

Helmut Kasper

Synthese von Kultur und Glauben

Möglichkeiten und Grenzen von Schulen in kirchlicher Trägerschaft

In den letzten Jahren sind in dieser Zeitschrift mehrere Beiträge erschienen, die den katholischen Schulen in freier Trägerschaft gewidmet waren¹. Dies zeugt von einem andauernden Interesse an diesen Schulen, das damit korrespondiert, daß sich die Zahl der katholischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1984 um 121, nämlich von 1027 auf 1148, erhöht hat, während die Zahl der Schüler von 199625 auf 311385 angestiegen ist.

Ist dieses erstaunliche und erfreuliche Wachstum auch pädagogisch bewältigt, ist die damit der Kirche gegebene Chance erkannt und genutzt worden? Gewiß sind mit erheblichen Kirchensteuermitteln und zum Teil ansehnlichen Beihilfen der öffentlichen Hand neue Schulen gebaut, vorhandene erweitert oder modernisiert worden; viele Schulen haben ein Schwimmbad erhalten, verfügen über Sprachlabors und Computer. Aber sind sie schon damit etwas anderes als Schulen, in denen „noch Ordnung herrscht“, wenig Unterricht ausfällt und „noch etwas gelernt wird“, die die musischen Fächer pflegen und sich durch eine „menschliche Atmosphäre“ auszeichnen, ja, die nicht selten im Ruf von Eliteschulen stehen – und die, wie dem Verfasser einmal von staatlicher Seite spöttisch vorgehalten worden ist, die staatlichen Erlasse exakter befolgen als öffentliche Schulen?

Selbstverständlich müssen katholische Schulen „gute Schulen“ sein und den heute üblichen Standards entsprechen; daß in ihnen ein humanes Klima herrschen muß, sollte ebenfalls eine Selbstverständlichkeit sein. Aber reichen diese Qualitäten, die doch im Grund von jeder Schule zu erwarten sind, um in ihnen die besonderen Kennzeichen von Schulen in kirchlicher Trägerschaft zu sehen?

Katholische Schulen als Schulen der Kirche

Katholische Schulen sind, juristisch gesehen, Schulen in der Trägerschaft der katholischen Kirche, sei es der Bistümer, sei es anderer ihr zugeordneter Institutionen. Durch sie wird in theologischer Sicht die Kirche selbst im schulischen Bereich und damit in unserer Gesellschaft in besonderer Weise gegenwärtig und sichtbar. Wie ernst die Kirche diese Aussagen nimmt, ergibt sich auch aus dem (alten wie neuen) Kirchenrecht, das den jeweiligen Diözesanbischof zur Gründung von

katholischen Schulen auffordert, „in denen eine Erziehung in christlichem Geist vermittelt wird“, sofern es in seiner Diözese keine solchen Schulen gibt. Für die Kirche sind Gründung und Unterhaltung eigener Schulen wesentliche und damit unverzichtbare Aufgaben².

Weder die katholische Schule noch die Kirche kann man in sozialwissenschaftlich reduzierter Weise ausschließlich als Institution betrachten. Der Anspruch, Kirche nur soziologisch begreifen zu wollen, führt zwangsläufig zu einem unzutreffenden Verständnis, wenn dabei übersehen wird, daß der sakramentale Charakter der Kirche und Kirche als Institution eine untrennbare, wenn auch spannungsreiche Einheit bilden: Geist und Amt gehören nach der Kirchenkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils unlöslich zusammen und „bilden eine einzige komplexe Wirklichkeit“³. „Wer und was diese Kirche als Gegenwart Jesu (und Gottes in Jesus) mitten in der Weltgeschichte ist, kann an ihrer äußeren Gestalt, ihrer amtlichen, kultischen, soziologischen Sichtbarkeit ebenso wenig abgelesen werden wie die göttliche Qualität Jesu an seinem menschlichen Leib.“⁴ Kirche hat eine sichtbare – und angreifbare – Gestalt und ist somit „semper reformanda“. In dieser wandelbaren äußeren Gestalt kommt jedoch ihr inneres Wesen zum Ausdruck, „Zeichen und Werkzeug der Einheit der Menschen mit Gott durch das lebendige Glaubenszeugnis ihrer Glieder“ zu sein, wie das Konzil im ersten Kapitel von „Lumen gentium“ formuliert hat. Ihre Glieder sollen den Glauben bezeugen und dadurch weitergeben und so die Einheit der Menschen mit Gott herstellen. Einheit von sakramentalem Charakter und Institution besagt dann, daß die Kirche nur dadurch, daß sie Institution ist, ein solches „sacramentum mundi“, ein sichtbares Zeichen der Einheit werden kann. Denn durch die Institution Kirche wirkt der in ihr gegenwärtige Christus in die Welt hinein und durchdringt sie als Ganze wie jeden einzelnen mit seinem Geist.

Auch die Schule der Kirche hat an diesem Doppelcharakter teil. Ihre äußere Gestalt ist wandelbar und damit auch reformierbar. Daher muß auch sie zu notwendigen Schulreformen bereit sein. Dasselbe gilt für die Lehrstoffe und Methoden. Diese sind abhängig vom sich wandelnden geistig-religiösen und gesellschaftlichen Umfeld, in dem sie wirkt. Bleibend aber ist die Aufgabe, in der jeweiligen äußeren Gestalt den Glauben weiterzugeben und auf die Einheit des Menschen mit Gott hinzuwirken.

Die katholische Schule in der Welt von heute

Die katholische Schule steht in derselben zeitgeschichtlichen Situation wie die Kirche selbst: Sie ist keine weltferne „pädagogische Provinz“, in der die Welt noch in Ordnung wäre; sie wird vielmehr von Menschen besucht, die in einer weithin säkularisierten Umwelt leben und von ihr tiefgreifend geprägt sind. Eine „christli-

che Plausibilitätsstruktur“ kann daher bei den Schülern nicht mehr immer ohne weiteres vorausgesetzt werden. Die hier sich andeutende Grenze der Möglichkeiten einer katholischen Schule muß man nüchtern zur Kenntnis nehmen. Wie die Kirche im Ganzen, so sehen sich auch die Schulen der Kirche einer „Missionssituation“ gegenüber. Darüber können auch die oft genannten „religiösen Neuaufbrüche“ nicht hinwegtäuschen, die, aufs Ganze gesehen, ohnehin nur eine Minderheit erfassen.

Diese Situation ist im kirchlichen Bereich in zahllosen Analysen beschrieben worden. Anstelle einer erneuten Aufzählung sattsam bekannter äußerer Einzelfakten soll hier auf die tiefgreifende und nachhaltige Wandlung unseres Bewußtseins verwiesen werden, wie sie Romano Guardini in prägnanter Weise umrissen hat:

„Je entschiedener die rationale Durchdringung der Existenz vor sich geht, je mehr diese Rationalität zum Element der allgemeinen Volksbildung wird, desto stärker muß sich das Gefühl einstellen, das Dasein habe kein ‚Geheimnis‘, sondern nur ‚Probleme‘, die wissenschaftlich gelöst werden können. Gleiche Wirkung übt die Technik... Je stärker und selbstverständlicher das Bewußtsein wird, das, was zur Sicherung wie zur Entwicklung der eigenen Existenz gehört, mit rational-technischen Mitteln beliebig herstellen zu können, desto mehr schmelzen im Lebensgefühl Dinge und Vorgänge auf das logisch-technische Element zusammen. Die Dimension des Nicht-Rationalen, Gewährten, Gnadenhaften geht verloren.“⁵

Damit aber entfällt die fundamentale Voraussetzung für die Wahrnehmung der Glaubenswirklichkeit. Nun ist es erklärte Absicht der heutigen Schule, des Gymnasiums zumal, den jungen Menschen bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, wie sie in allen Unterrichtsfächern unter je besonderem Aspekt geschieht, in eben diese „rationale Durchdringung“ der Wirklichkeit und unserer ganzen Existenz einzuführen. Ihre wissenschaftspropädeutische Zielsetzung verlangt die strikte Anwendung des Instrumentariums moderner wissenschaftlicher Methoden wie Beobachten, Messen (Zählen), Beschreiben, Hypothesenbildung u. a. Dabei ist das „Postulat der Objektivität“ (Monod) oberstes Gebot: Kein nichtverifizierbares Moment darf in das Ergebnis der Untersuchung eingehen. Dieses strenge Objektivitätspostulat hat sich selbst in den Bereich der Geisteswissenschaften Eingang verschafft.

Nur wenige Beispiele mögen die Auswirkungen dieses Vorgehens andeuten. So ist das „problemlösende Denken“ und das Entwerfen von „Problemlösungsstrategien“ ein durchgehendes Lernziel geworden. So können Entstehung und Entwicklung des Lebens evolutionistisch als blindes Zufallsgeschehen erklärt werden; der „Schöpfungsmystizismus“ gilt damit als überholt. Gewissen und Moral lassen sich als Folgen der selektiven Kräfte der Evolution verstehen; sie haben Vorformen im „moralanalogen Verhalten“ bei Tieren. Gut und Böse und die Normen sittlichen Verhaltens lassen sich aus den gesellschaftlichen Verhältnissen ableiten. Auch die Behandlung literarischer Texte erfolgt nach „objektiven Kriterien“ und muß sich jeder subjektiven Interpretation seitens des Lehrers enthalten.

Durch einen solchen Unterricht muß der Schüler allmählich den Eindruck

gewinnen, daß alle noch offenen Fragen einmal gelöst werden können, ein Eindruck, den ein oder zwei Stunden Religionsunterricht je Woche, wenn überhaupt, nur sehr schwer korrigieren können. Daß bei einer konsequenten Anwendung dieses an sich legitimen „methodologischen Atheismus“ große Bereiche der Wirklichkeit ausgespart werden müssen, daß die Rede vom „Geheimnis“, sei es der Unergründbarkeit des Seins überhaupt oder der menschlichen Existenz und der Freiheit des Menschen, sei es vom Geheimnis Gottes, jenseits des Verständnishorizonts des jungen Menschen bleiben muß, bedarf dann keiner Erklärung mehr. Der Schüler wird nicht mehr in der Lage sein, mit Ignatius von Loyola und Meister Eckhart und anderen „Gott in allen Dingen zu suchen und zu finden“; er wird dann auch nicht mehr fähig und bereit sein, „das eigene Leben, die Welt und alles, was darin ist und geschieht, als integrale Momente dieser unmittelbaren Beziehung zu Gott entgegenzunehmen und zu verstehen“⁶. Im günstigsten Fall bildet sich bei ihm die Vorstellung von zwei verschiedenen Welten, die aber nichts miteinander zu tun haben: Die Welt des Wissens und die des Glaubens. Daß aus einer solchen durch und durch rationalen Welt oft die Flucht in einen neuen Irrationalismus und in ein „New Age“ gesucht wird, liegt dann nahe.

Ein zweites, nicht minder schwerwiegendes Moment soll noch wenigstens angedeutet werden. Wir tragen immer noch an den Folgen einer „Erziehung des Madigmachens“ als eines wesentlichen Elements der „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno). Diese Erziehung hat ihre Wurzeln in dem „metaphysischen Pessimismus“ (Horkheimer) der Kritischen Theorie⁷ (der heute allerdings Allgemeingut geworden zu sein scheint) und damit in einer Seinsverdrossenheit, die unfähig macht, in der Wirklichkeit auch Positives wahrzunehmen. Ein für alle zwischenmenschliche Beziehungen, aber erst recht für das Verhältnis zu Gott unerläßliches Urvertrauen kann auf diesem Nährboden ebenso wenig gedeihen wie der Sinn für das Schöne oder echte Freude.

Gerade angesichts dieses eindimensionalen und im innersten pessimistischen Wirklichkeitsverständnisses erhält der Auftrag der Kirche, „Zeichen und Werkzeug der Einheit des Menschen mit Gott durch das lebendige Glaubenszeugnis ihrer Glieder“ zu sein, ein besonderes Gewicht. Das Wissen von dieser Einheit ist der eigentliche Grund zur Freude und zu einer positiven Weltsicht, wie die Überlieferung des Alten und Neuen Testaments und die Liturgie nicht müde werden zu betonen. Auf die katholische Schule angewandt, bedeutet dies, daß sie in der Spannung steht, einerseits in allen Unterrichtsfächern unter Anwendung des methodologischen Atheismus Wirklichkeit rational zu durchdringen, womit sie unbeabsichtigt Barrieren für den Zugang zur Glaubenswirklichkeit errichtet, andererseits aber den Glauben zu bezeugen und weiterzugeben, das heißt zu zeigen, daß die vom Konzil anerkannte „Autonomie der zeitlichen Dinge“ nicht bedeutet, „daß die geschaffenen Dinge nicht von Gott abhängen und der Mensch sie ohne Bezug auf den Schöpfer gebrauchen könne“ (GS 36).

Die tatsächliche Realität wird sie freilich dazu zwingen – und das ist heute ihre wohl wichtigste Aufgabe –, zunächst das Bewußtsein für eine „transempirische“ Wirklichkeit überhaupt – für das „Geheimnis“ (Guardini) – neu zu wecken, um so eine geistige Disposition für die Wahrnehmung der Glaubenswirklichkeit zu schaffen, ehe wieder direkt von Gott die Rede sein kann. Allerdings übersteigt diese Aufgabe die Möglichkeiten eines einzelnen Fachs, auch die des Religionsunterrichts.

Damit läßt sich die Aufgabe einer katholischen Schule in der Gegenwart in die folgende „Kernfrage“ zusammenfassen: Wie kann dem jungen Menschen in der von Wissenschaft und Technik geprägten, säkularisierten Welt, im Umgang mit den modernen Wissenschaften und bei der Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten in den „profanen“ Fächern, in denen er unserer Wirklichkeit begegnet, die innere Einheit von (wissenschaftlicher) Erfahrung und Glaube bei aller Wahrung der Eigenständigkeit und Unterschiedlichkeit beider erschlossen werden? So zeigt sich, daß die Beschreibung der Erziehungsaufgabe katholischer Schulen eine eminent theologische Komponente enthält und daß daher die Frage nach dem besonderen Charakter einer katholischen Schule und damit nach ihrer Existenzberechtigung ohne theologische Überlegungen nicht zu beantworten ist.

Einheit der Wirklichkeit als Aufgabe

Vor diesem Hintergrund ist die Beschreibung der Aufgabe einer katholischen Schule, die die Erklärung der vatikanischen Kongregation für das katholische Bildungswesen zur katholischen Schule vom 19. März 1977 gibt, durchaus zeitgemäß und als Diskussionsgrundlage geeignet: Die katholische Schule habe „eine harmonische Zusammenschau zwischen Kultur und Glauben und zwischen Glauben und Leben herzustellen, eine Synthese also, die sich im Licht des Glaubens durch die Aneignung der Bildungsgüter auf den verschiedenen Gebieten des weltlichen Lebens vollzieht und durch die Entfaltung der Tugenden, die den Christen kennzeichnen“⁸.

Die Kongregation spricht in ihrem Text jene „gegenwärtigen Fragen von Wissenschaft, Glaube und Kirche“ an, die nach Papst Johannes Paul II. durch „eine umfassende nichtchristliche Welterklärung, ... die sich nur auf profane Rationalität stützt“, hervorgerufen sind und in denen viele in Vergangenheit und Gegenwart „vor allem eine Gefahr“ für den Glauben gesehen haben. Der Papst faßte bei seiner Rede im Kölner Dom vom 15. November 1980 das Problem in dem Satz zusammen: „Viele sehen den Kern dieser Fragen im Verhältnis von Kirche und Naturwissenschaften.“ Aber statt vor der von vielen befürchteten „Gefahr“ zu resignieren, forderte er dazu auf, mit „Mut und Entschlossenheit“ an der Bewältigung der Krise mitzuwirken⁹.

Wo dabei anzusetzen ist, hat Karl Rahner folgendermaßen zum Ausdruck gebracht: „Wir müssen das, was wir wissen, und das, was wir glauben, in die rechte Beziehung zueinander setzen.“ Dabei müssen wir von unserem „Wissen, das heißt vom heutigen naturwissenschaftlichen Weltbild“ ausgehen. „Dieses Verfahren ist legitim. Einfach schon darum, weil wir in diese Zeit, und darum in ihr Weltverständnis hineinversetzt, gar nicht anders können.“¹⁰

Gelegentlich wird hier der Einwand erhoben, das „naturwissenschaftliche Weltbild“ sei heute durch das „sozialwissenschaftliche“ überholt. Dieser Einwand übersieht, daß die Methode der Sozialwissenschaften – und auf die Methode kommt es hier an – „in Wahrheit ein der naturwissenschaftlichen Methodik nachgearbeitetes Klischee“ ist. Diese Methodik zielt auf die Erkenntnis eines eng begrenzten Ausschnitts der Wirklichkeit und sucht nach Gesetzmäßigkeiten; sie vernachlässigt die Gesamtwirklichkeit und die Mannigfaltigkeit der Einzelphänomene. Dies gilt auch für die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise der Wirklichkeit¹¹.

Zur Lösung des seit den Anfängen der abendländischen Geistesgeschichte virulenten Problems der Einheit der Wirklichkeit werden in der Theologie heute, vereinfacht gesagt, zwei Wege vorgeschlagen, die sich zwar vielfach berühren, aber unterschiedliche Ausgangspunkte und auch unterschiedliche Konsequenzen haben: Der eine ist der der transzendentalen Reflexion, der andere geht phänomenologisch vor. Wenn es auch im Rahmen dieser Skizze nicht möglich ist, beide theologische „Paradigmen“ eingehend darzustellen und gegeneinander abzuwägen, so sollen doch einige für den vorliegenden Zusammenhang wichtige Gesichtspunkte in wenigen Zügen gekennzeichnet werden.

Erster Lösungsversuch: Der transzendentalphilosophische Ansatz

Der erste Ansatz geht aus vom Subjekt, vom heutigen Menschen mit all seinen Glaubensschwierigkeiten, denen er sich angesichts des herrschenden rational-naturwissenschaftlichen Weltbilds gegenüberstellt. Durch eine bestimmte Fragestellung und Methode, durch eigene Reflexion soll das Subjekt erkennen, daß es bei aller Erfahrung und geistiger Erkenntnis wie in seinem ganzen Tun immer schon und mit Notwendigkeit auf eine Wirklichkeit ausgerichtet ist, die die empirische Wirklichkeit transzendiert und die die Erfahrungen des Menschen überhaupt erst ermöglicht. Diese Frageweise führt zur sogenannten transzendentalen Erfahrung, die letztlich mit der „Gotteserfahrung“ zusammenfällt. Die verlorengegangene Einheit von göttlicher und menschlicher Wirklichkeit wird hiernach durch die transzendente Erfahrung im Geist des einzelnen Subjekts wiedergewonnen.

Eine solche transzendente Erfahrung ist zwar grundsätzlich immer möglich; sie tritt aber deutlicher ins Bewußtsein in menschlich-existentiellen Grenzsituatio-

nen wie Einsamkeit, Freiheit und Verantwortung, Liebe, Treue, Freude, Erfahrung des Schönen, der ausweglosen Schuld; „am deutlichsten“ freilich wird die transzendente Gotteserfahrung in den dunklen Situationen des menschlichen Lebens. Karl Rahner zählt mehrfach solche Erfahrungen auf, eine Aufzählung beschließt er mit den Worten: „Da ist Gott und seine befreiende Gestalt... Da ist die Mystik des Alltags, das Gottfinden in allen Dingen.“¹² Eine solche transzendente Erfahrung ist auch möglich in der Begegnung mit den Gegenständen der empirischen Wissenschaften. Sie zielt dann auf den „einen und absoluten Grund aller Wirklichkeiten“. Der einzelne Gegenstand kann somit Gott insofern vermitteln, „als an seiner Erfahrung die transzendente Erfahrung Gottes sich ereignet. Immer aber ist es das absolute, unbegreifliche, letztlich namenlose Geheimnis, das wir Gott nennen“, das in der transzendentalen Reflexion erfahren wird¹³.

In der transzendentalen Erfahrung hat also die äußere Wirklichkeit insofern Bedeutung, als sie menschliche Grunderfahrungen hervorruft, an denen Gott sich dem einzelnen als gegenwärtig erweist oder als der „objektive Grund aller Wirklichkeit“ erfahren wird, „den wir Gott nennen“. Die Hinführung zu dieser transzendentalen Erfahrung nennt Rahner „Mystagogie“ (als Einführung in den Glauben, in die Erfahrung der Selbstmitteilung Gottes); sie ist „eine hinweisende Einführung in eine immer gegebene Gotteserfahrung“. Die vorgenannten Grunderfahrungen des Menschen sind dann „mystagogische Ansätze“¹⁴.

Zweiter Lösungsversuch: Der phänomenologische Ansatz

Gegenüber diesem Versuch, die „Einheit der Wirklichkeit“ auf dem Weg einer transzendentalen Erfahrung zu gewinnen, also bei der Subjektivität des Menschen anzusetzen, steht der andere, „objektiver“ bei der gesamten uns begegnenden Wirklichkeit (anzusetzen) und... *in ihr* den Ort der Einheit zwischen Gott und Welt zu entdecken“¹⁵.

Wenn der erste Glaubensartikel, dem hier eine grundlegende Bedeutung zugemessen wird, sagt, daß die Welt in ihrer Gesamtheit Gottes Schöpfung sei, daß Gott die Welt aus Liebe erschaffen habe, dann heißt dies, daß zwischen Gott und Schöpfung eine innere Beziehung besteht. Dieser Zusammenhang erschließt sich nicht dadurch, daß in einer transzendentalen Reflexion ihr letzter Urgrund ins Bewußtsein gehoben werden kann, den wir Gott nennen, sondern darin, daß die Schöpfungswirklichkeit als Bild und Ausdruck Gottes gesehen wird, der diese Wirklichkeit in Liebe geschaffen hat. Dieses Bild lesen und deuten zu lernen, ist hiernach die eigentliche Aufgabe des Menschen.

Wie jedes Kunstwerk unverwechselbarer Ausdruck des schöpferischen Willens des Künstlers ist, so drücken alle geschaffenen Dinge, wenn auch in unterschiedlicher und zunächst verborgener Weise, etwas von Gottes Schöpferwillen aus. Jeder

Baum, jeder Falter, jede Landschaft und jede Blume, jeder Berg, jeder Mensch werden so „ein sprechendes, wenn auch stummes Wort“, „ein Reden und Künden der Geschöpfe ohne Worte, mit unhörbarer Stimme“. In der Schöpfung wird so Gottes Wesen transparent, nicht unmittelbar, sondern als Bild und Gleichnis; wer sie betrachtet, kann durch das Bild hindurch das Urbild schauen, so daß Gott wie unmittelbar aus diesem Bild herausleuchtet¹⁶.

Dies aber führt zu einer neuen Grundhaltung der Wirklichkeit gegenüber: Nicht das Analysieren und Entwickeln einer „Problemlösungsstrategie“ stehen hier an erster Stelle, sondern die vorurteilslose, volle, indifferente Aufnahmebereitschaft, die zunächst nichts anderes wünscht, als das Phänomen so rein wie möglich aufzunehmen. Diese Grundhaltung einer „rezeptiven Offenheit“ ist die Voraussetzung dafür, daß nicht nur die „Oberfläche der Wirklichkeit“, sondern auch ihre Tiefendimensionen wahrgenommen werden können, die „Sphäre der Öffentlichkeit“ und die „Sphäre der Intimität“¹⁷. Diese letztere aber läßt erst die Einmaligkeit eines Gegenstands erkennen: seinen Wert, seine Schönheit, seine besondere Stellung in einem umfassenden Zusammenhang, das heißt seine Sinnhaftigkeit. Vor allem aber wird dadurch deutlich, daß wir einen Gegenstand nie ganz ausschöpfen können: „Das Sein im Ganzen hat die bleibende Eigenschaft, jeweils mehr zu sein, als was man von ihm begriffen hat... Mit keinem Seienden wird man fertig, und wäre es die kleinste Mücke, der unscheinbarste Stein.“¹⁸ Wir stehen vor einem unergründlichen Geheimnis. Nicht zuletzt sind es Naturwissenschaftler gewesen, die erneut darauf aufmerksam gemacht haben, so wenn Einstein von dem Geheimnisvollen als dem Schönsten, was es gebe, gesprochen hat, das für ihn auch der Ursprung der Religion war, oder wenn Adolf Portmann sehr genau unterschieden hat zwischen dem, was „wissenschaftliches Problem“, und dem, was „die dunkle Sphäre des ewigen Geheimnisses der Wirklichkeit“ ist¹⁹.

Dieser Ansatz geht vom empirischen Phänomen aus und bleibt bei ihm, macht jedoch deutlich, daß die hier begegnende Wirklichkeit mehr ist als ihre „Oberfläche“, und öffnet den Blick für den „Geheimnischarakter alles Seins“. Allerdings stößt das Bemühen, auf dem Weg menschlicher Erfahrung und Wirklichkeitswahrnehmung einen Zugang zum Gott der Offenbarung zu gewinnen, hier an eine unüberwindliche Grenze: Sie liegt an der Stelle, wo der Schritt von dem „absoluten Geheimnis“ zum personalen Gott gefordert ist, zu dem Gott, der sich in Jesus Christus den Menschen geoffenbart hat. Dieser Schritt kann nicht erzwungen werden: Gott ist nur erkennbar, weil der vom Menschen ausgehenden und von seiner Erfahrung aufsteigenden Bewegung eine zweite Bewegung entgegenkommt, die von Balthasar als den „Abstieg des göttlichen Lichts unter die Menschen“²⁰ bezeichnet hat, in dem allein Gott als der Gott der Liebe erkannt werden kann. In diesem Licht „betrachtet erscheint die Welt als ein ungeheures Bild und Symbol des göttlichen Wesens, das sich in gleichnishafter Sprache ausdrückt und offenbart. Die Welt als ein solches Feld von Gleichnissen zu lesen wissen, heißt zugleich, sie

selber und den darin ausgedrückten Gott, so weit er begriffen sein will, verstehen.“²¹

Das schrittweise Erschließen der Wirklichkeit bereitet also den Blick für die Wahrnehmung des Geheimnisses, das mit aller Wirklichkeit gegeben ist. Dies aber ist die Voraussetzung dafür, daß sie nun auch mit den Augen des Glaubens als Schöpfungswirklichkeit gesehen werden kann. „Wer sich innerhalb der Welt gedanklich wie existentiell dazu geschult hat, alles Leibliche als ein Gleichnis und Ausdrucksfeld geistiger Wahrnehmung zu schauen, der wird die beste Voraussetzung mitbringen, die gesamte Schöpfung als das Gleichnis und Ausdrucksfeld des Schöpfers zu deuten.“²²

Da der Unterricht besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern den Schüler zu einer intensiven Beschäftigung mit den Gegenständen der „objektiven“, empirischen Wissenschaften nötigt, dürfte von den beiden genannten Ansätzen der phänomenologische eher geeignet sein, dem Ziel einer „Einheit der Wirklichkeit“ näherzukommen.

Erziehung in einer katholischen Schule

Aus diesem zweiten Ansatz ergeben sich nun einige für die Erziehungstätigkeit einer katholischen Schule bedeutsame Konsequenzen:

Da Gott in der Schöpfung als erster auf den Menschen zukommt, ist die dem Menschen einzig angemessene Haltung der Wirklichkeit gegenüber die eines sich öffnenden Entgegennehmens und nicht zuerst die eines alles Begreifen- und Beherrschenwollens.

Da alle Wirklichkeit Bild und Ausdruck des Willens Gottes ist, muß der Mensch wieder lernen, den Bild- und Symbolcharakter dieser Wirklichkeit wahrzunehmen. In besonderer Weise vermag die Kunst – die bildende Kunst, die Literatur, die Musik – die geistige Wahrnehmung zu schärfen. Aber ebenso enthüllen die Gegenstände der empirischen Wissenschaften, je intensiver und umfassender sie erkannt werden, ihren Geheimnischarakter, der über sie hinausweist. Dieser Geheimnischarakter der Wirklichkeit nötigt den Betrachter zur Ehrfurcht.

Da die sichtbare Wirklichkeit auf eine sie umfassende unsichtbare Wirklichkeit hinweist, deren Abbild sie ist, muß man über die Grenzen der empirischen Wissenschaften hinaus „weiterfragen“, jedoch im Bewußtsein der jedem philosophischen Erkenntnisbemühen gesetzten unübersteigbaren Grenze gegenüber dem je größeren Göttlichen.

Da alles menschliche Bemühen, aus der uns umgebenden Wirklichkeit Gott zu erkennen, an eine unübersteigbare Grenze stößt, ist zwar die Erschließung der Tiefendimension der Wirklichkeit „die beste Vorbedingung“, „die gesamte Schöpfung als das Gleichnis und Ausdrucksfeld des Schöpfers zu deuten“. Aber diese

Deutung ist nur möglich, wenn zuvor „Gott sein Auge in das Herz des Menschen gegeben“ hat (Sir 17, 8), so daß er in der Wirklichkeit auch den personalen Anruf Gottes an ihn wahrnehmen kann. Dieses freie Geschenk Gottes an den Menschen kann nicht erzwungen, nicht argumentativ vermittelt oder in einer transzendentalen Erfahrung erkannt, es kann nur erbetet werden. Das aber hat weitreichende Folgen für die Schulgemeinde und das Selbstverständnis der katholischen Schule: Sie muß zuerst eine betende Gemeinschaft sein.

Desiderat Lehrerfortbildung

Es kommt nicht nur darauf an, daß die katholische Schule den ihr zukommenden Anteil am Auftrag der Kirche in der Welt von heute kennt. Es ist vielmehr zu fragen, ob auch die Voraussetzungen gegeben sind, die zur Erfüllung dieses großen Anspruchs erforderlich sind. Die wichtigste Voraussetzung ist ohne Zweifel die entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte an den katholischen Schulen. Darin stimmen die Erklärung über die christliche Erziehung des Zweiten Vatikanischen Konzils, die Würzburger Synode und die Erklärung der vatikanischen Kongregation vom Jahr 1977 überein.

Vergegenwärtigt man sich nun, daß die überwiegende Zahl der Lehrkräfte, die heute an katholischen Schulen unterrichten, ihre Lehrbefähigung an wissenschaftlichen Hochschulen und in der staatlichen Referendarausbildung erworben hat, daß aber andererseits diese staatlichen Institutionen zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet sind und von ihrem Selbstverständnis her gerade nicht in das philosophierende Weiterfragen, wie es oben angedeutet worden ist, einführen können und dürfen, dann wird die Frage nach einer spezifischen Fortbildung für Lehrer an katholischen Schulen unabweisbar.

Im Bereich der Waldorfschulen, die wegen ihrer weltanschaulichen Grundlage (und wegen ihrer sich daraus ableitenden Ausstrahlungskraft) sowohl mit großer Bewunderung angesehen als auch mit zunehmendem Argwohn betrachtet werden, erfahren die angehenden Lehrkräfte eine intensive und gezielte Lehrerbildung (nicht: Lehrerfortbildung). Es werden „besondere Anforderungen an diejenigen“ gestellt, „die Waldorflehrer werden wollen“. Je nach dem Umfang der bisher erfahrenen Ausbildung müssen die künftigen Waldorflehrer eine ein- bis vierjährige Zusatzausbildung absolvieren, ehe sie eigenverantwortlich unterrichten. Zu den Besonderheiten dieser zusätzlichen Lehrerbildung zählt als „Grundlage ein ausführliches Studium der anthroposophischen Anthropologie“. Diese „bildet die Grundlage für die Erarbeitung der anthroposophischen Pädagogik mit ihren verschiedenen Teilgebieten“. Daneben sollen fachwissenschaftliche Kurse dem künftigen Lehrer ein vertieftes Verständnis von Sprache, Geschichte, Botanik usw. vermitteln, das er für seinen späteren Unterricht braucht: „Erst einer Betrachtung,

die in die geistigen Zusammenhänge eindringt, wird die menschenbildende Dimension der einzelnen Unterrichtsgebiete zugänglich.“²³ Diese Art der Lehrerbildung ist sicher mitursächlich für den Erfolg der Waldorfschulen.

Demgegenüber reichen im Bereich der katholischen Schulen erstes und zweites Staatsexamen für die Anstellung aus. Zwar gibt es hier auch eine große Vielfalt von Fortbildungsmaßnahmen von den einzelnen Schulen bis auf Bundesebene. Diese aber sind, von Ausnahmen abgesehen, nur von kurzer Dauer (ein bis vier Tage) und überwiegend aktuellen Fragen und Themen gewidmet, tragen also mehr den Charakter des Zufälligen, als daß sie sich an einem Ziel orientierten, wie es etwa die vatikanische Erklärung mit den Worten formuliert hat, die katholische Schule solle eine Synthese zwischen Kultur und Glauben herstellen.

Wenn also katholische Schulen der Kirche in der Welt von heute sein sollen und wenn ihre Chance wirklich genutzt werden soll, dann sind besondere Überlegungen und Anstrengungen für eine fundierte Lehrerfortbildung nötig. Eine solche Lehrerfortbildung wird freilich nicht auskommen können ohne Einführung in philosophisches und theologisches Denken, da ohne dieses Denken die Synthese von Glaube und Kultur nicht hergestellt werden kann.

ANMERKUNGEN

¹ 196 (1978) 231–242 (G. Schneider); 201 (1983) 191–203 (E. v. d. Lieth); 202 (1984) 403–412 (E. E. Geißler); 204 (1986) 522–532 (K.-H. Weger).

² Zweites Vatikanum, Gravissimum educationis 8; Gem. Synode, Schwerpunkte kirchl. Verantwortung im Bildungsbereich 5.1; CIC 802 § 1. ³ Lumen gentium 8.

⁴ H. U. v. Balthasar, Pneuma und Institution, in: Skizzen zur Theologie, Bd. 4 (1974) 325.

⁵ R. Guardini, Theologische Briefe an einen Freund (1977) 41f.

⁶ G. Greshake, Gott in allen Dingen finden. Schöpfung und Gotteserfahrung (Freiburg 1986) 7, 20f.; W. Kasper, Was alles Erkennen übersteigt. Besinnung auf den christlichen Glauben (Freiburg 1987) 70f.

⁷ Th. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit (Frankfurt 1972) 146; M. Horkheimer, Traditionelle und kritische Theorie (Frankfurt 1970) 10.

⁸ C. 37. ⁹ Verlautbarungen des Ap. Stuhles 25 A (Bonn 1980) 27.

¹⁰ K. Rahner, Wissenschaft als „Konfession“?, in: Schriften zur Theologie, Bd. 3 (1964) 455.

¹¹ H. G. Gadamer, Wahrheit und Methode (1975) 341.

¹² K. Rahner, Erfahrung des Geistes (1977) 36, 45; vgl. auch: Gotteserfahrung heute, in: Schr. z. Theol., Bd. 9 (1970) 168–170.

¹³ Ders., Naturwissenschaft und vernünftiger Glaube, ebd. Bd. 15 (1983) 29, 42; Grundkurs des Glaubens (1977) 91.

¹⁴ K.-H. Weger, in dieser Zschr. 204 (1986) 529; R. Bleistein, Mystagogie und Religionspädagogik, in: Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners, hrsg. v. H. Vorgrimler (1979) 51–60.

¹⁵ M. Kehl, in: In der Fülle des Glaubens. Hans-Urs-von-Balthasar-Lesebuch, hrsg. v. M. Kehl u. W. Löser (1980) 28.

¹⁶ H. U. v. Balthasar, Theologik, Bd. 2, 226; Bd. 1, 106, 266.

¹⁷ Vgl. ebd. 84ff. ¹⁸ Ebd. 113.

¹⁹ A. Einstein, Mein Weltbild (Frankfurt 1981) 9; A. Portmann, Biologie und Geist (Frankfurt 1973) 257.

²⁰ H. U. v. Balthasar, Verbum Caro, in: Skizzen zur Theologie, Bd. 1 (1960) 173.

²¹ Ders., Theologik, Bd. 1, 264. ²² Ebd.

²³ Hb. Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick, hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Reinbek 1984) 208f.; vgl. auch Chr. Lindenberg, Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln (Reinbek 1982) 155ff.