er sich „zum Wohl der Menschen und zur Erbauung der Kirche in der Kirche und in der Welt“ (ebd. 3,4) einsetzen. Das ist ihr:sein „Recht“, zugleich ist es aber auch ihre:seine „Pflicht“ (ebd.). Insoweit ist die:der Einzelne, unabhängig von Geschlecht, Beruf und Stand, in höchstem Maße verantwortlich, „sich selbst zu bilden, sich für die eigene Besserung und das eigene Gemeinwohl einzusetzen, Kreativität zu entwickeln, immer mehr lernen zu wollen und den anderen aufgeschlossen zu begegnen.“ (Erziehung heute und morgen, 12). Dass ein solcher Weg nicht immer leicht ist, dass das durchaus auch einmal bedeuten kann, sich gegen den Mainstream aufzulehnen und gegen den Strom zu schwimmen, einmal eine andere Meinung zu haben und sie auch zu äußern, ist selbstredend.

Das, was Katholik:innen unter Bildung – auch aus der Tradition heraus – verstehen, endet jedoch nicht bei der Vervollkommnung der:des Einzelnen oder beim Einbringen ihrer:seiner Talente in die Gesellschaft. Vielmehr hat jede:r katholische Christ:in – nicht nur Lehrer:innen, Kindertagespädagog:innen, Hochschuldozent:innen oder Erwachsenenbildner:innen – den Auftrag, die Nächsten in ihren Entwicklungen zu unterstützen und damit jeden Mitmenschen auf seinem persönlichen Bildungsweg zu begleiten: Eltern ihre Kinder, Kinder ihre Eltern, Freund:innen wechselseitig, Leitungspersonen und Mitarbeiter:innen gegenseitig, Ehrenamtliche untereinander – um nur wenige Beispiele zu nennen. Sie alle sind verpflichtet, ihr Gegenüber unabhängig davon, ob es ein:e getaufte:r Katholik:in ist, zuhause, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit in ihrer beziehungsweise seiner

Entwicklung zu fördern und zu begleiten, ohne den Anspruch zu erheben, dass dieses Gegenüber sich zum Christentum bekennt oder gar bekehrt. Damit wird jede:r zur:zum Pädagog:in, zur:m Mentor:in, zur:m Berater:in, zur:m Korrektor:in der:des anderen. Überdies endet diese Verpflichtung nicht an den Konfessions- und Religionsgrenzen. In jedem Menschen, egal welchen Glaubens und welcher Konfession er auch sein mag, scheint das Bild beziehungsweise Abbild Gottes auf. Deshalb bezieht sich Bildung unabhängig von Glaube, Alter und Geschlecht auf alle Menschen. Insoweit ist katholische Bildung universal und ganzheitlich.

Diese Art der Lebensauffassung ist ebenfalls von Beginn der Christentumsge- schichte bis in die Postmoderne immer wieder in Erinnerung gerufen worden. Inso- weit wäre auch und gerade in heutigen Zeiten, in denen Religion und Gesellschaft nicht mehr so eng miteinander verwoben sind, dieses gegenseitige Bedingtsein nochmals neu zu betonen. Es hängt gerade nicht davon ab, ob Kirche und Staat als Einheit aufgefasst werden oder ob sie – wie seit dem Ende des 2. Weltkrieges – von- einander getrennt gesehen werden. Schließlich hängt die Tatsache, dass sich jede:r Katholik:in auch heute noch mit ganzer Kraft in die Gesellschaft einbringt, weniger mit einer dafür vorhandenen Verquickung von Staat und Kirche als vielmehr mit dem grundsätzlichen Tauf- und Missionsauftrag der:des Einzelnen zusammen, ver- standen als Erzählen vom Evangelium und von der Frohen Botschaft.

▷ *Was kann – aus diesem Tauf- und Missionsauftrag folgend – ein katholisches Bildungsverständnis spezifisch stark machen? Welche Dimensionen des Mensch- seins kommen in Bildungsprozessen dadurch besonders in den Fokus?*

Franz Keplinger:

Da ist zunächst einmal die Dimension der Freiheit zu nennen. In den klassischen, neuzeitlichen und aktuellen Bildungstheorien wird die Verwirklichung der Frei- heitsfähigkeit des Menschen als primäres Anliegen von Bildung bestimmt. Hier- in ist auch der Anknüpfungspunkt für die Theologie gegeben. Das Thema der menschlichen Freiheit berührt die Mitte christlicher Theologie, die Fundierung der Freiheit ist dabei allerdings als „befreit werden“ konzipiert. Alttestamentlich wird dabei die Befreiung Israels aus der ägyptischen Sklaverei, neutestamentlich die Proklamation des Reiches Gottes durch Jesus als umfassendes Befreiungsge- schehen gedeutet (vgl. Biehl & Nipkow, 2003, S. 42–48).

Die bildungstheoretische Relevanz eines solchen Freiheitsverständnisses kann im interdisziplinären Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik fruchtbar ge- macht werden. Wenn Freiheit im christlichen Sinn als Geschenk verstanden wird, dann gründet sich die Wirklichkeit des Menschen in einer Freiheit, die aller Selbst- und Weltgestaltung des Menschen vorausliegt. Für Bildungsprozesse bedeutet

dies, dass darin die Unverfügbarkeit der Person ebenso gewahrt, wie gleichzeitig auch die Entwicklung von Freiheitsbewusstsein gefördert wird. Dies ist auch pädagogisch von besonderer Relevanz, weil mit der Verkürzung von Bildung auf eine bloße Anpassungsleistung an Vorgegebenes weitreichende Konsequenzen einhergehen. Daher ist mit Bildung stets die ideologiekritische Herausforderung verbunden, im gesellschaftlichen Konnex die Verhinderung von Freiheit aufzuzeigen. Mit der Entfaltung selbstreflexiver, kritischer Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die eigene Freiheit, deren Grenzen und die vielfältigen Erscheinungsformen von Unfreiheit ist eine weitere wesentliche Aufgabe von (katholischer) Bildung benannt. Daher rekurriert die Theologie im Hinblick auf das Emanzipationsverständnis der neuzeitlichen Freiheitsbewegungen auf ein Menschenbild, das auf Mitmenschlichkeit, Mitgeschöpflichkeit und Verletzlichkeit gegründet ist. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung finden ihre Grenzen am Freiheitsrecht der anderen und an den Grenzen des Machbaren. In diesem Sinne sollen Bildungsprozesse dazu beitragen, das Fragmentarische menschlicher Versuche, Freiheit zu verwirklichen, nicht zu verdrängen.

Eine zweite Dimension, die gerade angesichts der vielfältigen Gefährdungen des Menschseins von großer Bedeutung ist, betrifft die Würde des Menschen. Katholische Bildungsprozesse machen nicht nur Mut zur Freiheit, sie fördern und wahren auch in der Anerkennung der unverwechselbaren Einmaligkeit und Einzigartigkeit jedes Menschen und seiner dialogischen Fähigkeit die Würde des Menschen. Mit Blick auf Erziehung und Bildung ergibt sich, dass in der Trias von Personalität, Freiheit und Menschenwürde sich ein Vermögen des Menschen ausdrückt und damit für Erziehung und Bildung ein Anspruch verbunden ist. „Ohne dieses Vermögen verliert Bildung ihren Adressaten, ohne Bildung kommt das den Menschen ebenso kennzeichnende wie auszeichnende Vermögen nicht zu seiner Entfaltung“ (Honnefelder, 2008, S. 638). Die dem Menschen zukommende Würde verhindert damit auch, Menschen für andere Interessen zu missbrauchen und Bildungsprozesse zu funktionalisieren.

Eine dritte Dimension ist schließlich mit dem Begriff der Verantwortung gegeben. Für eine katholische Pädagogik ist angesichts weltweiter ökologischer Problemstellungen eine theologische Verortung von Verantwortung von besonderer Bedeutung. Wird Verantwortung als Zusammenspiel von Rationalität und Emotionalität, von Handlungen, Überzeugungen und Emotionen besondere Bedeutung beigemessen, bedarf dies vielfältiger Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen. Diese sind nicht einfach vorgegeben, angeboren oder anerzogen, vielmehr stellt dies die Aufgabe und Herausforderung von Bildung dar. Wo dies nicht geschieht, wo diese Fähigkeiten zur Reflexion und Distanznahme zu den eigenen Emotionen, den persönlichen und gesellschaftlichen Augenblicksansprüchen nicht möglich sind, hat dies weitreichende Auswirkungen. „Wer seinen Augenblicksneigungen ausgeliefert ist, wer sein Gefühlsleben nicht ‚unter Kontrolle‘ hat, wer in Situa-

tionen, in denen Trauer angemessen ist, Spottlust entwickelt, wer angesichts des Unglücks anderer Genugtuung empfindet, wer sich von neuen Situationen einschüchtern lässt, wer Angst hat zu widersprechen, wer keine Dankbarkeit, kein Verzeihen, kein Mitleid kennt, der wird kein gutes, humanes Leben führen“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 92).

Aus christlich-theologischer Perspektive gründet das Verantwortlichsein des Menschen in der Rede von der Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit des Menschen. Die (christliche) Bestimmung von Verantwortung verdankt sich danach dem Angerufensein durch Gott (vgl. Gen 1,27f) und verweist damit auf die doppelte Bestimmung des Menschen. Der Mensch ist im Sinne verdankter Verantwortung sowohl vor Gott als auch vor der Gemeinschaft für die Bewahrung der Schöpfung verantwortlich. Dabei ist zu bedenken, dass die Verantwortung vor Gott keine isolierte Weise der Verantwortung bedeutet, vielmehr die einer geschichtlichen Verantwortung des Menschen in aller Tiefe, Radikalität und Fragilität. Die Rede Jesu vom bereits angebrochenen Reich Gottes (vgl. Mk 1,15) nimmt die aktuelle Perspektive von der universalen Verantwortungsgemeinschaft vorweg. Sie verdeutlicht angesichts aktueller, weltumspannender Bedrohungen der Menschheit, dass Verantwortung ihre „tiefste und radikalste Konkretion in der Liebe“ findet (vgl. Biehl & Nipkow, 2003, S. 96f). Katholische Bildung muss daher zur Teilhabe an der Verantwortung für die Zukunft befähigen.

- ▷ *Diese Teilhabe an der Verantwortung für die Zukunft ist für gewöhnlich in der Hand einiger weniger. Wie sichert man, dass katholische Bildung nicht exklusive Elitenbildung bleibt? Welche Implikationen ergeben sich aus dem Grundbedürfnis von Menschen nach „Anerkennung“ für eine katholische Pädagogik?*

Franz Keplinger:

Angesichts vielfältiger Praktiken der Ausgrenzung und Marginalisierung von Menschen und einer damit verbundenen Missachtung der Würde aller Menschen, kommt der Praxis der Anerkennung in Bildungsprozessen eine wichtige Rolle zu. Für eine katholische Pädagogik können die Arbeiten von Judith Butler im Hinblick auf die Prozesse der Anerkennung weitreichende Implikationen ergeben (vgl. Butler, 2014). Butler thematisiert Anerkennbarkeit nicht nur als Frage der Affirmation, sondern sie nimmt auch die Dimensionen von Unterordnung und Macht in den Blick. Indem Anerkennung auch Anerkennbarkeit voraussetzt und darin Unterordnung impliziert wird, ist auch die „Annahme von Machtbedingungen“ (Butler) eine nüchterne Grundlage der Subjektwerdung (vgl. Ricken, 2012, S. 345). Wesentlich dabei ist die Sichtbarkeit für andere und das Wahrgenommenwerden durch andere. Lob und Wertschätzung als auch Missbilligung und Entwertung sowie

Gleichgültigkeit und Unsichtbarkeit werden in den Blick genommen und damit der Phänomenbereich des Anerkennens erheblich erweitert. Butler entwickelt aus ihrem Verständnis von Anerkennung eine Konzeption des Menschlichen.

Sie geht von der unstrittigen These aus, dass Menschen nur durch die Erfahrung der Anerkennung sozial lebensfähig werden; dies impliziert sowohl ein „Anerkanntwerden“ durch Andere als auch ein im grundlegenden Sinne verstandenes „Anerkennbarsein“ im Rahmen sozialer Normen und Bestimmungen. Der Mensch ist daher von Anbeginn in seiner Subjektwerdung anderen Menschen sowohl ausgeliefert als auch anvertraut, sieht sich verschiedenen Formen der Enteignung ausgesetzt und muss im Kampf um Anerkennung sein eigenes Sein immer wieder aufs Spiel setzen. Butler spricht in diesem Konnex von der anthropologischen Grundbedingtheit einer „elementaren Verletzbarkeit“, die einerseits für eine „primäre Hilflosigkeit und Bedürftigkeit“ des Menschen steht und andererseits zugleich „eine Vorbedingung für die Vermenschlichung“ des Menschen ist (vgl. Butler, 2012, S. 48–61). Die Anerkennung der eigenen (elementaren) Verletzbarkeit schützt davor, dass die eigene Verwundbarkeit, Abhängigkeit und Ungeschütztheit geleugnet werden muss. Dies lässt die Erkenntnis wachsen, dass alle Menschen auf je unterschiedliche Weise der Anerkennung bedürfen.

Die von Butler in den Anerkennungsdiskurs eingebrachte Rede von der „elementaren Verletzbarkeit“ des Menschen bietet Anknüpfungspunkte und Implikationen für eine Kultur der Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Bildung, zumal katholische Bildung, muss Anerkennungsprozesse fördern, die ihr Proprium im Wahrnehmen der elementaren Verletzbarkeit des Menschen finden.

Aus biblischer Perspektive wird ein solches Verständnis von Anerkennung gerade auch anhand des in den Evangelien gezeichneten Bildes von Jesus und seiner Botschaft vom Reich Gottes gestärkt. Jesus wird als ein besonders von Verletzbarkeit geprägter Mensch gezeigt und gerade diese Verletzbarkeit, verstanden auch im Sinne eines starken Mitleids mit Menschen, hat Jesus in seinem Sprechen, Tun und Handeln dazu ermutigt, schöpferisch und kreativ die vorgegebenen Ordnungen zu überbieten oder zu durchbrechen (vgl. Krobath, Lehner-Hartmann & Polak, 2013). Ein Anerkennungsdiskurs unter diesen Vorzeichen öffnet Möglichkeiten für die Konkretisierung und Schärfung der Rede vom Reich Gottes. Gerade angesichts einer Leistungskultur in einer Weltgesellschaft, die den Menschen immer mehr für die selbstreferentiellen Systeme der Ökonomie und Technik funktionalisiert, verdeutlicht Jesus in der Logik der Reich-Gottes-Botschaft, dass der Mensch Anerkennung, Lebensrecht und Würde als Geschöpf und Gottes Ebenbild ohne Bedingungen zugesprochen erhält. Die im biblischen Gottesgedächtnis eingeschlossene Weltverantwortung muss daher im Horizont einer politischen Theologie auf ihre Pluralitätsfähigkeit befragt und die in ihr angelegten Impulse für eine Kultur der Anerkennung in den Diskurs um Anerkennung eingebracht werden (vgl. Reikerstorfer, 2013, S. 27f). Gerade im Hinblick auf die Praxis der Anerkennung ist die

im Eingedenken fremden Leids grundlegende Anerkennung die Voraussetzung dafür, dass die Würde der Anderen im kritischen Widerstand gegen entwürdigende Angleichungs- und Beherrschungszwänge zur Geltung kommt (vgl. Reikerstorfer, 2013, S. 28).

Eine so verstandene Kultur der wechselseitigen Anerkennung und des damit verbundenen kritischen Rekurses auf die elementare Verletzbarkeit des Menschen und seine (Mit)Leidensfähigkeit kann auch transformierend wirken auf den von Butler immer wieder aufgezeigten engen Konnex von Anerkennung und Macht. Transformiert werden können Praktiken der Ausgrenzung, der Marginalisierung und Missachtung in Richtung von geschenkter Menschenwürde und Freiheit. Damit kann auch eine als „in der Logik des Mangels und der darauf beruhenden Logik der Selbstsicherung gedachte Identität, wie sie sich derzeit im homo oeconomicus mit besonderer Virulenz artikuliert“ (Grümme, 2012, S. 250f), unterbrochen und konterkariert werden. Religiöse Bildungsprozesse leisten dann gerade auch dadurch, dass sie dem „Widerständigen Raum geben“, einen Beitrag zur umfassenden Bildung.

▷ *Wenn man von einem katholischen Bildungsverständnis spricht, denkt man natürlich auch an die institutionelle Kirche und ihre Rolle für die Bildung: Inwiefern ist ein solches katholisches Bildungsverständnis dann auch Teil des kirchlichen Auftrags in der Welt und Teil der kirchlichen Praxis?*

Klara Csiszar:

Die Verkündigung gehört neben der Diakonia und der Leiturgia zu den Grunddimensionen der Kirche. Das integrale Missionsverständnis, das sich nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil immer mehr herauskristallisiert hat, sendet die Christ:innen nicht mehr geografisch auf Mission, sondern existenziell, zu den existenziellen Wunden des Menschen. Die Aufgaben, die von der Kirche in diesem Sinne als missionarische Arbeit verstanden werden, sind vielfältig. Die kirchlichen Institutionen übernehmen zum Beispiel weltweit Bildungsverantwortung, auch an den existenziellen Rändern der Welt, damit sich die Lebenschancen der Menschen verbessern und Menschen ermächtigt werden, das eigene Leben verantwortungsvoll in die Hand zu nehmen. Darüber hinaus zählt auch die spirituelle und geistige Bildung, die sogenannte Herzensbildung, zu den Bereichen der kirchlichen Praxis. Die Herausforderung, vor der die Bildungspraxis in jeder Situation steht, ist, den Menschen so zu begleiten, dass er ermächtigt und ermutigt wird, Engel werden zu wollen, Engel zu sein, sich für das Gute zu entscheiden (Lukas, 2021, S. 104). Das heißt, es geht darum, jene innere Freiheit in sich zu erkennen, die trotz äußeren, oft schwierigen Umständen sogar in den widrigsten Lebenssituationen dem Men-

schen zur Verfügung steht und freie Entscheidungen für das Gute ermöglicht. Der Mensch ist nicht frei von den Bedingungen, aber er ist und bleibt immer frei, wie er zu den unabänderlichen Bedingungen steht. Verantwortung übernehmen kann und muss er nur für seine Entscheidungen, Taten und Unterlassungen. Pastorale Praxis, auch als Bildungsgeschehen, begleitet den Menschen auf dem Weg der Entscheidungen, oft in Situationen des Leides, der Schuld und des Todes und sie hilft dem Menschen seine freien Gestaltungsräume zu erkennen, mögen diese in manchen Situationen auch sehr verborgen sein. Kirchliche Bildungsprozesse helfen somit dabei, Sinnmöglichkeiten zu erkennen und sich für das Gute zu entscheiden, zum eigenen Wohl und dem der Mitmenschen. Dabei wird auch klar, dass sinnvolles oder gutes Leben nicht etwas ist, das ich für mich von anderen erwarten kann, sondern wo ich gefragt bin, man könnte sagen, in meiner Gottesebenbildlichkeit, die sich dann in der Entscheidung manifestieren kann.

Gutes Leben ist also auch kein Objekt meiner Erwartung, das andere für mich erarbeiten, sondern es ist ein gemeinsames Projekt, an dem jede und jeder verantwortungsvoll und bewusst mitmacht. Dieses gemeinsame Projekt kann auch als ein Knotenlöseprojekt verstanden werden. Damit will ich auf das Lieblingsbild des Papstes, nämlich Maria als Knotenlöserin, hindeuten. Wenn wir die Botschaft des Papstes auf das gute Leben hin nicht nur lesen, sondern sie auch verstehen und deuten, dann merken wir, dass Papst Franziskus mit seinem ganzen Pontifikat für das Lösen von Knoten plädiert, für ein gutes Miteinander in all unseren Beziehungen. Knoten, die nicht gelöst sind, hemmen nämlich das gute Leben. Daraus lässt sich eine Struktur kirchlicher Bildungsprozesse ableiten, die eigentlich Kompetenzen vermitteln könnten, damit Knotenlöseprojekte im Leben gemeistert werden können, und die gute Entscheidungen brauchen.

▷ Welche Knoten zeigen sich heute? Worauf weist Franziskus hin? Und was hat das mit Bildung zu tun?

Klara Csiszar:

Mit *Evangelii Gaudium* kündigt Papst Franziskus den Auftrag der permanenten Mission (EG 25) für die Kirche an. Was bezugnehmend auf die bereits angedeutete integrale Missionspraxis heißt, dass kirchliche Praxis – auch kirchliche Bildungspraxis – die Liebe Gottes, aus der sie lebt, in der Welt erfahrbar zu machen oder darzustellen hat. Diese Liebe Gottes ist rettend, das heißt heilend, sie ist schöpferisch, das heißt ermächtigend. Papst Franziskus sieht massive Knoten in unserem Leben, die gelöst werden wollen, weil sie dem guten Leben, dem guten Miteinander im Wege stehen. Welche Knoten sieht er? Er sieht die Knoten in unseren Familien, zwischen den Generationen – in seinem Apostolischen Schreiben *Amoris*

Laetitia. Er sieht die Knoten in unserer Beziehung zur Umwelt, zur Schöpfung – in seiner Enzyklika *Laudato Si'*. Er sieht sie im Leben der jungen Generation – in *Christus Vivit* – und er sieht nicht zuletzt die Knoten unseres globalen und gesellschaftlichen Zusammenlebens – in der Enzyklika *Fratelli Tutti*, in der es ausdrücklich heißt: „Die Erde ist für alle da, denn wir Menschen kommen alle mit der gleichen Würde auf die Welt. Unterschiede in Hautfarbe, Religion, Fähigkeiten, Herkunft, Wohnort und vielen anderen Bereichen können nicht als Rechtfertigung für die Privilegien einiger zum Nachteil der Rechte aller geltend gemacht oder genutzt werden. Folglich sind wir als Gemeinschaft verpflichtet, dafür zu sorgen, dass jeder Mensch in Würde leben kann und angemessene Möglichkeiten für seine ganzheitliche Entwicklung hat“ (FT 118). Bildungsprozesse sind „Trainingsräume“ von Knotenlösungen, wo die heilende und schöpferische Liebe Gottes erfahrbar wird und Menschen begleitet werden, über sich selbst hinauszugehen, aus dem Schatten ihrer Ängste hinauszutreten, freie Gestaltungsräume des guten Miteinanders zu erkennen und sich dafür verantwortungsvoll einzusetzen.

4. Vielfältige Konkretionen eines katholischen Bildungsverständnisses entlang von Disziplinen und Personen

▷ *Wie übersetzen Sie nun in Ihrer persönlichen Prägung und Disziplin die oben genannten Prinzipien in eine katholische Pädagogik?*

Benedict Schöning:

Für mich ist eine solche Pädagogik nicht uneindeutig von den Prinzipien auf Praktiken oder umgekehrt zurückzuführen, weil Bildungsprozesse vielschichtig sind. Deswegen muss auch ein katholisches Bildungsverständnis von dieser Mehrdimensionalität und den unterschiedlichen Personen, Institutionen und Sachgegenständen her betrachtet werden. Katholische Bildung ist Bildung angeregt durch Katholik:innen (als Lehrende), von Katholik:innen (als Lernende), entlang katholischer Gegenstände, in katholischen Settings wie Religionsunterricht oder Studien konfessioneller Theologie an öffentlichen Hochschulen oder auch an katholischen Institutionen, die öffentlichen Standards verpflichtet oder an sie angelehnt sind. Diese Variablen zeigen an, dass eine kaum abschließbare Liste von Konstellationen denkbar ist, in denen Katholizität die Antwort auf eine oder mehrere der folgenden, nicht vollständigen, Fragen sein kann:

- Wozu lehre ich? Wozu organisiere ich Bildungsprozesse?
- Warum bilde ich mich?
- Worin liegt das bildende Potenzial dieses Gegenstandes?

- Warum organisieren wir Bildungssettings wie Studiengänge in katholischer Theologie?
- Warum betreiben wir eigene Bildungsinstitutionen?

Diese Fragen haben nicht die spezifischen Bildungspraktiken im Blick, sondern zielen auf die Begründungen und Finalitäten von Bildung: Die katholische Physikprofessorin kann die religiös diversen Physikstudierenden aus einer katholischen Motivation heraus in das Fach Physik einführen, die evangelische Religionslehrerin kann an katholischen Schulen unterrichten oder ein Student der sozialen Arbeit kann als Katholik seine Studienentscheidungen begründen.

Das bedeutet: Das Katholische an dieser Bildung wird allermeist wenig explizit sein, wenn es nicht in der Institution oder in den Studiengängen sichtbar eingetragen ist. Trotzdem scheint es plausibel, dass die frühere Jugendverbandsarbeit die Sportstudentin dazu motiviert, sich basisdemokratisch im Studierendenparlament einzubringen und so katholisch geprägt auf ihre säkulare Bildungsinstitution einzuwirken. Andersherum wird es nicht allein genügen, wenn Soziologie an einer katholischen Universität unterrichtet wird, um diese Bildung auch katholische Bildung sein zu lassen. Weiterhin wird das Katholische an katholischer Bildung nicht hinreichend durch explizite Settings gewährleistet, wenn man sie ernstlich als Bildung auffasst. Katholische Bildung kann auch im katholischen Religionsunterricht nicht stattfinden, wenn dort beispielsweise nicht Bildung stattfindet.

▷ *Was heißt das dann konkret? Was macht Bildung dann zur katholischen Bildung?*

Benedict Schöning:

Katholizität ist in der Gegenwart keine milieuhafte Gesamtidentität, sondern eine situative Selbstzuschreibung eines Individuums als Teil einer Community, die sich erst durch Binnenkommunikation konstituiert und aufrechterhält. Diese Perspektive ermöglicht es, die Vielfalt der Koalitionen einzuordnen, die katholische Identitäten gegenwärtig eingehen und die das ganze politische Spektrum abdecken. In ihrer menschenfeindlichen wie menschenfreundlichen Ausprägung bietet die römisch-katholische Tradition Identifikationspotenziale, die in unterschiedlichem Maße gesellschaftlich wünschenswert, tolerabel oder abzulehnen sind.

Katholische Bildung bestimmt sich demnach multifaktoriell, ist nicht institutionell zu sichern und an Praktiken nicht uneindeutig zu bestimmen, sodass eine Praxis auf einen bestimmten Aspekt der Katholizität schließen lässt und umgekehrt. Positiv gewendet heißt das, dass katholische Bildung an den katholischen Subjekten hängt, die an Bildungsprozessen beteiligt sind, und dass sie nur im Zusammenspiel mehrerer Dimensionen von Bildung sichtbar wird.

Es ist dabei nicht von vorneherein erkennbar, ob eine „katholische“ Äußerung einer entsprechenden Selbstidentifikation entspringt, oder passend ist zu anderen Identifikationen der eigenen Persönlichkeit. Erst im spezifischen Alignment von Praktiken, der Explikation von Begründungen für diese Praktiken (etwa als *educational beliefs*) und dem Verweis auf die dahinterstehenden grundsätzlichen Deutungen, vor allem des Menschenbildes, dem Rückgriff auf religiöse Traditionen und der konkreten Persönlichkeit, zeigt sich, ob das grundlegende katholisch geprägte Gottes- und Menschenbild Konsequenzen hat bzw. ob die Praktiken eine katholische Begründung haben. Hinzu treten die Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen, die nun auch die institutionelle Seite und gesellschaftliche Bedeutung von Katholizität in den Blick bringen. Dieses Alignment der genannten Faktoren gibt der katholischen Bildung ihre Authentizität. In der Konsequenz ist das konkrete Handeln in katholischer Bildung nicht per se von allgemeinen Bildungspraktiken zu unterscheiden. Es ist eine spezifische, aber nicht exklusive Positionierung zu Bildung.

Will katholische Bildung strukturiert und organisiert sein, dann hängt sie demnach letztlich jeweils an katholischen Lehrenden, d.h. an Einzelpersonen, die sich mit ihrer gebildeten Persönlichkeit und Identitätsbildung professionell und verantwortlich in den Lernprozess anderer stellen, um diesen zu begleiten.

Sie ist hingegen nicht durch die Übereinstimmung der jeweiligen Begründungen mit der lehramtlich gefassten und überlieferten Formulierung katholischen Glaubens zu bestimmen, sondern kann ebenso in der kritischen Auseinandersetzung mit jenen Formulierungen stehen. In dieser Auseinandersetzung zeigt sich ja gerade die spannungsvolle, persönlich relevante Verbundenheit mit dieser Tradition, bei der die benannte Differenz erst zum Fortschritt führen kann.

In der damit zusammenhängenden Identitätsbildung steckt auch eine katholische Idee: Um anderen die Selbstwerdung zu ermöglichen, braucht es eine erkennbare Identität als Gegenüber, zu der sich Lernende in Bildungsprozessen affirmativ und negativ verhalten können, um darin ihr Eigenes zu finden. Lehrende sind Lernenden ein signifikantes Gegenüber mit geklärten Rollen und kommunikablen Positionen und Überzeugungen, die aber gleichzeitig einen Raum aufmachen und offenhalten, in dem das lernende Individuum es selbst werden kann.

Diesen Ansatz kann ich exegetisch plausibel machen, insofern er die Vorgaben der Bibel selbst ernst nimmt, die in ihrer kanonischen Struktur von Selbstausslegung, Selbstkritik und innerbiblischer Weiterentwicklung angelegt sind. Die Bibel begegnet mir als Katholiken als kritische Autorität, die den Dialog sucht, um im Diskurs Lernen zu erzeugen, das sich dann kritisch mit dem Text oder kritisch gegen den Text äußern kann, aber in beiden Aspekten biblisch ist. Die daraus erwachsende Kritik der bisherigen Auslegungstraditionen, basierend auf der ganzen christlichen Bibel, ist von daher nicht gegen die Heilige Schrift oder gegen die Tradition gerichtet, sondern Ausdruck ihrer spezifischen Komplexität, zeitgebunden Zeitloses aussagen zu müssen.

Dieses Bibelverständnis nimmt ernst, dass zu einer kanonischen Schriften-sammlung zwingend eine Gemeinschaft gehört, die diese trägt und ihr Autorität zuschreibt. Auch hier kommt also römisch-katholische Identität hinein, wenn ich als katholischer Exeget mit der christlichen Bibel arbeite; selbst dann, wenn die jeweilige Lektüregemeinschaft im Lehr-Lern-Setting nicht identisch ist, mit dieser Glaubensgemeinschaft als Autorität, sondern sich gerade in ihrer Bibellektüre kritisch und spannungsvoll darin verorten kann.

Der Widerstand gegen Vereindeutungstendenzen – auch dessen, was „katholisch“ ist – ist von daher für mich katholisch und biblisch begründet. Es geht um ein theologisches Anliegen eines kanonischen Textes, der Heilige Schrift in der Gegenwart ist, der durch seine Vielstimmigkeit selbst Zeugnis eines kollektiven Lernprozesses ist, der aus der Erinnerung und Deutung Zukunft gestalten möchte und dabei Perspektivübernahmen voraussetzt. „Es geht dabei aber nicht um Belehrungen, die der Text aussagt und die ich aufnehmen soll, sondern ich lerne eben dies neu wahrzunehmen, anders zu begreifen, deutlicher zu sehen und zu reden. Der Text ist in diesem Lernprozess nicht Objekt meiner Didaktik, sondern selbst didaktisches Subjekt. [...] Aufbewahrt und aufgeschrieben und schließlich in diesem Buch versammelt worden sind die biblischen Texte durchweg in ausdrücklich didaktischer Absicht, um andere, später Hinzukommende an ihren Erfahrungen teilhaben und lernen zu lassen“ (Baldermann, 2011, S. 3). Katholische Bildung ist daher für mich ein Angebot einer katholischen Persönlichkeit, die den unabgeschlossenen Dialog mit den Erfahrungen, die Tradition und Gegenwart speichern und erschließen, für die Anderen eröffnet, damit diese darin zu Persönlichkeiten werden können.

▷ *Wie hat man in der Kirchengeschichte versucht, aus, von und durch Geschichte zu lernen? Wie würde die Kirchenhistorikerin das ausdrücken?*

Ines Weber:

Was für die Bibel gilt, und in der Exegese ausgemacht wird, gilt in gleicher Weise für die:den Kirchenhistoriker:in beim Umgang mit der Christentumsgeschichte. Indem ich multiperspektivisch mit der Hermeneutik kulturwissenschaftlichen Arbeitens die unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten, innerhalb derer verschiedene Menschen in der Vergangenheit geglaubt, gehandelt, empfunden, gedacht, gelebt haben, betrachte, mache ich mir ein Bild von den Glaubenstraditionen und werde mir bewusst, wie die heutigen Kirchen aus der Geschichte heraus geworden sind. Von hier aus kann ich meinen eigenen Glauben kritisch hinterfragen; ich kann aber auch heutige kirchliche Strukturen, Formen, Inhalte, Riten, Institutionen kritisch beleuchten.

Es geht aber noch weiter: Wenn ich die historischen Verflechtungen, die sozialen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen, herrschafts- und verfassungs-, theologie- und frömmigkeits- sowie bildungsgeschichtlichen, geographischen, klimatischen und demographischen Verhältnisse – um nur wenige Beispiele zu nennen – analysiere, stehen dabei immer konkrete Menschen in allen Dimensionen des Lebens im Mittelpunkt. Ich beobachte Gelingen genauso wie Scheitern, und zwar bei den Bekannten und den weniger Bekannten, bei den Eliten genauso wie bei der breiten Masse der Gläubigen. Einzelne Akteur:innen werden dabei genauso ausgemacht wie ganze Gruppen, Diskurse offengelegt und Kommunikationsprozesse analysiert. Dabei erfahre ich immer wieder aufs Neue, wie Menschen von sich selbst und anderen sowie den kulturellen Bedingungen herausgefordert wurden, wie sie sich an sie angepasst haben und welche neuerlichen Impulse dann davon wieder ausgegangen sind.

Eine solche Beschäftigung mit der Christentumsgeschichte weitet den Blick vom Verstehen unserer christlich-katholischen Traditionen hin auf das Verstehen des Handelns der Menschen und führt überdies zu einem breiten Kompetenzerwerb, auch metakognitiver und metakommunikativer, sozialer und personaler Art: Perspektivenwechsel, Empathie und Differenzfähigkeit sind zum Beispiel das Ergebnis eines solchen Arbeitens. Ich nenne ein Beispiel: Wenn ich in der Lage bin, mich in Menschen vergangener Zeiten hineinzudenken und hineinzusetzen, um ihr Christsein zu ergründen, ihre Motive und ihr Handeln nachzuvollziehen, das heißt zu verstehen und zu tolerieren, nicht zu werten, dann bin ich auch fähig, in verschiedenen aktuellen Begegnungszusammenhängen meinem Gegenüber Empathie und Akzeptanz entgegenzubringen. Ich kann Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und diese vor dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen Bedingungen der unterschiedlichen Personen einordnen. Schließlich entstammt diese nicht immer dem gleichen sozialen Milieu, dem gleichen kulturellen Kontext, dem gleichen Glaubenszusammenhang wie ich selbst. Dabei ist nicht nur an Menschen mit Migrationshintergrund oder an Angehörige anderer Glaubensrichtungen zu denken. Differenzen der genannten Art werden auch produziert, wenn die einen einem ländlichen, die anderen einem städtischen Kontext entstammen.

Kirchengeschichtliches Arbeiten ist dabei in unterschiedliche Richtungen personen-, gesellschafts- und kulturorientiert: im Hinblick auf das Objekt der Geschichte, hinsichtlich des heutigen Gegenübers und im Hinblick auf das Subjekt der und des Untersuchenden. Kirchengeschichtliches Arbeiten ist damit nie losgelöst vom Individuum und dessen Kontext, weder im Blick auf die Vergangenheit noch in Bezug auf die Gegenwart. Und: Kirchengeschichtskompetenz befähigt mich als Untersuchende dazu, diese Hintergründe auch heute bei mir selbst und bei meinem Gegenüber wahrzunehmen sowie zu analysieren, mich und es zu achten sowie mich und andere wertzuschätzen und schließlich andere in ihrer ganzen Andersheit anzuerkennen.

- ▷ *Wie kann man sich das konkret vorstellen? Wäre neben dem kirchengeschichtlichen Bilden eine bestimmte Form der spirituellen Bildung eine Möglichkeit? Und wenn, in welcher Weise?*

Klara Csiszar:

Ja, in der Tat. Spirituelle Prozesse sind in Situationen der Unsicherheit, der Instabilität und des permanenten Ringens von existenzieller Bedeutung. Im Kontext menschlicher Existenz wird in spirituellen Bildungsprozessen die Liebesfähigkeit des Menschen kultiviert. Eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von den inneren Befindlichkeiten auf die geistigen Fähigkeiten überwindet die krankmachende Selbstzentrierung des Menschen und kann eine Lebenshaltung entwickeln, bei der dem Menschen „aus seinem Innersten danach zu Mute ist, Gott aus vollem Herzen zu loben“ (Kinast, 2021, S. 150). Erfahrbar wird in einer spirituell gereiften Lebenshaltung das, was das Menschliche übersteigt: „dass er von Gott gehalten, getragen und geführt wird, dass er immer wieder von Gott mit Leben berührt und inspiriert wird, dass er als ein einzigartiges Geschöpf Gottes lebt, auch Göttliches in sich trägt und von Gott geliebt ist“ (ebd.). Durch diese besondere Form der inneren Zustimmung kann der Mensch in seiner Lebensbejahung trotz äußerer Umstände aufatmen und wird wachsen können. Die Erfahrung der bedingungs- und maßlosen Liebe Gottes provoziert dazu, dass eine Person nicht nur der Liebe bedarf, um sich weiterentwickeln, wandeln zu können, sondern dass sie auch selbst lieben können muss, und zwar bedingungslos, um gutes Leben für sich und für alle anderen zu ermöglichen. Durch die spirituelle Erfahrung seiner Liebeswürdigkeit und in der Einübung seiner Liebesfähigkeit wird der Mensch beziehungsfähig. In diesem spirituellen Prozess wird er an die geistige Dimension seiner menschlichen Existenz appellieren können, und zwar gerade in Momenten und unter Umständen von Leid, Schuld und Tod.

Eine spirituell gereifte Persönlichkeit kann sich in jeder Situation für die Liebe entscheiden, ganz unabhängig davon, was sie gerade erfährt oder welche Impulse sie gerade von ihrer Umwelt erhält. In dieser reifen Persönlichkeitshaltung geht dem Anspruch, geliebt zu werden, ein erster Anspruch voraus, nämlich der zu lieben. Gotteseerfahrene Menschen, die ihre Umgebung mit Liebe als ihrer geistigen Vorleistung beschenken, sind charismatische und geliebte Persönlichkeiten. Nicht weil das Leben ihnen Leid, Schuld und Tod erspart hätte, sondern weil sie das Leben liebevoll gestalten wollen. Die Möglichkeit, Liebe als Vorleistung in der Welt zu verwirklichen, wird einem jederzeit und unter allen Umständen geschenkt. Die Aktivierung der Liebesfähigkeit manifestiert sich individuell in den alltäglichen Beziehungen in der Welt und zu Gott, aber sie hat auch ein kollektives Gesicht in der gemeinsam gelebten Solidarität. „Der ganze Kosmos wird für ihn [den Liebenden] weiter und tiefer an Werthaftigkeit, er erglänzt in den Strahlen jener Werte,

die erst der Liebende sieht; denn bekanntlich macht Liebe nicht blind, sondern sehend, wertsichtig" (Frankl, 2005, S. 66).

Auf die ganzheitliche Entwicklung des Menschen hin muss die Bedeutung von spirituellen Bildungsprozessen im Wirken der Kirche hervorgehoben werden, die auch als Prozesse des Hineinreifens in Christus verstanden werden können. Für das missionarische Wirken der Kirche ist die Bildung von religiös-spirituellen Kompetenzen des Menschen gerade im Hinblick auf die Aktivierung seiner geistigen Dimension wichtig. Spirituelle Angebote befähigen den Menschen, immer mehr ein Liebender zu werden, ganz im Sinne seiner Gottebenbildlichkeit, und immer weniger Angst zu haben. Spirituelle Prozesse können ebenso als Prozesse des Werdens, des Wachsens verstanden werden. Im Ringen darum, für sich und für seine Umgebung optimale Antworten zu finden, die er auch verantworten will und kann. In den intimsten „Selbstgesprächen“ mit ihrem Gewissen oder mit Gott wächst eine Person in ihrer Menschlichkeit. Die Bewältigung von immer komplexeren tragischen und leidvollen Erfahrungen im Leben stellt eine permanente geistige Herausforderung dar, die nur punktuell *ad personam* und *ad situationem* und nicht ein für alle Mal gemeistert werden kann.

5. Konsequenzen für die Bildungspraktiken

▷ *Wenn wir nun aus diesen konzeptionellen Aspekten konkrete Bildungspraktiken ableiten, welche Konsequenzen ergeben sich dann daraus? Da die bisherigen Überlegungen stark die Lernenden als Subjekte der Bildung herausgestellt haben, wäre zunächst einmal nach ihnen zu fragen ist. Welche Rollen und welche Haltungen müssen Lernende einnehmen?*

Ines Weber:

Bildung ist ein – nicht zuletzt aufgrund der Funktionsweise des menschlichen Gehirns – aktiver Prozess, der von jedem Menschen selbst ausgehen muss. Sie kann nicht von einem Menschen auf den anderen übertragen oder rezeptiv bewirkt werden. Jeder Mensch kann sich sein Wissen und damit seine Fachkompetenz genauso wie alle übrigen Fähigkeiten nur eigenständig, in gewissem Grade auch nur auf spezifische und individuelle Weise aneignen. Folglich beruht Bildung immer auf individueller Selbstbildung und damit auf eigenem Engagement.

Dass das so ist, dafür müssen Lernende zunächst überhaupt erst einmal sensibilisiert werden: dass sie Akteur:innen ihres eigenen Bildungsprozesses sind und die Verantwortung dafür nur selbst übernehmen können (und müssen).

- ▷ *Das ist für Lernende allerdings ein anstrengendes Wagnis und keine geübte Praxis. Warum sollten Lernende sich darauf einlassen? Woher können sie ihre Motivation und die Fähigkeiten dazu beziehen?*

Klara Csiszar:

Frankl nannte drei Quellen der Sinnverwirklichung, die im Hinblick auf diese Frage sehr aufschlussreich sind und helfen können. Diese Quellen sind Wege zur Sinn-erfüllung und sind in den drei von Frankl bestimmten Wertekategorien zu verorten: Es geht um das schöpferische Tun und Gestalten, um die Verwirklichung von schöpferischen Werten. Es geht dann um das Erleben, Sich-Einlassen auf Kunst und Natur, auf die Transzendenz, es geht um die Selbst-Hingabe an eine Idee, an einen Mitmenschen, an Liebeserfahrungen, also wir sprechen von Erlebniswerten, und zuletzt geht es um die würdevolle Einstellung und Haltung gegenüber unab-änderlichem Leid, Verlust, Schicksalsschlägen, die Frankl mit der dritten Wertekategorie Einstellungswerte nennt. Diese Sinnfindungswege sind in jeder Situation vorfindbar und stellen immer wieder eine Aufgabe dar, denn es gilt sie immer wieder in den verschiedensten Situationen zu entdecken, sich von in jeder Situation innewohnenden Werten ansprechen zu lassen. Und an diesem Punkt kommen unsere Fähigkeiten zu Hilfe, die angelegt sind, jedoch gebildet, geformt und aktiviert werden müssen, immer wieder, damit das Leben immer gelingt, nicht weil Leid uns erspart bleibt, sondern weil der Mensch – religiös oder nicht-religiös – an einen Sinn im Leben glaubt und hofft. Das Bildungsgeschehen formt das Geistige im Menschen, sein Sinnorgan, gute, sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Wir können solche Bildungsprozesse auch Herzensbildung nennen.

Diese Ansätze sind meiner Meinung nach für die persönliche, lebenslange Selbstbildung des Menschen von entscheidender Bedeutung.

- ▷ *Diesem Fokus auf die Autonomie der:des Einzelnen steht aber eine konfession-nell geprägte Bildung doch eher entgegen, oder? Ist das „Katholische“ daran nicht eher ein Hindernis von Autonomie?*

Benedict Schöning:

Dem lernenden Subjekt stehen in seiner Identitätsbildung im Rahmen einer ka-tholischen Bildung die bildenden Angebote des Katholischen offen. Es begegnet mindestens Menschen, die den Antrieb zum Lehren und Lernen aus einer Welt-, Selbst-, und Menschendeutung ziehen, die spezifisch, aber nicht exklusiv zur ka-tholischen Deutung angesichts der Existenz Gottes passt. Die Lernenden werden durch immer neue Begegnungen mit katholischen Persönlichkeiten oder mit bil-

denden katholischen Gegenständen wie der Heiligen Schrift selbst zu Individuen, d.h. gebildeten Persönlichkeiten. Diese entwickelten Persönlichkeiten wirken dann nach außen in ihre Communities, in die verfasste Institution Kirche und in die Gesellschaft. „Katholisch“ kann in diesem Sinn das signifikante Gegenüber sein, das solche Prozesse der Selbstwerdung ermöglicht.

- ▷ *Auch die Bibel als normierende Größe wirkt eher wie ein Gegenstand, der die Autonomie nicht fördert, sondern ihr entgegensteht. Wie können Lernende anhand dieser normativen Texte Autonomie lernen und ihre Persönlichkeit entwickeln?*

Benedict Schöning:

Die Bibeltexte führen zunächst von mir weg zu Anderen. Das ist eine diakonische Idee, die nicht von den Texten vorgegeben wird, aber in ihnen gefunden und anhand von ihnen entwickelt werden kann. Wer sensibel für die Nöte der Menschen am Rand ist, hört ihre Stimmen in den biblischen Texten; wer auf die biblischen Texte hört, hört darin die Stimmen der Menschen am Rand und wird sensibler für den Umgang mit ihnen in der eigenen Lebenswelt. Das Subjekt lernt, von der eigenen Autorität zurückzutreten, um Anderen Autonomie zu ermöglichen. Das unterläuft autoritative Interpretationen im Lernen mit der Bibel – fordert aber das Gleiche vom Gegenüber ein.

Die Bibel selbst öffnet sich dem Lernen, insofern sie als Autorität dem eigenen Lesen zugänglich ist (vgl. Dtn 31,9–13, dazu etwa Neh 8,1–12). Der Vielstimmigkeit der biblischen Stimmen entspricht daher die Vielstimmigkeit ihrer legitimen Interpretationen, die eben nicht professionell normiert werden können, sondern allenfalls professionell begleitet und fundiert werden. Diakonische Bibellektüre heißt dann für professionelle Bibelleser:innen, Anderen Lektüreprozesse zu ermöglichen, die dadurch wieder selbst in Lern- und Lehrprozesse eintreten können.

Solche biblische Bildung mit dem ethischen Anliegen zur Bildung befähigt zum Dienst, zur Kritik, zur Problembearbeitung und zur Innovation. Sie findet kollaborativ statt: gestützt von Peers, die den gleichen Weg gehen, und Lehrenden, die zum signifikanten Gegenüber werden oder marginalisierte Perspektiven als signifikantes Gegenüber sicht- und hörbar machen. Das setzt voraus, dass das lernende Ich sich dezentrieren kann und die Unsicherheit bearbeiten kann, die durch Andere entsteht, sodass zuletzt eine Rekonstruktion des Eigenen passieren kann. Die Brücken auf diesem Weg zwischen mir und der:m Anderen sind die geäußerte bewusste Differenz, die Kritik, die Perspektivübernahme und die Einsicht in geteilte Erfahrungswelten anthropologischer Art. Wer diesen Raum betreten kann, arbeitet an den Fundamenten der eigenen Persönlichkeit.

- ▷ *Solche Bildungsprozesse geschehen jedoch wohl kaum – oder nur in den seltensten Fällen – von selbst? Welche Räume der Bildung müssen dafür geschaffen werden, damit Menschen sich selbst in dieser umfassenden Weise bilden und für andere unterstützend sein können?*

Ines Weber:

Das stimmt. Menschen bilden sich in dieser umfassenden und zugleich höchst herausfordernden Weise in der Regel nur selten von selbst. Stattdessen müssen ihnen entsprechende Räume geboten werden, in denen eine Bildung der ganzen Person einschließlich der Aneignung des entsprechenden Fachwissens sowie aller notwendigen Kompetenzen ermöglicht wird. Sie müssen eigenständig nachdenken, Fragestellungen entwickeln, Probleme erkennen, Lösungen finden und Antworten geben können. Es muss ihnen ermöglicht werden zu analysieren, zu vernetzen, zu strukturieren, zu visualisieren, zu besprechen, zu diskutieren und zu dialogisieren, zu erklären, anzuwenden, zu reflektieren – auch über den eigenen Lernprozess und über die eigene Persönlichkeit –, im Team zu arbeiten, Geduld und Mut aufzubringen, kreativ und fantasievoll zu sein und vieles mehr.

Ganz unabhängig davon, dass derartige Lernumgebungen einem katholischen Bildungsideal entsprechen, hat uns auch die Lerntheorie und die Neurodidaktik in den letzten Jahrzehnten immer wieder vor Augen geführt, dass Menschen sich nur in solchen Räumen umfassend bilden können, in denen sie in hohem Maße aktiv am Lehr-Lern-Prozess beteiligt werden, wo sie Erfahrungen machen und Handeln ausprobieren können. Somit kann der einzelne Mensch auch von hierher nicht länger als Objekt, sondern er muss als Subjekt und damit als Schöpfer seines Bildungsprozesses betrachtet werden, für den – egal welchen Alters – optimale Lernumgebungen zu schaffen sind, damit er sich eigenverantwortlich bilden kann.

- ▷ *Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich dann aber nun die Frage, welche Aufgabe die Lehrenden in einem solchen Geschehen einnehmen? Welche Rolle füllen sie aus und welche Haltung sollten sie einnehmen?*

Ines Weber:

Zunächst einmal sind es die Lehrenden, die entsprechende Lehr-Lern- bzw. Arbeitsumgebungen, Erfahrungs- und Erprobungsräume schaffen müssen, die nicht nur passiv rezeptiv organisiert sind, sondern den Lernenden Raum geben, sich Lerninhalte und Kompetenzen selbstständig und aktiv anzueignen sowie sich ihrer eigenen Talente zu versichern, um persönlich zu wachsen und zu reifen, wobei

eine gewisse Akzeptanz Fehlern gegenüber genauso berücksichtigt werden muss wie eine Kultur des Scheiterns.

In diesen Arrangements fungieren Lehrende neben ihrer Rolle als Expert:innen hinsichtlich des Fachwissens und des methodisch-didaktischen Knowhows als Bezugspersonen, als Mentor:innen, als Pädagog:innen, als Begleiter:innen, d.h. als Menschen, die Lernenden Bildungs- und Entwicklungsprozesse innerhalb entsprechend ausgerichteter Lehr-Lern-Settings ermöglichen: die ihnen zur Aneignung von Fachwissen verhelfen sowie in ein Wertesystem einführen und ihnen damit die Bildung eines breiten Kompetenzprofils erlauben, das gesamtgesellschaftlich sowie konfessions- und religionsübergreifend tragfähig ist. Neben der Familie tragen demnach die Pädagog:innen und Lehrkräfte in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen sowie anderen Bildungseinrichtungen eine große Verantwortung, um eine solche Bildung nicht nur zu ermöglichen, sondern auch zu gewährleisten. Katholische Bildung ist schließlich nicht Religions- oder Glaubenskunde, schon gar kein Katechismusunterricht, sondern sie ist Menschenbildung. Demnach sollte jede katholisch getaufte Lehrerin und jeder katholisch getaufte Lehrer in jedem Fachunterricht an jeder, auch staatlichen (Hoch-)Schule, die beschriebene Art von Bildung ermöglichen: der katholische Mathematiklehrer genauso wie die katholische Religionslehrerin, die katholische Englischprofessorin oder der katholische Chemieprofessor an einer staatlichen Universität.

Das alles hat für Lehrende zur Folge, dass sie ihre Haltung und ihr Rollenverständnis überdenken sollten, um gemeinsam mit den Lernenden für den Bildungsprozess verantwortlich zu zeichnen. Beim Aneignen von Fachwissen muss der Fokus auf der Einzigartigkeit und Würde der:des Einzelnen und ihrem:seinem individuellen Wachstum, der Ermutigung und der Ermächtigung liegen. Das tun sie, indem sie Führungs- und Leitungsaufgaben wahrnehmen und sich selbst als Vorbilder sehen.

- ▷ *Vor welchem Hintergrund aber kann und soll ein solches Handeln geschehen, um Menschen den Raum zu bieten, sich frei und selbstbestimmt zu verantwortungsvollen Bürger:innen zu entwickeln und dabei zu unterstützen, individuell, ihrer Persönlichkeit entsprechend zu wachsen und zu reifen?*

Ines Weber:

Ethische Konzepte oder besser gesagt Pädagogiken, die eine solche Bildung ermöglichen, fehlen bislang oder sind in Vergessenheit geraten. Dementsprechend steht Lehrenden an Schulen sowie Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen nur selten geeignetes methodisches Handwerkszeug sowie ein Orientierungs- und Werterahmen zur Verfügung, der Chancen und Möglichkeiten für die

individuelle Entfaltung von Lernenden eröffnet, der aber auch Grenzen aufzeigt, wie (junge) Menschen auf diesem Weg unterstützt werden können.

Damit liegt auf der Hand: Faktisch praktizierte katholische Bildung als solche muss einerseits alle eben genannten Aspekte benennen und reflektieren, wiederbeleben und in die heutigen kulturellen Kontexte übertragen. Andererseits muss sie es dem Menschen erstens erlauben, sein Potenzial zu entfalten und in die Gemeinschaft einzuspeisen; zweitens muss sie es jeder:m ermöglichen, ihre:seine Verantwortung für Bildung zu übernehmen; drittens muss sie jeder:m ihre:seine Pflicht bewusst machen, andere Menschen in ihrem Bildungs- und Selbstentfaltungsprozess zu begleiten, zu ermutigen und zu unterstützen. Für das Lehrpersonal hat das die Konsequenz: Pädagog:innen können nicht nur kompetente Fachvermittler:innen sein, sondern müssen exzellente Führungskräfte mit der Pflicht zur Begleitung und zur Ermächtigung sein. Das hätte in meinen Augen auch die Konsequenz, dass in der hochschulischen Ausbildung auch eine Ausbildung zum Coaching integriert sein muss. Zugleich müssten Lehrveranstaltungen zu Leitungs- und Führungsstilen kreiert werden, wie es in verschiedenen anderen Studiengängen, vor allem im Bereich von Wirtschaft und Marketing, längst selbstverständlich ist, die dann auch in die Lehramtsausbildung integriert werden. Was in der Wirtschaft als servant leadership schon länger thematisiert wird, ist im Grunde genommen christliches oder katholisches Bildungsd Denken.

▷ *Was müsste geschehen, um das zu erreichen? Schließlich liegt ja offenbar ein Konzept eines katholischen Bildungsverständnisses vor, das den Hintergrund einer katholischen Pädagogik bilden kann? Welche Handlungsmöglichkeiten also gibt es auf organisationaler Ebene, um so eine Pädagogik zu implementieren?*

Ines Weber:

Damit ein solches Konzept umfassend und verantwortungsvoll implementiert und in der Praxis wirksam umgesetzt werden kann, ist es notwendig, dass Lehrende genauso wie Lernende um dieses Konzept wissen und es verinnerlicht haben. Das wiederum fordert heraus, nicht, weil unser Bildungssystem oder unsere Lehrpläne eine solche Bildung nicht vorsehen. Im Gegenteil ist bei genauerer Betrachtung eine solche sowohl von Bildungsverantwortlichen einschließlich der in den verschiedenen Ländern geltenden Gesetze als auch von den römischen Dokumenten intendiert. Die Umsetzung scheitert vielfach mehr daran, dass die Umfänglichkeit und die Tiefendimension einer solchen Bildung, die Ausdruck im pädagogischen Ethos findet, weder bei Lehrkräften noch bei Lernenden wirklich verstanden oder verinnerlicht ist.

- ▷ *Das aber bedeutet, man müsste bei der Ausbildung von Lehrenden ansetzen? Wo liegen diesbezüglich noch Bedarfe bei der Qualifikation von Lehrkräften, die ja selbst in Bildungsprozessen Führungsaufgaben übernehmen?*

Ines Weber:

Erfahrungen in der Lehrer:innenaus-, fort- und -weiterbildung sowie in der Hochschuldidaktik machen immer wieder deutlich, wie unterentwickelt pädagogisches und anthropologisches Wissen ist. Das ist umso dramatischer, als Lehrer:innen die Hauptakteur:innen sind, die die Bildungsprozesse anregen und gestalten, dabei ermöglichen oder verhindern. Zunächst einmal sind sie es, die im ersten Schritt für einen erfolgreichen Bildungsprozess verantwortlich zeichnen. Nur wenn sie Räume der Entwicklung öffnen, wenn sie ermutigen und ermuntern, können diese Räume auch begangen und geöffnet bleiben. Lernende können und müssen diese mitgestalten, können das aber erst, wenn die Eröffnung von Seiten der Lehrkraft initiiert wurde und später auch erhalten wird. Demnach ist es auf der einen Seite notwendig, dass Lehrende diese machtvolle Position erkennen, ihre Macht- und Handlungsräume entsprechend umsichtig gestalten und dabei auch ihre Vorbildfunktion wahrnehmen. Auf der anderen Seite müssen sie die pädagogischen und anthropologischen Grundlagen in Form einer katholischen Pädagogik so verinnerlichen, dass sie in der Lage sind, Menschen Wachstumsräume zu bieten, damit diese sich selbst entfalten können und lernen, andere dabei zu unterstützen sowie die Welt verantwortet zu gestalten.

Folglich müssen diese Erkenntnisse fächerübergreifend wieder in das Lehren und Lernen an der Hochschule sowie in die Lehrerfortbildung an Schule und Hochschule eingebracht werden, damit die theoretischen Konzepte in die Praxis umgesetzt werden.

Eine Pädagogik, die die Entwicklung reflektierter und ethisch verantwortlich handelnder Menschen aktiv anregen und begleiten will, muss selbst getragen sein von einem Höchstmaß an Wissen und pädagogisch-didaktischer Kompetenz – und dem Engagement für die Entfaltung von Individuen in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit. Das aber bedeutet, dass zunächst massiv in die Ausbildung von Lehrkräften investiert werden muss, sowohl auf der fachlichen als auch auf der Ebene der Haltung.

- ▷ *Wie werden aus den individuellen Haltungen organisationale Strukturen, um das umsetzen zu können? Wie übersetze ich das vom Einzelnen in eine Gemeinschaft, die so Bildung performt?*

Franz Keplinger:

Die Handlungsmöglichkeiten auf organisationaler Ebene beschreibe ich im Folgenden aus der Sicht einer langjährigen Leitungsperson in einer tertiären Bildungseinrichtung (in kirchlicher Trägerschaft). In Abwandlung eines bekannten Sprichwortes stelle ich den Satz voran: „Der Fisch fängt beim Kopf zu Schwimmen an!“ Um die Rahmenbedingungen zu schaffen, ein so umfassendes und weitreichendes Konzept einer „katholischen Persönlichkeitsbildung“ an einer tertiären Bildungsinstitution zu implementieren, braucht es nicht nur ein bestimmtes Leadershipkonzept, sondern auch die inhaltliche/wissenschaftliche Auseinandersetzung von Seiten der Leitungspersonen mit der grundlegenden Philosophie eines solchen Konzeptes. Beide Aspekte sollen kurz ausgeführt werden.

Hinsichtlich der Leadershipkonzepte habe ich gute Erfahrungen mit den an Ruth Cohn („Themenzentrierte Interaktion“), Claus Otto Scharmer („Theorie U“) und Martin Seligman („PERMA-Modell“) orientierten Theoriemodellen gemacht. Grundsätzlich geht es dabei darum, dass „Leadership“ immer mehr bedeutet als „nur“ Management und Verwaltung. Die Inkludierung personeller, ethischer und werteorientierter Dimensionen in die Führungskultur ermöglicht dann einen achtsamen und wertschätzenden Umgang mit Menschen, der darauf bedacht ist, die Fähigkeiten und die Eigenverantwortung der Mitarbeiter:innen zu fördern und zu stärken, vor allem auch die Grenzen zu achten. Innehalten, Hinschauen, Hinspüren, Loslassen, Hervorbringen, Erproben, in die Welt bringen – dies ermöglicht nach Scharmer ein „open mind, open heart, open will“. Das wiederum stellt die Grundlage dar für ein partizipatives Führen und Leiten. Nach Seligman braucht es positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, erlebte Sinnhaftigkeit und ein bewusstes Wahrnehmen (accomplishment), um behutsam aus alten Mustern herauszuführen, wertschätzende Teamarbeit und Kommunikation zu ermöglichen und achtsam Neues entstehen zu lassen.

Um Leitungspersonen von der Sinnhaftigkeit und der strategischen Bedeutung (für die Institution) von einem wie oben dargelegten Konzept zu überzeugen, braucht es sicherlich ein gut fundiertes Projekt. Aus meiner Erfahrung ist dies aber bereits der 2. Schritt. Leitungspersonen brauchen zuallererst eine persönliche Vision für ihre Institution, die Antworten geben sollte auf folgende grundlegende Frage (aus der heraus sich viele weitere Fragen ergeben können!): Was tun wir als (tertiäre) Institution, um unsere Studierenden angesichts gesellschaftlicher Fragmentierungen, einer durch die Digitalisierung (fast) aller Lebensbereiche zunehmenden Komplexität und der Gefährdung unserer natürlichen Lebensgrundlagen nicht nur auf ihre beruflichen Aufgaben, sondern auch auf die Gestaltung einer demokratischen, humanen und nachhaltigen Gesellschaft bestmöglich vorzubereiten? Oder wie dies der Präsident einer deutschen Universität kürzlich formulierte: „Tun wir an den Hochschulen mit unseren Angeboten die richtigen

Dinge?“ Um diese Frage guten Gewissens mit “ja” beantworten zu können, müssten Hochschulen heute und in Zukunft einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten und dafür sorgen, “dass Studierende sich selbst als eigenes Forschungsobjekt ansehen können.” Nur wenn Bildung zu einem “reflektierten Selbstprozess führt”, werden in der Zukunft an Hochschulen die richtigen Dinge getan (vgl. Dievernich, Döben-Henisch & Frey, 2019, S. 13–15).

6. Fazit

Kommen wir zu den Ausgangsüberlegungen zurück: Aus dem katholischen Menschenbild genauso wie aus der katholischen Idee von Bildung leitet sich wie von selbst und damit zwangsläufig eine katholisch-pädagogische Ethik beziehungsweise eine katholische Pädagogik ab. Sie liegt praktisch auf der Hand: Innerhalb einer solchen Pädagogik

1. müssen alle genannten Aspekte explizit benannt und reflektiert, Traditionen reanimiert und in heutige kulturelle Kontexte transferiert werden;
2. muss Menschen ermöglicht werden, sich selbst und ihr Potenzial zu entwickeln und dieses in die Gemeinschaft einzuspeisen sowie die eigene Verantwortung für Bildung und die Pflicht zur Begleitung, Ermutigung und Unterstützung vor Augen geführt werden;
3. müssen Pädagog:innen nicht nur kompetente Fachvermittler:innen sein, sondern exzellente Führungspersönlichkeiten mit der Pflicht zur Begleitung;
4. muss innerhalb einer Lehr-Lern-Gemeinschaft achtsam und wertschätzend sowie auf Augenhöhe miteinander umgegangen werden, weil in jedem Mitmenschen und damit auch in jeder und jedem Lernenden das Bild beziehungsweise Abbild Gottes begegnet;
5. müssen Lernenden entsprechende Lern- und Erfahrungsräume einschließlich der Möglichkeit eines entsprechenden Feedbacks oder spezifischer Rückmeldungen geboten werden;
6. muss Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildung auf ganzheitliche Weise am Fachgegenstand geschehen und nicht allein auf den Religions- oder Ethikunterricht beschränkt bleiben; wenn es um den Religionsunterricht geht, gilt dieser als ein gleichwertiges Unterrichtsfach neben den anderen. Schließlich ist Theologie eine Wissenschaft, die als solche an Universitäten betrieben wird, und demnach weder Glaubensvermittlung noch Indoktrination ist;
7. wird jeder Mensch nicht nur vor Missbrauch geschützt, weil jeder:jedem aufgrund ihrer:seiner Bild- beziehungsweise Abbildhaftigkeit Gottes eine unantastbare Würde innewohnt, die es von jeder:m zu respektieren gilt, sondern eine solche Pädagogik beugt ihm geradezu vor – und zwar nicht nur gegenüber Kindern und Jugendlichen oder besonders vulnerablen Gruppen, sondern im Hinblick auf einen jeden Menschen, egal welchen Alters, welcher so-

zialen oder religiösen Zugehörigkeit, ob in Abhängigkeitsverhältnissen oder nicht. Schließlich endet die Freiheit des Einzelnen zur Entscheidung und zum Handeln immer bei der Freiheit des anderen, wodurch dieser geschützt ist. Insoweit umfasst katholisch-pädagogisches Handeln angesichts der oben beschriebenen Zusammenhänge nicht allein besondere Methoden oder spezifische Didaktiken. Diese müssen jedoch sehr wohl, begründet in der Lerntheorie und Neurobiologie, unterstützend hinzukommen.

Das Christentum und insbesondere der Katholizismus mit dem ihm inhärenten Menschenbild sowie einer sehr spezifischen Idee von Bildung als Selbst- und Fremdbildung sowie verantworteter Gesellschaftsgestaltung verfügen über ein reiches Erbe und viele inspirierende Ansätze, die bisher weitestgehend unentdeckt und damit ungenutzt geblieben sind, um eine solche Pädagogik nicht nur innerhalb von römisch-katholischen Kontexten im engeren Sinn, sondern auch im säkularen Bereich und damit gesamtgesellschaftlich zu etablieren, über die eigenen Grenzen hinaus dialogisch anzubieten und zu gestalten. Gleichzeitig haben die Missbrauchsskandale das Vertrauen in die Kirchen und das christliche Gedankengut massiv erschüttert. Dabei bietet gerade ein katholisches pädagogisches Ethos mit dem ihm innewohnenden und in seiner Ganzheitlichkeit ernst genommenen Menschenbild die Möglichkeit, Kinder vor Missbrauch zu schützen und sie verantwortungsvoll in ihrem Wachsen und Reifen zu begleiten. Dazu reflektiert katholische Pädagogik Führungsverantwortung, stärkt den diakonischen Auftrag von Bildung gegenüber den anderen und ermöglicht es diesen, selbst Verantwortung in der Welt – zum guten Leben für alle – zu übernehmen.

7. Literatur

7.1 Quellen

Apostolische Konstitution *Veritatis Gaudium*. *Über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten*. https://www.vatican.va/content/francesco/de/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html

„AA“ *Decretum de apostolatu laicorum*. (2004). Dekret über das Apostolat der Laien. „*Apostolicam actuositatem*“. In Hünermann, Peter, Hilberath, Bernd Jochen, *Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen* (Herders theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 1, S. 387–435), Freiburg i. Br. – Basel – Wien.

BVG, *Bundesverfassungsgesetz* i.d.g.F. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>

“EG” Apostolisches Schreiben Evangelii Gaudium des Heiligen Vaters Franziskus vom 24. November 2013. In *Acta Apostolicae Sedis* 105 (2013), S. 1019–1144.

“FT” Enzyklika Fratelli tutti des Heiligen Vaters Papst Franziskus über die Geschwisterlichkeit und soziale Freundschaft vom 3. Oktober 2020. In *Acta Apostolicae Sedis* 112 (2020), S. 969–1074.

Kongregation für das Katholische Bildungswesen. *Erziehung heute und morgen. Eine immer neue Leidenschaft*. Instrumentum laboris, Vatikanstadt 2014. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_it.html, dt. Fassung: https://schulen.katholisch.de/Portals/o/PDF/DBK_Dokumente/DBK_Instrumentum.pdf

SchOG, *Schulorganisationsgesetz* i.d.g.F. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

SDG 4: *Quality Education*. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

7.2 Sekundärliteratur

Baldermann, I. (2011). *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1995). *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Biehl, P. & Nipkow, K.E. (2003). *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. Münster: LIT.

Bieri, P. (2013). *Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde*. München: Hanser.

Crüsemann, F. (2003). Eva – die erste Frau und ihre ‚Schuld‘. Ein Beitrag zu einer kanonisch-sozialgeschichtlichen Lektüre der Urgeschichte. In F. Crüsemann (Hg.), *Kanon und Sozialgeschichte. Beiträge zum Alten Testament* (S. 55–65). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Butler, J. (2014). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (2012). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dievernich, F., Döben-Henisch, G.D. & Frey, R. (2019). *Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation. Das Selbstprojekt*. Weinheim: Beltz Juventa.

Döhling, J.D. (2009). *Der bewegliche Gott. Eine Untersuchung des Motivs der Reue Gottes in der hebräischen Bibel* (Herders Biblische Studien 61). Freiburg im Breisgau: Herder.

Frankl, V.E. (1986). *Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie*. München: Piper.

Frankl, V.E. (2005). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Zehn Thesen über die Person*. Wien: DTV.

- Frankl, V.E. (2018) *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Und Vorarbeiten zu einer sinnorientierten Psychotherapie* (Viktor E. Frankl, Gesammelte Werke, Band 4). Wien: DTV.
- Frankl, V.E. (2017). *Wer ein Warum zu leben hat. Lebenssinn und Resilienz*. Weinheim: Beltz.
- Frevel, C. (2009). Gottesbildlichkeit und Menschenwürde. Freiheit, Geschöpflichkeit und Würde des Menschen nach dem Alten Testament. In A. Wagner, (Hg.), *Anthropologische Aufbrüche. Alttestamentliche und interdisziplinäre Zugänge zur historischen Anthropologie* (Forschungen zur Religion und Literatur des Alten und Neuen Testaments 232, S. 255–274). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Humboldt, W. von (1995). *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Band 1). Hg. A. Flitner & K. Giel. Stuttgart: Cotta.
- Honnefelder, L. (2008). Personalität – Freiheit – Menschenwürde. In U. Frost, G. Mertens, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaften* (Band I, S. 627–638). Paderborn: Schöningh.
- Janowski, B. (2019). *Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kinast, R. (2021). *Werteorientierte Führungskultur. Theorie und praktische Umsetzungen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Krobath, T., Lehner-Hartmann, A. & Polak, R. (Hg.) (2013). *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V & R unipress.
- Lukas, E. (2019). *Frankl und Gott. Bekenntnisse eines Psychiaters*. München: Neue Stadt.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Neumann-Gorsolke, U. (2017). Art. *Gottebenbildlichkeit* (AT). WiBiLex. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/19892/>
- Reikerstorfer, J. (2013). Respekt ist nicht alles. Zur Dialektik pluralitätsfähiger Anerkennungspraxis. In T. Krobath, A. Lehner-Hartmann & R. Polak (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 25–35). Göttingen: V & R unipress.
- Ricken, N. (2012). Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In N. Ricken & N. Balzer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 329–352). Wiesbaden: Springer.
- Sauter-Bergerhausen, C. (1994). Bildung und Religion bei Wilhelm von Humboldt. In M. Heitger & A. Wenger (Hg.), *Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung* (S. 207–226). Paderborn: Schöningh.

- Weber, I. (2020). Selbstvervollkommnung und Perfektibilität. Das Bildungskonzept des Origenes und seine Rezeption in der Christentumsgeschichte. In A. Conrad, A. Maier, Alexander & C. Nebgen (Hg.), *Bildung als Aufklärung. Historisch-anthropologische Perspektiven* (S. 405–419). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Weber, I. (2021). *Mensch. Talent. Zukunft. Persönlichkeitsbildung an der Hochschule – mit einem Curriculum* (Mittelpunkt Mensch 1). Ostfildern: Matthias Grünewald/Jan Thorbecke.

