



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel

## Gerechtigkeit und Bildung

Bedeutung der Gerechtigkeit für die religionspädagogische und pastorale  
Praxis

Verfasserin

Mag.<sup>a</sup> Andrea Kahl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt.

A 011

Studienblatt:

Studienrichtung lt.

Katholische Fachtheologie

Studienblatt:

Betreuerin:

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Andrea Lehner-Hartmann



## **Eigenständigkeitserklärung**

Ich, Andrea Kahl, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe. Die für die Entstehung der Diplomarbeit verwendeten Quellen wurden ausnahmslos im Quellenverzeichnis angegeben.

Wien 2016

Unterschrift



## **Diese Arbeit trägt viele Namen**

An erster Stelle möchte ich Dir, lieber *Gerhard*, danken. Deine entgegenkommende Unterstützung, mir Zeit und Raum für diese Arbeit zu geben und die familiären Geschehen nahezu gänzlich zu übernehmen, gehen über das normale Maß hinaus; noch dazu kamen die Initiativen von Dir.

Lieber *Benedikt*, Du hast mit viel Geduld die langen Schreibphasen und Absenzen ausgehalten und mich mit Deinen Nachfragen („Ist es noch sehr viel?“, „Wie lange noch?“) sehr motiviert.

Lieber *Christoph*, Du hast mir durch Deine stillen Besuche und Deine rücksichtsvolle Anwesenheit am Schreibtisch viel wärmende Nähe und Unterstützung geschenkt.

Lieber *Thomas*, Du bist mir ein treuer Freund, der mir nicht nur in Krisen stärkend beigestanden hat.

Liebe *Anna-Katharina*, danke, dass Du Leichtigkeit in die Schwere gebracht hast.

Liebe *Andrea Lehner-Hartmann*, herzlichen Dank für die gute Gesprächsbasis, die gedanklichen und professionellen Anregungen, Ihre feine Art und die prompten Rückmeldungen.

Lieber *Pater Georg*, ich habe viel von Dir gelernt und denke oft an Dein Vorbild, danke für deine wertvolle Zeit.

Lieber Gott, Du hast in den letzten Monaten mein Leben auf sehr augenscheinliche Weise, mehr noch als sonst, geführt. Danke dafür! – und all den anderen ein herzliches Vergelt's Gott!



## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Einleitung .....  | 1  |
| 1. Beispielhafte Darstellungen des Gerechtigkeitsbegriffs im historischen Verlauf sowie in der Bibel .....                        | 5  |
| 1.1. Im klassischen Griechenland der attischen Philosophie (vorrangig in Athen: Platon 427-347, Aristoteles 384-324 v. Chr.)..... | 5  |
| 1.2. Gerechtigkeit in der Bibel .....   | 10 |
| 1.2.1. Zusammenfassung .....  | 20 |
| 1.2.2. Ausgewählte Beispiele von Gerechtigkeit im Laufe der Kirchengeschichte .....   | 21 |
| 2. Bildungsgerechtigkeit nach Bernhard Grümme .....   | 27 |
| 3. Praktisch-theologische Erkundungen von Norbert Mette .....   | 41 |
| 4. Gerechtigkeit und Religiöses Lernen nach Andrea Lehner-Hartmann .....  | 49 |
| 4.1. Religiöse Bildung ist Allgemeinbildung .....   | 52 |
| 4.2. Religiöses Lernen .....  | 54 |
| 4.3. Religiöses Lernen und seine politische Dimension.....  | 56 |
| 4.4. Fachdidaktische Herausforderungen: .....   | 59 |
| 4.5. Exkurs: Geschlechtergerechtigkeit.....   | 61 |
| 5. Die pastorale Praxis von Pater Georg Sporschill in Bezug auf Gerechtigkeit .....   | 65 |
| 5.1 Fallbeschreibung: Pater Georg Sporschill .....  | 65 |
| 5.1.1. Biografische Prägungen .....   | 65 |
| 5.1.2. Der Einfluss des Hl. Ignatius und des Jesuitenordens.....  | 70 |
| 5.1.3. Die Bibel als Quelle der Inspiration .....   | 72 |
| 5.1.4. Das Vorbild Paulus.....  | 73 |
| 5.1.5. Die Bedeutung der <i>Hoffnungskinder</i> .....   | 75 |
| 5.2 Das Projekt .....   | 77 |
| 6. Gerechtigkeit in der pastoralen Praxis Georg Sporschills.....  | 80 |
| 7. Resümee und Ausblick.....  | 86 |

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| Quellenverzeichnis ..... | 91  |
| Anhang .....             | 1   |
| Abstract .....           | i   |
| Lebenslauf .....         | iii |



# Einleitung

In Zeiten, in denen große Herausforderungen anstehen – gegenwärtig besonders in Form von Migrationsbewegungen und dem Zustrom Schutzsuchender –, ist die Frage nach der Gestaltung des (Zusammen-)Lebens essentiell. Dabei fordert die Erwartung von Bildung als Beitrag zur Genesung der Gesellschaft eine Auseinandersetzung mit den Themen *Gerechtigkeit* und *Bildung*.

Die vorliegende Arbeit legt die Bedeutung des *Gerechtigkeitsbegriffs* im religionspädagogischen Kontext offen. Ziel ist, den Begriff anhand religionspädagogischer Literatur mit Blick auf die Bildung und pastorale Praxis zu untersuchen.

Als Beispiele für (religiöse) Bildung werden die Thesen von Bernhard *Grümme*, Norbert *Mette* und Andrea *Lehner-Hartmann* herangezogen, um einen Einblick von religionspädagogischer Seite zu erhalten. Mette ist Religionspädagoge und geht u.a. dem Thema individueller Förderung der kindlichen Spiritualität nach. Grümme erforscht religionspädagogische Bildungstheorien und Lehner-Hartmann beschäftigt sich neben der Religionspädagogik u.a. mit Genderfragen in der Bildung. Allen ist der Gerechtigkeitsbegriff in ihren Forschungen ein zentraler Gegenstand.

Ferner wird der Gerechtigkeitsbegriff im Alten und Neuen Testament herausgearbeitet. Darüber hinaus wird Gerechtigkeit durch eine übergreifende historische Herleitung beleuchtet sowie die epochenspezifischen Unterschiede aufgezeigt. Die Ergebnisse dienen in weiterer Folge zum Vergleich mit dem aktuellen Bildungssystem in Bezug auf gesellschaftliche Reproduktion und Ungerechtigkeit.

Für die pastorale Praxis von kirchlicher Seite wird Pater Georg Sporschill in seinem Wirken beispielhaft herangezogen, da er zum einen mit seinem Projekt Concordia Gerechtigkeit sichtbar macht, zum anderen durch das begrenzte Projekt eine Fokussierung möglich ist, die den Rahmen einer Diplomarbeit nicht sprengt. Die Quelle dafür stellt die Diplomarbeit von Andrea *Kahl* (der Autorin der vorliegenden Arbeit) mit dem Titel „Georg Sporschill. Ein Beispiel als erste Annäherung pastoraler Aufbrüche“<sup>1</sup> dar, die sich ausführlich mit der Person Sporschills sowie der Struktur und dem Inhalt der Organisation Concordia beschäftigt.

Zentrale Forschungsfragen sind daher:

---

<sup>1</sup> KAHL, Andrea, Georg Sporschill. Ein Beispiel als erste Annäherung pastoraler Aufbrüche, Diplomarbeit, Universität Wien, 2014.

Wie wird der Begriff Gerechtigkeit in der Religionspädagogik, wie in der pastoralen Praxis anhand des Beispiels Pater Sporschill angewandt bzw. verstanden?

Welche Kriterien lassen sich daraus für das Aufgreifen des Gerechtigkeitsbegriffs im praktisch-theologischen Diskurs ableiten?

## **Methodik**

Die Beantwortung der Fragen erfolgt im Zuge einer hermeneutisch-theoretischen Analyse vorwiegend aufgrund der oben genannten Thesen von Grümme, Mette und Lehner-Hartmann sowie der Diplomarbeit „Georg Sporschill“ (s.o.). Methodologisch ist die Arbeit so aufgebaut, dass von historisch-kulturellen Beispielen in Bezug auf Gerechtigkeit ausgegangen wird, um die Entwicklung in den jeweils zeitbezogenen Kontexten, vor allem wirtschafts- und sozialwissenschaftlich sowie theologisch, aufzuzeigen. Die eigentliche Basis, welche Gerechtigkeit im Sinne Gottes festlegt, ist die Bibel (AT und NT)<sup>2</sup>. Sie bildet die Schnittstelle zwischen der zu analysierenden pastoralen Praxis anhand Sporschills Wirken und der Religionspädagogik.

Die hermeneutische Methode stellt die Deutungsgrundlage des Sinngehalts in den Mittelpunkt. Neben der Beschreibung von Fakten, die sich hier zum einen aus der Analyse der Diplomarbeit „Georg Sporschill“ und zum anderen aus den beispielhaft herangezogenen (theoretischen) Thesen zusammensetzen, wird nach deren *Sinn* gefragt, der semantischen wie hermeneutischen Charakter hat.<sup>3</sup> Es geht um das *Verstehen der Bedeutungen*, dem „Zusammenspiel zwischen rezeptivem Sinnvernehmen und interpretierender Sinnkonstruktion“.<sup>4</sup> Nach Jonas Grethlein, der sich auf László Tengelyi bezieht, liegen Sinnbildung und Sinnstiftung in der „Diskrepanz zwischen Erfahrung und Ausdruck“. Sinnstiftung bedeutet die begriffliche Erfassung und Ausdruck der Erfahrung. Beide bleiben jedoch getrennt, weil sich ihre Sinne stets wandeln.<sup>5</sup> Das heißt, die Begriffsdefinitionen richten sich nach der zeitlichen Abgrenzung des Gegenstands bzw. im biografischen Kontext der Autorin bzw. des Autors. Hier liegt die Auswahl der in dieser Arbeit zu vergleichenden

---

<sup>2</sup> DIE BIBEL, Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg – Stuttgart, 1980.

<sup>3</sup> ANGEHRN, Emil, Vom Sinn der Geschichte, S. 15-30. In: Volker DEPKAT, Mattias MÜLLER, Andreas U. SOMMER (Hg.), Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2004, S. 17-18.

<sup>4</sup> Ebenda, S. 19.

<sup>5</sup> TENGYELI, 2007, S. 19. n. GRETHLEIN, Jonas, „Narrative Referenz“. Erfahrungshaftigkeit und Erzählung, S. 21-39. In: Thimo BREYER, Daniel CREUTZ (Hg.), Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Prännarrativen, Berlin, New York, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010, S. 22.

Bereiche Religionspädagogik und pastorale Praxis in Bezug auf den historischen sowie biblischen Überblick als Basis des Verstehens begründet.

An dieser Stelle sei der Soziologe Hans-Georg *Soeffner* erwähnt, der einen Rahmen der Sinnesdeutung durch eine zeitliche und soziale Ordnung legt. Dabei ist das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Deutung unumgänglich.<sup>6</sup> Die eigene Erfahrung oder auch überliefertes Wissen spielen dabei eine wesentliche Rolle.<sup>7</sup> Die formalen Voraussetzungen sind für Soeffner zum einen die Diskursivität bzw. die „Tradierbarkeit symbolischer oder symbolisch interpretierbarer menschlicher Äußerung“, womit er die *Handlungen* meint. Zum anderen ist die Sprache in ihrer Fassung, wie sie (symbolisch) gedeutet und tradiert werden kann, von Relevanz, um wissenschaftliche Auslegungen zu erzielen. Das Sinnpotential des zu deutenden Gegenstandes beschreibt Soeffner als Deutungshorizont, der soziohistorisch bedingt ist. Weiter meint er, dass bei nicht-sprachlicher Kommunikation (z. B. bei Schriftstücken) die Intersubjektivität übersehen wird, da diese ein wesentlicher Bestandteil des Alltags und dessen Auslegung (durch praktisches Wissen) ist.<sup>8</sup> So können Begriffe eines abgegrenzten Rahmens definiert werden, wie hier der weitreichende Terminus Gerechtigkeit, der durch die Deutung innerhalb des abgesteckten Rahmens ausgearbeitet wird.

## **Gliederung**

Die Arbeit beginnt mit einem „kursiven Gang durch die Geschichte zum Thema Gerechtigkeit“ (Kapitel 1), indem eine Auswahl an gerechtigkeits-theoretischen Thesen erwähnt wird. Der Aufbau dieses Kapitels richtet sich nach dem Lehrbuch von Veit-Jakobus *Dieterich* und *Hartmann Rupp*<sup>9</sup>, da sie eine prägnante Hinführung des Gerechtigkeitsbegriffs bieten. Dabei wird insbesondere auf den Gerechtigkeitsbegriff in der Bibel (AT und NT) eingegangen. Es werden gerechtigkeitsrelevante Textstellen (Schlüsselstellen, Gleichnisse, biblische Personen) herangezogen und gedeutet sowie in ihren Kontext eingeordnet.

Kapitel 2 folgt dem Gedankengang Grümme aus seinem Werk „Bildungsgerechtigkeit, eine religionspädagogische Herausforderung“<sup>10</sup>, in dem er ausgehend von empirischen Studien einen philosophischen, soziologischen und biblischen Zugang zu Gerechtigkeit eröffnet.

---

<sup>6</sup> SOEFFNER, Hans-Georg, *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung*, Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2004, S. 17-18.

<sup>7</sup> Ebenda, S. 114.

<sup>8</sup> Ebenda, S. 116.

<sup>9</sup> DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.), Hartmut RUPP, *Gerechtigkeit, Oberstufe Religion, Lehrerband*, Calwer Verlag Stuttgart 2010.

<sup>10</sup> GRÜMME, Bernhard, *Bildungsgerechtigkeit, Eine religionspädagogische Herausforderung*. In: *Religionspädagogik innovativ*, Band 7, Stuttgart, Kohlhammer, 2014.

Mettes Denken, welches einen wesentlichen Anteil daran hat, dass das Thema Gerechtigkeit wieder mehr in der Religionspädagogik an Bedeutung erlangt hat, wird aus vielfältiger Literatur in Kapitel 3 zusammengetragen.

Die Thesen Lehner-Hartmanns werden in Kapitel 4 erörtert. Sie beschäftigen sich mit religionspädagogischen Überlegungen rund um die Begriffe (religiöse) Bildung und (religiöses) Lernen, in denen die Frage nach Gerechtigkeit implizit zu finden ist. Einem anderen Aspekt ihrer Arbeit, der Relevanz von Genderthemen, ist ein Exkurs gewidmet.

Kapitel 5 ist zur Gänze der Diplomarbeit der Autorin „Georg Sporschill. Ein Beispiel als erste Annäherung pastoraler Aufbrüche“<sup>11</sup> entnommen, entspricht aber höchstens 30% der Arbeit. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Teil von Bedeutung, da er Georg Sporschills Wirken in Bezug auf Gerechtigkeit deutlich macht und daher als Ausgangspunkt der Analyse in Kapitel 6 herangezogen wird. Dieses Kapitel widmet sich der Ausarbeitung des Gerechtigkeitsbegriffs, wie er in Sporschills Handlungen zu entnehmen ist.

Kapitel 7 stellt das Resümee der Arbeit dar und widmet sich zusammenfassend dem Gerechtigkeitsbegriff der herangezogenen Beispiele und gibt einen thematischen Ausblick.

Im Anhang ist das in Kapitel 5 herangezogene Transkript des Interviews mit Pater Georg Sporschill zu finden.

---

<sup>11</sup> KAHL, 2014.

# **1. Beispielhafte Darstellungen des Gerechtigkeitsbegriffs im historischen Verlauf sowie in der Bibel**

## **1.1. Im klassischen Griechenland der attischen Philosophie (vorrangig in Athen: Platon 427-347, Aristoteles 384-324 v. Chr.)<sup>12</sup>**

Im alten Griechenland wurde der Göttin der Gerechtigkeit der Name Dike (Δίκη) gegeben. Seine spezifische Bedeutung kristallisierte sich erst allmählich heraus, als Städte sowie ihre Wirtschaft aufblühten und Friede herrschte. Auch das Staatsgefüge verlangte mehr und mehr nach Ausprägung und Regeln. Etwa in der Zeit zwischen 470 und 320 v. Chr. dürfte sich der Begriff der δικαιοσύνη gebildet haben. Die damalige Philosophie ist bekannt für präzise abgegrenzte Begriffe. Zwei Aspekte sind für diese Epoche prägend: einerseits die Gerechtigkeit als höchste Tugend, andererseits Gerechtigkeit in ihrer rechtlichen Erscheinungsform.<sup>13</sup>

### **Platon (427-347 v. Chr.)<sup>14</sup> in seinem Dialog Gyges und der Ring**

Platon gliederte die Seele in drei Teile, die er im Gleichnis des Seelenwagens ausdrückt (Wagenlenker – williges Pferd – widerspenstiges Pferd). Jeder dieser drei Teile ordnete er eine Tugend zu:

- |             |   |                 |
|-------------|---|-----------------|
| 1. Vernunft | - | Weisheit        |
| 2. Mut      | - | Standhaftigkeit |
| 3. Begierde | - | Mäßigung        |

Den drei Tugenden Weisheit, Standhaftigkeit und Mäßigung ordnet Platon nun die Gerechtigkeit über. Sie ist erfüllt, wenn alle drei Teile ihre Aufgabe rechtens verrichten. Bis heute hält sich die Lehre dieser vier Tugenden als sogenannte „Kardinaltugenden“ (lat. cardinalis – Türangel).

Ein Gedankenexperiment Platons lautet wie folgt: Der Protagonist Gyges findet einen Ring, der ihn unsichtbar macht und fragt Platon, wie der Mensch sich verhalten würde, wenn seine Taten niemand sehen würde und er keine Sanktionen/Konsequenzen zu fürchten hätte.

---

<sup>12</sup> dtv-Atlas zur Philosophie, Tafeln und Texte, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1991.

<sup>13</sup> DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.), Hartmut RUPP, Gerechtigkeit, Oberstufe Religion, Lehrerband, Stuttgart, Calwer Verlag, 2010, S. 28.

<sup>14</sup> dtv-Atlas zur Philosophie, 1991, S. 39.

Gyges verführt sogleich die Frau des Königs zum Ehebruch und trachtet dem König nach seiner Macht. Das Gedankenexperiment geht weiter mit der Überlegung, wenn es nun zwei dieser besonderen Ringe gebe und einer würde von einem Gerechten getragen, der andere von einem Ungerechten. Platon geht davon aus, dass beide gleich handeln würden, indem sie stehlen und morden. Diese pessimistische Menschensicht begründet er in dem Satz „Jedermann meint nämlich, dass die Ungerechtigkeit für den Einzelnen weit vorteilhafter sei als die Gerechtigkeit.“<sup>15</sup>

### **Aristoteles (384-322 v. Chr.)**

Aristoteles war Platons Schüler und Gründer der Philosophenschule „Lyzeum“ in Athen.<sup>16</sup> Ihm zufolge sei „[i]n Gerechtigkeit [...] jegliche Tugend enthalten“. <sup>17</sup>

„Nun sei ausgemacht, in wie vielen Bedeutungen das Wort ‚ungerecht‘ gebraucht wird: als ungerecht gilt 1. wer das Gesetz verletzt, ferner 2. wer für sich begehrt was zu viel ist, und somit ein Feind der Gleichheit ist. Dann ergibt sich daraus, dass gerecht heißen wird der, der das Gesetz beobachtet und der, der die Gleichheit wahrt.“<sup>18</sup>

Die eine Form der Gerechtigkeit im engeren Sinne und ebenso des Gerechten ist diejenige, die beim Zuerteilen von Ehre, von Geld oder sonstigen Gütern zur Erscheinung kommt, an denen die Staatsangehörigen teilzuhaben berechtigt sind; denn darin kann es geschehen, dass der eine das Gleiche wie der andere, oder dass er Ungleiches empfängt. Eine zweite ist die, die sich als regelnde im [geschäftlichen] Verkehr unter den Menschen betätigt. Von diesen letzteren gibt es wieder zwei Arten. Die [geschäftlichen] Beziehungen zwischen den Menschen beruhen teils auf freiem Willen, teils sind sie nicht frei gewollt.“<sup>19</sup>

Auch Aristoteles sieht die Gerechtigkeit als höchste Tugend, wie aus seinem 5. Buch der Nikomachischen Ethik (Nikomachos war vermutlich sein Sohn, dem er dieses Werk widmete) hervorgeht. Dem Buch kommt eine Schlüsselstellung zu, da es die Erscheinungsformen und Anwendungsgebiete von Gerechtigkeit sehr differenziert nachzeichnet, sodass sie bis heute nachwirken.

---

<sup>15</sup> PLATON, Der Staat. In: Sämtliche Werke, Berlin, Lambert Schneider Verlag, 1940, Bd. 2, S. 49f. zit. n. DIETERICH, RUPP, 2009, S. 8.

<sup>16</sup> ARISTOTELES, Nikomachische Ethik. Übers. von Adolf LASSON, Jena, Eugen Diederichs Verlag, 2009, S. 95-100, 102. n. DIETERICH, RUPP, 2010, S. 47.

<sup>17</sup> DIETERICH, RUPP, 2009, S. 9.

<sup>18</sup> Ebenda.

<sup>19</sup> Ebenda.

Die Tugenden bei Aristoteles sind durch ihre Mitte bestimmt, die sog. „Mesoteslehre“; Tugend also als Mitte zwischen zwei Extremen, wobei er die Gerechtigkeit über alle stellt:

1. Die Tapferkeit zwischen Tollkühnheit und Feigheit.
2. Die Mäßigung zwischen Wollust und Stumpfheit.
3. Die Großzügigkeit zwischen Verschwendung und Geiz.

Darüber hinaus sieht Aristoteles auch die Freundschaft als Tugend, die den Übergang vom Einzelwesen zur Gemeinschaft markiert.

Aristoteles unterscheidet ferner *ethische* von *geistigen* Tugenden, bei den ethischen gilt die Gerechtigkeit als die höchste Tugend. Außerdem differenziert er Gerechtigkeit im *weiteren* Sinne (Beachtung der Gesetze) von Gerechtigkeit im *engeren* Sinne (Einhaltung der Gleichheit) sowie *distributive* (verteilende/zuteilende) Gerechtigkeit von *korrektiver* (ausgleichender, wiederherstellender). Dabei gilt für die distributive Gerechtigkeit der Grundsatz der „Geometrischen Gleichheit“ (Gleiches mit Gleichem) und bei der korrektiven Gerechtigkeit der Grundsatz der „arithmetischen Gleichheit“ (Gleiches für Alle).

Zudem weist Aristoteles auf die grundsätzliche Bedeutung/Auswirkung von Gerechtigkeit in Bezug auf den Einzelnen sowie auf die Gesellschaft – und das sowohl im Tun als auch im Erleiden (aktiv-passiv) – hin.<sup>20</sup> Für Konfliktsituationen führt er den Begriff der *Epikie* ein. Darunter versteht er die Möglichkeit, im Handeln Unrecht zu tun, ohne dabei ungerecht zu sein.

„Was die Schwierigkeit dabei ausmacht, ist dies, daß [sic] das Billige wohl ein Gerechtes ist, aber nicht das Gerechte im Sinne des positiven Gesetzes, sondern im Sinne einer Verbesserung des nach dem Gesetze Gerechten. Der Grund liegt darin, daß [sic] jedes Gesetz eine allgemeine Bestimmung ist, manche Fälle aber nicht nach einer solchen allgemeinen Bestimmung richtig behandelt werden können.“<sup>21</sup>

Bei Aristoteles werden die regelnde und die korrektive Gerechtigkeit jedoch noch nicht klar unterschieden. Thomas von Aquin sieht die regelnde Gerechtigkeit als eine Ermöglichung von Gerechtigkeit. Darauf folgt erst die korrektive Gerechtigkeit im Sinne einer Wiedergutmachung.

---

<sup>20</sup> Ebenda.

<sup>21</sup> ARISTOTELES, Nikomachische Ethik, S. 239,

URL: <http://www.linke-buecher.de/texte/romane-etc/Aristoteles--Nikomachische%20Ethik.pdf> (Stand. 24. Februar 2016).

Offen bleibt hier die Frage, wie Aristoteles Frauen und Sklaven bewertet. Sie sind für ihn beseelter Besitz und somit nicht Ebenbürtige. Gleichheit herrscht aber nur unter Ebenbürtigen.

Von Thomas von Aquin stammt eines der obersten scholastischen Rechtsgebote, das „suum cuique“, das „Seine eines jeden“, oder „jedem das seine“

### **Alt-Ägypten, der Ma'at Kult**

Im Ma'at Kult wird das weniger begrifflich bestimmte Verständnis von Gerechtigkeit im Alten Israel schon vorbereitet bzw. kündigt es sich schon an.

Ma'at steht für ein altägyptisches Konzept einer (kosmischen) Weltordnung. Gerechtigkeit, Wahrheit im Zusammenhang mit Staatsführung und Recht(-sprechung) sind wesentliche Elemente. Später wurde dieses Prinzip durch eine Göttin – noch später als Tochter des Re ausgewiesen – personifiziert, nämlich durch die Göttin Maar.

Der Begriff verfügt über eine ausführliche Etymologie und hängt mit „lenken, richten, den Dingen eine Richtung geben“ sowie mit „darbringen/opfern“ zusammen. Diese Verbindung ist im Deutschen noch nachzuempfinden bei den Worten „richten“ und „Richtung“.<sup>22</sup> Es geht bei dieser Vorstellung um einen Prozess/ein Konzept/eine Person, der/die die Richtung lenkt.

Eine passende Übersetzung des Begriffs ist schwer, da er viele Aspekte umschließt. Oft bleibt er deshalb unübersetzt oder wird mit Gerechtigkeit, Wahrheit respektive Weltordnung umschrieben.

Jan Assmann, emeritierter Professor für Ägyptologie in Heidelberg, beschreibt in seinem Buch „Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten“ den Kult wie folgt: „Mit dem Konzept der Ma'at hat eine vergleichsweise sehr frühe Kultur höchster Abstraktionsstufe einen Begriff geprägt, der menschliches Handeln und kosmische Ordnung miteinander verknüpft und damit Recht, Moral, Staat, Kultur und religiöses Weltbild auf eine gemeinsame Grundlage stellt.“<sup>23</sup>

Die ägyptische Ma'at Lehre bezieht sich auf den Ort des Individuums in der Gesellschaft, den Ort der Gesellschaft im pharaonischen Staat und den Ort des Staates im Kosmos. Als

---

<sup>22</sup> ASSMANN, Jan. Ma'at, Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im alten Ägypten, Vol. 1403, München, C. H. Beck Verlag, 2001, S. 15,

URL: [https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=SnKauhxqQNM&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ma%20B4at.+Gerechtigkeit+und+Unsterblichkeit+im+Alten+%20C3%84gypten&ots=zKJISZ5LB7&sig=rTAymBQVSsHu1f\\_eYzadP\\_nWg0w#v=onepage&q=Ma%20B4at.%20Gerechtigkeit%20und%20Unsterblichkeit%20im%20Alten%20C3%84gypten&f=false](https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=SnKauhxqQNM&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ma%20B4at.+Gerechtigkeit+und+Unsterblichkeit+im+Alten+%20C3%84gypten&ots=zKJISZ5LB7&sig=rTAymBQVSsHu1f_eYzadP_nWg0w#v=onepage&q=Ma%20B4at.%20Gerechtigkeit%20und%20Unsterblichkeit%20im%20Alten%20C3%84gypten&f=false) (Stand: 8. Dezember 2015).

<sup>23</sup> Ebenda, S. 17.



Oberbegriff aller Bindungen und Verpflichtungen – gegenüber dem Mitmenschen, dem Staat und dem „Heiligen“ – und als Oberbegriff aller Denken und Handeln steuernden Axiome entspricht sie dem, was am angemessensten als „ägyptische Religion“ zu bezeichnen wäre.<sup>24</sup>

Im Folgenden soll analysiert werden, ob nicht die Gerechtigkeit einen ähnlich hohen Stellenwert im Alten Israel einnimmt wie der Ma´at Kult im Alten Ägypten.

---

<sup>24</sup> Ebenda, S. 18.

## 1.2. Gerechtigkeit in der Bibel

### Altes Testament/Israel

Gerhard von Rad, Professor für Altes Testament in Heidelberg, schreibt:

„Es gibt im AT keinen Begriff von so zentraler Bedeutung schlechthin für alle Lebensbeziehungen des Menschen wie den der *zedaka* [Gerechtigkeit]. Er ist der Maßstab nicht nur für das Verhältnis des Menschen zu Gott, sondern auch für das Verhältnis der Menschen untereinander bis hin zu der belanglosesten Streiterei, ja auch für das Verhältnis des Menschen zu den Tieren und zu seiner naturhaften Umwelt.“<sup>25</sup>

Gottes Gerechtigkeit vollzieht sich nach Rad auf drei Ebenen: die Ebene zu Gott, die Ebene zu und zwischen den Menschen und die Ebene zur Natur. Es handelt sich hier weder um ein Phänomen, das in erster Linie durch rechtliche Beziehungen beschrieben wird, noch auf Gleichheit beruht:

„Jahwes Gerechtigkeit war keine Norm, sondern Taten, und zwar Heilserweisungen.“<sup>26</sup>

Diese Taten gelten sowohl Gottes Volk als Ganzem als auch einzelnen Personen sowie der Natur. In den Heilserweisungen liegt ein Mehrwert gegenüber einem Verhalten, das sich nur durch bloßes Befolgen von Regeln und Normen ausweist. Es nimmt die wechselseitigen Abhängigkeiten des Menschen in seinen vielfältigen Vollzügen in die Mitte und ermöglicht diese erst. Diese Gerechtigkeit Gottes ist eine *gemeinschaftsbezogene* Gerechtigkeit, die sich als gemeinschaftstreues Verhalten zeigt. Zuerst von Gott geschenkt in unverbrüchlicher Treue, um vom Menschen beantwortet werden zu wollen.

Gottes *Bundestreue* zu seinem Volk ist unkündbar, auch wenn seine Bundespartner abtrünnig werden, hält er an seiner Zusage fest. Zugleich sucht diese Treue eine Antwort/eine Entsprechung im Verhalten der Menschen – auch sie sollen durch ihr Verhalten (gerechte) Gemeinschaft erhalten. Die Unterlassung des gebotenen Verhaltens ist in diesem Sinne gemeinschaftszerstörend.

Dabei herrscht ein Verhältnis äußerster Verschiedenheit zwischen Gott und den Menschen und hat mit dem griechisch-abendländischen Gleichheitsgedanken nichts gemein.

---

<sup>25</sup> VON RAD Gerhard, *Theologie des Alten Testaments*, Bd. 1, die Theologie der geschichtlichen Überlieferung Israels, München, Chr. Kaiser Verlag, 1962, S. 382-385. zit. n. DIETERICH, RUPP, 2010, S. 11.

<sup>26</sup> Ebenda.

In Exodus 3, noch bevor Gott seinen Namen offenbart, bestätigt er Moses, dass er sorgsam auf ihn und die seinen schaut:

„Ich habe das Elend meines Volkes in Ägypten gesehen, und ihre laute Klage über ihre Antreiber habe ich gehört. Ich kenne ihr Leid. Ich bin herabgestiegen, um sie aus der Hand der Ägypter zu entreißen und aus jenem Land hinauszuführen in ein schönes, weites Land [...]. Jetzt ist die laute Klage der Israeliten zu mir gedrungen, und ich habe auch gesehen, wie die Ägypter sie unterdrücken.“<sup>27</sup> (Ex 3,7-9)

Hier blickt Gott sehr konkret auf sein Volk in einer sehr speziellen Situation. Dieses Denken von Gerechtigkeit hat wenig zu tun mit dem stark juristisch geprägten Verständnis der Griechen. Das prägnante Handeln Gottes erstreckt sich bis ins Neue Testament. Stets ist Gottes Blick besonders auf Minderheiten, auf Unterdrückte, an den Rand Gedrängte, Arme und Schwache gerichtet, wie auch in der Weisheitsliteratur des Alten Testaments deutlich wird:

„So läßt [sic] er der Armen Geschrei zu sich kommen, er hört das Geschrei der Gebeugten.“ (Ijob 34,28)

Wenn Gott hier eingreift, um den Schwachen ihr Recht zu verschaffen, stellt er Gerechtigkeit her. Jene, die Unrecht tun, werden durch sein Heilshandeln als Ungerechte entlarvt. Somit ist Gottes Gerechtigkeitshandeln ein Wiederherstellen der lebensförderlichen – und damit der gerechten – Ordnung. In diesem Sinne ist auch die Rede vom Gericht Gottes zu verstehen. Es braucht keine Bestrafung der Schlechten, sondern alleine in der Herstellung der gerechten Ordnung wird den Schwachen zu ihrem Recht verholfen, wodurch die ungerechten Taten der Anderen zutage treten.

Die Tora mit ihren 613 Weisungen soll eine Hilfestellung für die Menschen sein, bei ihrem Streben nach einem guten, gerechten und geglückten Leben.

Bei Exodus 20 und Deuteronomium 5 handelt es sich um den zweifach überlieferten Dekalog, bei dem es auch um ein Agieren in (und zur) Freiheit geht, welches Gemeinschaft gelingen lässt – und nicht um unterdrückende Vorschriften (die das Sklavendasein noch verlängern).

„Ich bin der Herr, dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat; aus dem Sklavenhaus.“<sup>28</sup> (Ex 20, 2)

---

<sup>27</sup> DIE BIBEL, 1980.

<sup>28</sup> Ebenda.

Levitikus 18,5 beschreibt das Zusammenfallen von gutem Leben und der Einhaltung der Gebote: „Ihr sollt auf meine Satzungen und Vorschriften achten. Wer sie einhält, wird durch sie leben. Ich bin der Herr.“<sup>29</sup>

Die Rechtsvorschriften der Tora haben sich in einem langen Prozess gebildet, auch in Auseinandersetzung mit Situationen der Versklavung und Armut. Einige Aspekte des Wirtschaftsrechts (neben Sozial- und Kultrecht) sollen hier – Dietrich und Rupp folgend – aufgrund ihrer bleibenden Aktualität genannt werden:

- Gesetze gegen Verelendung
- Zinsverbot als das am häufigsten belegte Wirtschaftsgesetz (Ex 22,24; Lev 25,35-38; Dtn 23,20f)
- Einschränkung der Pfändung (Ex 22,25; Dtn 24,12)
- genaue Maße und Gewichte (Dtn 25,13-15)
- Sabbatgebot (Dtn 5,12-15)
- Almosenwesen (Lev 19,9f, Dtn 24,19-22)
- Zyklisch wiederkehrender kollektiver Schuldenerlass (alle sieben Jahre) (Dtn 5, 15,1)
- Zeitlich befristete Schuldklaverei (Ex 2, 21-2-6; Dtn 15,112-18)
- Zyklisch wiederkehrendes Jubeljahr (alle 7x7 Jahre), in dem alle zu ihrem Besitz und zu ihrer Sippe zurückkehren dürfen (Lev 25)
- Ausformung des Löfers bzw. Freikäufers aus Schuldenknechtschaft.<sup>30</sup>

Damals wurde (wie heute) die Kluft zwischen Armen und Reichen größer, wogegen die Tora sehr klar und konkret vorgeht, etwa durch die Beschreibung des Höhepunktes der Schöpfung, dem *Sabbat*. Er steht im Dienst eines guten und gerechten Lebens, das nicht in erster Linie nach maximaler Gewinnerwirtschaftung trachtet. Franz Segbers, Alt-Katholischer Theologe, schreibt hierzu:

---

<sup>29</sup> Ebenda.

<sup>30</sup> DIETERICH, RUPP, 2010, S. 29.

„Die biblische Tradition enthält wirtschaftsethische Wertüberzeugungen, die sich auf die ursprüngliche Bestimmung der Ökonomie zurückzubedenken: [...] Ökonomie ist die Sorge für ein gutes und gerechtes Leben im Haus der Schöpfung. In den Blick kommen die Alten, die Arbeitslosen, die Schwachen, die Schöpfung.

Gott ist wie ein Ökonom, der für das Haus der Schöpfung, den *oikos*, sorgt. Gott, der Ökonom, gibt in der Tora [im Gesetz] eine Hausordnung für den gerechten Umgang mit diesen Gütern. Der Haushalter Mensch vertritt den Haushalter Gott, [...]

Der Sabbat ist die gelebte Alternative zu einer Ökonomie [...].“<sup>31</sup>

Segbers fasst wesentliche Aspekte für das Gerechtigkeitsverständnis des Alten Testaments zusammen, indem er auf ein gutes und gerechtes Zusammenleben verweist, wobei Gott als erster für dieses Haus sorgt und *der Menschen es ihm* gleich tun möge, den Blick auf die Ausgegrenzten lenkt und die geschöpfte Natur mit hinein nimmt.

Das Fehlen dieser Haltung, das sich in Wort und Tat zeigt, wird vorwiegend von den Propheten kritisiert. Exemplarisch sei Amos, der Maulbeerfeigenzüchter, mit seiner heftigen Sozialkritik genannt (als es um die Unterdrückung der Armen geht, nennt er die Damen der Gesellschaft „Basankühe“; Amos 4,1), die er mit einer Kritik des Kultes verbindet. Darin tritt erneut die enge Verbindung zwischen dem fehlenden Tun des Gerechten auf Erden mit der Kündigung der Freundschaft an Gott zutage.

Die *Weisheitsliteratur* kennt ebenfalls den Zusammenhang von Gottesbeziehung (im Kult) und den jeweiligen Taten.

„Mein Sohn, entzieh den Armen nicht den Lebensunterhalt, und laß [sic] die Augen des Betrübten nicht vergebens warten! Enttäusche den Hungrigen nicht und das Herz des Unglücklichen erzeuge nicht! Verweigere die Gabe dem Bedürftigen nicht, und mißachte [sic] nicht die Bitten des Geringen! Verbirg dich nicht vor dem Verzweifelten, und gib ihm keinen Anlaß [sic], dich zu verfluchen. Schreit der Betrübe im Schmerz seiner Seele, so wird Gott, sein Fels, auf sein Wehgeschrei hören. Mach dich beliebt in der Gemeinde, beuge das Haupt vor dem, der sie führt. Neige dem Armen dein Ohr zu, und erwidere ihm freundlich den Gruß!

Rette den Bedrängten vor seinen Bedrängern; ein gerechtes Gericht sei dir nicht widerwärtig. Sei den Waisen wie ein Vater und den Witwen wie ein Gatte! Dann wird Gott dich seinen Sohn nennen, er wird Erbarmen mit dir haben und dich vor dem Grab bewahren.

Der Dienst an ihr ist Dienst am Heiligtum; wer sie liebt, den liebt der Herr.“<sup>32</sup> (JesSir 4, 1-10.14)

---

<sup>31</sup> SEGBERS, Franz, Biblische Impulse für eine theologische Wirtschaftsethik. In: Karl MARTIN, Irmela MILCH, Hans ULLMANN, Hans J. VON LÖW (Hg.), *Wirtschaft im Dienst des Lebens*, Bad Harzburg/Wiesbaden, Fenestra Verlag, 2004, S. 31-34.

<sup>32</sup> DIE BIBEL, 1980.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass der alttestamentliche Gerechtigkeitsgedanke den Fokus auf gesellschaftlich Benachteiligte, an den Rand Gedrängte legt, denen Gott gut gesinnt ist.

### **Neues Testament/Jesus**

Das Alte Testament wird durch Worte und Taten Jesu vertieft. Die zentrale Botschaft seines Wirkens war und ist das Reich Gottes. Ein zentraler Aspekt des Reich Gottes ist die Gerechtigkeit. Noch vor Jesu Geburt, im Magnifikat, wird schon angekündigt, was geschehen möge: „er stürzt die Mächtigen vom Thron und erhöht die Niedrigen. Die Hungernden beschenk er mit seinen Gaben und lässt die Reichen leer ausgehen“ (Lk 1,52-53). Gleich nach seiner Geburt beruft Jesus Hirten, jene mit der sozial miserabelsten Stellung, die bezüglich Bildung oder Besitz gar nichts vorzuweisen haben. Bei den Sterndeutern sorgen die mitgebrachten Gaben dafür, dass nicht die Reichen noch reicher werden (die Gaben waren für den König bestimmt), sondern den Armen wird königlicher Reichtum zu Teil. Dies zeigt sich auch in der Zuwendung zu Leidenden, Armen, Marginalisierten (Mt 11,5; Mt 5,1; Lk 6,20-23; Mt 6,24-34).

Jesus hat den Sabbat gebrochen (Mk 3, 1-6), seine Jünger brechen die Reinheitsgebote (Mt 15,1ff) und zugleich bekennt Jesus sich zur Tora (Mt 5,19f.). Gerade diese Stelle zeigt, dass es auf die Gesinnung, die innere Haltung, den Geist ankommt und nicht nur auf die nach dem *Regelwerk* vollzogene Handlung. Selbst wenn Menschen Gebote übertreten, um das zentrale Gebot der Liebe zu erfüllen, gelten sie selbstverständlich als Gerechte.

### **Gleichnis des Barmherzigen Samariters Lk 10, 25-37 Sondergut**

„Als der barmherzige Samariter (Lk 10, 25-37) den Überfallenen trifft, lässt er sich von dessen Not und Widerfahrnissen *berühren*. Er tut das Nächstliegende, versorgt ihn und bringt ihn in eine Herberge. Was er selbst nicht mehr für ihn tun kann, veranlasst er und kommt dafür auf. In diesem Gleichnis Jesu liegt zugleich etwas Anstößiges, da Samariter nicht als rechtgläubig galten.“<sup>33</sup>

Der barmherzige Samariter tut das Rechte und auch wir sind in dieser Beispielgeschichte aufgefordert, es ihm gleich zu tun (Lk 10,37 „Dann geh und handle genauso!). Dieses Gleichnis verbindet die persönliche Ebene – die Hilfeleistung des Samariters, der dem Opfer zum Nächsten wird – mit der institutionellen – die Übergabe des Verletzten in die Obhut der Herberge. Das Gleichnis lässt sich auf verschiedenen Ebenen deuten: so soll Kirche aussehen (ekklesiologisch), so handelt Jesus (christologisch/soteriologisch), handle genauso

---

<sup>33</sup> KAHL, 2014, S. 4.

(ethisch/moralisch) und so sieht das Reich Gottes aus, das hier und heute schon anbricht (eschatologisch). Neben diesen Deutungsvarianten bietet es Anlass, über strukturelle Gerechtigkeit nachzudenken: wie lässt sich Gesellschaft gestalten, damit Räuberei obsolet wird? Offensichtlich geht damit die Kritik an der institutionalisierten Frömmigkeit einher und es braucht eine Überwindung von Grenzen (religiöse, ethnische, kulturelle etc.) sowie eine enge Verbindung von Gottes- und Nächstenliebe.

### **Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg Mt. 20,1-16 Sondergut**

Am Ende des Arbeitstages bekommen alle den gleichen Lohn, ein Denar. Ein Denar war jener Geldbetrag, mit dem man einen Tag auskommen konnte. So gesehen bekam jeder, was er zum Leben braucht. Das erinnert an die Brotbitte im Vater unser: unser tägliches Brot gib uns heute.

Dieses Gleichnis möchte im Gegensatz zum vorherigen keine konkrete Handlungsanweisung im Sinne „Geh hin und handle genauso“ geben, denn ein zweites Mal würde sich wahrscheinlich kein Arbeiter schon in der Früh melden. Aber es wird klar deutlich, dass Gottes Handeln eine Störung unserer gewohnten Denk- und Handlungsmuster bedeutet und wir davon herausgefordert sind.

Anhand dieses Gleichnisses könnte man unterschiedliche Zugänge zu Gerechtigkeit beleuchten:

- Vertragsgerechtigkeit (V2 „Er einigte sich mit den Arbeiter auf einen Denar....“)
- Tauschgerechtigkeit (V4 „Geht auch ihr in meinen Weinberg! Ich werde euch geben, was recht ist)
- Verteilungsgerechtigkeit im Sinne einer (Grund-)Bedürfnisgerechtigkeit (V9-12 Austeilung des Geldes), die so verstanden wird, dass jeder das bekommt, was er zum Leben braucht

Hier bleibt die Frage offen, wie richtungsweisend dieses Gleichnis für aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen, wie beispielsweise zum bedingungslosen Grundeinkommen oder einer Grundsicherung für alle, sein kann.

## Großes Weltgericht Mt 25, 31-46-Sondergut

„Denn ich war hungrig und ihr habt mir zu essen gegeben, ich war durstig, und ihr habt mir zu trinken gegeben; ich war fremd und obdachlos, und ihr habt mich aufgenommen; ich war nackt, und ihr habt mich Kleidung gegeben; ich war krank, und ihr habt mich besucht; ich war im Gefängnis und ihr seid zu mir gekommen. Dann werden ihm die Gerechten antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und dir zu essen gegeben [...]. Darauf wird der König ihnen antworten: Amen, ich sage euch: was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.“ V. 35-40

Diese Perikope steht vor dem Beginn der Passion und räumt in ihrer dualistischen Gegenüberstellungen dem *Tun* einen wichtigeren Stellenwert als dem *Glauben* ein, ohne beide gegeneinander auszuspielen. Dabei sind alle Menschen (V37 alle Gerechten, V44 alle Verfluchten) angesprochen und aufgefordert mitmenschlich und barmherzig zu handeln.

Wieder stehen die Notleidenden im Mittelpunkt und die Gerechten müssen dem Weltenrichter gar nie begegnet sein, um zu wissen, was zu tun ist (in V44 fragen die Verfluchten, wann sie nicht geholfen haben – sie wissen also, was zu tun sei). Die Verfluchten sind nicht von Gott verflucht worden, sondern er ist derjenige, der die Gerechten lediglich von den Ungerechten trennt, wie die Schafe von den Böcken. Sie haben sich selbst ins Unrecht gesetzt.

Mit seinen sechs Werken der Barmherzigkeit und Liebe erinnert der Text an die Bergpredigt (Mt, 5,7) und an die sieben Gaben der Barmherzigkeit.

Die Perikope endet mit der Verheißung des ewigen Lebens für die Gerechten.

Die Gaben der Barmherzigkeit finden sich in der Endzeitrede bei Mt 25, 34-46 und im KKK 2447<sup>34</sup>:

### Leibliche Werke:

- Hungrige speisen
- Durstige tränken
- Nackte bekleiden
- Fremde beherbergen
- Kranke besuchen
- Gefangene erlösen
- Tote begraben<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Ecclesia Catholica, Katechismus der Katholischen Kirche, München, Wien, Oldenbourg; Leipzig, Benno; Freiburg, Schweiz, Paulusverlag; Linz, Veritas Verlag, 1993.

<sup>35</sup> Das siebte leibliche Werk wurde vom Kirchenvater Lactantius hinzugefügt und fand Eingang in die Siebenzahl. Er bezieht sich dabei auf das Buch Tobit 1,17-20 und ergänzt z. B. Witwen beschützen oder Waise verteidigen. Diese haben aber keinen Eingang gefunden (vgl. dazu FREIBERGER, Oliver, Catherina HERZSER,



### **Geistliche Werke:**

- Unwissende lehren
- Zweifelnde beraten
- Trauernde trösten
- Sünder zurechtweisen
- Beleidigern gerne verzeihen
- Unangenehme ertragen
- Für alle beten

Walter Kasper macht darauf aufmerksam, dass es sich „nicht um Zuwiderhandlungen gegen ausdrückliche Gebote Gottes handelt [...], sondern [um] Unterlassungen des Guten“.<sup>36</sup> Die Werke weisen eine erstaunliche Systematik auf, die der Unterscheidung einer vierfachen Armut entspricht.<sup>37</sup>

Steht zu Beginn ausführlich die Beseitigung der physischen und ökonomischen Armut (wie Obdachlosigkeit, Hunger, Durst, keine Kleidung), folgt die Abhilfe der kulturellen Armut (darunter könnten fallen: Analphabetismus, Bildungsferne, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben). Weiter widmen sich die Gaben der Barmherzigkeit der sozialen Armut – Beziehungsarmut (Einsamkeit, Marginalisierung, Haft) bis letztlich die geistige, geistliche Armut, wie Orientierungslosigkeit, Leere, Hoffnungslosigkeit, die Folge beenden.

Es handelt sich ausschließlich um Werke der Barmherzigkeit und nicht der Frömmigkeit (vgl. Mt 9,13;12,7).<sup>38</sup>

### **„Die Bergpredigt – Die Rede von der wahren Gerechtigkeit Mt 5-7 bzw. Lk 6**

Sie kann als programmatische Hinterlassenschaft Jesu angesehen werden, die jedem Christ und der Kirche im Allgemeinen als Prüfstein/Indikator dienen kann. Die Aussagen sind provokant, sie zwingen innezuhalten und nachzudenken. Vielleicht deshalb, weil es nicht um eine blinde Befolgung, sondern um die Herausbildung einer inneren Haltung geht. Es ist eine Anleitung vom Reich Gottes her auf das Reich Gottes hin.

Hier sollen hauptsächlich die Seligpreisungen Mt 5,13-12 in den Blick kommen, besonders jene beiden von den neun, die explizit von Gerechtigkeit sprechen.

---

REINMUTH, Eckhart u.a., Gute Werke, I. Religionsgeschichte, II. Judentum, III. Neues Testament, IV. Kirchengeschichte, V. Systematische Theologie. In: Theologische Realenzyklopädie 35, 2003, S. 623f.).

<sup>36</sup> KASPER, 2012, S. 143.

<sup>37</sup> Ebenda, S. 143f.

<sup>38</sup> Ebenda, S. 134.

In Vers 6 („Selig, die hungern und dürsten nach der Gerechtigkeit; denn sie werden satt werden.“) wird ein drängendes, existenzielles Verlangen angesprochen, welches nicht beliebig lange hinausschiebbar ist. Offensichtlich herrscht ein Mangel an Gerechtigkeit, sonst gäbe es kein Hungern. Gerechtigkeit zu leben scheint gleich existentiell zu sein, wie die Aufnahme von Nahrung.

In der Theologie wurde lange geforscht, ob Hungern und Dursten eine mehr passive oder mehr aktive Komponente innewohnt. Davon hängt eine Ableitung ab, ob ein aktives Tun des Gerechten beabsichtigt ist oder ob es um eine Rechtfertigung des Menschen geht, die von Gott gewirkt ist. Hier sei auf die Überlegungen von Roland Deines in seinem fünften Kapitel „Die ‚Verwebung‘ der Gerechtigkeitsaussagen in der Einleitung zur Bergpredigt“ hingewiesen.<sup>39</sup> Können die bisherigen Verse als Erwartung dieser Gerechtigkeit gelesen werden, so die nächsten als deren Entfaltung: Die Erfahrung der Barmherzigkeit Gottes wird den Barmherzigen zuteil, die Nähe Gottes den Reinen und Friedensstiftern sowie die Teilhabe am Himmelreich jenen, die eben dieser Gerechtigkeit wegen verfolgt werden.

In Vers 10 („Selig, die um der Gerechtigkeit verfolgt werden; denn ihnen gehört das Himmelreich.“) werden Gerechtigkeit und Himmelreich zusammengeführt und ein Bogen zur ersten Seligpreisung zurückgespannt: „Selig die arm sind vor Gott; denn ihnen gehört das Himmelreich.“ (V3)

Armut kann auf verschiedene Weise verstanden werden. Dennoch bietet es Anlass, ein Wort zu der ambivalenten Haltung der biblischen Texte zu Besitz zu schreiben.

An sich ist Geld und Besitz nicht zu verachten, erst wenn es um den Mammonismus geht – also um die lebenszerstörende Kraft des Geldes –, gibt es klare Aussagen. Der Mammonismus wird sehr scharf kritisiert, da er geradezu als Gegenpol zum Reich Gottes verstanden wird. Dies wird in Mt 6,24 deutlich: „Niemand kann zwei Herren dienen; er wird entweder den einen hassen und den anderen lieben, oder er wird zu dem einen halten und den anderen verachten. Ihr könnt nicht beiden dienen, Gott und dem Mammon.“ Dies wird auch in Mt 19,25, Lk 18,25 und Mk 10,25 deutlich: „eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr, bevor ein Reicher in den Himmel kommt“. Auch wenn es nicht ausgeschlossen ist, als Reicher in den Himmel zu kommen, so scheinen die Bedingungen sehr erschwert.

---

<sup>39</sup> DEINES, Roland, Die Gerechtigkeit der Tora im Reich des Messias: Mt 5, 13-20 als Schlüsseltext der matthäischen Theologie, Tübingen, Mohr Siebeck, 2004, S. 137 ff.

Im Kontext der falschen und rechten Sorge wird die Gerechtigkeit erneut aufgegriffen und führt vor Augen, dass die erste Sorge der Gerechtigkeit zu gelten hat, aus der sich alles andere ergibt, wie Mt 6,33 besagt: „euch aber muss es zuerst um sein Reich und um seine Gerechtigkeit gehen; dann wird euch alles andere dazugegeben.“

In den sechs Antithesen der Bergpredigt ist die „Goldene Regel“ zu finden, die einen Höhepunkt des Erzählabschnittes bildet. Sie bringt die einzelnen Weisungen auf einen gemeinsamen, universalen Nenner: was ihr von anderen erwartet, das tut auch ihnen (Mt 7,12, Lk 6, 31, Lev 19, 18). Hierbei handelt es sich um eine Kurzformel der alttestamentlichen und neutestamentlichen Gesetzestheologie. Sie folgt der gleichen inneren Haltung wie das Gebot der Nächstenliebe aus Levitikus 19, 18 (Parallelstellen im Neuen Testament Mt 5, 43 und Lk 10,27-37), denn die Liebe ist immer mitgedacht. Der Wille, dem das Handeln folgt, ist jener Wille aus der Vater unser Bitte: *Dein Wille geschehe*.

## **Paulus**

Paulus thematisiert Gerechtigkeit in vielen seiner Briefe. Exemplarisch für einen Kerngedanken seiner Theologie sei Galater 2,16 genannt. Dort kommt das Wort „gerecht“ gleich drei Mal in nur einem einzigen Vers vor:

„Weil wir aber erkannt haben, daß [sic] der Mensch nicht durch Werke des Gesetzes gerecht wird, sondern durch den Glauben an Jesus Christus, sind auch wir dazu gekommen, an Christus Jesus zu glauben, damit wir gerecht werden durch den Glauben an Christus, und nicht durch Werke des Gesetzes; denn durch Werke des Gesetzes *wird niemand gerecht*“

Paulus versteht Gerechtigkeit als gnadenhafte Gabe Gottes, die nicht durch Werke des Gesetzes erlangt werden kann. Dieser nachstehende Vers unterstreicht diese Sichtweise insofern, als alle drei Mal „gerecht“ im Passiv gebraucht wird und somit auf ein Geschenkwerden von Gott hinweisen kann.

Gott hat im Kreuzestod seines Sohnes allen die Gerechtigkeit geschenkt, unabhängig vom Gesetz. Gott erweist seine Gerechtigkeit durch die Vergebung der Sünden (Röm 3, 24-26).<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl dazu LIENEMANN, Wolfgang, Gerechtigkeit, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1995; HUBER, Wolfgang, Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1996; STUHLMACHER, Peter, „Gottes Gerechtigkeit bei Paulus.“ Theologische Literaturzeitung 93,1965, S. 32-36.

## Jüngstes Gericht

Das Gericht gehört insofern zum Gerechtigkeitshandeln Gottes, als es um eine Richtigstellung geht und nicht um eine Strafe. Indem er die Entrechteten zu ihrem Recht kommen lässt, entlarvt er zugleich jene, die für das Unrecht verantwortlich sind. Doch auch sie können Versöhnung erfahren – „ohne dabei Gnade vor Recht ergehen zu lassen.“<sup>41</sup>

### 1.2.1. Zusammenfassung

Das genuin christliche Gerechtigkeitsverständnis – ausgehend von der konkreten Situation – hat die Befreiungstheologie wieder in die Gesamtkirche miteingebracht; die Vormachtstellung der Orthopraxis vor der Orthodoxie, des rechten Handelns vor der rechten Lehre.

Darüber hinaus geht das göttliche Gerechtigkeitswirken Hand in Hand mit dem menschlichen. Mette nennt das die „eigentümliche Verzahnung“.<sup>42</sup>

Gott ist gerecht, indem er nicht nur den Tatbestand festhält, sondern den Rechtlosen Recht verschafft und die Gewalttätigen ins Unrecht setzt (leidenschaftliche Parteinahme).

Friede (schalom) und Gerechtigkeit (zedaka) gehören zusammen, denn solange Menschen geknechtet werden, kann es keinen echten Frieden geben (eine ganz andere Vorstellung als z.B. Pax Romana).

Insofern hat Gerechtigkeit den Vorrang vor Friede, denn ohne Gerechtigkeit gibt es keinen Frieden, allerdings kann aus Frieden alleine noch nicht Gerechtigkeit entstehen.

Was passiert nun aber, wenn Gerechtigkeit nicht verwirklicht wird? Im AT (wie auch im NT) kommt es zu einer „Neuverheißung von Gottes Gerechtigkeit im Sinne eines eschatologischen Heilshandelns“.<sup>43</sup> In Deuteriojesaja wird das endgültige Kommen Jahwes erwartet, Daniel wird in seinem „apokalyptischen Traum vom Einbruch einer völlig anderen, ganz von Gott her kommenden neuen Gestalt von Herrschaft mit menschlichem Antlitz [wird] radikalisiert“.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Vgl. METTE, Norbert: Praktisch-theologische Erkundungen in Theologie und Praxis, Bd 1, Münster, LIT Verlag, 1998, S. 162.

<sup>42</sup> Ebenda, S. 161.

<sup>43</sup> Ebenda, S. 164.

<sup>44</sup> Ebenda.

## **1.2.2. Ausgewählte Beispiele von Gerechtigkeit im Laufe der Kirchengeschichte**

Beim Prozess der Inkulturation des Christentums traf der griechisch-römische Begriff mit dem biblischen Verständnis zusammen und gab diesem eine geänderte Stoßrichtung.

Nicht mehr die konkrete Situation, sondern die abstrakte, zu deduzierende, das heißt, auf die konkrete, erst anzuwendende Situation<sup>45</sup> – allgemeine Norm – trat in den Vordergrund. Diese Änderung führte womöglich auch zu der verhängnisvollen Gegenüberstellung des gerechten und liebenden Gottes im AT und NT.

### **Im Mittelalter**

Nachdem das Christentum zur Staatsreligion erhoben (380 n. Chr.) und zur Reichskirche wurde (unter Kaiser Theodosius), glich sich die Christusdarstellung immer mehr den triumphalen Bildern eines Kaisers an. Lange Zeit schmückte der Pantokrator die Kirchenwände (insbesondere in der Romanik und zwar in der Apsis, dort wo früher die Kaiser thronten), bis im 11./12. Jhdt. der nackte, dornengekrönte Schmerzensmann Einzug hält.

Diese Veränderung zeichnet die gesellschaftlichen Entwicklungen nach, in denen es im Zuge von Landflucht und Verstädterung zu großer Verelendung kam. Daraus entstand die mittelalterliche Armutsbewegung.

### **Franz von Assisi, Poverello**

Exemplarisch für diese Veränderungen des religiösen Ausdrucks ist Franz von Assisi zu nennen. Als Sohn reicher Tuchhändler probierte er verschiedene Berufe und Lebensstile aus, bevor er sich zu einem Leben in absoluter Armut entschied und damit eine große Bewegung auslöste.

Ursprünglich Giovanni Bernardone (1181/82-1226), wurde er unter dem Ruf des Kreuzes von San Damiano „baue meine Kirche wieder auf“ zu einem Erneuerer der Kirche.

---

<sup>45</sup> *Ein Mann, der von mehreren Personen aus einem Haus nur eine retten kann. Er entscheidet sich für seine Frau – spontan, aus Liebe. Nachher wird er das Motiv der Liebe als Rechtfertigung vorbringen können. Allerdings ist sein Handeln nicht Folge einer kasuistischen Ableitung von allgemeinen moralischen Normen auf einen konkreten Fall. Würde er sich Fragen stellen und die anhand allgemeiner Regeln beantworten, würde er seine Frau aufgrund einer am Wert der Liebe gemessenen Entscheidung retten – aber nicht mehr aus Liebe* (KÖRTNER, Ulrich, „Was ist das Evangelische an der evangelischen Ethik? Begriffs und Begründungsprobleme evangelischer Ethik im ökonomischen Kontext, S. 91-115. In: Ulrich KÖRTNER (Hg.), Christliche Ethik – evangelische Ethik? Das Ethische im Konflikt der Interpretationen, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2004, S. 108).

Nach der Dreigefährtenlegende lehnt er Eigentum entschieden ab, denn dann würde es auch der Waffen bedürfen, dieses zu schützen. An anderer Stelle warnt er vor Hierarchiebildung im Zusammenhang mit Besitz und vor Hochmütigkeit.<sup>46</sup>

### **Martin Luther (1483-1546)**

In dem sogenannten Turmerlebnis geht ihm auf, dass mit Gerechtigkeit nicht Gericht, sondern Güte gemeint ist. Gerechtigkeit/Rechtfertigung vor Gott (*iustitia dei*) erlangt man aus Gnade, nicht aufgrund von Werken. Davon trennt er strikt die Rechtfertigung des Menschen vor dem Menschen (*iustitia civilis*) – dies geschieht nämlich durch gute Werke.

Das rechte Handeln sieht Luther in gerechtem Wirtschaften<sup>47</sup>, im Almosen geben und in einem Bildungsangebot von Familie und Öffentlichkeit. So schrieb er 1530 eine „Predigt, daß [sic] man Kinder zur Schule halten solle“<sup>48</sup> und adressiert 1524 an die „Rathsherren“ in deutschen Städten:

„Denn es ist eine ernste, wichtige Sache, an der Christus und aller Welt viel liegt, daß wir dem jungen Volk helfen und raten; [...] Liebe Herren, muß man jährlich so viel aufwenden für Schießwaffen, Wege, Stege, Dämme und sonst noch unzählige ähnliche Dinge, damit eine Stadt zeitlichen Friedens und Ruhe habe, - warum sollte man doch nicht vielmehr ebensoviel aufwenden für die bedürfte, arme Jugend, indem man eine geeigneten Mann oder zwei als Schullehrer unterhielte?“<sup>49</sup>

„Vielmehr ist das einer Stadt Bestes und das allerreichste Gedeihen, Heil und Kraft, wenn sie viel feine, gelehrte, verständige, ehrbare, wohlerzogene Bürger hat. Die können dann auch wohl Schätze und alles Gut sammeln, erhalten und recht gebrauchen.“<sup>50</sup>

Reformation wie Humanismus waren Bildungsbewegungen. Während es Philipp Melanchthon, der „Praeceptor Germaniae“, vor allen Dingen um den Aufbau eines höheren Schulwesens ging, forderte Luther eine Bildung des Volkes.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> FRANKL, Karl Heinz, Kirchengeschichte des Früh- und Hochmittelalters, Vorlesungsmitschrift, 1999.

<sup>47</sup> Viele Schriften Luthers beschäftigen sich mit ökonomischen Themen, z.B. Ein Sermon vom Wucher 1519, Großer Sermon vom Wucher 1520, An die Pfarrherren wider den Wucher zu predigen 1540, Von Kaufhandlung und Wucher 1524.

<sup>48</sup> Universitätsbibliothek Heidelberg, URL: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg40/0013> (Stand: 17. Dezember 2015).

<sup>49</sup> METZGER Wolfgang (Hg.), Band 4 der Calwer Luther-Ausgabe, Neuhausen-Stuttgart, Hänssler-Verlag, 1996, S. 155,

URL: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/052-VL-Bildungswiss.als-Disziplin/TEkte/Luther-Ratsherrenschrift.pdf> (Stand: 10. Jänner 2016).

<sup>50</sup> Ebenda, S. 161.

<sup>51</sup> DIETERICH, RUPP, 2010, S. 50.

## Neuzeit, Kapitalismus und die Soziale Frage

„Wohlstand für alle“ (Smith) war die große Hoffnung der Zeit. Verelendung und Ausbeutung die Realität, verbunden mit großem Reichtum weniger.

Unter der „Sozialen Frage“ versteht man die ökonomische, gesellschaftliche und Auswirkungen der Industriellen Revolution. Industrielle Revolution bezeichnet vorwiegend den Pauperismus (Arbeitslosigkeit, Landflucht, niedrige Löhne, Frauen und Kinderarbeit, lange Arbeitszeiten, hohe Unfallgefahr, soziale Schutzlosigkeit, Entfremdung, Auflösung traditioneller Lebensformen u.v.m.).

Adam Smith, ein schottischer/britischer Moralphilosoph gilt als Vordenker/Begründer der liberalen Ökonomie.<sup>52</sup> Seine beiden Hauptwerke *Theorie der moralischen Gefühle* und *Der Wohlstand der Nationen* beschäftigen sich mit dem Frühkapitalismus und seinen sozialen Folgen. Auch Karl Marx' Thesen diskutieren die Soziale Frage im 19. Jahrhundert. In weiterer Folge werden Smith und Marx Konzepte kurz gestreift.

### Adam Smith (1723-1790)

Für Adam Smith ist „bloße Gerechtigkeit [...] in den meisten Fällen nur eine negative Tugend und hindert uns nur, unserm Nächsten einen Schaden zuzufügen. Wir können oft alle Regeln der Gerechtigkeit dadurch erfüllen, dass wir still sitzen und nichts tun“.<sup>53</sup>

„Wer einem anderen ein Geschäft irgendwelcher Art anträgt, verfährt in diesem Sinne: Gib mir, was ich brauche, und du sollst haben, was du brauchst, das ist der Sinn eines jeden solchen Anerbietens, und auf diese Weise erhalten wir voneinander den bei weitem größten Teil all der Dienste, auf die wir gegenseitig angewiesen sind. Nicht von dem Wohlwollen des Fleischers, Brauers oder Bäckers erwarten wir das, was wir zum Essen brauchen, sondern von der Rücksichtnahme auf ihr eigenes Interesse. Wir wenden uns nicht an ihre Menschenliebe, sondern an ihr Selbstinteresse, und sprechen zu ihnen nie von unserem Bedarf, sondern von ihren Vorteilen.“<sup>54</sup>

Handel beschreibt Smith durch den Nutzen und das Gewinnstreben jeder und jedes Beteiligten, die Menschen handeln für ihren eigenen Vorteil. Dieses Streben nach eigenem Gewinn kommt zugleich dem anderen zugute und dadurch der ganzen Gesellschaft. Das

---

<sup>52</sup> Vgl. KROMPHARDT, Jürgen, Konzeptionen und Analysen des Kapitalismus, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>4</sup>2004, S. 83-94.

<sup>53</sup> SMITH, Adam, *Theorie der ethischen Gefühle*, hrsg. von Walther ECKSTEIN, Philosophische Bibliothek, Bd. 200a/200b, Sonderausgabe, Hamburg, Meiner Verlag, 2004, S. 121 f., gekürzt, zit. n. DIETERICH, 2010, S. 202.

<sup>54</sup> SMITH, Adam, *Untersuchung über Natur und Ursprung des Volkswohlstandes*, Braunschweig 1949, S. 24ff. zit. n. Ebenda.

persönliche Gewinnstreben des Einzelnen führt gleichzeitig zu mehr Gemeinwohl. Dabei wirkt der Markt als *unsichtbare Hand*, die Stabilität im sozialen Gefüge gewährleistet:

„Die unsichtbare Hand – Nun ist aber das Volkseinkommen eines Landes immer genauso groß wie der Tauschwert des gesamten Jahresertrags oder, besser, es ist genau dasselbe, nur anders ausgedrückt. Wenn daher jeder einzelne so viel wie nur möglich danach trachtet, sein Kapital zur Unterstützung der einheimischen Erwerbstätigkeit einzusetzen und dadurch diese so lenkt, dass ihr Ertrag den höchsten Wertzuwachs erwarten lässt, dann bemüht sich auch jeder einzelne ganz zwangsläufig, dass das Volkseinkommen im Jahr so groß wie möglich werden wird. Tatsächlich fördert er in der Regel nicht bewusst das Allgemeinwohl. Vielmehr strebt er lediglich nach eigenem Gewinn.“<sup>55</sup>

Als Zeitgenosse der Epoche der Aufklärung beschreibt Adam Smith die Selbstbegrenzung des Menschen, die nicht einer höheren Instanz geschuldet ist, sondern vom Menschen selbst gesetzt wird. Diese Selbstbegrenzung begründet er mit der Einführung des „Auge des unparteiischen Zuschauers“.<sup>56</sup>

Als Begleiter auf einer Bildungsreise beginnt er 1774 sein Buch „Der Wohlstand der Nationen“ (eigentlich „Untersuchungen über die Natur und die Ursachen des Wohlstands der Nationen“) zu verfassen. Wichtige Gedanken daraus sind:

Die Verschiedenheit der Menschen braucht ein Aufeinander-Angewiesensein. Dazu benötigt man Empathie, also die Fähigkeit, sich in die Gefühlswelten der Anderen hineinzusetzen. Weiters geht er von der Kraft eines „unparteiischen Zuschauers“ aus – *etwa so, was Freud später das Über-Ich nennen wird*.

Die Neigung des Menschen zu Handel und Tausch sieht er als Grundlage des Wirtschaftens (daher auch die Arbeitsteilung, in deren Prozessen der Mensch wesentlich effektiver ist).

### **Karl Marx (1818-1883)**

Der in Trier geborene Pastorensohn wurde gemeinsam mit Friedrich Engels zum Begründer des Kommunismus und Sozialismus. In ihrem Hauptwerk „Das Kapital“ konstatieren sie die ungerechten Verhältnisse, deren verfestigte Ordnung durch eine Revolution zu beseitigen sei. Große Aufmerksamkeit gilt dem Privateigentum (verstanden als Anteil an Produktionsmitteln, also Grund und Maschinen).<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> SMITH, Adam, Wirtschaftspolitik, Buch 4 aus: Der Wohlstand der Nationen, Neuübertragung von H. C. Recktenwald, München, C.H. Beck Verlag, 1974, S. 370f. (leicht gekürzt). zit. n. Ebenda.

<sup>56</sup> SMITH, 2004, S. 121 f., gekürzt, zit. n. Ebenda, S. 202.

<sup>57</sup> VORLANDER, Karl, Volkstümliche Geschichte der Philosophie, Norderstedt, BoD–Books on Demand, 2013, S. 289.



„In allen diesen [kommunistischen] Bewegungen heben sie [die Kommunisten] die Eigentumsfrage als die Grundfrage der Bewegung hervor. Die Kommunisten arbeiten endlich überall an der Verbindung und Verständigung der demokratischen Parteien aller Länder. Die Kommunisten erklären es offen, dass ihre Zwecke nur erreicht werden können durch den gewaltsamen Umsturz aller bisherigen Gesellschaftsordnung. Mögen die herrschenden Klassen vor einer kommunistischen Revolution zittern. Die Proletarier haben nichts in ihr zu verlieren als ihre Ketten. Sie haben eine Welt zu gewinnen.“<sup>58</sup>

Karl Marx spricht von der Ausbeutung auf seelischer und körperlicher Ebene. Die Proletarier fallen der Gewinnmaximierung zum Opfer, was ihm zufolge nur durch eine Revolution abzuwenden sei. Marx' Ziel ist die klassenlose Gesellschaft. Gerechtigkeit ist als Gleichheit zu verstehen, die zu erlangen eine gewaltsame Überwindung der herrschenden Zustände bedeutet.

In seiner Geschichtsphilosophie beschreibt er die Vergangenheit (von seiner zeitlichen Perspektive ausgehend) als Geschichte von Ungerechtigkeiten: Unterdrückung der einen Klasse durch die andere und der Kampf dieser beiden Klassen gegeneinander.

### **Bischof Wilhelm Emanuel von Ketteler (1811-1877)**

1848, auf dem ersten großen Treffen der Katholiken in Deutschland, erklärte Wilhelm Emanuel von Ketteler in seinen Predigten die großen *Sozialen Fragen der Gegenwart* zum zentralen Thema der Kirche. Aufgrund vielfältiger Ursachen (Landflucht, Verstädterung, Verelendung, extremen Arbeitsbedingungen etc.) kamen im Zuge der Industrialisierung Fragen auf, wie die Existenzen von Menschen, insbesondere der Arbeiter und Bauern, gesichert und dem Pauperismus entgegengewirkt werden kann.

1869 hielt er auf der Liebfrauenheide bei Offenbach als Bischof von Mainz eine Rede, bei der er die Forderungen der Gewerkschaften unterstrich (gerechter Lohn, Kürzung der Arbeitszeit, Gewährung von Ruhetagen, Verbot der Kinderarbeit) und „erlaubt“ somit den Arbeitern eine Anhängerschaft der Gewerkschaft. Er mahnt das rechte Maß ein und stellt die Forderungen als in der Religion begründet dar.

Auf evangelischer Seite ist Johann Hinrich *Wichern*, Gründer des „Rauhen Hauses“ in Hamburg, indirekter Begründer der „Inneren Mission“, der Vorläuferorganisation der Diakonie zu nennen. Der Schwerpunkt liegt auf den helfenden Handlungen zusammen mit der Erneuerung des „inneren Menschen“, also in Sachen Moral, Sitte und Religion. Eine Forderung ging auch an die Adresse des Staates und der Kirchen, die ihre Aufgaben auch besser erfüllen sollen.

---

<sup>58</sup> MARX, Karl, Friedrich ENGELS, Werke, Bd. 4, Berlin, Dietz Verlag, 1959, S. 461-493 (gekürzt). zit. n. Ebenda.

Die Antwort auf die Soziale Frage waren einerseits Forderungen, anderseits konkrete Hilfestellungen für konkrete Menschen.

Ähnliches ging von Adolf *Kolping* und Gustav *Werner* aus. Sie wollten Gerechtigkeit nicht nur predigen, sondern durch Erscheinung im Leben bestätigen, so wie das Wort Gottes Fleisch geworden ist, weshalb Werner das Modell einer christlichen Fabrik unter dem Leitbild der Bruderschaft entwickelte, die zu erlangen eine gewaltsame Überwindung der herrschenden Zustände bedeutet.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> WERNER, Gustav, *Der Friedensbote*, eine Zeitschrift für das Reich Gottes, erstes Heft, die Entscheidung, Agentur des Bruderhauses, Reutlingen,  
URL: [https://books.google.at/books?id=fM7e9M\\_zg4kC&pg=PA49&dq=gustav+werner,+die+papierfabrik+aus+der+Friedensbote&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjQm6P6zJzKAhXEOhQKHV\\_2DgMQ6AEIJzAA#v=onepage&q=gustav%20werner%20die%20papierfabrik%20aus%20der%20Friedensbote&f=false](https://books.google.at/books?id=fM7e9M_zg4kC&pg=PA49&dq=gustav+werner,+die+papierfabrik+aus+der+Friedensbote&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjQm6P6zJzKAhXEOhQKHV_2DgMQ6AEIJzAA#v=onepage&q=gustav%20werner%20die%20papierfabrik%20aus%20der%20Friedensbote&f=false) (Stand: 14. Jänner 2016).

## 2. Bildungsgerechtigkeit nach Bernhard Grümme

In seiner Arbeit befasst sich Grümme zunächst sehr ausführlich mit Studien und empirischen Daten zur Bildung (z.B. Bildungsstandardtests, Schüler- und Schülerinnenbewertungen), um ein Verständnis von Bildung zu entwickeln, welches für den religionspädagogischen *und* den pädagogischen Kontext fruchtbar sein kann. Dazu gibt er eine ausführliche Grundlage von Gerechtigkeit unter philosophischen, soziologischen und jüdisch-christlichen Kategorien.

Mit diesem „Handwerkszeug“ fragt er nach strukturellen Erfordernissen und zeigt Orte auf, an denen „Gerechtigkeitslernen“ möglich werden kann.

In Anlehnung an Meister Eckhart sieht Grümme Bildung im Horizont der *Gottebenbildlichkeit*. Nach Meister Eckhart soll der Mensch das werden, was er immer schon ist: Bild Gottes.<sup>60</sup> Dieses Geschehen wird prozesshaft verstanden und ist nur möglich, indem der Mensch sich mehr und mehr von eigenen Vorstellungen verabschiedet.

„Je mehr sich der Mensch entblößt, desto mehr gleicht er Gott, und je mehr er Gott gleicht, umso mehr wird er mit ihm vereint.“<sup>61</sup>

Meister Eckhart versteht Grümme zufolge Bildung zuerst soteriologisch, weshalb man ihn nicht vorschnell pädagogisch vereinnahmen dürfe. Das gilt ganz allgemein, denn theologische Phänomene haben einen Bedeutungsüberschuss, der nicht eins zu eins in die pädagogische Sprache fließen kann.

Dass der Mensch „nur“ etwas nachzuvollziehen/zu entfalten/zum Vorschein kommen zu lassen hat, was er im Grunde schon ist, bewahrt ihn vor „Machbarkeitsphantasien, Perfektionsansprüchen und Funktionalisierung“.<sup>62</sup>

Bildung, verstanden als „Bildsamkeit“<sup>63</sup>, orientiert sich am Subjekt – jenseits jeder Ver zweckung – und ist fundamental, quasi eine Voraussetzung des Menschenseins, denn einem nicht bildsamen Menschen braucht Gott sich erst gar nicht offenbaren.

In der Bestimmung des Spezifischen der *religiösen* Bildung folgt er Christopher Haep, indem er es als „Aus-Zeitungung des menschlichen Dasein im Sinne einer Mensch-werdung des Menschen ‚als Sein-zu-Gott im Sein-für-den-Anderen‘“<sup>64</sup> beschreibt.

---

<sup>60</sup> GRÜMME, 2014, S. 99.

<sup>61</sup> Meister Eckhart zit. n. WENDEL, Saskia, Christliche Mystik. Einführung, Kevelaer, 2004, S. 69. zit. n. Ebenda, S. 100.

<sup>62</sup> Ebenda.

<sup>63</sup> Ebenda.

Grümme hält es für möglich, den Bildungsbegriff, hier als „Prozess der Gottverähnlichung“ verstanden, zu säkularisieren und für die Entwicklungspsychologie fruchtbar zu machen.<sup>65</sup> Drei Blickrichtungen, ebenfalls nach Haep, hält er für einen wertvollen Beitrag der Religion zum Bildungsbegriff: *Wahrheits-, Freiheits- und Verantwortungsaspekt*.<sup>66</sup>

Bildung kommt dem Menschensein nicht additiv hinzu, sondern betrifft den Kern seiner Existenz, so wie nach Mette Gerechtigkeit nicht ein zusätzliches Thema neben anderen ist, sondern fundamental und alle anderen Bereiche betrifft.<sup>67</sup>

Für Grümme gehören Bildung und Gerechtigkeit zusammen, da beides elementare Bestandteile der menschlichen Existenz sind. Diese Zusammengehörigkeit erschließt er in drei Zugängen<sup>68</sup>:

## 1. Christliche Sozialethik

Bildungszugang muss nicht erst in einem gönnerhaften Akt gewährt werden, sondern wird einer Person zugestanden. Dadurch entsteht ein Rechtscharakter, der beansprucht werden kann. Umgekehrt lässt sich sagen, dass die Verweigerung von Bildung den Menschen an seiner Selbstentfaltung hindert. Hier wird deutlich, dass die beiden Themen – Bildung und Gerechtigkeit – zusammengehören.

Das sieht Grümme u.a. in den *Menschenrechten*<sup>69</sup> – und der Kinderrechtskonvention<sup>70</sup> – verwirklicht, denen zufolge Bildung der persönlichen Entfaltung und der verantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen Vorgängen dient.

---

<sup>64</sup> HAEP, Christopher, Zeit und Bildung: Elemente einer christlichen Bildungskultur. Vol. 83. W. Kohlhammer Verlag, 2007, S. 235. zit. n. Ebenda, S. 106.

<sup>65</sup> Ebenda, S. 100.

<sup>66</sup> HAEP, Christopher, 2007. S. 232-245. n. Ebenda, S. 102.

<sup>67</sup> Vgl. Kapitel 2.

<sup>68</sup> GRÜMME 2014, S. 109f (-132).

<sup>69</sup> „Artikel 26 Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß [sic] allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. 2. Die Bildung muß [sic] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß [sic] zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ [Amnesty International, URL: <https://www.amnesty.at/de/menschenrechtsdokumente/> (Stand: 25. Jänner 2016).].

<sup>70</sup> „Artikel 28 Kinderrechtskonvention der UN Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;

b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;

c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;

d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;

e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

## 2. Pädagogik

Innerhalb der Pädagogik differenziert Grümme vier Blickrichtungen, worin die Vernetzung von Bildung und Gerechtigkeit gefestigt wird<sup>71</sup>:

### a. Bildung als Befähigungsrecht

Ein Subjekt kann sich nur selber bilden. Ziel der Bildung ist, den Menschen Fähigkeit zu geben. Bildung befähigt demnach zur Selbstbestimmung, was mit Gerechtigkeit zunächst noch nichts zu tun hat. Allerdings stärkt Bildung das Urteilsvermögen, was nach Kunze<sup>72</sup> die Voraussetzung zur gerechten Handeln darstellt.

### b. Pädagogik als Teilhabe – Pädagogik des Bildungsminimums

Da Theorie (bzgl. umfassende Menschenbildung) und Praxis weit auseinander klaffen, möchte die „Pädagogik der Teilhabe“ ein Kompromiss sein, bei dem es nicht ausschließlich um Qualifikationen geht, aber auch nicht um allzu theoretische Bildungsvorstellungen, an die viele Heranwachsende nicht anschließen können.

### c. Anerkennungspädagogik

Die Anerkennungspädagogik sucht ebenfalls nach einem Kompromiss zwischen universalem Anspruch und realen Gegebenheiten, wie z.B. Ungleichheit.

Dazu geben Krassimir Stojanovs<sup>73</sup> Überlegungen, die sich auf Honneths Anerkennungsphilosophie beziehen, einen wertvollen Beitrag.

In diesem Ansatz sind die zwischenmenschlichen Beziehungen (nicht Verteilung von Gütern etc.) der Ort, an dem (Un-)Gerechtigkeit in den Blick kommt. Es ließen sich Bildungsprozesse und Bildungseinrichtungen inhaltlich im Bezug darauf untersuchen und die externen/formal-abstrakten, von der Pädagogik schwer zu beeinflussenden Voraussetzungen, wie Herkunft, geraten aus dem Blickfeld.

Für die individuellen Ausgangspunkte, wie soziale, materielle, kulturelle, familiäre Herkunft, muss es eine Sensibilität geben, wenn der Fokus der Bildungsangebote auf Gerechtigkeit und Chancengleichheit gelegt wird.

---

2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß [sic] die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

3. Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.“ [<https://www.amnesty.at/de/menschenrechtsdokumente/> (25.1.2016)].

<sup>71</sup> GRÜMME, 2014, S. 115.

<sup>72</sup> KUNZE, Axel Bernd, Bildung als Freiheitsrecht – Zum Zusammenspiel von freier Persönlichkeitsentfaltung, Sicherung realer Freiheit und pädagogischer Wahlfreiheit. In: Marianne HELMBACH-STEINS, Gerhard KRUIP, Axel Bernd KUNZE (Hg.), Bildung, Politik und Menschenrechte. Ein ethischer Diskurs, Bielefeld, S. 148. n. Ebenda, S. 117.

<sup>73</sup> Ebenda, S. 120.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Pädagogik oder die Gerechtigkeitsdebatte um Bildung das Problem von mangelnder Gerechtigkeit oder Chancengleichheit nicht lösen kann, denn es steht in einem größeren Kontext.

Das Ausmaß der Realisierung der drei Arten von Anerkennung „Liebe, Respekt und Solidarität (Wertschätzung)“ (nach Honneth) oder pädagogisch gesprochen „Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung“ (nach Stojanov) geben Auskunft über das Ausmaß von Gerechtigkeit.<sup>74</sup> Das passt jedoch lediglich für ein Bildungsverständnis, bei dem es um Eigenständigkeit geht.

So wie in der Pädagogik von der prinzipiellen Bildsamkeit des Menschen ausgegangen wird, die er immer schon mitbringt, so geht der Anerkennungsansatz von der prinzipiellen Autonomiefähigkeit des Menschen aus. Diesen gilt es dann zu fördern, aber er muss nicht – wie auch immer – hergestellt werden.

In diesem Ansatz ist Bildung also kein Gut im Sinne eines Objekts, das dann nur mehr angemessen/gerecht verteilt werden muss, sondern ist Teil des Menschen.

#### d. Resilienzforschung

Die Resilienzforschung richtet den Blick weg von den Mängeln hin auf die persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Ressourcen der bzw. des Einzelnen und darauf, unter welchen Bedingungen die Befähigung zu einem geglückten Leben gelingen kann.

Resilienzförderung kann helfen, Bildungsungerechtigkeit zu entschärfen, indem sie bei der Befähigung zur Bewältigung von Erfahrungen stärkt.

Dabei gilt es, den feinen Grad zu halten, der Religion und Glaube als Quelle für die Bewältigung von Lebensfragen wahrnimmt, ihn aber nicht zu verzwecken sucht.

### 3. Religionspädagogik

Für Grümme gelten innerhalb der Pädagogik, insbesondere für die Religionspädagogik, folgende Überlegungen:

Die Beziehungen in der Pädagogik sind asymmetrisch, ebenso wie die Gottesbeziehung und der Gerechtigkeitsbegriff der Bibel, der sich insbesondere auf die Rechtlosen<sup>75</sup> bezieht.

Bildung ist ein innerer Vollzug, ein „subjekthafter Akt“, die „Entfaltung der Gottebenbildlichkeit“ und kein von außen manipulierter Vorgang, den man mit Bildungsgütern gerecht zu versorgen hat.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Ebenda, S. 121.

<sup>75</sup> Vgl. Kapitel 1.2.

<sup>76</sup> GRÜMME, 2014, S. 131.

Angesichts der sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der bzw. des Einzelnen (materiell, sozialer, kultureller, familiärer Art) ist nach individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen zu suchen, die aktivierend, befähigend und fördernd wirken. Ungleiches gleich zu behandeln perpetuiert die Ungleichheit, so Grümme. Nur nach diesem Grundsatz kann Bildung als subjekthafter Akt gedacht werden, der befähigt, gefördert und dann individuell im Dialog mit anderen vollzogen werden möchte. Der Religionspädagogik kommt dabei u.a. die Aufgabe zu, die asymmetrische Bestimmung des biblischen Gerechtigkeitsdenkens und die besondere Parteinahme für an den Rand gedrängte zu sein.<sup>77</sup>

Grümmes Gedankengang zu der unlösbaren Verbindung von Gerechtigkeit und Bildung lässt sich resümierend wie folgt zusammenfassen:

Um (Un-)Gerechtigkeit wahrzunehmen und zu gestalten, wird Bildung benötigt. Um diese zu gestalten, wird Gerechtigkeit als Inhalt benötigt; und mehr noch, Gerechtigkeit ist normatives Gestaltungsprinzip (religiöser) Bildungsprozesse.

Als besonders auffallend beschreibt Grümme die Ungerechtigkeiten bezüglich der Herkunft.

In unseren Breiten (Mitteleuropa) gehen die Bemühungen dahin, die Herkunftsbedingungen auszugleichen und jeder Einzelnen, jedem Einzelnen eine Chance zu geben, ihre bzw. seine – nach den jeweiligen kognitiven Möglichkeiten – Leistungsbereitschaft eigenverantwortlich zu zeigen.<sup>78</sup>

Diesem Verständnis von *Chancengleichheit* liegt ein egalitäres Verständnis von Gerechtigkeit zugrunde, welches darum bemüht ist, gleiche Zugangsvoraussetzungen/Ausgangsbedingungen für alle zu garantieren; eine Gleichheit also, die in der Vorgehensweise liegt. Die Gleichheit, die *durch* Bildung erst angestrebt wird, wird dabei gar nicht in Erwägung gezogen.

Als Beleg für die starke Betonung der Chancengleichheit zu Beginn des Bildungsweges und mit Fokus auf Leistung (für wirtschaftlichen Aufschwung) gibt Grümme das Gutachten des „Aktionsrats Bildung“ an, der von der „Vereinigung Bayerischen Wirtschaft“ ins Leben gerufen wurde.<sup>79</sup>

Unterschiedliche Karrieren sind Grümme zufolge weniger durch Begabung, denn durch unterschiedliche Herkunftsbedingungen zu erklären. Wenn schon von Begabung gesprochen wird, dann weniger im Sinne einer natürlichen, schon mitgebrachten Eigenschaft, als einem

---

<sup>77</sup> Ebenda, S.132.

<sup>78</sup> HÖFFE, Otfried (Hg.), John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Berlin, Akademie Verlag, <sup>2</sup>2006, S. 134.

<sup>79</sup> GRÜMME, 2014, S. 136.

sich entwickelnden Potential, dass sich immer wieder neu entwickeln und bilden kann. Diese Sicht ist der „Anerkennung der uneingeschränkten Bildsamkeit jedes Individuums“<sup>80</sup> und seines Autonomiestrebens geschuldet.

Wird die bzw. der Heranwachsende voreilig aufgrund einer temporären Leistung beurteilt, kann eine Hemmung ihrer bzw. seiner Begabung auftreten und eine Weiterentwicklung erschweren. In weiterer Folge wird die Autonomiefähigkeit verhindert.

In diesen Kreislauf begibt man sich, wenn man den Blick hauptsächlich auf die Herkunft richtet, so Grümme.

Weiter untersucht er verschiedene, im Diskurs um Gerechtigkeit vorkommende Kategorien, um sich einem (religions-)pädagogischen Begriff von Bildungsgerechtigkeit anzunähern. Er kommt zu dem Schluss, dass viele Aspekte gemeinsam Berücksichtigung finden müssen und primär die Frage nach Bildungsgerechtigkeit nicht alleine in der Pädagogik oder dem Bildungsprozess selbst gelöst werden kann. Dazu braucht es Grümme zufolge einen gesamtgesellschaftliche Einbettung/Horizont<sup>81</sup> in „Politik, Zivilgesellschaft, [...] familiäre Strukturen und peer-group“.<sup>82</sup> Es scheint evident, dass Veränderungen nicht nur von einem isolierten Bereich – hier die Pädagogik – ausgehen können und die Genesung der Gesellschaft ausschließlich von der Bildung abhängig gemacht werden kann. Das Gegenteil scheint einzutreten: Die Bevorzugten werden noch mehr bevorzugt, da noch mehr in Bildung investiert wird, weswegen die Ungleichheiten wachsen.

Dennoch gibt es verschiedene Haltungen, die für Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden können. Dazu hat Grümme Fragen zu *Chancengleichheit* und *Begabung*, Ansätze zu *Differenzprinzip*, *Leistungsgerechtigkeit*, *Teilhabegerechtigkeit*, *Verteilungsgerechtigkeit* und *Anerkennungsgerechtigkeit* untersucht.

Grümme bezieht sich an dieser Stelle auf Rainer Forst, der von „einer überbordenden Pluralisierung von Gerechtigkeitsverständnissen“ spricht. „Generationen-, Bildungs-, Zugangs-, Bedarfs-, Geschlechter-, Befähigungsgerechtigkeit“ wären Forst zufolge sinnvoll, dennoch bestünde das Risiko einer Verschleierung. „Es gibt in einer komplexen Gesellschaft einen Plural von Gerechtigkeitssphären, nicht aber der Gerechtigkeit selbst“<sup>83</sup>, so Forst.

---

<sup>80</sup> Ebenda, S. 141.

<sup>81</sup> Ebenda, S. 153.

<sup>82</sup> BRENNER, Peter J., Bildungsgerechtigkeit, Stuttgart, 2010. zit. n. Ebenda, S. 154.

<sup>83</sup> FORST, Rainer, Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/Berlin, 2007, S. 285. zit. n. Ebenda, S. 152.



### **Ad Chancengleichheit:**

Gerechtigkeit als Chancengerechtigkeit versteht Grümm im Sinne von gleichen Ausgangsbedingungen.

Chancengleichheit könnte demnach auch verstanden werden als Gleichheit, die *durch* Bildung angestrebt wird.<sup>84</sup> Das System, das dies hervorbringen soll, muss gerechte Verfahrensweisen herstellen. Es gilt, die Beachtung auf individuelle Leistungen zu legen. So passiert es jedoch leicht, dass Chancengleichheit als Eigenverantwortung verstanden wird und die Selbstwerdung des Subjekts aus dem Blick gerät, ebenso der Bezug zu Solidarität, zum kritischen Veränderungspotential der Bildung.

Gleichheit *durch* Bildung würde eine Überforderung der Schule bedeuten, weshalb andere prägende Felder in den Blick genommen werden müssen. So erklärt Grümm folgendes existierende Paradoxon: Durch verschiedene Leistungen entsteht gerade jene Ungerechtigkeit, die man beim gerechten Zugang zu Bildung auszugleichen hat. Wirtschaftliche Ungleichheit als Ergebnis unterschiedlicher Leistung wird als fair erachtet, aber als unfair, wenn sie Ursache unterschiedlicher sozialer Ausgangspositionen ist.

Dies hält Grümm jedoch für minimalistisch, da diese Sichtweise nur auf die Errichtung gleicher Ausgangsbedingungen beschränkt wird; Institution, Biographie etc. werden erst gar nicht in den Blick genommen.

### **Ad Begabung:**

Der Mensch ist jederzeit in der Lage, neue Begabungen zu entwickeln und über die eigenen Prägungen hinauszuwachsen, so Grümm weiter.

Die Sicht auf Begabung als schier unveränderlich mitgebrachte Anlage kommt ihm zufolge einer Missachtung der Autonomiebestrebung des Menschen gleich, und genau in dieser Missachtung wird der Mensch in seiner Autonomiebestrebung entmutigt, wodurch neue Ungerechtigkeit entsteht.

### **Ad Leistungsgerechtigkeit:**

Leistung liegt nicht alleine in der Verantwortung des Einzelnen, sondern familiäre, soziale und gesellschaftliche Faktoren spielen eine Rolle. Dazu kommt, dass die Leistungsbewertung seitens der Lehrerinnen und Lehrer von ihren Erwartungen und eigenen Disposition abhängig

---

<sup>84</sup> Ebenda, S. 142.

ist. Da aber in der Gesellschaft nach Leistungskriterien ausgewählt wird, muss gemäß Grümme dieses Kriterium in der Schule einen festen Platz haben.<sup>85</sup>

### **Ad Teilhabegerechtigkeit:**

Nach Johann Giesinger geht es nicht mehr um Gleichstellung aller Mitglieder einer Gesellschaft, sondern um ein gutes Leben für alle.<sup>86</sup>

Die Herausforderung liegt darin, einer Situation der Ungleichheit gerecht zu werden, die nicht wieder auf *Ausgleich* zielt. So benötigen Menschen mit Behinderung Hilfe, auch wenn von ihnen keine gleichgeartete Gegenleistung zu erwarten ist. An diesem Beispiel zeigt Grümme, dass es nicht darum geht, Ungleichheit zu beseitigen, sondern sie zu bewältigen – dazu ist die bzw. der Einzelne zu befähigen, damit sie bzw. er fähig zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist.<sup>87</sup> Damit meint er ein Konzept der Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit, das sich auf den *capability approach* von Martha Nussbaumer und Amartya Sen berufen kann.

Statt universaler Gleichheit wird antiegalitäre Schwellengerechtigkeit gefordert und auf Ressourcen und Befähigung zur Teilhabe gesetzt. Jede bzw. jeder soll einen Grundbestand an Kompetenz zur autonomem Lebensgestaltung erreichen, zur Teilnahme am Leben. Oberhalb dieser Schwelle sind Ungleichheiten legitim.

In diesen Überlegungen hat eine Individualisierung ebenso Platz wie die Fürsorge für Andere, und sie können sich von neuen kontextuellen Herausforderungen inhaltlich neu bestimmen lassen. Individualisierung ist als dynamischer Begriff kontextflexibel zu sehen, also keine formale Theorie, sondern konkrete Alltagswelt und Ideal des guten Lebens in gerechtigkeitsrelevanter Weise treffen zusammen.<sup>88</sup>

Grümmes Augenmerk gilt den individuellen Fähigkeiten und der Eigeninitiative der bzw. des Einzelnen, die ihm zufolge im Vordergrund stehen sollen.<sup>89</sup> Deshalb muss ihm zufolge die Verteilungsgerechtigkeit unbedingt mitberücksichtigt werden. Denn seinen Ausführungen nach ist die Befähigung der Schwachen nur bei angemessener Verteilung der Ressourcen möglich.<sup>90</sup> Beide – Befähigungsgerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit - sind somit nicht

---

<sup>85</sup> Ebenda, S.179.

<sup>86</sup> GIESINGER, Johannes, Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, Weinheim, S. 377. n. Ebenda, S.147.

<sup>87</sup> Ebenda, S. 146.

<sup>88</sup> Ebenda, S. 148.

<sup>89</sup> Ebenda, S. 148.

<sup>90</sup> Ebenda, S. 150.

voneinander zu trennen, denn wer die größtmögliche Befähigung aller Gesellschaftsmitglieder möchte, muss für ein gut ausgestattetes Bildungssystem eintreten.

### **Ad Verteilungsgerechtigkeit:**

Bei einer rechtverstandenen Verteilungsgerechtigkeit geht es Grümme nicht um eine reine Güterversorgung, sondern stets darum, Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, sich selber zu bilden.<sup>91</sup> Die Betroffenen sollen befähigt sein, sich selbst um die Befriedigung ihrer Lebensbedürfnisse zu sorgen. Verteilungsgerechtigkeit ist immer schon im Zusammenhang mit Befähigungsgerechtigkeit gedacht.

### **Ad Anerkennungsgerechtigkeit:**

Das Besondere an diesem Gerechtigkeitsaspekt liegt in seinen „identitätskonstituierenden und damit bildungsfundierenden Momenten“ und nicht in der Verteilung von Gütern oder in der Befähigung zur Teilhabe.<sup>92</sup>

Grümme meint damit eine „wechselseitige Anerkennung im Sinne einer umfassenden, die Bildungssituationen und Strukturen prägenden Würdigung der Individuen in Anerkennungsprozessen [...] als Grundlage von Gerechtigkeit [...]“.<sup>93</sup> Bzw. sagt er es mit Stojanov so: „Gerecht sind danach eine Bildungssituation und eine Bildungsinstitution, in der jedes Kind den gleichen moralischen Respekt als Minimalvoraussetzung der Entwicklung seiner Autonomiefähigkeit erfährt.“<sup>94</sup>

Mit diesem Modell kann die Benachteiligung aufgrund der Herkunft dank geänderter Umgangsformen – die in Strukturen gegossen werden (Schule will verändert werden) – aufgehoben werden.

Was ist nun der Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit seitens der Religionspädagogik?

„Religiöse Bildung bringt [...] die Option einer parteilichen Gottes-Gerechtigkeit als einer Gerechtigkeit für die Opfer in das Ringen um Bildungsgerechtigkeit ein.“<sup>95</sup> Um (präventiv) gegen Ausgrenzung vorzugehen, benötigt es ein hohes Maß an Sensibilität in der Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten.

---

<sup>91</sup> Ebenda, S. 145.

<sup>92</sup> Ebenda, S. 150.

<sup>93</sup> Ebenda, S. 151.

<sup>94</sup> STOJANOV, Krassimir, Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden, VS-Verlag, 2011, S. 57. zit. n. Ebenda, S. 151.

<sup>95</sup> Ebenda, S. 157.

„[D]ie gerechtigkeits-theoretischen Aspekte von Verteilungsgerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit sind zu vermitteln, dass die Grundsätze egalitärer Gerechtigkeit gewahrt und doch die Würde und die Andersheit der jeweiligen Subjekte zur Geltung gebracht und die befreiende bildende Macht einer unbedingten, Gerechtigkeit stiftenden Liebe bezeugt und bewahrheitet wird.“<sup>96</sup> Resümierend bezeichnet Grümme diese Religionspädagogik als „alteritätstheoretisch fundiert[e] und politisch sensibel“.

Demzufolge macht die Sicht der Religionspädagogik als öffentliche Religionspädagogik die notwendig gewordene Debatte um die Rechtfertigung des Religionsunterrichts an der Schule überflüssig, da aus den Gerechtigkeitsüberlegungen eine sichere Verortung des Religionsunterrichts an der Schule hervorgeht.

Grümme hält einen rein christologischen Bildungsbegriff, in dem Bildungsgerechtigkeit schon immer enthalten sein soll, für zu eng. Christoph Marksches, den Grümme heranzieht, entwickelt einen solchen Bildungsbegriff aus der Ebenbildlichkeit Gottes und dessen universalen Heilswillen. Denn Marksches sieht in Christus eine „Ikone der Bildungsgerechtigkeit“ und das „Christentum als eine Bildungsbewegung“.<sup>97</sup> Grümme hält dem jedoch entgegen, dass selbst biblische Gerechtigkeit immer eine Verheißung ist, die der Mensch nicht einlösen und Bildung alleine niemals Bildungsgerechtigkeit hervorbringen kann, sondern der gesellschaftliche Horizont immer mitzudenken ist. Er nennt das „politisch sensible[r] Religionspädagogik“<sup>98</sup> und versteht darunter, dass für eine gerechte Bildung immer auch die gerechte Gesellschaft als Bezugsrahmen inkludiert werden muss; in dem Dreischritt *wahrnehmen* (von Situationen und deren Kontexten), *analysieren* und *handeln* (oder zumindest zum eigenen Thema machen). Grümme bedient sich eines weiteren Politikbegriffs, der nicht nur den Staat umfasst (den es braucht, um strukturelle Maßnahmen zu schaffen), sondern alle Themen, die politischen Charaktere haben (als Beispiel nennt er Medienkonsum und Freizeitgestaltung). Er denkt – in Anlehnung an Sander – das Politische nicht als Unterrichtsfach, sondern als Unterrichtsprinzip<sup>99</sup>, das allen Fächern, so auch dem Religionsunterricht, zugrunde liegt. Der Zivilgesellschaft kommt eine zentrale Rolle zu, da von ihr (Regel-)Veränderungen ausgehen, und hier hat Religion mit ihrem

---

<sup>96</sup> Ebenda.

<sup>97</sup> MARKSCHIES, Christoph, *Zur Freiheit befreit. Bildung und Bildungsgerechtigkeit in evangelischer Perspektive*, Frankfurt/M, 2011, S. 101. zit. n. Ebenda, S. 160.

<sup>98</sup> Ebenda, S. 162.

<sup>99</sup> SANDER, Wolfgang, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer. In: Wolfgang MICKEL (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, S. 634-638. n. Ebenda, S. 163.

Gestaltungspotential einen Platz und damit Relevanz in der Öffentlichkeit. Der Staat ist angewiesen auf das, was im Böckenförde-Diktum zur Sprache kommt: „ein freiheitlicher, säkularisierter Staat im pluralistischem Kontext auf normative, in die Gesellschaft eingespielte Voraussetzungen angewiesen ist, die er selber nicht garantieren könne“.<sup>100</sup>

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung und Erneuerung einer Zivilgesellschaft vollzieht sich

1. im Beitrag der Religion zur Zivilität in pluralen Gesellschaften,
2. in Verschränkungen von individueller Freiheit und solidarischer Bindung,
3. im ideologiekritischen Potential und
4. in der Geltung dieses Potentials in internationalen, ökumenischen und interreligiösen Dimensionen der Zivilgesellschaft.<sup>101</sup>

Grümme gibt einer zivilgesellschaftlichen Ausrichtung des Religionsunterrichts – der seiner Meinung nach eine thematische Neubestimmung erfahren müsste – den Vorzug.

Die Religion, der Religionsunterricht würde so seine politische Dimension explizit machen und wäre weniger in Rechtfertigungsnot bezüglich seiner Stellung im öffentlichen Raum, insbesondere an Schulen.

In folgenden Punkten sieht Grümme den „bildungstheoretischen Beitrag einer öffentlichen Religionspädagogik“<sup>102</sup>:

1. Parteilichkeit für Benachteiligte.
2. Wahrnehmungsorientiert: Sensibilisierung des Subjekts.
3. Kritisch – Absage an Absolutheitsansprüchen (eschatologische Erwartung), zielt auf Kritik an den herrschenden Verhältnissen, vermittelt Orientierungswissen.
4. Emanzipatorisch – strebt nach Befreiung aus Unmündigkeit, Ausbeutung, Unterdrückung, Ausgrenzung etc.
5. Transformatorisch – hat utopische Hoffnungen, die Spielräume freisetzen, schaffen Distanz zu herrschenden Verhältnissen.
6. Subjektorientiert – Identität, biographisches Lernen, damit verändernde Strukturen.
7. Anamnetisch-temporal – Erinnerung, die auf Veränderung drängt.

---

<sup>100</sup> BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, Recht Freiheit, Staat, Frankfurt/M, 1991, S112. zit. n. Ebenda.

<sup>101</sup> SCHWEITZER, Friedrich, Zivilgesellschaft–Schule–Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie. In:; Christoph K. SCHEILKE, Friedrich SCHWEIZER (Hg.), Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitischen perspektiven in der pluralen Gesellschaft, 1999, S. 302-307. n. Ebenda, S. 164.

<sup>102</sup> Ebenda, S. 171-175.

8. Pluralitätsfähigkeit – Wahrnehmen, Verstehen, Beurteilen, Handeln. Fremdverstehen wird angeleitet, auch das eigene Fremde. Im Eigenen wird das Fremde, im Fremden das eigene entdeckt.

Auch wenn Bildung alleine keine Bildungsgerechtigkeit hervorbringen kann, eröffnet Grümme schlaglichtartig einige „Horizonte“, wie ein Beitrag seitens der Schule und ihres unmittelbaren Umfelds Bildungsgerechtigkeit fördern können.<sup>103</sup>

Dazu widmet er sich der *Schulpolitik* und sieht in der frühen Selektion einen Hauptgrund für Ungerechtigkeiten und plädiert für ein „längeres gemeinsames Lernen“<sup>104</sup> und ein „heterogenitätssensibles Lernen“<sup>105</sup>, was mehr Individualisierung und Differenzierung schulischen Lernens bedeutet, Qualitätsmanagement zu implementieren, die Durchlässigkeiten an den Grenzen der Bildungsinstitutionen muss in den Blick geraten, gendersensibles Lernen ist gefragt sowie ein förderlicher Umgang mit Inklusion.

Durch den Ausbau der vorschulischen Bildung, in einer Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern sowie in den Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen eröffnen sich im *außerschulischen Bereich* Horizonte für Bildungsgerechtigkeit.

Neben der Struktur und dem System rückt die Lehrerin bzw. der Lehrer wieder stärker in den Fokus.

Grümme benennt vier „*gerechtigkeitssensible*“ *Kompetenzen* für Religionslehrkräfte zur Förderung ihrer Professionalität, immer mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit:<sup>106</sup>

1. Diagnostische Kompetenz

Hierbei müssen die Ausdrucksformen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und verstanden werden.

2. Heterogenitätskompetenz

Angesichts von Studien und Vergleichen mit anderen Ländern kann die homogene Gruppe als bester Lernort nicht länger angestrebt werden. Angesichts des Postulats der Inklusion und der Debatte um einen pluralitätsfähigen Religionsunterricht kommt dieser Kompetenz eine besonders zentrale Bedeutung zu.

---

<sup>103</sup> Ebenda, S. 176.

<sup>104</sup> Ebenda, S. 178.

<sup>105</sup> Ebenda, S. 179.

<sup>106</sup> Ebenda, S. 184-187.

### 3. Theologisch-religionspädagogische Kompetenz

In Präzisierung des Schemas „Wahrnehmen – Urteilen – Handeln“ nennt Grümme die Theologie der Religionslehrerinnen und -lehrer „subjektorientiert“, „existentiell-biographisch“, „kontextuell“ und „kirchlich“, „urteilsfähig“ und „pluralitätsfähig“, „kritisch“ und „konstruktiv“.

### 4. Selbstreflexionskompetenz

In Anbetracht des Umstandes, dass in der konkreten Lehrtätigkeit<sup>107</sup> Ungerechtigkeit nachgewiesen werden kann, werden Evaluation und kritische Überprüfung der eigenen Praxis wesentlich.

Als Modell der Professionalisierung nennt Grümme das *Habitusmodell von Bourdieu*. Für die Arbeit von Religionslehrerinnen und -lehrer kann das heißen, dass sie ihre Haltung gänzlich neu ausrichten müssen (theologisch gesprochen: umkehren müssen), indem sie den Fokus von der theoretischen Religionsvermittlung auf die praktische Ebene des Handelns für Ausgegrenzte lenken. Eine Haltung, die zu einer „habituellen Größe“ wird.<sup>108</sup>

### 5. Gerechtigkeitslernen: Bildung zur Gerechtigkeit

Nach all seinen theoretischen Überlegungen benennt Grümme exemplarisch Strukturen und Konzepte, die zu Gerechtigkeitslernen einen Beitrag leisten. Dazu sieht er *performative Lerngelegenheiten*, wie sie die „just community“ von Kohlberg beschreibt<sup>109</sup>, die Schulpartnerschaft, die Schülervvertretung etc. als gute Möglichkeiten an. Um die hier gemachten Erfahrungen für politisches Handeln auf der Makroebene fruchtbar zu machen, müssen sie unbedingt auf reflexive Weise in politisches Denken und Leben übersetzt werden.<sup>110</sup> Grümme greift das „justified-community“-Modell von Mette<sup>111</sup> auf und betont sein ideologiekritisches Potential für Schule und Gesellschaft.

Ob konfessionelle *Privatschulen* einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit darstellen, versieht er mit einem Fragezeichen. Durch ihre bloße Existenz findet eine Selektion statt, die Ungerechtigkeiten verschärfen kann, so Grümme. Andererseits sind ihm zufolge gerade diese Schulen in ihrem Selbstverständnis dazu angehalten, gesellschaftsrelevante *Impulse* zum Gerechtigkeitsdenken auszusenden, wie das z.B. mit dem Compassionprojekt einer katholischen Privatschule in Baden-Württemberg geschehen ist.

---

<sup>107</sup> Hier sei der Pygmalion-Effekt (das Vorurteil der Begabung bestätigt sich durch das Verhalten der Lehrkraft) und der Matthäuseffekt (Mt 25,29 „wer hat dem wird gegeben, wer nicht hat, dem wird auch noch genommen“) genannt.

<sup>108</sup> GRÜMME, 2010, S. 187.

<sup>109</sup> Vgl. Kapitel 3.

<sup>110</sup> GRÜMME, 2010, S. 188.

<sup>111</sup> Mette 2001, S. 691-698 (vgl. Kapitel 3).

Das „Diakonisches Lernen“ und die „Compassion“<sup>112</sup>-Projekte bestärken Empowerment und Motivation der Menschen:

Ausgehend von der Praxis wird ein Handeln reflektiert, das zur Gestaltung und Beteiligung an sozialen Fragen in der Gesellschaft beitragen kann. Es geht um die Entwicklung einer Haltung, die begründet und persönlich erfahren gelebt werden kann.

Durch die Entwicklung eines diakonalen Bildungsverständnisses werden „ökonomisierende und funktionalisierende Effekte von Bildung [...] konterkariert“.<sup>113</sup>

Diese Projekte können gesellschaftliche Probleme nicht lösen (schon gar nicht ohne reflexive Bearbeitung, indem auf die verschiedenen Ebenen von Sozialprojekten und politischem Agieren explizit eingegangen wird – wenn also die persönliche Ebene auf eine strukturelle-politische erweitert wird), aber sie können Probleme zu erkennen helfen, sie reflektieren und Lösungsansätze aufzeigen und/oder entwickeln sowie die Folgen der Lösung bedenken, meint Grümme weiter.<sup>114</sup>

Was in diesen Konzepten zu kurz kommt, nämlich die reflexive Auseinandersetzung mit den Motiven der diakonischen Persönlichkeiten, ließe sich mit dem von Hans Mendl entwickeltem Projekt „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien“ ergänzen. Vorbilder mit einer hohen Identifikationsmöglichkeit, die als erreichbar gelten, ermöglichen Heranwachsenden eine Selbstwerdung, die zwischenmenschlich entwickelt wurde.

Diese Lernmöglichkeiten müssten Grümme zufolge „politisch angeschärft“ werden, „dann kann religiöse Bildung einen kritisch-produktiven Beitrag zur allgemeinen Bildung in der öffentlichen Schule leisten.“<sup>115</sup>

Im *Religionsunterricht* selbst findet Bildung zur Gerechtigkeit vorrangig im Kontext ethischen Lernens statt, es zielt auf die Entwicklung eigener Urteilsfähigkeit – die biblisch-christlich gegengelesen wird und einen Perspektivenwechsel aus der Lebenswelt der Anderen vollzieht – und wird im besten Fall praktisch angewandt.

Gerechtigkeitslernen wird performativ besonders in der Anerkennung des Anderen vermittelt und in der Orientierung aus den Ressourcen (Resilienz), die bereits vorhandene Stärken als Ausgangspunkt nimmt.<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> GRÜMME, 2010, S. 196.

<sup>113</sup> Ebenda.

<sup>114</sup> Hier folgt Grümme den Ausführungen von KULD, Lothar, Compassion – Konzept und Wirkung des Projekts, S. 9-18. In: KULD, Lothar, Stefan GÖNNHEIMER, Stefan (Hg.), Praxishandbuch Compassion, 2004, S. 13.

<sup>115</sup> GRÜMME, 2010, S. 200.

<sup>116</sup> Ebenda, S. 203.



### 3. Praktisch-theologische Erkundungen von Norbert Mette

Norbert Mette betont über viele Jahre hinweg immer wieder neu seine Grundgedanken, die eng mit Gerechtigkeit verbunden sind. Angeregt von unterschiedlichen Verlautbarungen seitens der Kirche oder Geschehnissen in der Welt schreibt er dazu Bücher und Artikel, hält Gast-Vorträge und Vorlesungen. Diese Grundgedanken werden im Folgenden vorgestellt.<sup>117</sup>

Mette beginnt seine Ausführungen unter dem Eindruck von (Welt-)„Versammlungen zu Fragen von Frieden und Bewahrung der Schöpfung“, also zu drängenden Themen der Zeit des Kalten Krieges, atomare Bedrohung, Bedrohung der Schöpfung. Auf Drängen der Vertreterinnen und Vertreter der damals noch sogenannten „Dritten Welt“ wird in den Titel der Versammlungen die Gerechtigkeit mit aufgenommen.

Die Menschen auf der Südhalbkugel begegnen der realen Not: Ausbeutung, Hunger, Leid und Tod. Im Hinblick darauf sind begriffliche Definitionen zwar nicht zu disqualifizieren, aber zumindest mit der alltäglich erfahren Not in Verbindung zu bringen, damit *alle satt werden* und sich zukünftige Generationen entfalten können.

Der Ausgang der Frage nach Gerechtigkeit bei konkreten Notsituationen der Menschen macht ersichtlich, wie auf verschiedenen Ebenen die grundlegenden Gemeinschaftsbeziehungen der Menschen *gestört* sind, die kaum ihre Grundbedürfnisse stillen können.

Im Ansatzpunkt bei dem konkreten Leid der Menschen sieht Mette einen spezifischen Zugang des biblischen Gerechtigkeitsverständnisses.

Diese konkrete Sichtweise wich im Laufe der Geschichte der juristischen, abendländischen Bestimmung von Gerechtigkeit und ging nahezu verloren. Nun wird sie von Betroffenen von Unrechtserfahrungen selbst wieder in die Mitte der Gesamtkirche getragen, wie auch anhand der Ausführungen des Gerechtigkeitsbegriffes im Alten Testament deutlich gemacht worden

---

<sup>117</sup> Vgl. dazu METTE, Norbert, Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe. Klaus Goßmann zum 60. Geburtstag gewidmet, Religionspädagogische Beiträge. In: RbP 27, 1991, S. 3-26.

METTE, Norbert, Praktisch-theologische Erkundungen in Theologie und Praxis, Bd 1, Münster, LIT Verlag, 1998.

METTE, Norbert, Praktisch-theologische Erkundungen in Theologie und Praxis, Bd 2, Münster, LIT Verlag, 2007.

METTE, Norbert, Gerechtigkeit, S. 691-698. In: Norbert METTE, Folkert RICKERS (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd 2, Neukirchen-Vluny, 2001.

METTE, Norbert, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-)Kirchen in Deutschland, S. 21-36. In: Judith KÖNEMANN, Norbert METTE (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern, Grünewald Verlag, 2013.

ist, dass Gott den Benachteiligten gut gesinnt ist.<sup>118</sup> In weiterer Folge wird nun ein Überblick von Mettes biblischem Gerechtigkeitsverständnis gegeben.

Zunächst nimmt Mette Gottes leidenschaftliche *Option für die Entrechteten* in den Blick. Als zentralen Beleg nimmt er das von H. Falck so bezeichnete „Urwort der Gerechtigkeit“<sup>119</sup> in Exodus 3,7. Unmittelbar bevor Gott seinen Namen offenbart, spricht er zu Moses „Ich habe das Elend meines Volkes in Ägypten gesehen, und ihre laute Klage über ihre Antreiber habe ich gehört. Ich kenne ihr Leid“.<sup>120</sup>

Gott sieht und hört, was recht, aber auch was unrecht ist, er schaut genau hin, was den Witwen, Waisen und Fremden, also den Rechtlosen, widerfährt und ist somit das Gegenbild der Justitia mit verbundenen Augen.

Gottes Gericht versteht Mette als *Richtigstellung* und nicht als Strafe. Indem er die Entrechteten zu ihrem Recht kommen lässt, entlarvt er sogleich das Unrecht derjenigen, die Unrecht tun (nicht ohne auch diesen seine Gnade anzubieten).

In seiner unverbrüchlichen *Bundestreue* erweist sich für Mette auf besondere Weise das Gerechtigkeitshandeln Gottes. In diesem Verhältnis äußerster Ungleichheit (Gott-Mensch) bietet Gott dem Menschen ein partnerschaftliches Verhältnis an, das zwar von den Menschen immer wieder gebrochen wird, von Gott aber je neu geschenkt wird. Dieses Verhalten sieht Mette als Basis der Gerechtigkeit und hält es für zutiefst gemeinschaftsstiftend.

Dieses freie Geschenk des *Bundes Gottes* sucht nach einem entsprechenden Verhalten auf Seite der Partnerin und des Partners. Gesucht wird ein Verhalten, das sich fruchtbar auf das Gemeinschaftsleben auswirkt. Mette nennt hier die Ebenen zwischen Gott und Mensch und der Menschen untereinander.<sup>121</sup> Eine „konkrete Orientierungshilfe“ sieht er hierbei in den „zehn Ratschlägen“<sup>122</sup>, die Unterlassungen beinhalten, denen zu Folge es eine Gemeinschaft ohne zerstörerische Kräfte geben kann.

Da Gerechtigkeit und Glaube eng zusammengehören, hat ein Verstoß dagegen nicht nur eine soziale Dimension, sondern kommt einer Absage an die Bundestreue Gottes gleich. Nicht zuletzt deshalb ist die Verbindung von Kultkritik und Sozialkritik bei den Propheten schlüssig.<sup>123</sup>

In Anerkennung der grundlegenden Botschaft der Bibel – *shalom*/Friede – sieht Mette die Gerechtigkeit als Ermöglichungsgrund dieses Friedens an. Diese beiden Heilsworte zeigen,

---

<sup>118</sup> Vgl. Kapitel 2.1.

<sup>119</sup> METTE, 1998, S 161.

<sup>120</sup> DIE BIBEL, 1980.

<sup>121</sup> Später fügt Mette die Schöpfung dazu.

<sup>122</sup> METTE, 1998, S. 162.

<sup>123</sup> Vgl. Kapitel 2.

wie eng Friede mit Gerechtigkeit zusammenhängen, denn ohne Gerechtigkeit kann es keinen Frieden geben, umgekehrt schon.

Aus den Erfahrungen, die das Volk Israel mit seinem Gott machte, erwächst die Gewissheit, dass Gerechtigkeit – auch im Zusammensein mit *allen* Menschen – möglich ist. An dieser Stelle nimmt Mette die Dimension der geschöpften Natur mit hinein, deren Achtung ihm zufolge ein wichtiger Baustein bei der Ermöglichung eines guten Lebens ist.

In Berufung auf Wolfgang Belitz<sup>124</sup> weist Mette darauf hin, dass die Gerechtigkeit ein fester Bestandteil der Schöpfung ist, ebenso wie Berge und Ozeane. Diese gegenseitige Verwiesenheit zeigt sich auch in den Bildern „Sonne der Gerechtigkeit“ (Maleachi 3,20) oder „die Gerechtigkeit ist wie ein strömender Bach“ (Amos 5,24).

Falls sich die Erfahrung von Gerechtigkeit nicht einstellt, der Mensch *scheitert*, dann schenkt Gott eine neue Verheißung mit eschatologischer/apokalyptischer Hoffnung. Gott wird kommen und eine kosmische Gerechtigkeit bringen.

In der neutestamentlichen Verkündigung des Reich Gottes sieht Mette eine Vertiefung und Verfestigung von Jesus' Gerechtigkeitsvorstellung.<sup>125</sup>

Jesus bestätigt das durch sein Leben, insbesondere durch seine Nähe zu an den Rand Gedrängten und seine Heilserweisungen an ihnen. Die nachösterlichen Gemeinden folgen ihm und vers(t)ehen ihren Liebesdienst mit besonderer Hinwendung zu den Hilfsbedürftigen.

Mette hebt an dieser Stelle die „Dringlichkeit des Einsatzes für Gerechtigkeit und Schalom in Wort und Tat angesichts vorfindlichen Unrechts“<sup>126</sup> hervor.

Das Volk Israel begriff seine Geschichte, inklusive der schrecklichsten Widerfahrnisse als „Lerngeschichte“ mit Gott. Da dieser Gedanke heute wohl kaum mehr mehrheitsfähig ist, fragt Mette in einem weiteren Schritt nach der Erlernbarkeit von Gerechtigkeit heute. Dazu zeigt er drei Beobachtungen auf, die in eine religionspädagogische Aussage münden, „was religionspädagogisch vordringlich ansteht“.<sup>127</sup>

Zunächst hält er die Bedingungen heute für das Erlernen von Gerechtigkeit für die nachkommenden Generationen für ungünstig. Die teilweise brutale Jugendkriminalität führt vor Augen, dass die am eigenen Leib erlebte Unrechtserfahrung weitergegeben wird.

---

<sup>124</sup> BELITZ, Wolfgang, Entwicklung einer Arbeitsethik und ihr Beitrag zu einem Arbeitsverständnis. In: Rückzug oder Aufbruch? Anstiftung zur Einmischung. Dritte Pastoraltagung Arbeiterschaft und Kirche, Herzogenrath, 1989, S.27. n. Ebenda, S. 163.

<sup>125</sup> Wie in Deuterocesaja oder im Buch Daniel beschrieben.

<sup>126</sup> METTE, 1998, S. 164.

<sup>127</sup> Ebenda, S. 168.

Diese Einschätzung ist auch in dem Schlussdokument „De iustitia in mundo“ der Bischofssynode von 1971 in Absatz 51 zu finden:

„Die heute noch vorwiegende Art der Erziehung begünstigt einen engstirnigen Individualismus. Ein Großteil der Menschen versinkt geradezu in maßloser Überschätzung des Besitzes. Schule und Massenmedien stehen nun einmal im Bann des etablierten ‚Systems‘ und können daher nur einen Menschen formen, wie dieses ‚System‘ ihn braucht, einen Menschen nach dessen Bild, keinen neuen Menschen, sondern nur eine Reproduktion des herkömmlichen Typs.“<sup>128</sup>

Weiters sieht Mette den bisher für ausgleichende Gerechtigkeit sorgenden Generationenvertrag – und darin folgt er Jürgen Moltmann – als „irreparabel gebrochen“.<sup>129</sup> Und nennt als Beleg dafür den Verbrauch der nichtregenerierbaren Energieträger die Hinterlassenschaft von Schulden - und Müllbergen (insbesondere Atommüll).

Darüber hinaus weist er darauf hin, dass die übermächtigen Strukturen es erschweren, der individuellen Erziehung eine verändernde Kraft einzuräumen, wobei er die Pädagogik hinsichtlich dieser Sozialisationsbedingungen herausgefordert sieht. Zu einer Veränderung benötigt es allerdings einer „anthropologischen Revolution“, die nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch die Erwachsenen betrifft. Das heißt, nicht nur verstärkt um Gerechtigkeit bemüht zu sein, sondern so den Ungerechtigkeiten beharrlich gegenüberzutreten, sodass offensichtlich wird, was der Glaube an Gott des Friedens und der Gerechtigkeit bedeutet.

Im Bezug darauf legt Mette auch dar, wie er Bildung und Erziehung versteht, und lehnt sich an Hans Bokelmann und Helmut Peukert an: „daß [sic] Menschen anderen Menschen helfen, sich (in und mit Welt) hervorzubringen“ und ein „gemeinsames Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen“.<sup>130</sup>

Dabei betrachtet er das Stufenmodell zur moralischen Entwicklung von Kohlberg als hilfreiche Unterstützung für das pädagogische Handeln. Mette sieht darin das grundlegende Handlungsprinzip des Menschen, die Gerechtigkeit logisch aufgebaut und somit das natürliche Streben des Menschen anschaulich gemacht.

---

<sup>128</sup> Ebenda, S. 166.

<sup>129</sup> MOLTSMANN, Jürgen, Menschenrechte, Rechte der Menschheit und Rechte der Natur, S. 165-174. In: Concilium 26, 1990.

<sup>130</sup> METTE, 1998, S. 167.

Als Problem verweist Mette auf die Trennung von moralischem und religiösem Urteil. Ihm fehlt der Aspekt der von Gott zuerst geschenkten Gerechtigkeit und die mystische Dimension, nicht nur innerweltliche Gerechtigkeit.<sup>131</sup>

Was heißt das aber nun für die Religionspädagogik? Ausgehend von Dietrich Bonhoeffers Brief an dessen Patenkind zeigt Mette auf, was im Angesicht größter Ungerechtigkeit – Bonhoeffer war ein lutherischer Theologe und wurde im April 1945 von den Nazis ermordet – vom Glauben übrig bleibt. Bei ihm wie für Mette sind es „Umkehr zum Beten und Tun des Gerechten“.<sup>132</sup>

„Unsere Kirche, die in diesem Jahren nur um ihre Selbsterhaltung gekämpft hat, als wäre sie ein Selbstzweck, ist unfähig, Träger des versöhnenden und erlösenden Wortes für die Menschen und für die Welt zu sein. Darum müssen die früheren Worte kraftlos werden und verstummen, und unser Christsein wird heute nur in zweierlei bestehen: im Beten und im Tun des Gerechten unter den Menschen. Alles Denken, Reden und Organisieren in den Dingen des Christentums muß [sic] neu geboren werden aus diesem Beten und aus diesem Tun. Bis Du groß bist, wird sich die Gestalt der Kirche sehr verändert haben. Die Umschmelzung ist noch nicht zu Ende, und jeder Versuch, ihr vorzeitig zu neuer organisatorischer Machtentfaltung zu verhelfen, wird nur eine Verzögerung ihrer Umkehr und ihrer Läuterung sein.“<sup>133</sup>

Mette fragt sich, ob Religionslehrerinnen und -lehrer ausgehend vom Kern ihrer Aufgabe von Gerechtigkeit sprechen würden. Im Religionsunterricht ist das Thema Gerechtigkeit in der Vermittlung der katholischen Soziallehre und als Thema neben anderen zu finden. Aufgrund seiner fundamentalen Bedeutung gehört es als Inhalt in jedes andere Thema hineinverwoben. Er wünscht sich, dass das, was „De iustitia in mundo“ Artikel 6 lehramtlich schon schriftlich vorliegt, Einzug in die Religionspädagogik hält (nicht zuletzt auch dafür, dass die Kirche wieder mehr Glaubwürdigkeit erlangt):

„Für uns sind Einsatz für Gerechtigkeit und die Beteiligung an der Umgestaltung der Welt wesentlicher Bestandteil der Verkündigung der Frohen Botschaft, d.i. der Sendung der Kirche zur Erlösung des Menschengeschlechts und zu seiner Befreiung aus jeglichem Zustand der Bedrückung.“<sup>134</sup>

In der „Umkehr zum Beten und Tun des Gerechten“ sieht Mette jene Verschränkung von Mystik und Politik, was Jesus Wirken – und somit auch seine Nachfolge – als glaubwürdig erweist.

---

<sup>131</sup> Ebenda, S. 168.

<sup>132</sup> n. Ebenda.

<sup>133</sup> BONHOEFFER, Dietrich, Widerstand und Ergebung. Neuausgabe, München 1977, S. 328. zit. n. Ebenda, S. 168-169.

<sup>134</sup> Ebenda, S. 170.

In der Versenkung durch die Offenbarung Jesu wird es unmöglich, sich nicht für eine gerechte Welt zu engagieren. Und im Handeln für eine gerechte Welt wird erst „nachvollziehbar, was es heißt, an Gott, der Friede und Gerechtigkeit will, zu glauben.“<sup>135</sup>

Nach diesen Beobachtungen stellt Mette folgende *fünf Postulate* an die Religionspädagogik<sup>136</sup>:

1. Sie hat zur kritischen Unterscheidung der gegebenen Wirklichkeit zu befähigen. Der Glaube kennt die Verheißung und bleibt nicht bei der gegenwärtigen Wirklichkeit stehen, nimmt diese nicht als endgültig oder unabänderlich an, sondern gestaltet sie in Verantwortung.
2. Sie hat die Welt aus der Perspektive der Opfer zu sehen, was auf eine Weise des Miteinanders und der Erinnerung zu erfolgen hat.
3. Sie hat zur Entdeckung und Artikulation der eigenen Betroffenheit beizutragen sowie zur Solidarisierung mit den Opfern. Es gibt nie die Täter und Opfer in Reinform, sondern jede und jeder hat mehr oder weniger Anteil an den aktuellen Strukturen. Damit ist gemeint, den eigenen Beitrag zu sehen, um sich dann mit den Opfern zu solidarisieren.
4. Sie hat theoretisch und praktisch Einspruch gegen unkritisches Einverständnis mit dem Bestehenden zu erheben. Die Aufgabe der Religionspädagogik ist die Ermutigung dazu, denn religiöses Lernen arbeitet sich am Widerstand ab. Auch in der Bibel wird durch Gegenerzählungen Mut zu neuen Initiativen gemacht.
5. Sie hat gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen und sich dabei von der Bibel in Sachen Gerechtigkeit, Solidarität und Hoffnung alphabetisieren zu lassen. Dabei ist „oberstes Prinzip, jedem und jeder [...] in seinen bez. ihren individuellen Fähigkeiten gerecht zu werden und so zur je eigenen Identitätsfindung zu verhelfen – eine Identität freilich, die in der Lage ist, die anderen in ihren verschiedenen Identitäten anzuerkennen und in Solidarität mit ihnen das, was man hat, zu teilen“<sup>137</sup>, jenseits fertiger Lernprogramme oder feststehender Glaubenssätze.

Zu Punkt 1. kommentiert Andrea Lehner-Hartmann dies als fachdidaktische Forderung, die als Fragmentiertheit religiöser Lernprozesse benannt werden muss. Konkret heißt das, danach zu fragen, welche Kommunikationsmuster den religiösen Lernprozessen innewohnen:

---

<sup>135</sup> Ebenda.

<sup>136</sup> Ebenda, S. 171ff.

<sup>137</sup> Ebenda, S. 173.

„Welche Sprach, Rituale, Bilder herrschen vor – wo kommen Jungen, Mädchen aus unterschiedlichen Milieus, unterschiedlichen Alters mit ihren Erfahrungen vor, wie können und dürfen sie über ihre (religiösen) Erfahrungen kommunizieren? Welche Ausdrucksformen bringen sie mit? Erhalten sie damit Raum und Anerkennung? Welche Ausdrucksformen werden ihnen angeboten? Was wird übersehen?“<sup>138</sup>

Im Sinne des 2. Postulats hieße das, sich entlang der genannten Fragen auf die Sprache und Handlungslogik der Anderen einzulassen. Dieser Perspektivenwechsel kann sich sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den Schülern und Schülerinnen vollziehen. Durch Reflexion über wirkende Mechanismen und durch verändertes didaktisches Verhalten könnte so gegenüber Ungerechtigkeiten *widerständig*<sup>139</sup> gedacht und gehandelt werden.

(Daran schließt ein Gedanken von Dietrich Zilleßen<sup>140</sup> an, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern gerne den Umgang mit Widerspenstigem erleichtern wollen. Das passt nicht mit der Religionspädagogik zusammen, denn Störungen und Widerstände gehören zum festen Inventar ihres Selbstverständnisses.)

Mette überlässt der Würzburger Synode das vorläufige Schlusswort:

„Eine kirchliche Gemeinschaft in der Nachfolge Jesu hat es hinzunehmen, wenn sie von den ‚Klugen und Mächtigen‘ (1 Kor 1, 19-31) verachtet wird. Aber sie kann es sich - um dieser Nachfolge willen - nicht leisten, von den ‚Armen und Kleinen‘ verachtet zu werden, von denen, die ‚keinen Menschen haben‘ (vgl. Joh 5,7). Sie nämlich sind die Privilegierten bei Jesus, sie müssen auch die Privilegierten in seiner Kirche sein. Sie vor allem müssen sich von uns vertreten wissen.“<sup>141</sup>

Gegen kirchliche Engführungen und die Sorge der Kirche um sich selbst betont Mette als wesentlichsten Bezugsrahmen für (religionspädagogisches) Handeln das Reich Gottes, welches sich in einem die Gerechtigkeit bezeugendem Tun erweist.

---

<sup>138</sup> LEHNER-HARTMANN, Andrea, Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Praktische Theologie heute, Bd 133, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2014, S. 104-105.

<sup>139</sup> Ebenda, S. 105.

<sup>140</sup> ZILLEßEN, Dietrich. Raumbeschreitungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist, S. 67-91. In: Thomas KLIE, Silke LEONHARD (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt.

<sup>141</sup> Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung, Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit.“ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg, 1976, S. 105.

Seine Gedanken zu einem gemeinschaftlichen Zusammenleben in Gerechtigkeit nehmen noch einmal Bezug zu Kohlberg mit dessen Model der Schule als „just community“, in dem Gerechtigkeit lernen und Gerechtigkeit leben untrennbar zusammengehören.<sup>142</sup>

Zur Gerechtigkeit Gottes gehört eine bestimmbare Weise des Gemeinschaftsverhaltens, in der diese Gerechtigkeit erfahrbar wird. Mehr noch als bei Kohlberg wäre Mette zufolge diese Gemeinschaft als „justified community“<sup>143</sup> zu bezeichnen. Hier muss Gerechtigkeit nicht in erster Linie geschaffen werden, sondern sie darf als Geschenk zuteilwerden. Glaubende haben Gerechtigkeit darzustellen, anstatt sie herzustellen, sie brauchen nichts zu bewerkstelligen, sie dürfen erwarten.

Dieses Verlangen ist nicht passiv zu verstehen, die von Gott geschenkte Gerechtigkeit verpflichtet zu eigenem Tun, indem sie in immer mehr Lebenswelten sichtbar wird.

Zusammenfassung:

Mette nimmt Ausgang bei der Befreiungstheologie. Er verwendet den biblischen Gerechtigkeitsbegriff und grenzt ihn gegen den röm./griech./abendländischen ab. Gerechtigkeit sieht er als zentrales Thema der Bibel und somit der gesamten Theologie.

Das Sich-Einlassen auf die Gerechtigkeit Gottes ist ein Prozess des Schenken-lassens (Gerechtigkeit wird gestiftet), der Umkehr (vom Ich zum Anderen) und der Veränderungen der eigenen Lebensvollzüge/Lebenswelten.

Gerechtigkeit hat somit zwei Richtungen: die innere (religiös, spirituell, mystisch<sup>144</sup>) und die äußere (politisch, gesellschaftlich).

---

<sup>142</sup> OSER, Fritz, Lernen durch die Gestaltung des Schullebens: Der Ansatz der „Gerechten Gemeinschaft“, Fribourg, 1989. n. METTE, 1998, S. 174.

<sup>143</sup> Ebenda, S. 175.

<sup>144</sup> Gedanke von J.B. Metz: selbst dem Mystiker geht es nicht in erster Linie um Selbsterfahrung, sondern um Solidaritätserfahrung.



## 4. Gerechtigkeit und Religiöses Lernen nach Andrea Lehner-Hartmann

Seit Kinder nicht mehr in eine vorgegebene Welt hineingeboren werden, müssen in einem lebenslang andauernden Prozess die eigene Identität und der eigene Lebensweg je neu entworfen werden. Zwischen Individualisierung und Pluralisierung geschieht das aber nicht einfach nebenbei, sondern dazu muss man – unter den jeweils herrschenden Bedingungen – *befähigt* werden. Dabei sind Institutionen aus den Bereichen Bildung, Politik, Religion, Wirtschaft sowie Freizeit gefragt.

Der Begriff Lernen ist keineswegs einheitlich, auch nicht nur durch seine Inhalte, sondern wird durch das dahinterstehende Lernverständnis geprägt, wie z.B. bei der Hirnforschung, die das Gehirn als wichtigstes Lernorgan begreift, oder der Psychologie, die Verhalten nach Reiz-Reaktions-Mustern erklärt.

*Lernen* lässt sich nicht nur als kumulativer, fortschreitender Prozess, der Schwierigkeiten beseitigt, beschreiben, sondern als Erfahrung begreifen, die „das Irritierende, das Ver-Störende als Lernanlässe wieder hereinholt“.<sup>145</sup> So haben *Wirtschaft* und *Politik* andere Vorstellungen von dem Begriff als die *Pädagogik*, so Lehner-Hartmann. Die Begriffe *Bildung* und *Lernen* stehen ihr zufolge in enger Beziehung zueinander. Auch wenn beide im Alltagsgebrauch der Sprache gegeneinander ausgetauscht werden, geht der eine im anderen nicht gänzlich auf.<sup>146</sup> Denn der Begriff der Bildung hat eine wechselvolle Geschichte, von aufklärerischem Ideal zu uniformer Anpassung. Die Spannweite dazwischen ist groß, von verheißungsvoll bis inhaltsleer, von ambivalent bis paradox, von ablehnend bis verschwunden und von entsetzt bis vereinnahmend. Vereinnahmt heute von ökonomischer Seite, die den Zugriff auf funktionierende Humanressourcen anstrebt, oder vereinnahmt von einer Elite als „Abgrenzungskriterium“.<sup>147</sup>

Bildung ist aber kein Besitz, sondern stets Aufgabe, wie Lehner-Hartmann in Anlehnung an Hofer formuliert.<sup>148</sup> Die Schwierigkeit, Bildung zu definieren, sieht sie in der Sache selbst begründet. Denn Bildung ist Lehner-Hartmann zufolge „Teil des individuellen und kollektiven Lebens und muss deshalb von jedem Einzelnen in seinem ganz persönlichen

---

<sup>145</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 11.

<sup>146</sup> Ebenda, S. 17.

<sup>147</sup> Ebenda, S. 19.

<sup>148</sup> HOFER, Michael, Information versus Bildung? Stellenwert und Bedeutung in der sogenannten Wissensgesellschaft. In: Theologische-Praktische Quartalschrift H.2/2010, 158, S. 86f. n. Ebenda.

Leben immer wieder neu gewagt [...]werden“.<sup>149</sup> Ähnliches gilt für „Liebe, Tod, Freude, Schmerz“. Als Beispiel dafür zieht sie das Dritte Reich heran, in dem gebildete Menschen nicht vor Gräueltaten zurückschreckten. Daran wird laut Lehner-Hartmann deutlich, dass Bildung nicht mehr Humanität oder Verantwortungsbereitschaft heißen muss.

Aus diesen Gründen ist eine „permanente Bildungskritik notwendig“, und zwar eine Kritik *an* und *durch* Bildung. Daraus ergibt sich ein Bildungsverständnis, das auf ein „Erwerben und Klären eines Selbst- und Weltverständnisses und -verhältnisses abzielt, welches unabschließbar [...] ist“.<sup>150</sup>

Ein Beitrag der *Religionspädagogik* könnte Lehner-Hartmann zufolge sein, das kritische Potential des Bildungsbegriffs wieder aufleben zu lassen.

Bildung hängt immer mit Lernen zusammen (umgekehrt muss das nicht gelten), nämlich jenem Lernen, das für die Lernende bzw. den Lernenden Bedeutung erlangt, welche an Erkenntnisgewinn angelehnt ist. Wenn von Lernen die Rede ist, gilt es immer mitzubedenken, dass „lerntheoretische Aussagen [...] immer auch bildungstheoretische Implikationen [enthalten], die auf konkrete anthropologische Grundannahmen rückverweisen“, so Lehner-Hartmann.<sup>151</sup> Je nach Kontext gibt es ihr zufolge verschiedene Bildungstheorien, meist mit einem funktionalen Bildungsbegriff; im Bereich der Pädagogik gibt es ein Verständnis, das sich am Individuum orientiert.

Nun gilt es immer wieder, neu die Waage zu halten zwischen „Zweckfreiheit und Verwertbarkeit, zwischen Muße und Effektivität“.<sup>152</sup>

Rainer Kokemohr gibt sogar dem die Verwertbarkeit durchkreuzenden Verständnis den Vorzug, indem er Bildung als von Krisen angeregten „Transformationsprozess“ bezüglich „Selbst- und Weltverständnis“ versteht.<sup>153</sup>

Einem solchen Verständnis von Bildung liegt eine andere Konnotation des Subjektbegriffs zugrunde. Nicht mehr das aus sich selbst auf sich selbst verwiesene Wesen als Instanz, sondern das auf den Anderen verwiesene Wesen im Prozess. Hier wird schon der Gedanke von Teilhabe und Verantwortung angedeutet.

Ein in einem Prozess befindendes Subjekt ist die Sorge um Orientierungswissen näher als die um Verfügungs- und Faktenwissen, was wieder auf den Bildungsbegriff reflektiert, indem

---

<sup>149</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 19.

<sup>150</sup> Ebenda, S. 20.

<sup>151</sup> Ebenda, S. 21.

<sup>152</sup> Ebenda, S. 22.

<sup>153</sup> KOKEMOHR, Rainer, Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, S.13-68. In: Hans-Christoph KOLLER, Winfried MAROTZKI, Olaf SANDERS (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, transcript Verlag, 2007, S. 23.

dann Platz ist für „Unbestimmtes“.<sup>154</sup> Im Umgang mit Unbestimmten können sich viele neue Dimensionen eröffnen.

Lehner-Hartmann richtet den Blick auf die *religiöse* Bildung, wobei der Begriff „religiös“ eine ausführliche Grundlegung/Um-/Beschreibung erfährt, wie sie angibt. Dabei gibt es viele Fragen zu klären, da mit „Religion“ *allerlei mitgemeint* und *vielerlei verstanden* werden kann. Da wäre etwa die eurozentristische Sicht auf Religion, die Nennung von Religion im Singular, die Bezeichnung eines Systems, die Frage danach, was Religion leistet (funktionelle Definition) oder was sie ist (substantialistische Definition).

Zu klären ist auch, welche wechselvolle wechselseitige Beziehung Religion und Bildung miteinander hatten und haben. Zwar wurden sie gegeneinander ausgespielt, gar als Gegner gesehen, dabei haben sie einiges gemein, wie weiter gezeigt wird:

- Beiden wohnt ein gewisses Maß an „Widerständigkeit“ inne.
- Beiden ist ein „Bedeutungsüberschuss“ zu eigen.
- Beide sind im „bürgerlichen Milieu“ angesiedelt und müssen ihren Standpunkt zu Randgruppen bestimmen.
- Beide tragen „kritisches Potential“ in sich, mit dem Ungerechtigkeit aufgespürt, benannt und verändert werden kann.
- Beide sind in der Lage zu unterdrücken, in Abhängigkeit zu nehmen.

Lehner-Hartmann findet in der Kurzdefinition „Unterbrechung“<sup>155156</sup> einen gemeinsamen Nenner der beiden Begriffe. Gerade in dem Bildungsbegriff von Rainer Kokemohr sind Bildung und Religion aufeinander verwiesen, und Religion kann zur Entstehung einer neuen Selbst- und Weltdeutung einen wichtigen Anstoß geben bzw. die neue Sicht ausgestalten.

Umgekehrt ist Religion auf Bildung verwiesen, da religiöse Vollzüge begründet werden wollen. Allein schon deshalb, um Fundamentalismus und Totalitarismus abzuwenden.

Die beiden Begriffe stehen also „in unersetzlicher wechselseitiger Verwiesenheit und Abhängigkeit zueinander“.<sup>157</sup> Wichtig ist, das „Unverfügbare“ mitzudenken, denn sonst kommt die Humanität abhanden.<sup>158</sup>

---

<sup>154</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 25.

<sup>155</sup> Ebenda, S. 34.

<sup>156</sup> Auf theologischer Seite wurde der Begriff von Johan Baptist Metz, auf pädagogischer von Ludwig A. Pongratz geprägt.

<sup>157</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 37.

<sup>158</sup> Ebenda.

Insofern gehören auch humane und religiöse Bildung zusammen, denn Religion kommt in der Welt vor und da das „Unverfügbare, auf das Religion verweist, auch eine Dimension des Weltlichen ist“.<sup>159</sup>

#### 4.1. Religiöse Bildung ist Allgemeinbildung

Nach diesen Gedankengängen muss allerdings noch ausdrücklich betont werden, dass religiöse Bildung nicht nur ein Teil von Allgemeinbildung ist, sondern ein integraler Bestandteil derselben, so Lehner-Hartmann.

Für Helmut *Peukert* gehören etwa Grenzerfahrungen zum Bildungsprozess unbedingt dazu.<sup>160</sup> Somit ist religiöse Bildung eine „Ausbildung religiöser Urteilskraft“<sup>161</sup>, also einer kritischen Einschätzung, inwieweit Religiöses illusionär, ideologisch, naiv oder u. dgl. ist.

Für Volker *Ladenthin* gehört religiöse Bildung dort zur Allgemeinbildung, wo der Glaube vernünftig begründet wird.<sup>162</sup> Für ihn ist „religiöses Denken nur konfessionell möglich, weil jedes Denken ein Bekenntnis voraussetzt, das es zu reflektieren gilt [...]. Die vernünftige Begründung des Religiösen als Wissen um seine Endlichkeit stellt einen denkwürdigen Bestandteil von Bildung dar.“<sup>163</sup> Mit Norbert Mette lässt sich hinzufügen, dass Glaube dem Bildungsprozess vorausliegt, ihn anstößt, indem er zu denken gibt. Hinzu kommt, dass ohne religiöse Grundkenntnisse manches einfach nicht verstanden werden kann, dazu bedarf es nur eines Blicks auf traditionelles Brauchtum.<sup>164</sup>

Für Bernhard *Dressler* ist die Ausbildung einer Differenzkompetenz ein Merkmal der Zusammengehörigkeit von religiöser Bildung und Allgemeinbildung. Darunter versteht er den Perspektivenwechsel zwischen dem Blick auf die Religion und dem Blick innerhalb der Religion. Dazu gehört, dass man weiß, wann man wo wie religiöse Vollzüge setzt und ob diese angemessen sind. Insofern erwächst aus der Differenzkompetenz eine kritische Distanz zu unangemessenen Ansprüchen und übt den Umgang mit Unsicherheit. Gerade wenn man Bildung transformatorisch denkt, wird die Verbundenheit mit der religiösen Bildung evident.

---

<sup>159</sup> Ebenda.

<sup>160</sup> PEUKERT, Helmut, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung. In: Religionspädagogische Beiträge H.49/2002, S. 65. n. Ebenda, 39.

<sup>161</sup> Ebenda, S. 38.

<sup>162</sup> LADENTHIN, Volker, Religionsunterricht und die Bildung des Menschen, S. 115-125. In: Hans-Georg ZIEBERTZ, Günter R. SCHMIDT (Hg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh, Herder, 2006.

<sup>163</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 39.

<sup>164</sup> METTE, Norbert, Theologie lernen als Bildungsprozess, S. 140-147. In: Theologisch-Praktische Quartalschrift H.2/2010, S. 144.

Immer dann, wenn Erfahrungen an der Grenze und/oder von Krisen an der Sinnfrage rühren, bietet religiöse Bildung einen Erfahrungsschatz an, der die eigene Lebensgeschichte besser verstehen und womöglich Gott darin erkennen lässt.

Religiöse Bildung versteht sich als identitätsbildend, wozu die „Konfrontation mit dem Fremden“<sup>165</sup> von Bedeutung ist. Ebenso wenig wie Unwissen in Wissen überführt werden soll, genauso wenig soll das Fremde in Verstehen gewandelt werden. Vielmehr soll das Unwissen in Nicht-Wissen und das Fremde in Anerkennung münden. Mit diesen Überlegungen ist das Konzept von Bildung als „Identitätsfindung“ im Sinne eines sich selbst gewissen Ichs kaum mehr aufrecht zu erhalten.

Martin Jäggle begreift die Pluralität, die als Differenz in unser Leben tritt, als Chance für die Identitätsbildung, gerade unter Jugendlichen, *wenn* eine dialogische Auseinandersetzung stattfindet.<sup>166</sup> Henning Luther setzt den überkommenen Ansichten der Ich-Identität den Begriff des „Fragments“ gegenüber.<sup>167</sup> Damit schließt er Lehner-Hartmann zufolge die Brüche im Leben mit ein (er beschreibt sie als „Schmerz“) und gewinnt ihnen die positive Seite der Hoffnung ab. Indem wir den Mangel erleben, wissen wir um die Ganzheit, nach der wir „Sehnsucht“ haben, andernfalls würden wir den Mangel nicht als Mangel erleben.

Laut Lehner-Hartmann sieht Luther darin eine Selbsttranszendenz – eine Form der Selbstüberschreitung – die theologisch mit „eschatologischem Vorbehalt“ ihre Entsprechung findet. Mit dem Hinweis auf eine „ausstehende Vollendung“ sehen wir das Fragment nicht als Endstufen, sondern erkennen darin unsere Angewiesenheit und Verwiesenheit auf Vollendung. Luther leitet Lehner-Hartmann zufolge daraus die Forderung ab, sich dem Fragmentarischen auszusetzen bzw. weist ein fixes Wissen über Identität als gotteslästerlich aus. Seine Gedanken bedeuten aber auch das Ende der idealistischen Bildungskonzepte, die von einer Abschließbarkeit eines kontinuierlich verlaufenden Bildungsprozesses ausgehen, so Lehner-Hartmann weiter. Anders gesagt: Man kann nur unter Verzicht von drei Möglichkeiten am abschließbaren Identitätsbegriff festhalten:

Unter dem Verzicht auf Trauer (Verdrängung von nicht realisierten Wünschen), Hoffnung (Ausblendung, dessen, was in Zukunft Überraschendem auf einen zukommt) und Liebe (Abgrenzung gegenüber den Anderen).

---

<sup>165</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 44.

<sup>166</sup> JÄGGLE, Martin, Religion in der Schule – interreligiöser Ansatz oder Religionsunterricht für alle? S. 179-188 In: Ucar BÜLENT, Martina BLASBERG-KUHNKE, Arnulf VON SCHLIHA (Hg.), Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts, Göttingen, 2010, S.185. n. Ebenda, S. 46.

<sup>167</sup> LUTHER, Henning, Schmerz und Sehnsucht. Praktische Theologie in der Mehrdeutigkeit des Alltags, In: Luther, Henning, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, S.165. n. Ebenda, S. 47.

Demzufolge müssen laut Lehner-Hartmann Bildungstheorien ihre eigenen Grenzen berücksichtigen und zwischen Fremdem und Anderem differenzieren, wodurch ein anderes Verständnis davon erforderlich wird. Somit wäre ein elitäres „Bildungsverständnis als Selbstbehauptung“ obsolet.<sup>168</sup>

## 4.2. Religiöses Lernen

Stand bislang die religiöse Bildung im Fokus, lenkt Lehner-Hartmann den Blick auch auf das religiöse Lernen. Das eine ist mit dem anderen verbunden – verschiedene Lernkonzeptionen ergeben sich aus den jeweils verschiedenen Bildungsauffassungen.<sup>169</sup>

Derzeit genießt die Hirnforschung mit ihren behavioristisch-kognitivistischen Ansätzen besondere Aufmerksamkeit. Es werden vermehrt äußere Reize, wie Lernen funktioniert, aber weniger innerpsychische Vorgänge und was Lernen überhaupt ist behandelt. Dabei kommen zwischenmenschliche Beziehungen und Erfahrungen kaum in den Blick. Dies ist vor allem Thema sozialer Lerntheorien, wenngleich es bezüglich der Wahrnehmung der gegenseitigen Beeinflussung aller Beteiligten und dem darin wohnenden Veränderungspotential noch Verbesserungsbedarf gibt, worauf nach Lehner-Hartmann Meyer-Drawe hinweist.<sup>170</sup> Für religiöses Lernen kann das ihr zufolge heißen, weniger Wert auf kultische Handlungen – die nachgeahmt werden sollen – zu legen als vielmehr auf die innere Beteiligung. Das kann für beide Seiten (die, die Handlungen aussenden und die, die sie aufnehmen) Anstöße bringen. Welche das sind, ist nicht vom Bewusstsein abrufbar und daher nicht planbar. Dennoch muss man den Bildungsgedanken nicht verwerfen, sondern den Kairos im Zwischenmenschlichen ermöglichen<sup>171</sup>, weshalb das Augenmerk verstärkt darauf zu richten ist.

Zu diesen lernpsychologischen und neurowissenschaftlichen Theorien gesellt sich vermehrt ein bildungstheoretisches Interesse. Helmut Peukert unterscheidet das additive Lernen vom Lernen an Erfahrung, was zu einer grundlegenden Veränderung führen kann, da es gänzlich

---

<sup>168</sup> Ebenda, S. 48.

<sup>169</sup> Ebenda, S. 51.

<sup>170</sup> MEYER-DRAWE, Käte *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München 1984, S. 263. n. Ebenda, S. 53.

<sup>171</sup> Ebenda, S. 54.

Neues in unser Verständnis von Welt tragen kann. In diesem Sinne kann Lernen existentiell sein und substanzielle Transformation bedeuten.<sup>172</sup>

Lernen gilt in erster Linie als Erfahrung, zu der Unstimmigkeiten, Zweifel, Irritierendes gehören, wie Lehner-Hartmann bezugnehmend auf Käte Meyer-Drawe weiter konstatiert.

Bei allem pädagogischen Bemühen, Erfahrungen zu eröffnen, passieren diese ungeplant. Sie zu reflektieren (und das unterscheidet ein Erlebnis von Erfahrung) kann bedeuten, gegebenenfalls seine bisherigen Weltdeutungen überdenken zu müssen. Dieser Moment der Veränderung kann religiös gesprochen als *Umkehr* bezeichnet werden. Ob eine Erfahrung auch immer eine *religiöse* ist oder ob sie erst durch ihre Auslegung dazu wird, bleibt hier offen.

An dieser Stelle ergibt sich die Frage nach der Rolle des Subjekts in den beiden Prozessen von Bildung und Lernen.

Das *Subjekt* ist Lehner-Hartmann zufolge eingespannt zwischen Welt- und Selbstbezug. Zu verschiedenen Zeiten werden diese beiden Pole unterschiedlich stark betont. Damit hängt auch die Frage nach der Freiheit zusammen: Ist der Mensch frei und kann sich in seinem Leben einrichten, wie er es für gut befindet, oder steht er unter einem gesellschaftlichen Erwartungsdruck, dem er sich kaum zu entziehen vermag?

Sich aus dieser Diskrepanz ergebende Widersprüche im Leben der bzw. des Einzelnen müssen auch einen Niederschlag im Nachdenken über Bildung und Lernen finden: Inwieweit verändern sich Selbst- und Weltsicht im Prozess der Bildung? Und welche politischen Implikationen liegen darin?

Um eine unversöhnliche Differenz zwischen beiden Sichtweisen zu vermeiden, hilft der Beziehungsbegriff, wie Lehner-Hartmann weiter angibt. Der Mensch steht zurzeit in vielfältigen Beziehungen zu Menschen, zu seiner Umwelt – diese Polaritäten gilt es auszuhalten und miteinander zu vermitteln.

*Subjektivität*, verstanden als „Verinnerlichung“ von Widerfahrem, wie auch *Individualität* als die ausgewiesene „Einzigartigkeit“ der bzw. des Einzelnen ist in die Betrachtung von Bildungs- und Lernprozessen miteinzubeziehen, da Heranwachsende als solche wahrgenommen werden wollen.<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup> Ebenda, S. 56.

<sup>173</sup> Ebenda, S. 69.

Religiöses Lernen geht heute von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus, so Lehner-Hartmann. War früher die Frage im Vordergrund, wie man die Religion zu den Kindern bringt, so möchte man heute den Heranwachsenden einen Zugang eröffnen, ihre religiösen Fragen hervorzubringen.

Wenngleich Glaube nicht lehrbar ist, so ist er doch lernbar, z.B. in Auseinandersetzung mit andern Biographien und deren Zeugnis. Dabei greift ein bloßes Reden *darüber* zu kurz, ein transformatorischer „Umgang mit Texten, Personen und Traditionen“ kann zur Entdeckung eigener Formen führen.<sup>174</sup>

### 4.3. Religiöses Lernen und seine politische Dimension

Bildung als Mittel, welches gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen ermöglicht und somit Machtgleichheit schaffen kann, ist für Lehner-Hartmann nachweislich nicht real. Vielmehr spielt die Herkunft eine zentrale Rolle, wie sie meint.

Bildung schafft es nicht, Unterschiede zu überwinden, im Gegenteil, sie schafft sie: Bildung als Instrument einer Elite (und damit zugleich der davon Ausgegrenzten).

Bildung hängt von der Leistung der Schülerinnen und Schüler ab. Diese jedoch hängt wiederum a) vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, b) von der außerschulischen Unterstützung sowie c) vom Zutrauen (der anderen und der eigenen) in die Leistungsfähigkeit ab. Sie sind also kontextuell gebunden.

Ziel ist, das eigene Leben gestalten zu können. Insofern ist Bildung mehr als Über-Leben-Lernen. Es braucht immer die Perspektive des „Auch-anders-leben-Könnens“, also den Moment der Freiheit.<sup>175</sup> Hierzu zieht Lehner-Hartmann das Beispiel „Straßenkind“ heran, das auch überleben gelernt hat, aber ohne Perspektive auf Verbesserung bzw. Veränderung. Erst wenn es nach dem Wozu und Warum fragen kann, besteht die Möglichkeit zur Verwirklichung von Menschsein. Jedoch bleibt seine Lernmöglichkeit rückgebunden an den sozialen Kontext – hier wird die Frage der Gerechtigkeit relevant: Unter welchen Voraussetzungen und welche Inhalte, Fertigkeiten, Verhaltensweisen kann oder muss jemand lernen? Welche Entwicklungsmöglichkeiten oder -hindernisse sind damit verbunden?

Als grundlegende Voraussetzungen dafür nennt Lehner-Hartmann die Befriedigung der Grundbedürfnisse, ein Leben ohne Angst. Hier muss auch nach strukturellen Möglichkeiten

---

<sup>174</sup> Ebenda, S. 73.

<sup>175</sup> Ebenda, S. 89.



gesucht werden, also die Verantwortung für Lernprozesse liegt nie alleine nur beim Individuum, sondern immer im sozialen Umfeld. Hier gibt es Lehner-Hartmann zufolge verborgene Mechanismen der Macht. Das Haben wird zum Sein (Habitus)<sup>176</sup>, was über die Teilhabe entscheidet.<sup>177</sup>

Die subjektive Fähigkeiten sowie der soziale Kontext also sind Faktoren zur Ermöglichung von Bildung.

Bildung ist nicht als persönliche Leistungsfähigkeit bestimmt, sondern hängt am formalen Abschluss als kulturelles Kapital, so Lehner-Hartmann weiter bezugnehmend auf Bourdieus Habitus-theorie. Dabei haben einzelne das Gefühl, nicht mithalten zu können, sie bzw. er wird nicht akzeptiert und gehört nicht dazu, was als Selbstmangel erlebt wird.

Misserfolge oder andere schlechte Erfahrungen führen zu ablehnender Haltung der Schule gegenüber. Ermutigungen durch Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Bekannte sowie Freundinnen und Freunde ist daher von großer Bedeutung.

Gewalt ist in einer Gesellschaft, in der es um individuelles Durchsetzungsvermögen geht, ein Mittel für all jene, denen die Mittel dazu verwehrt werden.<sup>178</sup>

Gewalthandeln hat die Wieder-Herstellung von Ordnung zum Ziel, ist jedoch gesellschaftlich nicht anerkannt (höchstens innerhalb der Gang/Clique) und führt zu noch mehr Ausgrenzung. Die Spirale dreht sich weiter: radikale Gegenwartsorientierung bei der Straßenkarriere; und dieses Verhalten verhindert wiederum Lernprozesse.

Bisher ist deutlich geworden, dass Lernen nicht nur ein individuelles Geschehen ist, sondern ein strukturelles. Möchte man die in den Lernprozessen innewohnenden *Ungerechtigkeiten* (im Sinne von eingeschriebenen Macht und Herrschaftsverhältnissen<sup>179</sup>) im „Lerngeschehen und Lernform“ („Armut, Traumatisierung, Gegenwartsbezogenheit“, „eingeschriebene Machtverhältnissen“<sup>180</sup> etc.) beseitigen, gilt es, sie zu verstehen und als Lebensleistung anzuerkennen, selbst wenn sie in ihrer (eigenen) Logik dysfunktional erscheinen, um dann „anschlussfähige Unterstützungsformen zu finden“<sup>181</sup>, die das *Überleben lernen* in ein *Leben lernen* überführen bzw. um Möglichkeiten für Bildung aufzuzeigen.

---

<sup>176</sup> Vgl. dazu BOURDIEU, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main, Suhrkamp Verlag, 1987, S. 277-354.

<sup>177</sup> LEHNER-HARTMANN, 2014, S. 90.

<sup>178</sup> STING, Stephan, Überleben lernen, S. 176-187. In: Michael GÖHLICH, Christoph WULF, Jörg ZIRFAS (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim, 2007, S. 183. n. Ebenda, S. 95.

<sup>179</sup> Ebenda, S.101.

<sup>180</sup> Ebenda, S. 97.

<sup>181</sup> Ebenda, S. 98.

### **Ungerechtigkeiten wohnen den selektiven Gruppen inne:**

Das Fehlen von Schülerinnen und Schüler aus anderen Milieus und die gesellschaftliche Verschiedenartigkeit, die in Schulen nicht abgebildet ist, wird nicht als Mangel angesehen und unhinterfragt angenommen. Zugleich werden Lernprozesse konzipiert, die bürgerlichen Idealen folgen.

Lehrende gehen davon aus, dass Lernen und Bildung auch zu Hause einen hohen Stellenwert einnehmen, elterlicherseits gefördert und auch mit Nachhilfe unterstützt werden.

### **Ungerechtigkeiten wohnen den vorgeschlagenen Lernformen inne:**

Lernprozesse, die auf Eigenverantwortung abzielen, bevorzugen jene Schülerinnen und Schüler, die bereits ein gutes Selbstkonzept besitzen. Wenn diese bei einigen nicht funktionieren, werden Mängel bzw. angestrebte Veränderungen allein im Inneren, also der Schülerinnen und Schüler selbst gesucht. Diese in den Lernkonzepten innewohnende Ungerechtigkeit gilt es zu reflektieren. Konkret bedeutet das, die Lehrperson übernimmt die Verantwortung für die Lernprozesse in allen Phasen (Auswahl, Initiierung, Durchführung, Begleitung) und ermutigt jede bzw. jeden Einzelnen (je nach Biographie, je nach Sozialisation) zu eigenverantwortlichem Lernen und gibt gegebenenfalls Unterstützung. Daraus können am besten gerechtere bzw. egalitärere Bildungschancen erwachsen, so Lehner-Hartmann. Im Religionsunterricht kommen ihren Angaben zufolge vermehrt Methoden des offenen Lernens (Stationenbetrieb etc.) zum Einsatz. Auch da ist eine Reflexion über die Implikationen gefragt, denn ob die Schülerinnen und Schüler wirklich ihren eigenen Gedanken folgen, jenen von den Lauteren der Gruppe oder gar die Gedanken der Lehrperson erraten möchten, gerät sonst nicht in den Blick.<sup>182</sup>

### **Ungerechtigkeiten wohnen der Bewertung (Notengebung) inne:**

Damit ist nicht nur die „geringe Aussagekraft über die tatsächlichen Leistungen“ gemeint oder die Tatsache, dass der Notengebung eine unnützliche bzw. wenig lohnende Konkurrenz innewohnt, sondern die radikale Infragestellung seitens der Theologie. Die Würde des Menschen hängt Lehner-Hartmann zufolge nicht an seiner Leistungskraft, zumal Gottes Zuwendung besonders den *Nichts-Nutzen* (Versagerinnen und Versagern) gilt.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> Ebenda, S. 99.

<sup>183</sup> Ebenda, S. 101.

### **Ungerechtigkeiten wohnen der Beschämung inne:**

Als Formen der Beschämung nennt Lehner-Hartmann „zynische Bemerkungen, Bloßstellen, Vorwürfe oder Zornesausbrüche“. Sie folgt Oser und Spychinger, die beschreiben, wie in Situationen, in denen das Nichtwissen unangenehm öffentlich gemacht wird, die Emotionen den Zugang zu Wissen, zu Verarbeitungs- und Verstehensprozessen verunmöglichen und zu Vermeidung bis hin zu Schulverweigerung führen können.<sup>184</sup>

### **4.4. Fachdidaktische Herausforderungen:**

Aufgrund der Bibel folgert Lehner-Hartmann die „bewusste Suche nach darin [in bürgerlichen Vorstellungen] verborgenen Ungerechtigkeitsstrukturen“.<sup>185</sup>

Rudolf Englert erinnert daran, dass es nicht nur darauf ankommt, was man jemanden an Förderung zukommen lässt, sondern auch auf das, was man ihr bzw. ihm vorenthält.<sup>186</sup>

Da Schülerinnen und Schüler sehr viel *Zeit* an dem *Ort* Schule verbringen, geht Lehner-Hartmann noch auf diese beiden Aspekte und die Möglichkeiten ihrer Gestaltung näher ein.

Beides, die Zeit mit ihren getakteten Einheiten (plus Schulglocke) wie auch der Raum mit seinen langen Gängen und uniformen Zimmern, hat sich seit Generationen kaum verändert und erinnert an einen Kasernenhof, weshalb am Ende der Schule meist alle (Schülerinnen bzw. Schüler wie auch Lehrerinnen und Lehrer) fluchtartig dieses Gebäude verlassen. Wie Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“<sup>187</sup> neu zu denken bzw. gestalten sein könnte, wäre vorrangig eine Anfrage an die Schülerinnen und Schüler wert, die dort die meiste Zeit verbringen. Derweil sind sie dort „Gäste“, die sich von den „Gastgebern“ verpflichtet wissen.<sup>188</sup>

An dieser Stelle sei auch auf die Geschlechterperspektive hingewiesen, nach der Raum (in der Schule, wie auch draußen am Hof) von Burschen häufig ausladend, von Mädchen hingegen

---

<sup>184</sup> OSER, Fritz, Maria SPYCHINGER, Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim, 2005, S. 75. n. Ebenda, S. 102.

<sup>185</sup> Ebenda.

<sup>186</sup> ENGLERT, Rudolf, Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt. In: Theologisch-praktische Quartalsschrift H.2/2010, S. 129. n. Ebenda, S. 104.

<sup>187</sup> HENTIG, Hartmut. Die Schule neu denken. Weinheim, Beltz Verlag, 2003.

<sup>188</sup> FAULSTICH-WIELAND, Hannelore, Martina Weber, Katharina Willems, Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim, 2004. n. LEHNER-HARTMANN, 2009 (a), S. 108.

eher in Nischen in Anspruch genommen wird.<sup>189</sup> Der Genderaspekt in Bezug auf Gerechtigkeit nach Lehner-Hartmann wird weiter unten in einem Exkurs dargestellt.

Bezüglich des *räumlichen* Aspekts von (religiösem) Lernen verweist Lehner-Hartmann auf den Gedanken des „Lernens als Pilgerreise“ von Bert *Roebben*<sup>190</sup> – eine Absage an konsumorientierende Besuche in aller gebotenen Eile zu Gunsten einer offenen Haltung gegenüber Veränderungen. Diese Erfahrung des Pilgerns kann ihr zufolge auch förderlich sein, wenn man bedenkt, dass die Gotteserfahrung unterwegs passiert – und eben nicht im sicheren Zuhause, wie man es an den prominenten Beispielen des Moses, Paulus und der Emmausjünger ablesen kann.<sup>191</sup>

Bezüglich des *zeitlichen* Aspekts von (religiösem) Lernen kommen die Aspekte des Verweilens und des Lernweges (Herkunft) in den Blick, der den Fokus vom Resultat des Lernens wegleitet. Muss zum Zeitpunkt der Schularbeit ein in einer bestimmten Zeit angeeigneter Lernstoff abrufbar sein, ist in der Religionspädagogik *Verlangsamung* gefragt, die mit der aktuellen Effizienzorientierung schwer in Einklang zu bringen ist, wie Lehner-Hartmann in Anlehnung an Georg *Hilger* ausführt.<sup>192</sup>

Für den Religionsunterricht mag das heißen, dem Einlassen, dem Verweilen *Raum* zu geben. Englert spricht in diesem Zusammenhang von der „Pünktlichkeit“<sup>193</sup>, für den Kairos, den „fruchtbaren Moment“, wie ihn Friedrich *Copei* ihn nennt.<sup>194</sup>

Lehner-Hartmann plädiert für eine „experimentelle Form des religiösen Lernens“<sup>195</sup>, indem sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler auf Transformationsprozesse einlassen. Sie versteht darunter neue Spuren zu suchen, Plausibilitäten fragwürdig werden zu lassen, dem Scheitern Raum zu geben und es gemeinsam auszuhalten, Erfahrungen zu „gewinnen“<sup>196</sup>, Orientierungspunkte zu suchen, Umlernen, Verlernen, das Unverfügbare mit

---

<sup>189</sup> THORNE, Barrie. Gender play: Girls and boys in school, Buckingham, 1993. n. Ebenda, S.108.

<sup>190</sup> ROEBBEN, Bert, Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2011. n. Ebenda, S. 109.

<sup>191</sup> Ebenda, S. 111.

<sup>192</sup> HILGER, Georg, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, S 261-279 . In: Georg HILGER, George REILLY, Religionsunterricht im Abseits?, München, 1993. bzw. HILGER, Georg, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, S. 21-30. In: Katechetische Blätter 118/1994. n. Ebenda, S. 112.

<sup>193</sup> ENGLERT, Rudolf, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte und Lebensgeschichte und Bildungsprozesse. In: Katechetische Blätter H.3/1998, 133, 159-169 n. Ebenda, S. 114.

<sup>194</sup> COPEI, Friedrich, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg, Quelle u. Meyer, <sup>5</sup>1960.

<sup>195</sup> Lehner-Hartmann, 2009 (a), S. 120.

<sup>196</sup> ZILLEBEN, Dietrich, Tatsache! Plädoyer für eine religionspädagogische Experimentalkultur. In: Der evangelische Erzieher H.3/1997, S. 240. n. Ebenda, S. 130.

hineinzunehmen; denn das ist Lebens-, Sinn- und Gottesfragen angemessen. Sie können nicht einfachhin beantwortet werden, sondern sie sind offen zu halten.

#### 4.5. Exkurs: Geschlechtergerechtigkeit

Im englischen Sprachraum gibt es für das deutsche Wort Geschlecht zwei Begriffe: Sex und Gender. Damit lässt sich verdeutlichen, dass die Ungleichheiten der Geschlechter nicht nur auf natürliche Ursachen zurückzuführen sind, sondern auch auf soziale und kulturelle Faktoren und somit der Veränderlichkeit unterliegen. Spezifische Vorstellung von Verhaltensweisen sind etwa historisch-gesellschaftlich hervorgebracht worden und können so jederzeit neu und anders entwickelt werden.<sup>197</sup> Ebensolche Strukturen der Zweigeschlechtlichkeit lassen sich dank des Genderbegriffs analysieren.<sup>198</sup> Das heißt, die Feststellung des Geschlechts geht immer einher mit einer Zuschreibung einer (erwarteten) Geschlechterrolle.

Mit der Unterzeichnung des *Amsterdamer Vertrags* (1999) haben sich die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union verpflichtet, die Gleichstellung von Männern und Frauen zu einer „Querschnittsaufgabe“ ihrer Politik zu machen. Das sogenannte „Gender Mainstreaming“ ist ein „Leitprinzip“, welches Chancengleichheit von Frauen und Männern für ein grundlegendes Prinzip für alle Prozesse und Ziele hält, das somit nicht additiv zu anderen Zielvorstellungen hinzukommt, sondern diesen zugrunde liegt.<sup>199</sup>

Karin Tondorf stellt jedoch fest, dass Gender-Mainstreaming zwar gesetzlich geboten ist, jedoch keine rechtlich verbindlich politisch autorisierte *Definition* vorliegt. Deshalb beruft sie sich auf den für den Europarat erstellten Sachverständigenbericht, den sie aufgrund von Übersetzungsfehlern wie folgt neu übersetzt:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung

---

<sup>197</sup> TONDORF, Karin, Gender Mainstreaming, S. 75-92. In: Gertrude KRELL, Renate ORTLIEB, Barbara SIEBEN (Hg.), Chancengleichheit durch Personalpolitik, Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen, Rechtliche Regelungen-Problemanalysen-Lösungen, Wiesbaden, Gabler Verlag/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011, S. 86.

<sup>198</sup> LEHNER-HARTMANN, Andrea, Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten- aber wie? S. 225-257, In: Protestantische Identität, Gender und Gewalt im Religionsunterricht, Berlin, LIT Verlag, Jahrgang 28, Nr. 1-4, 2009 (a), S. 229.

<sup>199</sup> TONDORF, Karin, Gender Mainstreaming-verbindliches Leitprinzip für Politik und Verwaltung, Universität Bochum, 2011, S. 1-2,  
URL: [https://bochum.de/C12571A3001D56CE/vwContentByKey/N26R22N4931HGILDE/\\$FILE/gm1a.pdf](https://bochum.de/C12571A3001D56CE/vwContentByKey/N26R22N4931HGILDE/$FILE/gm1a.pdf)  
(Stand. 20. Februar 2016).

beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.“<sup>200</sup>

Lehner-Hartmann bemerkt weiter, dass starke Betonung von Unterschieden Stereotypbildung zur Folge hat. Vielmehr ist ihrer Meinung nach ein kreativer, innovativer Umgang mit Geschlecht förderlich.<sup>201</sup>

„Trotz rechtlicher Gleichstellung [konnte] auf vielen Ebenen noch keine substanzielle Gleichstellung erreicht werden.“<sup>202</sup>

Im Verhältnis der Geschlechter zueinander (teils auch untereinander) nimmt die Machtfrage einen prominenten Rang ein, die im Zuge der Zeit unterschiedlich beschrieben wurden (als Patriarchat, als „hegemoniale Männlichkeit“<sup>203</sup>, als „Mittäterschaft“<sup>204</sup> (der Frau), was als Beleg dafür gelten kann, dass Geschlechterverhältnisse (und ihre innewohnenden Machtverhältnisse) veränderlich sind.

Da *Schule* als wichtige Institution im gesellschaftlichen Gefüge eine besondere Stellung einnimmt, sind laut Lehner-Hartmann eine geschlechtersensible Sicht und ein Eintreten für Chancengleichheit der Geschlechter an diesem Ort von besonderer Bedeutung.

Bisher sind immer noch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schul- und Fächerwahl beobachten, die in weiterer Folge zu verschiedenen Ausbildungen, verschiedenen Berufen und unterschiedlichen Einkommen führen. Allein die Repräsentanz eines Lehrfachs (Inhalt, Lehrbücher) durch eine Person männlichen bzw. weiblichen Geschlechts folgt oft Rollenstereotypen. Auch Interaktionsmuster zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern lassen „geschlechtsspezifische Interaktionsmuster“ erkennen.<sup>205</sup>

Richtet man den Blick auf den *kirchlichen* Bereich, so finden sich wertschätzende Aussagen über Frauen ebenso wie biologisch begründete Vorstellungen, die sich zur Hierarchielegitimierung eignen. Zugleich begegnet man in der Bibel und in der Geschichte der Kirche dennoch heißen Spuren zu geschlechtergerechtem Handeln. Bis heute ist die

---

<sup>200</sup> LEHNER-HARTMANN, 2009 (a), S. 88.

<sup>201</sup> LEHNER-HARTMANN, Andrea, Geschlechtergerechter Religionsunterricht – Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion, S. 91-119. In: Teresa SCHWEIGER, Tina HASCHER, (Hg.), Geschlecht, Bildung und Kunst, Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2009 (b), S. 104.

<sup>202</sup> LEHNER-HARTMANN, 2009 (a), S. 92.

<sup>203</sup> CONNELL, Robert W., Masculinities, Sydney, 1995, S. 76ff. zit. n. Ebenda, S.233.

<sup>204</sup> THÜRMER-ROHR, Christina, Vagabundinnen. Feministische Essays, 6. Aufl., Berlin 1992, S. 146, zit. n. Ebenda.

<sup>205</sup> LEHNER-HARTMANN, 2009 (a), S. 92-93.

religiöse Sozialisation in der Familie meist weiblich geprägt. Dabei kommen Mutter und Großmutter eine prominente Rolle zu.<sup>206</sup>

Diese weibliche Prägung setzt sich im schulischen Bereich fort. Lehner-Hartmann zufolge gilt *Religionsunterricht* als „weibliches Fach“.<sup>207</sup> Ihrer Meinung nach ließen sich diese geschlechtlichen Festschreibungen durch Hierarchieverwirrung („weibliches“ Fach mit männlichem Lehrer) und didaktische Konzeptionen (Wahl der Inhalte, Methoden und Präsentationen) aufweichen.

Das Wissen um Gender-Mainstreaming kann ein Werkzeug sein, das etwas verändern kann, vermutet Lehner-Hartmann. Dabei ist es wichtig, strukturell zu denken, da sonst Enttäuschung auftreten kann. Denn oft sucht man im Falle des Scheiterns die ganze Verantwortung bei sich selbst (Wahl des Inhalts, Interaktionen, persönliche Beziehungsgestaltungen), erklärt sie weiter.

Lehner-Hartmann plädiert für

„geschlechtsempfindlich wahrnehmen und geschlechtsde-konstruktiv im Sinne von irritieren von Gewohntem und Animieren zum Ausprobieren bisher tabuisierter Denk- und Verhaltensweisen kann/muss auf verschiedenen Ebenen erfolgen: auf der Ebene der Interaktionen zwischen SchülerInnen und zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, auf der Ebene der Inhalte und auf der Ebene des jeweiligen Individuums.“<sup>208</sup>

Laut Lehner-Hartmann bedarf es einer Bereitschaft zur Reflexion, um Geschlecht als strukturierendes Merkmal zu erkennen, ohne dabei andere Möglichkeiten wie soziale, ethnische oder religiöse Angehörigkeiten aus den Augen zu verlieren. Als mögliches Ziel nennt sie frei- und offengelegte „androzentrische Perspektiven“, wodurch Schülerinnen und Schülern „angeleitet werden, gewohnte Sicht- und Verhaltensweisen kritisch anzufragen und so den befreienden Elementen der Botschaft auf die Spur zu kommen“.<sup>209</sup>

Für „geschlechtsgerechtes Unterrichten“ nennt Lehner-Hartmann sechs Markierungen:<sup>210</sup>

1. *Vielfältige* Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Religion, um sie der weiblichen Konnotation zu entheben.
2. Androzentrismen aufdecken und auf ihre vergessene Seite hin befragen.
3. Biblische Reich-Gottes-Botschaft auf Gerechtigkeit hin bedenken.

---

<sup>206</sup> KLEIN, Stephanie, Religiöse Tradierungsprozesse in Familie und Religiosität von Männern und Frauen, S. 25-40. In: Religionspädagogische Beiträge 43/ 1999, n. ALH, 2009, S. 237.

<sup>207</sup> LEHNER-HARTMANN, 2009 (b), S.100.

<sup>208</sup> Ebenda, S.105-106.

<sup>209</sup> Ebenda, S. 107.

<sup>210</sup> Ebenda, S. 116-117.

4. Schülerinnen und Schüler ein „möglichst großes Repertoire an Auseinandersetzungs- und Vollzugsformen zugänglich [...] machen“<sup>211</sup> und ihnen für Fragen und Ausdruck Zeit und Raum geben.
5. Thematisieren von strukturellen Ungleichheiten und Erarbeiten von Dekonstruktionen.
6. Geschlechtertypisierungen öffnen, z.B. mit Verwirrung.

Einen möglichen Weg zwischen einer weiteren Differenzierung von Geschlechtertypisierungen und Tabuisierung/Leugnung dieser, beschreitet Lehner-Hartmann mit der Kurzformel: „Es gilt Geschlechterdifferenzen geschlechtsempathisch wahrzunehmen und geschlechtsdekonstruktiv zu bearbeiten.“<sup>212</sup>

---

<sup>211</sup> Ebenda, S. 116.

<sup>212</sup> Ebenda, 2009 (a), S. 250.



## **5. Die pastorale Praxis von Pater Georg Sporschill in Bezug auf Gerechtigkeit**

Folgendes Kapitel ist zur Gänze der Diplomarbeit der Autorin entnommen.<sup>213</sup>

### **5.1 Fallbeschreibung: Pater Georg Sporschill<sup>[214]</sup>**

Im folgenden Abschnitt wird nun die biografische Analyse anhand von Sporschills Narration (Interview) und seinem Buch „Die zweite Meile“ vollzogen. Es werden die Wendepunkte sequenziell dokumentiert und reflektierende Interpretationen in komparativer Weise angestellt.

#### **[5.1.1.] Biografische Prägungen**

##### **Kindheit**

„Vielleicht bin ich selbst ein verhandeltes Straßenkind, ein verhandelter Clochard.“<sup>215</sup>

Pater Georg Sporschill, geboren am 26. Juli 1946, stammt aus einer katholischen Familie aus Vorarlberg und hat acht Geschwister. Seine Mutter, die aufgrund des intensiven Berufs ihres Mannes (Bauingenieur) viel mit den Kindern alleine war, wird für Sporschill zu einem der bedeutendsten Menschen in seinem Leben. So beschreibt er sie als eine belesene, tüchtige Frau, die nach acht Jahren Volksschulbildung im Alter von 14 Jahren zu einer Schweizer Familie kam, um dort im Haushalt zu arbeiten. Die Fähigkeit zum Rad fahren oder schwimmen hatte sie zum Spott ihrer Kinder nicht, jedoch besaß sie die Gabe, die große Familie zu führen und zu prägen, wie Sporschill weiter angibt.

Er war das fünfte der neun Kinder. Seine vier älteren Geschwister wurden vor dem Krieg geboren. Somit hatte er im Familiensystem, wie er meint, die Rolle des Ältesten seiner jüngeren vier Geschwister und musste häufig Verantwortung übernehmen. Sporschill erzählt in diesem Zusammenhang, dass er und seine Geschwister „immer bestraft“ worden seien.

---

<sup>213</sup> KAHL, 2014.

<sup>214</sup> Ebenda, S. 36-51.

<sup>215</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 82.

„Also wir sind immer bestraft worden, damit, dass wir auf die kleiner aufpassen mussten. Also da war ich Ministrant und Jungschar und so Sachen. Und halt in die Kirche gehen müssen.“<sup>216</sup>

Bereits im Volksschulalter war er Ministrant, eine für einen kleinen Jungen schwere Aufgabe, die ihn bis an die Grenzen gebracht, aber auch Durchhaltevermögen gefordert hat und ihn stolz machte.

Seine schulischen Leistungen bezeichnet Sporschill als *bescheiden* und erinnert sich an die Schwierigkeit, ruhig zu sitzen sowie sich lange zu konzentrieren. Die Volksschullehrerin erlebte er dennoch als sehr prägend, denn durch ihre Strenge habe sie ihn herausgefordert, wie er schreibt. Über seinen Religionslehrer im Gymnasium berichtet Sporschill, dass er eine Art Geheimbund betrieben hatte, die sogenannte „Aktivistengruppe“, deren Mitglieder für andere Gleichaltrige einen Dienst übernehmen sollten, entweder Nachhilfe geben oder sie zur Hl. Messe begleiten. Diese *Mission* blieb jedoch geheim, es zählte die Tat. So kam es, dass der junge Georg Sporschill an einem Sonntag schon eine Stunde vor Messbeginn am Gartentor eines Freundes gewartet hatte, um mit ihm zur Sonntagsmesse zu gehen. Der Freund ist bis heute ein guter Freund, weiß aber immer noch nichts von dem Spezialauftrag des „Aktivisten“.

Obwohl er durch die Aufgaben des Religionslehrers (Nachhilfe geben, Betreuung eines Kommilitonen organisieren etc.) weniger Zeit zum Lernen hatte, wurde er ein besserer Schüler. Hier definiert sich laut Sporschills Angaben schon sehr früh die Einsicht, die später eine wichtige Erkenntnis für ihn und eine Prämisse seines Handelns wurde - dass neue Herausforderungen helfen, Probleme zu lösen.<sup>217</sup>

Diese Erfahrung, im Leben anderer „etwas bewirken“ zu können, ist seinen Angaben zufolge schon früh erfolgt.

Hat er in seiner Herkunftsfamilie, insbesondere von seiner Mutter, gelernt, Verantwortung zu übernehmen, vom Ministrantendienst Durchhaltevermögen, so hat er durch seinen Religionslehrer außerdem erfahren, dass nur Gleichaltrige bei Gleichaltrigen (Peergroup) etwas bewirken können. Die Erfahrung, dem anderen nicht gleichgültig zu sein, kann eine Entwicklung in Gang setzen - diesem Wissen bedient er sich bis heute und gestaltet seine gesamte Jugendarbeit nach diesem Leitsatz. Geht er heute auf Streetwork in Bahnhöfen, nimmt er immer ein ehemaliges Straßenkind mit, welches die Brücke zum ersten Kontakt baut.

---

<sup>216</sup> Interview, S. 2. [siehe Anhang]

<sup>217</sup> Interview, S. 8. [siehe Anhang]

In seinem Buch schreibt er, dass in seiner Familie und Jugendzeit schon alles da gewesen sei, was er heute ist und macht. Er untermauert dies biblisch: Auch Jesus mutet den Menschen etwas zu, dabei gibt er keine Befehle, keine Anordnungen, kennt kein „Sollen“, sondern er ist Vorbild und spricht in Indikativen zu den Menschen („du bist...“). Darin liegen Kraft und Motivation zum Handeln. Ihm zufolge ist es Aufgabe und Geheimnis der Pädagogik, diesen Indikativ eines Menschen zu entdecken.<sup>218</sup>

### **Ausbildung und erste Karriereschritte**

„Ich bekam nie Gemütlichkeit geboten und so blieb mir nichts anderes übrig als die Flucht nach vorne anzutreten.“<sup>219</sup>

Eigentlich wollte Sporschill in Innsbruck Jus studieren, aber als ein naher Freund ins Priesterseminar eintrat, folgte er ihm. Die strengen Regeln und die Enge des Seminars, wie er es beschreibt, waren eine große Last.

1967/68 ging er von der Universität Innsbruck nach Paris an das *Institut Catholique* und wohnte bei einer französischen Familie mit einem behinderten Kind, wo er als Au-pair arbeitete. Ähnlich wie in seiner Aktivistengruppe in der Schule, erlebte er auch hier, wie stärkend es sein kann, eine Aufgabe zu haben und wie das Zusammensein mit einem Menschen einer Randgruppe bereichernd erlebt werden kann. Da sein Französisch nicht besonders gut war, genoss er den Umgang mit dem Kind, das ihn unabhängig davon und bedingungslos liebte.

Er kam in der Zeit der 68er-Bewegung nach Paris und mochte die Aufbruchsstimmung, die Inhalte seien dabei nicht so wichtig gewesen, gibt Sporschill an. So hing auch in seinem Zimmer ein Poster von Che Guevara.

Diese Protesthaltung brachte er mit zurück ins Innsbrucker Seminar, trat aus, brachte aber aus Gehorsam gegenüber dem Vater sein Theologiestudium zu Ende (wenngleich er die finanzielle Unterstützung seines Vaters ablehnte).

Nach der Rückkehr aus Paris half ihm sein späterer Freund und Ordensbruder auf der Suche nach Neuorientierung und verschaffte ihm erste Anstellungen. Dank Fragen, die in ihm etwas auslösten („Wovon träumst du?“)<sup>220</sup>, wie Sporschill es beschreibt, wurde seine Berufung offensichtlich, denn er konnte seinen Wunsch, mit straffällig gewordenen Jugendlichen arbeiten zu wollen, klar formulieren.

---

<sup>218</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 87.

<sup>219</sup> Ebenda, S. 86.

<sup>220</sup> Ebenda, S. 85.

So inskribierte er zusätzlich Psychologie und Pädagogik. Diese Studien entsprachen seiner Berufung, seinen Interessen, seinen Berufswünschen, wie Sporschill meint, und es gab die Möglichkeit zur Anrechnung seines Theologiestudiums, sodass ein schneller Abschluss realisierbar war. Während Praktika bildeten sich durch die Begegnung mit Jugendlichen in Anstalten oder Gefängnissen tiefe Beziehungen, so Sporschill.

Er schloss sein Studium mit der Promotion ab, arbeitete begleitend als Hochschulassistent am Institut für Liturgie (1969) und folgte bald darauf dem Ruf in die Erzdiözese München-Freising als Referent für Erwachsenenbildung.

1975 holte ihn die Vorarlberger Landesregierung als Referent für Erwachsenenbildung ins Amt. Bis dato gab es diesen Zweig nicht und so konnte er mit den Erfahrungen aus München Pionierarbeit leisten und diese Sparte aufbauen. Sporschill bekam die Leitung der Kulturabteilung übertragen und schaffte es in die zweithöchste Position der Beamtenlaufbahn – noch war er keine 30 Jahre alt.

Gerne hätte er geheiratet, aber er bekam eine Abfuhr mit der Begründung, er wolle doch etwas ganz anderes. Dies war vermutlich eine Krise in seinem Leben, die ihn wieder neu aufbrechen ließ und ein nächster bedeutender Schritt auf seinem Berufungsweg kristallisierte sich heraus.

### **Vom Beamten zum Pater**

Unter Berufung versteht Georg Sporschill jenes innere Drängen, das von einem *ganz persönlich* kommt und wozu man ein „Muss“, einen inneren Drang verspürt.

War sein erster Anlauf Priester zu werden bestimmt von dem Gedanken, es besser machen zu wollen als der Pfarrer, den er kannte und kritisierte, war nun ein echter innerer Ruf gereift.

Diesen inneren Ruf beschreibt er als ein *Muss*, als einen inneren Drang, der mit Lust oder einem Wollen nicht zu verwechseln ist. Er umschreibt diese Berufung mit „Ehrgeiz in der Nachfolge Christi“. Um sich selbst die eigene Ernsthaftigkeit zu beweisen, gab er den sicheren Beamtenstatus auf.

„Ich habe mich nie gefragt, wozu habe ich Lust. Das ist auch eines meiner Lebensprinzipien. Ich frage immer, wo werde ich gebraucht, wohin muss ich gehen und nicht wozu habe ich Lust. Das kommt auch in meiner Literatur immer wieder vor. Das ist eine Frage der Berufung, des göttlichen Muss. Keine Frage der Lust. Ich glaube, dass das das Tor zum Glück ist und nicht die Lustfrage.“<sup>221</sup>

---

<sup>221</sup> Interview, S. 4. [siehe Anhang]

1976 verließ Georg Sporschill also die Beamtenlaufbahn, gab sein bisheriges Leben auf und trat in die österreichische Provinz der Gesellschaft Jesu, dem Jesuitenorden ein. Sein Noviziat führte ihn zuerst nach Nürnberg und schon im zweiten Jahr desselben kam er als Kaplan in die Wiener Pfarre Lainz, wo er die Jugendarbeit aufbaute und für elf Jahre Chefredakteur der theologischen Zeitschrift „Entschluss“ wurde.

Sein Ordensoberer hatte ihn für eine Professorenlaufbahn am Institut für Pastoraltheologie vorgesehen. Jedoch konnte dieses Unterfangen dank der tatkräftigen Unterstützung Karl Rahners abgewendet werden.

### **Jugendarbeit in Lainz**

Als Kaplan war Pater Georg Sporschill mit den vielzähligen Krankenbesuchen überfordert. So bat er Jugendliche aus der Gemeinde, mitzugehen und Besuchsdienste zu übernehmen.

Bei den nächsten Jugendstunden gab es einen Austausch über das Erlebte. Durch das gemeinsame Gebet für die Aufgabe im Kollektiv wuchsen die Gruppen zusammen, bis zum Ende waren es ca. 30 Einzelgruppen mit ca. 700 Jugendlichen, die das Pfarrleben bereicherten.

In Lainz, einer Umgebung des Wohlstandes, merkte Sporschill erneut, dass ihm der Kontakt zu den Randgruppen und sozial bzw. finanziell Benachteiligten besonders am Herzen lag. Nachdem er neue Maßstäbe in der Jugendseelsorge gesetzt hatte, führten ihn sein Ehrgeiz und sein innerer Ruf, wie er angibt, zur Caritas, wo er sich der Arbeit mit den Randgruppen widmen konnte. Ehrgeiz ist hier ein Ehrgeiz im Idealismus, meint Sporschill. Ansonsten müsste man seine Karriere als Abstieg beschreiben: Als hoher Beamter mit der Eignung zum Universitätsprofessor wird er Kaplan in Lainz, arbeitet mit Haftentlassenen und anderen Randgruppen in einem heruntergekommenen Haus. Jedoch bleibt er seiner inneren Spur, seiner *Berufung* treu und so treibt ihn der Ehrgeiz, der davon nicht zu trennen ist.

## [5.1.2. Der Einfluss des Hl. Ignatius und des Jesuitenordens]

„Omnia ad Maiorem Dei Gloriam.“<sup>222</sup>

„Als Jesuit fühle ich mich verpflichtet, dort hin zu gehen, wo andere nicht hin gehen können.“<sup>223</sup>

Ignatius (31. Mai 1491 - 31. Juli 1556) war (Mitbe-)Gründer der Gesellschaft Jesu und Zeitgenosse Martin Luthers, in einer Epoche, die die individuelle Gottesbeziehung und die innere Erneuerung neu entdeckte. Ähnlich wie Paulus stammte Ignatius aus einer angesehenen Familie und änderte nach einem *Bekehrungserlebnis* radikal sein Leben: Aus einem Adligen und Ritter wurde ein Bettler und Pilger. Er wollte ein radikal Armer sein, denn dann spüre man das Angewiesensein auf Andere besonders deutlich, heißt es, es stifteten sich Partnerschaften und man wage einen neuen Aufbruch auf verschiedenen Ebenen – geistig und leiblich. Erst aus dem Erleben der Unterdrückung entstehen Revolutionspotenzial, der Wille zur Veränderung und die Möglichkeit zur (Neu-)Gestaltung.

Der Jesuitenorden kennt, wie die meisten anderen Orden auch, die drei Gelübde: Armut, Keuschheit und Gehorsam. Ein viertes Gelübde, welches erst mit den sogenannten „letzten Gelübden“ (bei dem die drei Evangelischen Räte wiederholt werden) nach zehnjähriger Ausbildungszeit abgelegt wird, verspricht dem Papst besonderen Gehorsam und ist als solches ein Unterscheidungsmerkmal der Jesuiten von anderen Ordensgemeinschaften.

Die Armut hilft, den Dingen der Welt indifferent gegenüber zu stehen, fördert das geistige Wachstum und unterstützt die Mobilität, da man frei von Besitz ist. Das solidarische Handeln wird so vereinfacht. Die Keuschheit dient der Liebe und ermöglicht dem Ordensmann/der Ordensfrau ein Leben in der Unmittelbarkeit Gottes und lässt es so fruchtbar werden.<sup>224</sup>

Der Gehorsam, das Hören auf Gott, seinen Nächsten, auf die Schöpfung und auf Gott gibt den Rahmen an, in und aus dem man lebt. Natürlich ist auch der Ruf des Ordensoberen gemeint, von dem aus man einen Platz zugewiesen bekommen kann.

Zum Jesuitsein gehört die Unterscheidung der Geister. Diese wird jedem Einzelnen, seiner Gewissensbildung anheimgestellt. Die Frage, die als Kriterium dient, ist immer die Lebensdienlichkeit. Auf diesem Weg ist Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung gefragt. Dieses hohe Maß an Reflexivität ist bei Pater Georg Sporschill durch sein Wissen aus dem Studium und seiner öffentlich wirksamen Arbeit gegeben. Sporschill

---

<sup>222</sup> Jesuitisches Motto.

<sup>223</sup> Interview, S. 10. [siehe Anhang]

<sup>224</sup> SPADARO, SJ, Antonio, Das Interview mit Papst Franziskus, Freiburg im Breisgau, Herder, 2013, S. 53.

sieht in der Radikalität der Armut die Quelle zur Demut; Demut, verstanden als Mut zu dienen, die Welt zu verändern, eine Art der Ich-Stärke.<sup>225</sup> Ignatius nennt seine Autobiografie „Bericht eines Pilgers“, worin das Motiv des Weges in den Vordergrund rückt. Es geht Sporschill um den nächsten Schritt, zu dem man getrieben wird, um ein Weitergehen dorthin, wo die Not am größten ist. Durch persönliche Exerzitien wird *jedem* die *Unterscheidung der Geister* zugetraut, indem jeder *innere Seelenwinkel* beleuchtet und erfüllt werden kann, um dann in die soziale Realität der Welt von heute wirken zu können. Darin liegt eine Stärkung der Persönlichkeit und der Gottesbeziehung.

Außerdem sind Aufmerksamkeit und Wachsamkeit, wo Gott im Alltag einbricht, wo er in Beziehung treten möchte und wie er sich zeigt, gefordert. Dies sind die zwei Aspekte des Glaubens: die individuelle und persönliche Spiritualität und das Streben nach sozialer Gerechtigkeit, woran man die Glaubwürdigkeit des eigenen Christseins prüfen kann.

Der Einzelne trägt eine große Eigenverantwortung, genießt viel Freiheit und das Vertrauen des Ordens. Man ist nur an Gott gebunden. Dabei helfen eine Unterwerfung unter die Heilige Schrift und der absolute Gehorsam gegenüber dem Oberen und Rom. Auch hier gibt es die Parallele zu Sporschill, der etwa aufgrund der von ihm ins Leben gerufenen Bibelschule (s. u.) ganz auf die Bibel baut. Nachdem er die Sonntagsmesse gelesen hat, nimmt er sich das Evangelium des kommenden Sonntags und trägt es die Woche über in seinem Herzen, wie er angibt. So entsteht die Predigt fast wie von selbst, aus den Widerfahrnissen des Alltags mit der Aufmerksamkeit, wodurch Gott Perikopen heute neu leben lässt.

Ähnlich verhält es sich mit der „Bibelschule“, die Pater Sporschill 1984 in Wien gemeinsam mit Wolfgang Feneberg (vgl. Kapitel 3.2.5.) ins Leben gerufen hat. Ursprünglich war die Bibelschule eine jüdische Initiative, in der versucht wurde und wird, die Bibel als Gesamtes zu verstehen, also das Neue aus dem Alten Testament. Eine der Grundlagen von Sporschills Schule ist die Zwei-Wege-Lehre, nach der das Judentum und Christentum konkurrenzlos nebeneinander stehen können. Auch das Projekt der Bibelschulung für Führungskräfte, die BiMails, die wöchentlich via Internet verschickt werden, ist Teil der Schule. Es wird stets versucht, eine Korrelation zwischen Lebensbezug und Glaubensbotschaft herzustellen, um Aktualität beizubehalten.

Trotz der starken Betonung des Einzelnen gibt es eine Gemeinschaft, die trägt, aber zugleich eben Freiheit lässt oder sogar fordert. Auch Pater Sporschill hält sich an dieses Prinzip und gründet Gemeinschaften, deren Ziel es ist, *sich überflüssig zu machen*. Das bedeutet, dass durch die Hilfe der Gemeinschaft Selbsthilfe aktiviert wird und die Einzelnen der Gruppe

---

<sup>225</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 92.

somit dem jeweils Anderen helfen und auch alleine fähig sind, ihr Leben zu leben. Sporschill sieht eine Gemeinschaft demnach für die Zerstreuung.<sup>226</sup>

Auch Ignatius hat ein Haus für Randgruppen gegründet, das *Haus Martha* in Rom für Prostituierte, und betrieb Jugend- und Sozialarbeit<sup>227</sup>, worin eine weitere Parallele zu sehen ist.

In einem anderen Orden als dem der Jesuiten, indem es den Grundsatz der „*stabilitas loci*“ gibt und die Betonung nicht so sehr auf dem Individuum liegt, sondern auf der Gemeinschaft, wären diese Leistungen gar nicht, zumindest nicht in dieser Form möglich gewesen.

Auch kommt dieser Orden der Freiheitsliebe und Eigensinnigkeit von Pater Georg am nächsten, wie etwa durch die Enge des Priesterseminars, die Sporschill beschreibt (vgl. Kapitel 3.2.1.), zum Ausdruck kommt.

### [5.1.3. Die Bibel als Quelle der Inspiration]

„Es gibt keinen Sozialfall, der den Horizont der Bibel überfordert.“<sup>228</sup>

Pater Georg Sporschill beschreibt die Bibel als seine Quelle der Freude, als Unruhestifter, als geistiges Rüstzeug für den Alltag, als rudimentär und radikal, als beziehungsstiftend und als Buch der Toleranz, d. h. als jene Art von Selbstgewissheit, die einem selbst eine Auseinandersetzung mit dem Anderen erst ermöglicht.

Der Kern der Bibel ist die Liebe. Die Feindesliebe begeistert Sporschill in besonderer Weise, denn die Auseinandersetzung mit dem Anderen ist wichtig, um sich selbst zu verstehen. Die „Entfeindungsliebe“<sup>229</sup> stellt bisherige Maßstäbe auf den Kopf und arbeitet mit dem Moment der Überraschung. Dazu gibt es etwa im Matthäusevangelium die beiden Gleichnisse mit der zweiten Meile (was sogar Eingang in den Titel der Bücher Sporschills findet), sowie der linken Wange und rechten Wange:

38 Ihr habt gehört, dass gesagt worden ist: *Auge für Auge* und *Zahn für Zahn*.

39 Ich aber sage euch: Leistet dem, der euch etwas Böses antut, keinen Widerstand, sondern wenn dich einer auf die rechte Wange schlägt, dann halt ihm auch die andere hin.

40 Und wenn dich einer vor Gericht bringen will, um dir das Hemd wegzunehmen, dann lass ihm auch den Mantel.

41 Und wenn dich einer zwingen will, eine Meile mit ihm zu gehen, dann geh zwei mit ihm.

---

<sup>226</sup> Interview, S. 11. [siehe Anhang]

<sup>227</sup> Jesuitenorden: <http://www.jesuiten.ch/page.asp?DH=17> (Stand: 16.10.2013).

<sup>228</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 96.

<sup>229</sup> Interview, S. 2. [siehe Anhang]



42 Wer dich bittet, dem gib, und wer von dir borgen will, den weise nicht ab.  
43 Ihr habt gehört, dass gesagt worden ist: Du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen.  
44 Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen,  
45 damit ihr Söhne eures Vaters im Himmel werdet; denn er lässt seine Sonne aufgehen über Bösen und Guten, und er lässt regnen über Gerechte und Ungerechte.  
46 Wenn ihr nämlich nur die liebt, die euch lieben, welchen Lohn könnt ihr dafür erwarten? Tun das nicht auch die Zöllner?  
47 Und wenn ihr nur eure Brüder grüßt, was tut ihr damit Besonderes? Tun das nicht auch die Heiden?  
48 Ihr sollt also vollkommen sein, wie es auch euer himmlischer Vater ist. (Mt 5,38-5,48)

So könne man Jesus kennenlernen, ihn und seine „Psychologie“ besser verstehen und wissen, was Nachfolge bedeutet, so Sporschill weiter.<sup>230</sup>

Die herausragende Bedeutung der Bibel für sein Leben lässt sich auch an der Begründung der Bibelschule (s. o.) ablesen, in der sich bis heute immer montags circa 40 Menschen treffen, um die Bibel zu lesen, erklärende Worte dazu zu hören und sie mit ihrem Leben zu verbinden suchen.

Als Besonderheit beschreibt Sporschill das Bibellesen mit Straßenkindern, da sich ihre Lesart von der herkömmlichen erheblich unterscheidet. Gerade hier lasse sich viel von den Kindern lernen, meint er.

Sein Interesse an der Bibel lässt sich auch aufgrund der Einführung der „BiMails, Bibel für Führungskräfte“ erkennen, wie weiter oben beschrieben worden ist.

#### **[5.1.4. Das Vorbild Paulus]**

„Wir [...] wollen [...] uns rüsten mit dem Panzer des Glaubens und der Liebe und mit dem Helm der Hoffnung auf das Heil.“ (1 Thess. 5,8)

Paulus lebte in einer Gesellschaft, die Jesus nicht kannte. Dort hinein stiftete er Gemeinschaften, geistig-spirituelle Heimat, Zugehörigkeit und Lebensfreude, indem er in große Städte ging und ganz klein anfang in dem Glauben und der Hoffnung, dass daraus etwas entstehen könne. Die meisten seiner Freunde sind uns namentlich bekannt. Mit ihnen teilte er sein Leben, er berief und stärkte sie. Er akzeptierte, dass Konflikte dazugehören, wenn etwas

---

<sup>230</sup> Interview, S. 11. [siehe Anhang]

radikal Neues entsteht und er nahm zur Kenntnis, dass er nicht alle *retten* konnte – dies bewahrte ihn vor Überforderung. Metaphorisch könnte man sagen, er zündete einzelne Lichter an, die ihr Feuer weitergeben konnten.

Die erste europäische Gemeindegründungen, Philippi (Apg 16, 11-16,40), begann er mit der Purpurkrämerin Lydia (einer gottesfürchtigen Nichtjüdin), einer wahrsagenden Sklavin und einem ängstlichen Gefängnisaufseher. Mit Einzelbeziehungen wird hier ein großes Projekt begonnen, mit dem Vertrauen, dass es sich zum Guten entwickeln wird. Dabei ist es von Nutzen, wenn man Begabungen wahrnehmen kann, eigene und die der Anderen, um diese dann in den Vordergrund zu stellen. Man soll nicht aus jemanden etwas anderes machen als er ist, denn Gott hat aus ihm schon etwas gemacht, heißt es. Auch ist es wichtig, die Not der Zeit und die der Anderen zu erkennen, um auf sie angemessen reagieren zu können, worin sich eine Haltung der Liebe ausdrückt.

Ein Geheimnis seiner Gemeindegründe liegt in einem scheinbaren Paradoxon: Paulus sieht in den Schwachen die Starken („wo ich schwach bin, bin ich stark“) (2 Kor 12, 10).

In der Pastoral- und Sozialarbeit heißt das, dass die Schwachen der Maßstab sind und dass Gemeinschaften wachsen, lebendig und stark werden, wenn sie den Schwachen in die Mitte stellen. Die Frage, die sich darin verbirgt, kann lauten: „Wo sind die Schwachen, die wir brauchen?“ bzw. „Wo liegen meine Schwächen?“<sup>231</sup>. Darin sieht Pater Georg Sporschill auch das Geheimnis Christi und seiner Auferstehung.<sup>232</sup>

Paulus hatte großen Mut zu revolutionären Gedanken, indem er die Tischgemeinschaft von Juden und Heiden als gegeben sah, wenngleich er zur Rücksicht auf Schwächere mahnte (Röm 14,13-14,15). Diese Form einer Mahlgemeinschaft zeigt sich auch in den Aktionen von Pater Sporschill, da er in Rumänien hauptsächlich mit orthodoxen Christen Gemeinschaft pflegt. Dies deutet auf eine Manifestation seiner Ideale hin, die über die Grenze der Konfession und Nationalität hinausgeht.

Eine Nähe von Paulus und Ignatius sehe ich ferner in der Bescheidenheit, in der persönlichen Beziehung zu Christus und im enormen Durchhaltevermögen in großen Krisen, Spannungen und Ausweglosigkeiten, wodurch ebenso die Stärke der Ideale gegenüber Widerständen von außen sichtbar wird.

[...]

---

<sup>231</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 106f.

<sup>232</sup> Ebenda, S. 106.

### [5.1.5. Die Bedeutung der *Hoffnungskinder*]

„Kein Straßenkind ist so verloren, dass ich nicht sein Freund sein könnte.“<sup>233</sup>

Sehr bald ging Pater Georg Sporschill dazu über, die Straßenkinder als *Hoffnungskinder* zu bezeichnen. Die Frage nach seinem Leitbild in der Sozialarbeit beantwortet Pater Georg Sporschill mit einer Zielvorgabe: „Ich will dankbare Kinder.“<sup>234</sup> Dankbarkeit als jene Haltung, die einen selbst sehen lässt, was man alles empfangen hat im Leben, also als Gegenpol zu jener Haltung, die einem glauben macht, man habe einen Anspruch auf etwas. Daraus entstehen Gier und Unglück und die Kraft des eigenen Reichtums wird aus den Augen verloren, so Sporschill. Die Befriedigung bei der Arbeit liegt ihm zufolge nicht in erster Linie im Erreichen eines Ziels (z. B. so und so vielen Kindern ein Zuhause gegeben zu haben), sondern im Tun. Denn da lebt man im Moment, lebt Freundschaft, Ehrlichkeit und Vertrauen. So ist es auch nicht notwendig, andere belehren, bekehren oder resozialisieren zu wollen, sondern für Sporschill ist die lebendige Beziehung das Wichtige.

In der Arbeit in den Bahnhöfen und U-Bahnschachten geht es darum, ein „Band der Liebe“<sup>235</sup> zu knüpfen und den Kindern entgegen zu gehen, ja sogar *nachzulaufen*. Dazu braucht es nach Sporschill Beständigkeit und Nähe. So sind die Streetworker jeden Tag zur selben Zeit verlässlich am selben Ort. Dorthin bringen sie Speisen mit, erfüllen kleine Wünsche vom Vortag und haben Zeit für ein Gespräch, in dem ein würdiger Umgang und eine wertschätzende Haltung zum Ausdruck kommen. Um einen niederschweligen Zugang zu gewährleisten, ist als Brückenbauer immer ein ehemaliges Straßenkind dabei.

„Streetwork ist eine Schule der Freundschaft.“<sup>236</sup> Das gilt für Pater Sporschill für beide Seiten. Es entsteht ein Geben und Nehmen, bei dem nicht gesagt werden kann, wer mehr gibt, wer größer oder besser ist. Der Helfende wird zum Empfangenden, der Streetworker zum Beschenkten, denn er empfängt ebenfalls Freundschaft, Wertschätzung, Vertrauen und Dankbarkeit. Auch hier rät Sporschill zu einer Haltung, die auf das größere Eingreifen Gottes vertraut.<sup>237</sup> Und tatsächlich finden sich in den Kinderfarmen wider allen Erwartungen glückliche, fromme und gottergebene Kinder. So z. B. Iulian, der eisern spart, um die Zukunft zu planen, aber nicht seine eigene, sondern die seiner Mutter und Schwester, die noch

---

<sup>233</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 121.

<sup>234</sup> Sporschill, 2006, S. 133.

<sup>235</sup> Ebenda, S. 110.

<sup>236</sup> Ebenda, S.122.

<sup>237</sup> Ebenda, S. 132.

unterstandslos sind.<sup>238</sup> Ein weiteres Beispiel ist jenes Kind, das wegen einer speziellen Operation nach Österreich kam und sich wunderte, dass Pater Sporschill ohne Gebet in die Wurstsemmel beißen wollte.<sup>239</sup>

Für Pater Sporschill gibt es bei *Concordia* allgemein einen engen Zusammenhang zwischen Sozialarbeit und Gebet. Es sind die Kinder, die das geschenkte Essen nicht verzehren, bevor sie ihren Dank an die Helfer und an Gott zum Ausdruck gebracht haben. Sporschill berichtet, dass er noch nie ein Kind zum Gebet aufgefordert hat, aber schon unzählige Male die Kinder ihn (s. o.).<sup>240</sup>

Sporschill berichtet immer wieder von Adrian. Ein Straßenkind, das keine Erfolgsgeschichte zu liefern hat. Manchmal gelingt es, dass Adrian mit in eine Einrichtung kommt, fast hätte er die Schulreife erlangt, dann *muss* er wieder zurück zum Bahnhof. Er selbst schaffe bislang kein geregeltes Leben, aber er ist verantwortlich dafür, dass viele andere Bahnhofskinder den Weg zu *Concordia* gefunden haben. Gerade diese Lebensgeschichten, wo der Weg noch offen ist, wo eine gute Lösung (noch) nicht in Sicht ist berühren Pater Georg Sporschill am meisten und dort ist seine Freundschaft größer als die erlebten oder sogar zugefügten Enttäuschungen. Und genau dort, wo die Traurigkeit am größten ist, da ist auch seine empfundene Nähe am größten.<sup>241</sup>

Derartige *Hoffnungskinder*, wie Sporschill jene nennt, die von der Gesellschaft an den Rand gedrängt und stigmatisiert werden (s. o.), sowie die Einstellung ihnen gegenüber sind vermutlich seine Motivation. Ihn hat es im Laufe seines Lebens immer wieder zu Randgruppen gezogen. Interessant ist hier die Bezeichnung *Hoffnungskinder*. Damit wendet er die gesellschaftliche Stigmatisierung von ihnen ab und setzt neue Impulse für diese Randgruppe.

In einem Interview, das Antonio Spadaro, SJ mit Papst Franziskus geführt hat, meinte dieser auf die Frage, was die Zeichen der Hoffnung heute wären und ob wir optimistisch sein müssen, dass die Bezeichnung *Hoffnung* besser wäre als Optimismus, denn Hoffnung wäre ein Geschenk Gottes und werde daher nicht enttäuscht, da Gott selbst Hoffnung ist.<sup>242</sup> Davon ausgehend gibt Sporschill mit der Bezeichnung *Hoffnungskinder* den Kindern eine Chance und vertraut darauf, dass auch sie Vertrauen haben, zu sich selbst, zu Anderen, zur Welt und zu Gott.

---

<sup>238</sup> Ebenda, S. 169.

<sup>239</sup> Ebenda, S. 133.

<sup>240</sup> Ebenda, S. 117.

<sup>241</sup> Ebenda, S. 121.

<sup>242</sup> SPADARO, 2013, S. 63.

## [5.2] Das Projekt<sup>[243]</sup>

1991, zwei Jahre nach dem Zusammenbruch des Kommunismus in Rumänien, wurde Pater Georg Sporschill von der Caritas für ein halbes Jahr nach Bukarest eingeladen. Wieder ein Jahr später, 1992, gründete er den Verein Concordia. Die Struktur und die Zielsetzung ergaben sich sehr schnell aus der konkreten Notsituation vor Ort [...], wie Pater Georg Sporschill in seinem Buch „Die zweite Meile“ erzählt, und setzen sich aus den Eckpunkten Schutz, Erziehung, Pflege, soziale und berufliche (schulische) Integration, Vorbeugung von Trennungen in der Familie sowie Kinderschutz durch Pflegschaften/Adoption zusammen. Als Vorbild dient die Familie, d. h. eine Lebensgemeinschaft, in der die Schwachen geschützt sind, und bildet den Kontrast zu Massenheimen.<sup>244</sup> Bis zum heutigen Zeitpunkt hat sich das Netz kontinuierlich vergrößert und die Einrichtungen und Möglichkeiten sowie Angebote für die jungen Menschen fungieren auf verschiedenen Bedürfnisebenen.

Die Mitarbeiter setzen sich aus Zivildienern, Volontäre, Studenten verschiedenster Fakultäten sowie Erzieher zusammen. Bis 2013 war Sporschills langjährige Mitarbeiterin und Leiterin des JuCa (Jugendhaus Caritas, damals noch Blindengasse), die ihn von Anfang an in Bukarest begleitet hat, für die Organisation des Vereins zuständig, danach nur noch für den pädagogischen Teil. Die organisatorischen und finanziellen Angelegenheiten des Vereins wurden fortan von Martin Essl übernommen.

Die einzelnen Häuser sollen so autonom wie möglich handeln können, um auf die jeweiligen Bedürfnisse adäquat eingehen zu können. Dazu zählt auch die wirtschaftliche Budgetierung.

Unterstützung gibt es hauptsächlich von Spendern, darunter Haupt- und Großspender wie Firmen (z.B. Strabag, die viele Häuser renoviert bzw. neue gebaut hat, wobei heimische Arbeiter und Partnerfirmen herangezogen wurden), Privatpersonen und die rumänische Regierung, die mittels Zurverfügungstellung von Grundstücken einen Beitrag leistet.

Bei der Führung der Häuser wird stets Wert auf rumänische Mitarbeiter gelegt. In der Anfangszeit funktionierte alles nach dem Prinzip „learning by doing“, aber sehr bald gab es ein Ausbildungsprogramm in Sachen Sozialarbeit und ein therapeutisches Konzept.<sup>245</sup>

---

<sup>243</sup> KAHL, 2014, S. 32-35.

<sup>244</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 16.

<sup>245</sup> Ebenda, S. 19f.

So konnte man den anfangs aufkommenden Verdacht, man wolle die Kinder katholisch missionieren oder gar ihre Organe verkaufen, entgegentreten. Auch die Heimleitung lag bald in den Händen von einheimischen Arbeitskräften.

Im Laufe der Zeit hat Concordia sechs Integrationsstufen entwickelt [...], die die Künstlerin Elena Vlad künstlerisch dargestellt hat.<sup>246</sup>

Das Modell der Integrationsstufen beginnt mit Streetwork, wo es um eine Stillung primärer Bedürfnisse (Nahrung, Kleidung, medizinische Erstversorgung) geht. Es ist ein niederschwelliges Angebot, eine nachgehende Sozialarbeit bzw. Seelsorge. Auf dieser Art von Beziehungsangebot kann in den späteren Stufen aufgebaut und interveniert werden.

Die Sozialzentren (z.B. Sf. Lazarus in Bukarest oder Sf. Cristina in Ploiestie) offerieren die Möglichkeit, basale Bedürfnisse zu befriedigen (essen, waschen, medizinische Versorgung, Gemeinschaft und Aktivität) bei gleichzeitigem Drogenverbot. Zum Teil stehen auch Schlafplätze und sozialarbeiterische Angebote (Kontakt zu offiziellen Behörden, Dokumente, Beratung) zur Verfügung.

Die Kinderhäuser bieten Mädchen und Knaben die Möglichkeit, in familiären Verbänden den Alltag zu leben. Dabei besuchen sie öffentliche Kindergärten und Schulen, wenn das möglich ist.

In Aricesti, einem Ort nahe Ploiesti, gibt es eine Farm für Kinder. Hier bilden elf Häuser eine Einheit. Ferner gibt es dort die Häuser Casa Austria und Casa Alexandra, in denen 2001 16 Babys aus einem Waisenhaus aufgenommen wurden. Nach einer Erweiterung konnten auch Zehn- bis 15-Jährige ein Zuhause finden. Die Farm der Kinder war einst eine Kolchose, 80 km von Bukarest entfernt. In jedem der elf Wohnhäuser finden acht Kinder Platz. Außerdem gibt es eine Krankenstation, Schul- und Ausbildungsgebäude, Werkstätten, ein Gemeindezentrum, einen Garten, einen Spielplatz und eine Kapelle.

Auch gibt es das Kinderhaus St. Paul, in dem auf drei Etagen 40 Kinder im Alter von drei bis 19 Jahren in Familienverbänden zusammenwohnen.

In den Lehrwerkstätten wird versucht, die Straßenkinder auf die Schule vorzubereiten und danach gestrebt, allen einen Pflichtschulabschluss zu ermöglichen. Ziel ist es dabei, für jede Neigung eine Möglichkeit zu geben sowie die nötigen Fähigkeiten zu einem angestrebten

---

<sup>246</sup> Ebenda, S. 154.

Beruf zu erlernen. In einigen der Werkstätten sind die Berufsausbildungen zu Tischler, Bäcker, Schlosser, Installateur und Elektriker möglich. Die Lehre endet mit einem staatlichen Diplom.

Die Wohngemeinschaften gliedern sich aufgrund von verschiedenen Zielgruppen. Sie bieten Wohnraum für ehemalige Kinderheimbewohner, aber auch für Jugendliche direkt von der Straße sowie Müttern mit Kindern - so z.B. Casa Hannes, das ehemalige Sozialzentrum Sf. Andrei.

Der Club Concordia bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Concordiaeinrichtungen schon verlassen haben, die Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu bleiben. Einige von ihnen arbeiten nun selbst im Projekt Concordia mit bzw. tauschen Erfahrungen aus und helfen einander bei der Arbeitssuche.

[...]

## 6. Gerechtigkeit in der pastoralen Praxis Georg Sporschills

Pater Georg Sporschill stellt sein Leben in den Dienst der Armen und Ausgegrenzten. Dies begann – mit wenigen Ausnahmen (Universitätsassistent und Beamter) – bereits in seiner Familie mit der Sorge um die jüngeren Geschwister, was sich in der Aktivisten/innengruppe in der Schule fortsetzte. Während seines Au-pair Aufenthalts in Paris, wo er bei einer Familie die Sorge um ein behindertes Kind trug, vertiefte sich sein Engagement für *Menschen, die an den Rand gedrängt werden*<sup>247</sup>, was in Sporschills Caritasarbeit mit haftentlassenen Jugendlichen in Wien (die den Beginn der Gründung vielfältiger Organisationen darstellt) seinen vorläufigen Höhepunkt fand. Das Wort aus Exodus 3 eignet sich daher gut, um sein Handeln zu beschreiben<sup>248</sup>:

„Ich habe das Elend meines Volkes in Ägypten gesehen, und ihre laute Klage über ihre Antreiber habe ich gehört. Ich kenne ihr Leid. Ich bin herabgestiegen, um sie aus der Hand der Ägypter zu entreißen und aus jenem Land hinauszuführen in ein schönes, weites Land [...] Jetzt ist die laute Klage der Israeliten zu mir gedrungen, und ich habe auch gesehen, wie die Ägypter sie unterdrücken.“<sup>249</sup> (Ex 3,7-9)

Im Vergleich zu diesem Vers drückt Sporschill dies wie folgt aus:

„Als Jesuit fühle ich mich verpflichtet, dorthin zu gehen, wo andere nicht hingehen können.“<sup>250</sup>

Georg Sporschill nahm sich immer wieder dem Elend verschiedener Gruppen an (Haftentlassener, Obdachloser, Frauen, Straßenkindern, Romas), wohnte mit ihnen zusammen, um im eigenen Erleben der Benachteiligung eine Sensibilität für Neugestaltung und einen Willen für Veränderungen zu einem besseren Leben zu gewinnen. Dabei spielte die Ermöglichung von Bildung stets eine zentrale Rolle.

So versuchte er, die Spirale von Gewalt, Ausgrenzung, Demütigung und Abwertung zu durchbrechen, im Streben zu einem Leben mit Gestaltungsmöglichkeiten *in* und *zur* Freiheit hin.

In diesem Sinne lässt sich Sporschill im Sinne Franz Segbers als Ökonom/Haushalter Gottes beschreiben, der stellvertretend für ein gutes und gerechtes Leben hier auf Erden eintritt.<sup>251</sup>

---

<sup>247</sup> Vgl. dazu Kapitel 1.2., 2. und 3.

<sup>248</sup> Vgl. Kapitel 1.2. und 3.

<sup>249</sup> DIE BIBEL, Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg – Stuttgart, 1980.

<sup>250</sup> Interview, S. 10 (siehe Anhang).

<sup>251</sup> Vgl. Kapitel 1.2.



Im Vorleben dieser Haltung für ein gutes und gerechtes Leben kritisiert Sporschill indirekt die aktuelle Ökonomisierung sowie Verzweckung aller Lebensbereiche und erinnert damit an die Propheten des Alten Testaments.

Darüber hinaus spricht Sporschill immer wieder von der „Entfeindungsliebe“<sup>252</sup>. Sein Buch „Die zweite Meile“<sup>253</sup> trägt diese Einstellung programmatisch im Titel. Die Devise dahinter ist, den anderen so viel Wertschätzung entgegenzubringen, sodass sie ihre negative/abwertende Haltung nur mehr aufgeben *können*. Die erwartete Haltung der Beschwerde, der Abrechnung wird übergangen zugunsten einer freundschaftsermöglichenden Bereitschaft.

In der Bibel schreibt Matthäus Folgendes über die Vergeltung:

„wenn Dich einer auf die rechte Wange schlägt, dann halte ihm auch die andere hin. Und wenn dich einer vor Gereicht bringen will, um dir das Hemd wegzunehmen, dann laß [sic] ihm auch den Mantel. Und wenn dich einer zwingen will, eine Meile mit ihm zu gehen, dann geh zwei mit ihm.“ (Matthäus 5, 39-41)

Diese beinahe paradox anmutende Denkweise findet sich auch in den Antithesen der Bergpredigt in Mt 5-7 bzw. Lk 6, deren Ziel es ist, eine Haltung zu beschreiben, die einen für den Frieden und die Gerechtigkeit in der Welt angemessene Weise zum Ausdruck bringen.

Ähnlich erbrachte Wohltaten klingen in der Endzeitrede (Mt 25,42-46) an:

„Denn ich war hungrig und ihr habt mir zu essen gegeben, ich war durstig, und ihr habt mir zu trinken gegeben; ich war fremd und obdachlos, und ihr habt mich aufgenommen; ich war nackt, und ihr habt mich Kleidung gegeben; ich war krank, und ihr habt mich besucht; ich war im Gefängnis und ihr seid zu mir gekommen. Dann werden ihm die Gerechten antworten: Herr, wann haben wir dich hungrig gesehen und dir zu essen gegeben [...]. Darauf wird der König ihnen antworten: Amen, ich sage euch: was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.“ (Mt 25,35-40, Hervorhebungen durch die Autorin)

Georg Sporschill ist ein großer Anhänger Paulus', der ihm als Vorbild dient. Ein Geheimnis seiner Gemeindegründung liegt in einem scheinbaren Paradoxon: Paulus sieht in den Schwachen die Starken („wo ich schwach bin, bin ich stark“; 2 Kor 12, 10).

In der Pastoral- und Sozialarbeit heißt das, dass die Schwachen die Richtlinien vorgeben und dass Gemeinschaften wachsen, lebendig und stark werden, wenn sie den Schwachen in die Mitte stellen. Die Frage, die sich Sporschill dabei stellt ist: „Wo sind die Schwachen, die wir

---

<sup>252</sup> Interview, S. 2 (siehe Anhang).

<sup>253</sup> SPORSCHILL, 2006.

brauchen?“ bzw. „Wo liegen meine Schwächen?“.<sup>254</sup> Darin sieht er auch das Geheimnis Christi und seiner Auferstehung.<sup>255</sup>

Ein weiteres Paradoxon liegt in der Anschauung des Geldes. Der „arme“ Pater hat schier unzählige Hausbauten initiiert, wozu große Mengen von Geld benötigt wurden. Dabei hat er zunächst Unterkünfte errichtet, denen alsbald Aus-Bildungsstätten und Werkstätten folgten. Darin erinnert er an Wichern, Kolping und Werner, die sich ebenfalls Hilfsbedürftigen annahmen und versuchten, strukturelle Änderungen in Gang zu bringen.<sup>256</sup>

### **Bildung bei PGS**

Pater Georg Sporschill hat im Jesuitenorden einen Orden gewählt, der ein hohes Maß an Bildung als Aufnahmekriterium voraussetzt. Der Orden unterhält unter der Kurzformel „Glaube und Gerechtigkeit“<sup>257</sup> mehrere Hilfsprojekte.

„Die Jesuiten waren von Anfang an von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Bildung überzeugt. Durch eine gute Ausbildung, die verschiedene Wissenschaften verbindet und zum selbständigen Denken befähigt, sollen Frauen und Männer ermutigt werden, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Jesuiten lehren deswegen an Hochschulen, arbeiten an Instituten, schreiben Bücher und geben Zeitschriften heraus. Ohne auf die theologische Forschung eingeschränkt zu sein, leisten sie so einen Dienst am Glauben: Auch in Zukunft werden Christen nur als Gesprächspartner ernst genommen, wenn sie sich dem Austausch von Argumenten stellen.“<sup>258</sup>

Sie unterhalten ein eigenes Zentrum für Ignatianische Pädagogik. In ihrem Profil geben sie an:

“Ignatius von Loyola hatte als Ziel, Menschen zu einem spirituell erfüllten und christlich engagierten Leben zu führen. Für den Gründer des Jesuitenordens war es selbstverständlich, dass jeder Suchende sich frei und ohne Ideologie die zu ihm passende Übung auswählt. So ist es verständlich, dass seine Spiritualität auch nach mehr als 450 Jahren Menschen in aller Welt Orientierung für einen gelingenden und erfüllenden Lebensweg gibt.“<sup>259</sup>

---

<sup>254</sup> SPORSCHILL, 2006, S. 106f.

<sup>255</sup> Ebenda. S. 106.; KAHL, 2014, S. 45.

<sup>256</sup> Vgl. Kapitel 1.2.3.

<sup>257</sup> Jesuitenorden, URL: <https://www.jesuiten.org/gerechtigkeit.html> (Stand: 11. Februar 2016).

<sup>258</sup> Jesuitenorden, URL: <https://www.jesuiten.org/wissenschaft.html> (Stand: 11. Februar 2016).

<sup>259</sup> Ebenda.

„In der Tradition des Ignatius von Loyola sind wir überzeugt: Jeder Mensch kann und muss seinen eigenen Weg finden, um zu einer Persönlichkeit heranreifen zu können. Deshalb hat das Zentrum für Ignatianische Pädagogik ein Weiterbildungskonzept für den deutschsprachigen Raum entwickelt, das pädagogischen Fachkräften in ihrer wertvollen Arbeit Orientierung bietet.

Wir bieten Pädagoginnen und Pädagogen aller Schulen und den SJ-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern Raum, sich einzubringen, auszutauschen und so an der Zukunft des ignatianischen Profils mitzuarbeiten.“<sup>260</sup>

In der Epoche seines Gründers Ignatius (31. Mai 1491-31. Juli 1556) spielte die persönliche Gottesbeziehung und die *Erneuerung von Innen* eine große Rolle.

„Durch persönliche Exerzitien wird *jedem* die *Unterscheidung der Geister* zugetraut, indem jeder *innere Seelenwinkel* beleuchtet und erfüllt werden kann, um dann in die soziale Realität der Welt von heute wirken zu können. Darin liegt eine Stärkung der Persönlichkeit und der Gottesbeziehung.

Außerdem sind Aufmerksamkeit und Wachsamkeit, wo Gott im Alltag einbricht, wo er in Beziehung treten möchte und wie er sich zeigt, gefordert. Dies sind die zwei Aspekte des Glaubens: die individuelle und persönliche Spiritualität und das Streben nach sozialer Gerechtigkeit, woran man die Glaubwürdigkeit des eigenen Christseins prüfen kann.“<sup>261</sup>

Durch das Gelübde der Armut wird Solidarität niederschwelliger und fördert die Demut – verstanden als Mut zu dienen und dabei die Welt zu verändern im Sinne einer Ich-Stärke, sodass mehr Gerechtigkeit entsteht.

Georg Sporschill gründet Gemeinschaften, deren „Ziel es ist, sich selbst überflüssig zu machen. Das bedeutet, dass durch die Hilfe der Gemeinschaft Selbsthilfe aktiviert wird und die Einzelnen der Gruppe somit dem/der jeweils Anderen helfen und auch alleine fähig sind, ihr Leben zu leben“.<sup>262263</sup>

Indem er die Straßenkinder als Hoffnungskinder bezeichnet, kommt Sporschills Haltung gegenüber Mensch und Welt erneut zum Ausdruck. Er lässt die „gesellschaftliche Stigmatisierung“<sup>264</sup> außer Acht und stellt die Außenseiterinnen und Außenseiter als Gewinn für alle in die Mitte seines Tun und Denkens. So versteht er „Streetwork [als] eine Schule der Freundschaft“<sup>265</sup> für beide Seiten. Im Geben sind *beide beides*: die Geberin bzw. der Geber ist zugleich Empfangende bzw. Empfangender und umgekehrt. Dabei ist es Sporschill immer wichtig, auf das je größere Eingreifen Gottes zu vertrauen.<sup>266</sup>

---

<sup>260</sup> Zentrum für Ignatianische Pädagogik, URL: <http://zip-ignatianisch.org/kontakt/> (Stand: 11. Februar 2016).

<sup>261</sup> KAHL, 2014, S. 42.

[<sup>262</sup> Interview, S. 11 (siehe Anhang)].

<sup>263</sup> KAHL, 2014, S. 42-43.

<sup>264</sup> Ebenda, S. 51.

<sup>265</sup> Sporschill, 2006, S. 122.

<sup>266</sup> Ebenda, S. 132.

Darauf kann auch das Bildungsverständnis *Meister Eckharts*<sup>267</sup> aus seiner Imago Dei Lehre bezogen werden. Denn wesentlich bei seiner Vorstellung ist der Begriff der *Entfremdung*.<sup>268</sup> Der Mensch hat sich von seinem ursprünglichen Bild Gottes entfernt und der Welt angeglichen – Bildung, verstanden als Prozess der Selbstwerdung, auf dem Wege der Überwindung von Entfremdung – verstanden als Mystik – zu seiner Bestimmung als Mensch. In diesem Verständnis von Bildung vollzieht sich ein Zweifaches: Bildung wird von *außen* – von Gott – geschenkt und vom *Inneren* des Menschen als Hinwendung zu Gott in der Überwindung der Entfremdung gebildet. Dies mündet in einer aktiven Zuwendung zur Welt und deren aktiven Gestaltung.

Sporschills Concordia folgt dieser Ambivalenz/Dialektik aktiv und passiv, von außen und innen. Äußerlich angeleitet und begleitet werden Heranwachsende in der *Herausbildung* ihrer Berufung, ihrer Identität, der sie in Freiheit, Solidarität und Verantwortung (zu anderen Straßenkindern, zu ihren Familien, zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld) folgen, unterstützt, um ein sinnerfülltes Leben meistern zu können.

Dabei spielen rituelle Handlungen (in und außerhalb des Gottesdienstes) eine wesentliche Rolle. Sie helfen besonders zu Beginn einer lebensverändernden Kontaktaufnahme, die Sprachlosigkeit zu überwinden, Verstehensmomente zu eröffnen, um sich angenommen fühlen zu können. Stets wird Spiritualität gepflegt und gefördert, wobei das Bekenntnis eine untergeordnete Rolle spielt und Verschiedenartigkeiten als bereichernd begriffen werden.

Bis in die Spiritualität hinein wird ein Zugang zum Menschen sichtbar, der in der Verschiedenheit die Möglichkeit erblickt, erst fruchtbar aufeinander ver- und angewiesen zu sein, worin auch ein stark identitätsstiftendes Moment liegt.

Grümme spricht in diesem Zusammenhang in seinem Resümee über die Religionspädagogik von „alteritätstheoretisch fundiert und politisch sensibel“.<sup>269</sup>

Grundlegend geht Georg Sporschill in seiner Arbeit von der prinzipiellen und zu jeder Zeit möglichen (es gibt kein *Zu Spät*) Bildsamkeit des Menschen aus, wie sie auch Grümme im Anerkennungsansatz<sup>270</sup> beschreibt. Die durch Herkunft bedingten Ungerechtigkeiten bei Straßenkindern sind augenscheinlich und werden bei Sporschills Projekten durch *Liebe*, *Respekt* und *Wertschätzung*<sup>271</sup> deutlich. Er geht sogar noch weiter und begreift im Sinne

---

<sup>267</sup> Vgl. Kapitel 2.

<sup>268</sup> FRAAS, Hans-Jürgen. *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2000. S. 44-46.

<sup>269</sup> GRÜMME, 2014, S. 157.

<sup>270</sup> Vgl. Kapitel 2.

<sup>271</sup> Vgl. Ebenda.

Paulus „Schwächen als Stärken“.<sup>272</sup> Die in der Familie und auf der Straße gelernten Strategien werden in reflexiven Gesprächen wertgeschätzt und als befähigender und fördernder Vorsprung in Lebens- und Arbeitsaufgaben angewendet. Ähnliches geschieht in der Resilienzforschung, die um einen ressourcenorientierten Blick auf den Menschen bemüht ist.<sup>273</sup>

In Sporschills Organisationen steht eine gerechtere Verteilung an primärer Stelle, wenngleich der Fokus auf den einzelnen Menschen in seiner besonderen Verfasstheit im Vordergrund steht: Zugang zu Essen, Kleidung, später zu Bildung, Beruf wird ermöglicht; Infrastruktur für Bildungsprozesse zur Verfügung gestellt. Denn ohne die Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse können Entwicklungsmöglichkeiten nicht ausgebaut werden. Lehner-Hartmann nimmt hier ein Leben ohne Angst dazu.<sup>274</sup> Anhand des Beispiels des Straßenkindes zeigt sie die Möglichkeiten, die ein Mensch aufgrund seiner Herkunft hat, auf und fordert eine umfassendere Struktur im *Lernsystem*.

Dieser Aufbau von Stillung basaler über kultureller, sozialer sowie spiritueller Bedürfnisse folgt auch dem Aufbau der Werke der Barmherzigkeit.<sup>275</sup>

In diesen genannten Aspekten eignet sich Georg Sporschill als Vorbild zu fungieren, so wie es Hans Mendl in seinem Projekt „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien“ beschrieben hat.<sup>276</sup> Mendl zufolge ermöglichen Vorbilder, die *erreichbar* sind und mit denen eine zwischenmenschliche Beziehung stattfindet, Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit ihnen zu identifizieren. Als Gründungsfigur der Organisation, die den Heranwachsenden die Möglichkeit zur sozialen und beruflichen Integration bietet, kann Sporschill eine solche Identifikationsfigur, mit der sozialer Kontakt besteht, sein.

---

<sup>272</sup> KAHL, 2014, S. 45.

<sup>273</sup> Vgl. Kapitel 2.

<sup>274</sup> Vgl. Kapitel 4.3.

<sup>275</sup> Vgl. Kapitel 1.2.

<sup>276</sup> Vgl. Kapitel 2.

## 7. Resümee und Ausblick

Zum Schluss stellt sich resümierend die Frage, wie nun mit all dem in dieser Diplomarbeit gesammelten Wissen rund um Gerechtigkeitsdefinitionen und -theorien im konkreten Schulalltag umzugehen und wie gerechtes Handeln möglich oder zu ermöglichen ist.

### Grundhaltung

Zunächst soll aber die zu Beginn gestellten Forschungsfragen, wie der Begriff *Gerechtigkeit* in der Religionspädagogik, wie in der pastoralen Praxis anhand des Beispiels Pater Sporschill angewandt bzw. verstanden wird und welche Kriterien sich daraus für das Aufgreifen des Gerechtigkeitsbegriffs im praktisch-theologischen Diskurs ableiten lassen, beantwortet werden.

Als ein wesentliches Kriterium sei die Wahrnehmung, dass gerechtes Handeln ein *Beziehungsgeschehen* ist, genannt. Jede Beziehung ist ein einmaliges Geschehen, wobei sich nicht nur *zwei Einzelne*, sondern *Zwei miteinander* zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort in Verbindung setzen. Es kommt darauf an, ob und wie man sich auf die Beziehung einlässt - das wahrzunehmen, was miteinander neu entsteht. In einer solchen Beziehung ist das, was im Menschen ist, seine *Grundhaltung*, als immanenter Teil des Geschehens mitentscheidend, und damit ein weiteres Kriterium.

Eine grundsätzliche *Wertschätzung* der und des anderen führt zu einem anderen Handeln als wenn man diese Haltung nicht hat. Im Anschluss an die vorliegende Arbeit lässt sich sagen, dass eine wertschätzende Haltung zu mehr Gerechtigkeit führt. Dies ist bereits biblisch beschrieben.

Eine prinzipielle Wertschätzung führt auch dazu, dass man nicht bei der Wahrnehmung einer vermeintlichen *Schwäche* der und des anderen stehen bleibt, sondern herauszufinden sucht, ob und wie darin eine Stärke liegt.

Dadurch wird deutlich, wie diese Schritte zu einem gerechteren Handeln führen als die bloße Einhaltung festgeschriebener Regelwerke. Dieses Verhalten ist nicht von Personen loszulösen, sie sind mittendrin, da die und der eine anders handelt als die und der andere.

Es würde sich so auch in der *Option für Schwache* der Blick für die Verwundbarkeit der Starken auftun, für ein differenzierteres Bild – abseits von Schwarz-Weiß-Malerei – für ein Beziehungsgeschehen in verschiedenen Facetten.

Solche Differenzierungen sind ebenso wie das Beziehungsgeschehen zeitlich fortschreitende Geschehen, *Prozessgeschehen*. Das heißt, was zu einem Zeitpunkt ungerechtes Handeln sein kann, kann zu einem anderen Zeitpunkt gerecht sein, und umgekehrt, was in einem Kontext als gerechtes Handeln gelten kann, kann in einem anderen als ungerecht gelten. Ein Kriterium für Gerechtigkeit ist daher, wie sehr man sich dieser ständigen Auseinandersetzung stellt.

Gerechtigkeit/gerechtes Handeln entwickelt sich aus einer Grundhaltung heraus neu, in jedem Beziehungsgeschehen, in jedem Kontext, zu jedem Zeitpunkt.

Theologisch gesprochen sehe ich wesentliche Kriterien der Gerechtigkeit (Ich, Du, Beziehung, Wertschätzung) in der Grundhaltung, die das Liebesgebot ausdrückt, großartig und hilfreich aufgehoben: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.<sup>277</sup>

### **Konkretes pädagogisches Handeln**

Im Erkennen von und im Umgang mit *Widersprüchen* wird konkretes Handeln am meisten herausgefordert. Dabei sind schwierige Abwägungen bei kollidierenden Anforderungen und Interessen zu erwägen.

#### **I.**

Wie ist eine gerechte Entscheidung sinnvoll zu treffen, wenn Wünsche, Konflikte, Bedürfnisse an eine Lehrperson herangetragen werden, die nichts mit dem vorgeschriebenen Curriculum zu tun haben?

Geht man auf das, was sich z.B. *sozial* ereignet, ein in der optimistischen Annahme, dadurch mindestens ebenso Wertvolles zu vermitteln wie die vorgeschriebenen Lerninhalte oder gibt man den prüfungsrelevanten Inhalten den Vorzug?

Im Aufgreifen dessen, was Schülerinnen und Schüler bewegt, kann sich meines Erachtens gerechtes Handeln deshalb ereignen, da versucht wird, ihnen und ihrer Situation gerecht zu werden. In der Wertschätzung des Ausdrucks von Heranwachsenden – auch wenn dieser auf den ersten Blick als untauglich, unangemessen oder gar unverschämt anmutet – lässt sich Wesentliches vermitteln.

---

<sup>277</sup> Die Frage nach dem wichtigsten Gebot: „Er antwortete ihm: Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit all deinen Gedanken. Das ist das wichtigste und erste Gebot. Ebenso wichtig ist das zweite: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. An diesen beiden Geboten hängt das ganze Gesetz samt den Propheten.“ (Mt 22,37-40)

Ein Aspekt ist, gerechtes Handeln zu fördern, indem die Anerkennung dieses Ausdrucks als Lebensleistung (als gelernte Antwort auf Bedrohung, als Ausdruck von Angst oder Machtlosigkeit etc.) gewürdigt wird.

Ein anderer Aspekt aus dieser Intervention kann eine Signalwirkung mit und an der Klassen- und Schulgemeinschaft sein, da glaubhaft vermittelt werden konnte, dass der Mensch im Mittelpunkt steht und die gemeinsame Suche nach einem guten – einer dem Menschen gerecht werdenden – Weg angegangen wird.

Zugleich kann sich die Atmosphäre dahingehend verändern, dass Lerninhalte wieder leichter vermittelt werden können. Im guten *Erspüren* von wertvollem Potential in solchen Prozessen lassen sich anschlussfähige Unterstützungsformen für die Zukunft finden. Wenn die Wahrnehmung und der Umgang mit Herausforderungen die Schülerinnen und Schüler sensibilisieren, kann das in das gesellschaftliche Zusammenleben hineinwirken.

## II.

Mit *Leistung* – prinzipiell als fruchtbar wahrgenommen – wird es problematisch, wenn sie als Hauptmerkmal des Menschseins angesehen wird und ein starkes Konkurrenzprinzip hinzutritt, welches ein gutes *Maß* überschreitet (Mesoteslehre siehe unten). Wenn es nur mehr Gewinnerinnen und Gewinner bzw. Verliererinnen und Verlierer, Dazugehörige und Ausgeschlossene gibt, schwindet die erlebbare Gerechtigkeit. Da heute ein enorm hohes Maß an Bereitschaft der und des Einzelnen zu einer so verstandenen Leistung erwartet wird (welches meist ausschließlich in seiner persönlichen Verantwortung verortet wird ohne Blick auf institutionelle, gesellschaftliche, soziale, politische Faktoren), besteht womöglich ein grundsätzlicher Widerspruch zur Gerechtigkeit.

Im schulischen Kontext entsteht ein enormer *Druck* durch den ständigen Blick auf bewertbare Leistungen. Verschärft wird das bei der *Beurteilung*, insbesondere im Schulsystem.

Hier ergibt sich die Frage, wie eine förderliche Leistungsbeurteilung aussehen kann, ob neben summativen mehr formative Beurteilungsmomente mit konstruktivem Feedback eine Entlastung und angemessenere Beobachtungen bedeuten, die dann zu gerechteren Beurteilungen führen können.

Gesellschaftlich ist im Zusammenhang mit Leistung ein *Paradoxon* aufgetreten, welches ökonomische Ungleichheiten aufgrund von Leistungsunterschieden akzeptiert. Ein *Dilemma* besteht darüber hinaus, indem das Leistungsprinzip fester Bestandteil unseres



gesellschaftlichen Handelns ist, auf das Schule vorzubereiten hat und insofern an der Schule einen Platz haben muss – andererseits ist Schule selbst ein Bestandteil gesellschaftlichen Handelns; Schule als Brennpunkt.

Für ein konkretes Handeln geben *Grümme* und *Mette* Anregungen, wie sie in den Kapiteln 2 und 3 der vorliegenden Arbeit ausgeführt werden.

Pädagogisches Handeln muss *subjektorientiert* sein und Ausdrucksformen eines Individuums wahrnehmen, verstehen und deuten können und es muss eine *kritische* Haltung gegenüber herrschenden Verhältnissen entwickeln, mit der *emanzipatorisch* und *transformatorisch* an Veränderungen gearbeitet werden kann

Insbesondere religionspädagogisches Handeln bringt eine *Parteilichkeit* und *Solidarisierung* für Benachteiligte mit und ermöglicht einen Perspektivenwechsel, welcher der eigenen Betroffenheit Ausdruck verleiht. Dabei gilt es zu bedenken, dass eine jede und ein jeder je nach Hinsicht mehr oder weniger Täter und Opfer ist.

Diesen Überlegungen liegt zugrunde, jedem Menschen nach den individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten gerecht zu werden, um eine Identitätsfindung zu ermöglichen, die das Fremdverstehen umschließt (auch um das eigene Fremde weiß und es mehr und mehr entdeckt) und somit pluralitätsfähig ist.

Auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen braucht es dafür kompatible Fähigkeiten, wie eine diagnostische Kompetenz, die Ausdrucksformen wahrnimmt und zu deuten in der Lage ist. Eine Heterogenitätskompetenz, die mit Verschiedenheiten konkurrenzlos und fruchtbringend umgeht und eine Selbstreflexionskompetenz.

Grümme nennt für den religionspädagogischen Kontext noch die „theologisch-religionspädagogische Kompetenz (Wahrnehmen – Urteilen – Handeln, oder genauer: existentiell-biographisch, kontextuell, kirchlich, urteilsfähig, pluralitätsfähig, konstruktiv).<sup>278</sup>

Unterschiedliche Erwartungshaltungen, die an einen herangetragen werden oder gesellschaftlich immanente Prämissen können bezüglich Gerechtigkeit konträres fordern. So ist deutlich geworden, dass bei gerechtem Handeln viele miteinander verflochtene Bereiche und Aspekte – mitunter auch widersprüchliche – bedacht werden wollen.

Im Ringen um gerechtes Handeln ereignet sich ein unabschließbarer Klärungsprozess des Selbst-, Menschen- und Weltverständnisses. Gerechtigkeit ist kein Besitz, sondern eine

---

<sup>278</sup> Vgl. Kapitel 2.

Aufgabe. Vielleicht liegt darin auch eine Ursache der schweren Definierbarkeit von Gerechtigkeit – sie möchte gewagt und nicht besessen werden, ähnlich der Liebe.

### **Ausblick und weiterführende Fragen**

Am Ende dieser Arbeit ließe sich viel zu Gerechtigkeit in den Strukturen rund um Bildung und ihre Wirkung auf das *pädagogische Handeln* sagen. Auch ließen sich darin grundlegende *Haltungen* analysieren und frei legen:

Welchen *Einfluss* nimmt die Architektur und der Standort eines Bildungsgebäudes, welche *Prägungen* werden von Aus- und Weiterbildung bestimmt, welche *Folgen* hat die Implementierung von Inklusion und Gendermainstreaming, von Qualitätsmanagement und Schulpartnerschaft, welche *Signale* gehen von den Übertrittsgrenzen in andere oder höhere Bildungsanstalten aus, wie *beeinflusst* das die Durchlässigkeit, welche *Möglichkeiten* ergeben sich aus dem Umgang mit Heterogenität, was *folgt* aus Individualisierungs- und Differenzierungsbemühungen, welche *Veränderungen* ergeben sich aus Neuerungen bei der Schulentwicklung, der Schulausstattung der Steuerungselemente (Sozialindizes, Stundenmaß, Zuständigkeitsradius der Direktionen u.a.m.), welche *Signalwirkung* geht von beruflichen Veränderungsmöglichkeiten bei Lehrerinnen und Lehrern aus?

Was bedeutet eine sensible Bedachtnahme der unterschiedlichen *Ausgangsbedingungen* der und des Einzelnen hinsichtlich ihrer und seiner familiären, materiellen, sozialen sowie kulturellen Herkunftsbedingungen für ein pädagogisches Handeln mit Blick auf die Gerechtigkeit? Welchen ausgleichenden Beitrag kann eine Verteilungsgerechtigkeit leisten, inwieweit ist sie gerechtigkeitsfördernd bzw. inwieweit wird dabei der Blick von den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen – die es dann zu aktivieren, zu fördern gilt – weggelenkt und welche Form von Gerechtigkeit geht dadurch sogar vielleicht verloren?

Derartige Überlegungen führen mitten hinein in das konkrete pädagogische Handeln und fragen in weiterer Folge nach einer zu entwickelnden und dieses dann zu reflektierende Grundhaltung und zu einem Menschenbild.

# Quellenverzeichnis

## Quellen

DIE BIBEL, Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung, Freiburg – Stuttgart, 1980.

## Fachliteratur

ANGEHRN, Emil, Vom Sinn der Geschichte, S. 15-30. In: Volker DEPKAT, Mattias MÜLLER, Andreas U. SOMMER (Hg.), Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2004.

BOURDIEU, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main, Suhrkamp Verlag, 1987.

COPEI, Friedrich, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg, Quelle u. Meyer, <sup>5</sup>1960.

DEINES, Roland, Die Gerechtigkeit der Tora im Reich des Messias: Mt 5, 13-20 als Schlüsseltext der matthäischen Theologie, Tübingen, Mohr Siebeck, 2004.

DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.), Hartmut RUPP, Gerechtigkeit, Oberstufe Religion, Lehrerband, Stuttgart, Calwer Verlag, 2010.

DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.), Hartmut RUPP, Gerechtigkeit, Oberstufe Religion, Lehrerband, Calwer Verlag Stuttgart 2010.

dtv-Atlas zur Philosophie, Tafeln und Texte, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1991.

Ecclesia Catholica, Katechismus der Katholischen Kirche, München, Wien, Oldenbourg; Leipzig, Benno; Freiburg, Schweiz, Paulusverlag; Linz, Veritas Verlag, 1993.

FRAAS, Hans-Jürgen, Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2000.

FRANKL, Karl Heinz, Kirchengeschichte des Früh- und Hochmittelalters, Vorlesungsmitschrift, 1999.

FREIBERGER, Oliver, Catherina HERZSER, REINMUTH, Eckhart u.a., Gute Werke, I. Religionsgeschichte, II. Judentum, III. Neues Testament, IV. Kirchengeschichte, V. Systematische Theologie. In: Theologische Realenzyklopädie 35, 2003.

GRÜMME, Bernhard, Bildungsgerechtigkeit, Eine religionspädagogische Herausforderung. In: Religionspädagogik innovativ, Bd 7, Stuttgart, Kohlhammer, 2014.

HENTIG, Hartmut. Die Schule neu denken. Weinheim, Beltz Verlag, 2003.

HÖFFE, Otfried (Hg.), John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Berlin, Akademie Verlag, <sup>2</sup>2006.

HUBER, Wolfgang, Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1996.

KAHL, Andrea, Georg Sporschill. Ein Beispiel als erste Annäherung pastoraler Aufbrüche, Diplomarbeit, Universität Wien, 2014.

KOKEMOHR, Rainer, Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, S. 13-68. In: Hans-Christoph KOLLER, Winfried MAROTZKI, Olaf SANDERS (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, transcript Verlag, 2007.

KÖRTNER, Ulrich, „Was ist das Evangelische an der evangelischen Ethik? Begriffs und Begründungsprobleme evangelischer Ethik im ökonomischen Kontext, S. 91-115. In: Ulrich KÖRTNER (Hg.), Christliche Ethik – evangelische Ethik? Das Ethische im Konflikt der Interpretationen, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2004.

KROMPHARDT, Jürgen, Konzeptionen und Analysen des Kapitalismus, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2004.

LADENTHIN, Volker, Religionsunterricht und die Bildung des Menschen, S. 115-125. In: Hans-Georg ZIEBERTZ, Günter R. SCHMIDT (Hg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh, Herder, 2006.

LIENEMANN, Wolfgang, Gerechtigkeit, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1995.

LEHNER-HARTMANN, Andrea, Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten- aber wie? S. 225-257. In: Protestantische Identität, Gender und Gewalt im Religionsunterricht, Berlin, LIT Verlag, Jahrgang 28, Nr. 1-4, 2009 (a).

LEHNER-HARTMANN, Andrea, Geschlechtergerechter Religionsunterricht – Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion, S. 91-119. In: Teresa SCHWEIGER, Tina HASCHER, (Hg.), Geschlecht, Bildung und Kunst, Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2009 (b).

LEHNER-HARTMANN, Andrea, Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Praktische Theologie heute, Bd 133, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2014.

METTE, Norbert, Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe. Klaus Goßmann zum 60. Geburtstag gewidmet, Religionspädagogische Beiträge. In: RbP 27, 1991.

METTE, Norbert, Praktisch-theologische Erkundungen in Theologie und Praxis, Bd 1, Münster, LIT Verlag, 1998.

METTE, Norbert, Gerechtigkeit, S. 691-698. In: Norbert METTE, Folkert RICKERS (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd 2, Neukirchen-Vluyn, 2001.

METTE, Norbert, Praktisch-theologische Erkundungen in Theologie und Praxis, Bd 2, Münster, LIT Verlag, 2007.

METTE, Norbert, Theologie lernen als Bildungsprozess, S. 140-147. In: Theologisch-Praktische Quartalschrift H.2, 2010.

METTE, Norbert, Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland, S. 21-36. In: Judith KÖNEMANN, Norbert METTE (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern, Grünewald Verlag, 2013.

MOLTMANN, Jürgen, Menschenrechte, Rechte der Menschheit und Rechte der Natur, S. 165-174. In: Concilium 26, 1990.

SEGBERS, Franz, Biblische Impulse für eine theologische Wirtschaftsethik. In: Karl MARTIN, Irmela MILCH, Hans ULLMANN, Hans J. VON LÖW (Hg.), Wirtschaft im Dienst des Lebens, Bad Harzburg/Wiesbaden, Fenestra Verlag, 2004.

SOEFFNER, Hans-Georg, Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung, Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2004.

SPADARO, SJ, Antonio, Das Interview mit Papst Franziskus, Freiburg im Breisgau, Herder, 2013.

SPORSCHILL, Georg, Die zweite Meile. Ein Leben mit Hoffnungskindern, Wien, Ueberreuther, 2006.

STUHLMACHER, Peter, „Gottes Gerechtigkeit bei Paulus.“ Theologische Literaturzeitung 93, 1965.

Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung, Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit.“ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg, 1976.

TENGELYI, 2007, S. 19. n. GRETHLEIN, Jonas, „Narrative Referenz“. Erfahrungshaftigkeit und Erzählung, S. 21-39. In: Thimo BREYER, Daniel CREUTZ (Hg.), Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Pränarrativen, Berlin, New York, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010.

TONDORF, Karin, Gender Mainstreaming, S. 75-92. In: Gertrude KRELL, Renate ORTLIEB, Barbara SIEBEN (Hg.), Chancengleichheit durch Personalpolitik, Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen, Rechtliche Regelungen-Problemanalysen-Lösungen, Wiesbaden, Gabler Verlag/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2011.

VORLANDER, Karl, Volkstümliche Geschichte der Philosophie, Norderstedt, BoD–Books on Demand, 2013.

ZILLEBEN, Dietrich. Raumbeschreitungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist, S. 67-91. In: Thomas KLIE, Silke LEONHARD (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2003.

## **Internetquellen**

Amnesty International,  
URL: <https://www.amnesty.at/de/menschenrechtsdokumente/> (Stand: 25. Jänner 2016).

ARISTOTELES, Nikomachische Ethik, S. 239,  
URL: <http://www.linke-buecher.de/texte/romane-etc/Aristoteles--Nikomachische%20Ethik.pdf> (Stand. 24. Februar 2016).

ASSMANN, Jan. Ma'at, Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im alten Ägypten, Vol. 1403, München, C. H. Beck Verlag, 2001, URL: [https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=SnKauhXqQNM&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ma%C2%B4at.+Gerechtigkeit+und+Unsterblichkeit+im+Alten+%C3%84gypten&ots=zKJlSZ5LB7&sig=rTAymBQVSsHu1f\\_eyZadP\\_nWg0w#v=onepage&q=Ma%C2%B4at.%20Gerechtigkeit%20und%20Unsterblichkeit%20im%20Alten%20%C3%84gypten&f=false](https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=SnKauhXqQNM&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ma%C2%B4at.+Gerechtigkeit+und+Unsterblichkeit+im+Alten+%C3%84gypten&ots=zKJlSZ5LB7&sig=rTAymBQVSsHu1f_eyZadP_nWg0w#v=onepage&q=Ma%C2%B4at.%20Gerechtigkeit%20und%20Unsterblichkeit%20im%20Alten%20%C3%84gypten&f=false) (Stand: 8. Dezember 2015).

Jesuitenorden,

URL: <http://www.jesuiten.ch/page.asp?DH=17> (Stand: 16. Oktober 2013).

URL: <https://www.jesuiten.org/gerechtigkeit.html> (11. Februar 2016).

URL: <https://www.jesuiten.org/wissenschaft.html> (11. Februar 2016).

METZGER Wolfgang (Hg.), Band 4 der Calwer Luther-Ausgabe, Neuhausen-Stuttgart, Hänssler-Verlag, 1996,

URL: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/052-VL-Bildungswiss.als-Disziplin/TEzte/Luther-Ratsherrenschrift.pdf> (Stand: 10. Jänner 2016).

TONDORF, Karin, Gender Mainstreaming-verbindliches Leitprinzip für Politik und Verwaltung, Universität Bochum, 2011,

URL:

[https://bochum.de/C12571A3001D56CE/vwContentByKey/N26R22N4931HGILDE/\\$FILE/gmla.pdf](https://bochum.de/C12571A3001D56CE/vwContentByKey/N26R22N4931HGILDE/$FILE/gmla.pdf) (Stand: 20. Februar 2016).

Universitätsbibliothek Heidelberg, URL: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg40/0013> (Stand: 17. Dezember 2015).

WERNER, Gustav, Der Friedensbote, eine Zeitschrift für das Reich Gottes, erstes Heft, die Entscheidung, Agentur des Bruderhauses, Reutlingen,

URL: [https://books.google.at/books?id=fM7e9M\\_zg4kC&pg=PA49&dq=gustav+werner,+die+papierfabrik+aus+der+Friedensbote&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjQm6P6zJzKAhXEOhQKHV\\_2DgMQ6AEIJzAA#v=onepage&q=gustav%20werner%20die%20papierfabrik%20aus%20der%20Friedensbote&f=false](https://books.google.at/books?id=fM7e9M_zg4kC&pg=PA49&dq=gustav+werner,+die+papierfabrik+aus+der+Friedensbote&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjQm6P6zJzKAhXEOhQKHV_2DgMQ6AEIJzAA#v=onepage&q=gustav%20werner%20die%20papierfabrik%20aus%20der%20Friedensbote&f=false) (Stand: 14. Jänner 2016).

Zentrum für Ignatianische Pädagogik, URL: <http://zip-ignatianisch.org/kontakt/> (Stand: 11. Februar 2016).

### Weiterführende Literatur

CRÜSEMANN, Frank, Rainer KESSLER, Luise SCHOTTROFF (Hg.), Gerechtigkeit lernen. Beiträge zur biblischen Sozialgeschichte, Gütersloh, FS Willy Schottroff, 1999.

FEITER, Reinhard, Judith KÖNEMANN (Hg.), Bildung und Pastoral, Bd 2, Ostfildern, Matthias Grünewald Verlag, 2013.

GRÜMME, Bernhard, Wolfgang SANDERS, Von der „Verengung“ (Martin Buber) zum Dialog?, Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik, S. 143-157. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7, H. 1, 2008.

GRÜMME, Bernhard, Hartmut LENHARD, Manfred L. PIRNER, „Religionsunterricht neu denken.“ Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart, Kohlhammer, 2012.

HUBER, Wolfgang, Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, Gütersloh, Random House, <sup>3</sup>2006.

ISERLOH, Erwin, Wilhelm Emanuel Freiherr von Kettler: Sämtliche Werke und Briefe, Abt.I, Bd. 2: Schriften, Aufsätze und Reden 1867-1870, Mainz, Hase & Koehler Verlag 1978.

KÄßMANN, Margot, Im Land der Ich-AGs. Zu Matthäus 20,1-16, S. 30-33. In: Reinard MARX (Hg.), Gerechtigkeit vor Gottes Angesicht, Freiburg, Herder Verlag, 2006.

KESSLER, Rainer, Studien zur Sozialgeschichte Israels, Stuttgart, Verlag Katholisches Bibelwerk, 2009.

Kirchenamt der Evangelischen Kirchen in Deutschland/Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, Hannover/Bonn 1997.

KRÜGER, René: „Globalisierung“ vor zweitausend Jahren und heute. Ausbeutung und Gewaltherrschaft im römischen Reich und die biblische Perspektive „von unten“, S. 52-59. In: Kirchlicher Herausgeberkreis Jahrbuch Gerechtigkeit (Hg.), Reichtum – Macht – Gewalt, Jahrbuch Gerechtigkeit II, Publick-Forum, Oberursel, 2006.

KULD, Lothar, Compassion – Konzept und Wirkung des Projekts, S. 9-18. In: KULD, Lothar, Stefan GÖNNHEIMER, Stefan (Hg.), Praxishandbuch Compassion, 2004.

LACHMANN, Rainer, Historischer Kontext: Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts, Stuttgart, Kohlhammer, 2012.

SMITH, Adam, Theorie der ethischen Gefühle, hrsg. von Walther ECKSTEIN, Philosophische Bibliothek, Bd.200a/200b, Sonderausgabe, Hamburg, Meiner Verlag, 2004.

STEINKAMP, Hermann, (Kreative) Rezeption der Befreiungstheologie in der praktischen Theologie, S. 9-25. In: Raúl, FORNET-BETANCOURT (Hg.), Befreiungstheologie. Kritischer Rückblick und Perspektiven für die Zukunft, Bd 3, Ostfildern, Matthias Grünewald Verlag, 1997.

WICHERN, Johann Heinrich, Ausgewählte Schriften, Bd 3, hrsg. von Karl JANSSENS, Rudolf SIEVERS (GTB 433), Gütersloh, 1979.





## **Anhang**

### **Erstes Interview mit Pater Georg Sporschill, am 16.11.2006 im Zentrum der *Concordia***

...willst keinen Nobelpreis erringen zu wollen

*Das ist mein Weihnachtsgeschenk von Dir an mich*

Ja, aber das musst Du schon selber machen, aber das schaffst du

Wir machens so: Wir lassen alles weg, was viel Arbeit macht und gehen dahin, wo das Tor schon weit offen ist, wo schon was da ist

*Hast Du den Entwurf von mir bekommen?*

*Gestern bei Diplomarbeitsbetreuerin: Bio oder Gründervater*

Mein Rat, also nun müssen wir uns auf etwas einigen. Also wenn Du mich nimmst als Gründervater, findest du natürlich, so findest Du fast das ganze Material in meinem Buch. Das hat keinen Sinn, dass wir heute darüber reden, da musst du das Buch lesen, exzerpieren. Und wenn du dann noch mehr wissen möchtest, dann stellst du mir die Fragen, da machst du ein Interview und da können wir in einer Stunde Gespräch, kannst Du 20 Seiten Text ..

Und das red ich so, dass es fast druckreif ist.

Also ich will nur sagen, also wenn ich das jetzt tun würde, dann erzähle ich noch mal das gleiche, was im Buch steht, und das hat keinen Sinn.

D.h. du musst zu meiner Person erst das Buch lesen

*Ich habe es ein einhalb Mal gelesen.*

Ist es schwer oder leicht zu lesen?

*Es zieht einem rein, es ist schwer aufzuhören*

Es wäre schön wenn das stimmt

*Das war nicht höflich. Was mich nicht noch mal sehr interessiert ist der Anfang und das Ende Deiner Projekte. Also ich habe mir aufgeschrieben: die Familie, dann Lainz, die Jugendarbeit, dann die Caritasarbeit in Wien (Juca), dann wie du von Wien weg bist und wie du es dir wünschst, sollte es sein, mal von Rumänien weg zu gehen.*

O.k. ist super, wenn du das schreibst, da kannst du 10-20 S. schreiben. Das ist dann ein Kapitel.

Also dann: das nimmst du mal da raus. Erst kommt mal die Familie. Ein normales Aufwachsen, würde sagen bis zum 30. Lebensjahr, bis dahin habe ich 2 Studien absolviert und aber auch schon 3 Jobs gemacht. Diese erklären dann vieles was später ist.

Ein Job war an der Uni, dann in München Erwachsenenbildung in der Erzdiözese und dann im Amt der Vorarlberger Landesregierung. Das gehört sachlich/ fachlich? Zusammen.

Begleitend habe ich immer seit meinem 14. Lebensjahr Jugendarbeit gemacht. Ich war immer in Jugendgruppen, Jugendführer und das ist ganz wichtig. In meinem Theologiestudium habe ich '67/68 in Paris studiert. Unbewusst bin ich schon sehr von dem '68 Bazillus angesteckt. Damals bin ich auch aus dem Priesterseminar ausgetreten, habe mich sehr distanziert von der Kirche, wie die 68. Bin dann aber später wieder zurückgekommen.

*Wieso*

Wieso? Ich glaube – ich bin dann dem Wolfgang Feneberg begegnet, meinem Lehrer, Freund, Meister, im Jahre '68 als ich nach Wien zurückgekehrt bin aus Paris. Und der hat mir als Jesuit sehr geholfen über die Klippe einer neuen Berufsorientierung hinweg zukommen. Und durch den bin ich einerseits in mein neues Studium Psychologie und Pädagogik und zu meinem Job in München, aber auch wieder zu Jugendgruppen, die ich geleitet habe. Und zu Gottesdiensten die wir gestaltet haben. So ähnlich wie am Schedifkaplatz für Studenten. In München und in Innsbruck und dieses Engagement für die Gottesdienstgemeinde und für die Jugendlichen war etwas was mich immer gehalten hat. Nicht nur gehalten sondern auch in mir eine Dynamik freigesetzt hat, die mich dann mit 30 in den Orden gebracht hat. Also ich sage immer, das verdanke ich der Jugend und den Kindern, über die Gott so sehr in mein Leben eingewirkt hat, dass es immer anders herausgekommen ist als ich es geplant habe, oder als ich es gedacht habe.

Deshalb sage ich, der Einfluss der Jugend und der Kinder und das Thema Überraschung und das meine eigenen Pläne auf den Kopf gestellt wurden das durchzieht mein ganzes Leben. Ich sage deshalb nicht, dass man nicht planen soll. Man muss sehr genau planen, aber damit rechnen, dass es ganz anders herauskommt. Und wenn man nicht plant, kann gar nichts

herauskommen, auch nicht was anderes. Weder das was man geplant hat, noch das Gegenteil. Also eine gute Planung ist wichtig, aber das heißt ja nicht, dass nicht genau das Gegenteil eintritt. Gott liebt es die Menschen zu überraschen und damit hängt auch der Titel meines Buches zusammen: die zweite Meile:

.....sagt, dass ist die Entfeindungs- und Liebe Jesu. Also die Art, wie er Feindschaften aufgelöst hat – aktiv. Indem er den Gegner überrascht. Eine Meile musste der Gegner nach Besatzungsrecht mit dem Gegner gehen, aber stellt dir vor du gehst freiwillig einen zweiten. Dann fällt die Feindschaft in sich zusammen. Das Thema Überraschung und das Thema Jugend durchzieht alles. Bis zum heutigen Tag. Bis hin zu der Frage, die du gestellt hast, wie ich es denn gerne hätte, wie es später mal wird, oder ist. Und damit hättest du ja schon 2 Leitlinien, die nicht von mir stammen, sondern die du herausarbeitest. Verstehst du, es ist nun ganz wichtig, dass alles was ich sage du zu deinen Texten machst. Ja, weil, mir ist das Wurscht. Wenn es nicht schon gedruckt ist, kannst immer sagen, dass habe ich herausgefunden. Es ist klar, du willst ja Diplomarbeit machen. Mich sollst du hier nicht zitieren. Wenn du mich zitiert zitiert du mich aus den Büchern. Und wenn es dort nicht steht, das habe ich...Nur damit wir uns verstehen. Wir reden nur von Deiner Diplomarbeit.

So also, dass wäre eines. Wo waren wir?

*Was mich noch sehr interessiert: wie bist du nach Lainz gekommen?*

Vielleicht kann ich Dir nun die Stufen meines Lebens sagen und dann kannst du die nachvollziehen im Buch, oder mich nachinterviewen.

Ich wachse auf in einer Familie mit 9 Kindern. Also ganz normal in Vorarlberg. Und das Glück Geborgenheit in einer normalen, durchschnittlichen Familie zu erleben und nicht das was die Jugend heute meist erleben muss, oder was meine Straßenkinder erleben müssen, scheitern, kaputte Familie..

*Gerhard: in welcher Position warst du da?*

Ich war der 5. von unten und von oben. Eigentlich war ich der zweiten Reihe der Älteste. Dazwischen waren 5 Jahre Krieg, d.h. mein älterer Bruder ist 5 Jahre älter als ich, dann sind noch mal 5 Kinder gekommen. Ich war der erste und 4 weiter. Also wenn diese Theorie was für sich hat, dann bin ich eher der Älteste. Also von der Rolle her.

*Gerhard: hast du Verantwortung übernehmen müssen?*

Ja, (zögerlich). Also wir sind immer bestraft worden, damit, dass wir auf die kleiner aufpassen mussten. Also da war ich Ministrant und Jungschar und so Sachen. Und halt in die Kirche

gehen müssen. Also ganz normales katholisches Leben. Dann habe ich das Gymnasium gemacht und das war damals schon etwas Besonderes. Damals ging nicht jeder ins Gymnasium. Dann wollte ich zuerst Jus studieren, aber dann habe ich doch Theologie studiert, weil mein bester Freund ins Seminar gegangen ist, dann habe ich mir gedacht, gehst halt auch.

Der ist dann später ausgetreten und hat Jus studiert und ich bin geblieben, noch eine Zeit lang. Bis eben Paris. Und dann habe ich meinen Wunsch, Priester zu werden ad acta gelegt, eben aus diesen kirchenkritischen Gründen. Damals konnte man nicht als Laientheologe – das war keine Berufsperspektive. Ich habe dann ganz pragmatisch überlegt: was liegt dem bisherigen Lebensweg, ohne das ich Priester werde und in der Kirche engagiert bin relativ nahe und da war Psychologie und Pädagogik mit sozialer Zielsetzung. Mich haben Heimkinder, Jugendgefängnisse interessiert. Das war meine Motivation, deshalb habe ich das Studium gewählt. UND weil's das kürzeste war und mir am meisten angerechnet wurde. Ich hab dann mich in dieser kritischen Phase vom Vater getrennt und wollte nicht, dass er mir das Studium finanziert. Das hat ihn sehr gekränkt. Aber auch da habe ich gearbeitet und mir das Studium selber finanziert. Das erste fertig gemacht und das andere auch. Während ich Assistent an der Uni war in Liturgiewissenschaft. Dann bin ich nach München gekommen als Laientheologe im Erzbischöflichen Ordinariat für theologische Erwachsenenbildung zuständig. Der Kardinal war damals der Julius Töpfner, zu dem ich durch einen Glücksfall eine sehr persönliche Beziehung hatte. Und das war – ich war damals 25/ 26/ 27 das war schon etwas besonders. Ich habe dann den Ruf bekommen von der Vorarlberger Landesregierung dort eine eigenen Abteilung für Erwachsenenbildung aufzubauen. Das war neu. Und es gab keine Vorarlberger die da spezialisiert waren und so haben sie mich abgeworben und haben mich – also lauter offene Tore. Hab's in 2 Jahren zur höchsten Position die es in der Landesregierung gegeben hat gebracht.

*Das ist das was mich interessiert. Du sagst du wurdest gerufen.*

In Vorarlberg ging's mir dann sehr gut, und als sie mir die Leitung der gesamten Kulturabteilung- das war die höchste Position die man als Beamter oder zweithöchste- es gibt nur den Magistratsdirektor noch höher. Da musste ich mich entscheiden. Und da habe ich mich entschieden: ich habe diese Beamtenlaufbahn aufgegeben und bin in den Jesuitenorden eingetreten.

Ja und dann beginnt der Jesuitenorden mit dem Noviziat in Nürnberg. Als 30jähriger habe ich dann begonnen. Aber die Studien hatte ich vorher schon, sowohl Psychologie als auch Pädagogik, in einem Magister im anderen Doktorat. Wieder interessant. Ich wollte Theologie nicht mehr fertig machen. Mein Vater hatte damals gesagt du musst fertig machen. Aber das interessiert mich nicht mehr. Aber er sagte, was man angefangen hat, muss man fertig machen. Und trotz allem Protest war soviel Gehorsam da, dass ich es fertig gemacht habe. Und 8 Jahre später war das Lebenswichtig, dass ich die Theologie fertig hatte. Für meine neue Karriere in der Kirche.

Schon im 2. Jahr Noviziat bin ich nach Lainz gekommen und habe die Redaktion der theologischen Zeitschrift Entschluss übernommen. Die habe ich 11 Jahre inne gehabt.

Hier wäre auch ein eigenes Kapitel für dich denkbar, indem du die 11 Jahre durchgehst und nur schaust, welche Themen ich jedes Jahr bearbeitet habe. Da war jedes Jahr ein soziales, ein biblisches, ein Festthema ein Jugendthema... Ich hatte so einen Struktur und da habe ich jedes Jahr zu jedem Thema ein Heft gemacht. Das habe ich gemeinsam mit dem Wolfgang Feneberg gemacht. Und enger Begleitung von Karl Rahner, der mir jeden Monat einen Artikel geschenkt hat

*Woher kanntest du ihn?*

Aus dem Orden.

Und ich war dann die letzten 5 Jahre seines Lebens sicher sein engster Freund. Also wir sind in Urlaub gefahren. Er hat mich auch sehr unterstützt. Ich habe mit ihm auch ein Buch gemacht "Karl Rahner antwortet jungen Menschen". Es sind Briefe die ich ihm übermittelt habe. Es beginnt so: „ein Jugendseelsorger aus Wien hat mir die Briefe übermittelt...“ Er hat die Antworten diktiert und ich habe mit stenographiert und so haben wir das Buch gemacht. Es ist in vielen Sprachen erschienen. Ich habe dann später – viel weniger erfolgreich, obwohl ich behaupte mein Buch war besser – aber ich habe nicht diesen Namen – eine Fortsetzung gemacht: „Georg Sporschill antwortet jungen Menschen“ Kein schlechtes Buch und zwar deshalb gut, da die Briefe der jungen Leute gut sind. Die sind alle echt, sowohl beim Rahner als auch da und diese Spannung zwischen unseren Antworten und den Jugendlichen finde ich gut. Beim Entschluss kannst du viel finden mit welchen theologischen Themen ich mich beschäftigt hab

Du kannst dich hinsetzen und sie durchschauen. Beim Rahner und bei mir findest du Jugendthemen.

Ich habe dann zum 80. Geburtstag ein großes Interview mit Rahner als Buch und als Entschluss mit ihm herausgegeben in dem er so persönlich wie sonst überhaupt nie sein Leben erzählt. Sein Leben, sein Denken, über den Ratzinger, zu dem er doch in einer gewissen Spannung stand. Er hat damals noch gesagt, das darfst du erst veröffentlichen wenn ich tot bin. Damals aber hat mich der Johann Baptist Metz, der sein Lieblingsschüler war, ein Artikel nicht geliefert, also mich hängen lassen und da hat er gesagt, du weißt was, jetzt helfe ich Dir, du kannst es veröffentlichen. Das ist dann zum 80.sten erschienen.

Das ist die Geschichte Rahner. Jetzt ist ein Buch erschienen wo auch ein Interview mit mir über die Geschichte mit Rahner drinnen ist. Ich müsste nachschauen, wie es heißt. Des hat herausgegeben der Andreas Patlog. Dort findest du Interviews mit mir über den Rahner.

Wenn du Zitate von mir brauchst, dann würde ich die zweite Meile nehmen, und den Entschluss. Dort findest du zu allen Themen von mir Leitartikel. Da musst du gar nicht lange rumsuchen. Sehr einfach. Vielleicht auch noch dieses letzte Rahnerbuch, damit man sieht, dass du dich mit meinen Büchern viel beschäftigt hast.

*Du hast gesagt, es gibt einen roten Faden: die Jugend, die Überraschungen. Gibt es einen roten Faden, warum du etwas Neues begonnen hast. Wolltest du es, wurdest du gerufen??*

Des kann ich leicht sagen und das ist mir sogar sehr wichtig. Irgendwie war der nächste Schritt immer notwendig. Ich habe mich nie gefragt, wozu habe ich Lust. Das ist auch eines meiner Lebensprinzipien. Ich frage immer, wo werde ich gebraucht, wohin muss ich gehen und nicht wozu habe ich Lust. Des kommt auch in meiner Literatur immer wieder vor. Das ist eine Frage der Berufung, des göttlichen Muss. Keine Frage der Lust. Ich glaube, dass das das Tor zum Glück ist und nicht die Lustfrage.

Das kann ich dir nun nachweisen...

*Noch nachfragen: für dich ist Berufung, der nächste notwendige Schritt*

Ja, mit 18 habe ich aus Idealismus geglaubt ich muss Priester werden, es war eine schwere Entscheidung. Ich erinnere mich, ich habe den Pfarrer kritisiert und habe mir gedacht: wenn du schon immer kritisierst, dann mach du es besser. So bin ich angetreten. Dann kam Paris, dann war das soziale Engagement. Da hat sich das kirchlich religiöse ins soziale gewendet. Deshalb Psychologie und Pädagogik. Aber um dasselbe Anliegen weiterzuführen. Dann München, das war ein toller Job, der mir angeboten wurde. Ich war 25/ 26 und dann wollten sie mich im Orden zum Professor für Pastoraltheologie machen. Davor aber hat mich Karl Rahner gerettet und dem Provinzial einen langen Brief geschrieben. Dafür sei ich nicht geeignet, ich sei Jugendseelsorger und man soll mich dort lassen. Er hat mir sehr geholfen da zu bleiben, wo ich besser hinpasse.

Und dann bin ich nach der Landesregierung, also mit 30 in den Orden eingetreten. Es war auch ein Muss, kein Vergnügen. Ich habe schon die innere Berufung gespürt, ich muss noch einen Zahn zulegen. Ich muss noch ehrgeiziger werden in der Nachfolge Jesu. Ich wollte selbst an mir das Experiment machen, ob es mir ernst ist mit der Nachfolge Jesu und das muss man ja irgendwie spüren. Da habe ich gedacht, wenn ich das Beamtenverhältnis aufgebe, noch einmal neu anfangen, was damals schon so wie ein Sprung war, da werde ich doch merken, ob ich Jesus liebe, oder ob ich es bloß sage.

Ich weiß nicht, ob ich es dann gespürt habe...ab und zu schon.

Dann kam ich nach Lainz. Wieder habe ich eine Jugendgruppe gefunden, obwohl es gar nicht meine Aufgabe war. Die hat sich so explosiv entwickelt, am Schluss waren wir glaube ich 700, an die 30 Gruppen. Es war also wirklich eine tolle Zeit und ich sage immer es war meine erste Liebe, weil da bin ich zum Priester geweiht worden. Ich habe einen tollen Aufbruch in der Jugend erlebt.

Dann habe ich dort auch das beste Verhältnis zu den schwierigsten gehabt, diese Schwierigsten habe ich dann mal zur Hauptaufgabe gemacht. Dann bin ich zur Caritas gegangen und wollte wissen, ob ich dieses Schwierigere, schwieriger als diese Wohlstandskinder, die Begabten, die wunderbaren Kinder in Lainz, ob ich die Gescheiterten auch schaffe.

*D.h. es war deine Initiative*

Ja. Ich wollte weitergehen.

*Gerhard: ist das so eine Art Ehrgeiz? Oder Ruf*

Ja, (unterbricht, wie aus der Pistole geschossen), beides. Es ist eine Art Kombination. Eine Art innere Verbindung. Natürlich ist es Ehrgeiz, ich wollte mehr, magis – ein jesuitisches Stichwort. Aber natürlich mehr, ich wollte das Schwierigere. Ich glaube es ist schon ein Ehrgeiz im Idealismus und nicht der Ehrgeiz berühmt zu werden. Ich habe ja neu angefangen, ganz unten. Des war ein Abstieg...

*Das hat auch nichts damit zu tun, dass wenn es ernst wird – also kurz vorm Priesterweihe, kurz vor der Karriereleiter ganz oben – dass du abspringst. Nach dem Motto, es wird dir zu heiß..*

Nein, ich wollte es immer heißer. Ich bin jedes Mal abgesprungen als ich es erreicht habe. Also zumindest in der Karriere. Ich habe alles erreicht. Mein Vater hat gemeint, jetzt wissen wir endlich was du bist und dann habe ich wieder bei Nullpunkt angefangen.

Nach Familie nachfragen. Wie haben sie deinen Weg begleitet? Sorge, Stolz. Ratschläge.

Mit wem besprichst Du Dich?

Ich war damals in Wien schon ziemlich bekannt und es war sicher die größte Jugendarbeit in Wien. Da habe ich mit einem wieder ganz neu angefangen. Ich bin in die Blindengasse eingezogen. Noch Monate bevor der Tomas zu mir gekommen ist.

*Du bist zum Prälat Ungar und hast gesagt, das möchte ich machen?*

Ja

*Gerhard: wie ist das von Vorarlberg nach Wien?*

Als Jesuit wirst du wohin geschickt. Erst mal für 2 Monate. Da habe ich noch stolz gesagt: als Vorarlberger halte ich es in Wien schon 2 Monate aus, und dann sind jetzt halt 30 Jahre oder was daraus geworden. Aber es war eine Hilfe für mich: die Überraschung. Die Oberen haben gesagt 2 Monate. Da war der Einstieg für mich so leicht, dass ich gar nicht mehr gemerkt habe, dass ich es mir gar nicht mehr anders vorstellen kann.

Genauso bei Rumänien. Gedacht 6 Monate und nun sind es 15 Jahr. Ich sage, der liebe Gott ist so Milde mit mir indem er mir so leichte Dinge vor Augen stellt, zu denen ich leicht ja sagen kann und dann wird es ernst

Gott als Pädagoge, machst du es nun genauso?

Und ich spüre es dann auch. Also ich finde die milde Pädagogik Gottes über die Dummheit der Oberen, oder die Naivität (verbessert sich schnell) der Oberen und die eigenen (Pause) Dummheit. Wo man sagt das plane ich.

*Salamischeibentechnik*

Ja eben.

So und dann kam der Ruf nach Rumänien. Der kam auch von außen. Da hat die Caritas den Orden angefragt, ob ich nach Rumänien gehe.

*Wieso sagst du auch?*

Ja, aha, oder der kam von außen. Ich versuche deine Frage zu beantworten, ob es dann wenn es heiß wird weggehe. Und ich muss sagen, alle – und die Frage wurde mir immer wieder gestellt – es ist kein Werk, das ich begonnen habe zusammengefallen, sondern alle haben mich überlebt. Zumindest um Jahr und nach 10 Jahren bist du nicht mehr verantwortlich. Ich habe schon dafür immer gesorgt und bin nie früher weggegangen als es mir möglich war.

*Bist nicht abgesprungen.*



Nein, dass war abgesprochen, nicht abgesprungen.

*Ja und die andere Frage war, ob es ein Muster gibt. Bis hierher habe ich es gebracht und nun will ich etwas Neues versuchen*

Ja, ich gebe zu, wenn ich nach meinen Vorlieben gehen würde: ich mache sehr gern Neues. Ich bin gerne Pionier, ich mache gerne Experimente, ich bin neugierig

Hast Du je einen Moment der Gottferne gehabt? Verlässt du dich 1000% auf Gott. Gehst du immer über das Wasser, oder geht es dir auch mal wie Petrus?

Und das verwalten und aufrechterhalten fällt mir sicher schwerer. Aber da hat man nicht die Wahl. Z.B. ich kann nur Neues machen, wenn ich Altes gesichert habe. Das hat ja keinen Sinn, dass ich Moldawien beginne, wenn Rumänien zusammenbricht. Und unter dieser Pflicht stehe ich und sah mich immer: das Vorhergehende zu sichern und auch mit meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern es abzusprechen, ob sie einverstanden sind, wenn ich nach Moldawien gehe, dass ich in die Ukraine gehe, denn nur wenn die sagen, wir tragen es weiter, wenn du uns begleitest kann ich weiter gehen.

Des ist eine ganz wichtige Gradwanderung die man machen muss, oder die ich gerne mache, oder auch machen will und natürliche Rumänien, Moldawien das liegt nahe. Aus Sprachgründen, dort war die Not größer unser Werk in Rumänien schon so stark war, das es etwas abgeben konnte. Das hat sie sogar stark gemacht, dass sie nun die Gebenden waren und nicht mehr die Nehmenden sind. Vom Moldawien nach Ukraine ist auch wieder nahe liegend, wegen der Nachbarschaft und vor allem weil in Moldawien, da können alle Leute eine slawische und eine romanische Sprache (rumänisch und russisch). Und so konnte ich dort die Leute für die Ukraine ausbilden, indem sie dort in Russisch lernen konnten. Die Moldawier gingen nach Rumänien mit Rumänisch und die Ukrainer kamen nach Moldawien und haben Russisch das empfangen, was sie von Rumänien übernommen haben. SO hat das eine Dynamik bekommen. Auf die Dauer macht man natürlich nicht jede Dummheit wieder, man hat eine gewisse Routine und sammelt Erfahrungen. Und natürlich gute Mitarbeiter, mit denen kann man leichter was machen. Ich habe in Moldawien 2 Jahre gebraucht für das ich in Rumänien 10 Jahre gebraucht habe. Des zeigt sich einfach, wie das eine aufs andere aufbaut. In der Ukraine, hoffentlich wird es kürzer. Und der Hintergrund ist wieder das Europa, wie es sich heute herausbildet. Wo ich halt auch gerne hätte, dass es nicht nur wirtschaftlich wächst, sondern auch sozial zusammenwächst. Ein Vorbild ist für mich der Erhard Bussek, der ehem. Vizekanzler, Institut für Mitteleuropa und den Donauraum, er hat sehr viel publiziert und was er politisch vorgegeben hat und immer noch vorgibt, das möchte ich in der Sozialarbeit nachvollziehen. Und zwar nicht flächendeckend, sondern durch Lichter und Modelle, die man da und dort hinstellt und man hofft, dass sie Schule machen, eine Ausstrahlung haben, wie ein Licht, auch wenn es klein ist.

*Gerhard: Darf ich kurz was frage: wenn man die Projekt Vorarlberg, Lainz, Wien und die 3 Länder – gibt es da ähnliche Strukturen, oder musstest du jedes Mal ganz was Neues aufziehen?*

Es war immer ganz was Neues, aber natürlich man selber ist der Selbe. Und

*Gerhard: Du hast eigenen Stärken...*

Ja, eben und man ist selber... also z.B. ich entwickle nichts am Schreibtisch. Ich nehme meinen Koffer und meinen Schreibtisch und leg mich in ein leeres Haus und beginne zu leben. Wenn es keine Dusche gibt, musst du halt eine bauen. Dadurch bekommen die Mitbewohner und ich mache es nie alleine, sondern suche Mitbewohner

Kommen sie zu dir, weil dein licht so strahlt, oder suchst du sie, berufst du sie?

Und so spürst am eigenen Leib, was die Mitbewohner brauchen. Würde ich in einem Haus wohnen, wo es mir gut geht, wäre es mir vielleicht wurscht, wenn die keine Dusche haben. Also ich leg mich selber – und das habe ich in Wien – da habe ich ich weiß nicht wie viele Obdachlosenhäuser gegründet – ich habe jedes so begonnen. Ich habe meinen Schlafsack genommen, habe mich dort hineingelegt, das waren noch gar keine Möbel drinnen mit Freunden: Gfronnergasse, van der Nüll Gasse, InVert

*Also du bist gegangen zum Ungar, aber nach Rumänien wurdest du gerufen.*

Ja,

*Nach Moldwien und Ukraine bist du gegangen...*

Na, Moldawien hat der Bischof oft gefragt und in der Ukraine gab es Österreicher die dort einen Fabrik haben und die wollten etwas Soziales tun mit Kindern und haben mich gefragt. Sie haben angeboten, dass sie die ganze Infrastruktur zur Verfügung stelle, wenn ich ihnen helfe ein Kinderhaus zu bauen. Diese Chance wollte ich nicht vorübergehen lassen und wieder – jetzt, heute treffe ich die Entscheidung nicht mehr allein, sondern mit deinen Mitarbeitern.

*Da möchte ich Dich auch noch fragen mit dieser Vernetzung.*

*Aber vorher: ich habe nun verstanden, wie es immer zu etwas Anderem gekommen ist. Und nun möchte ich gerne noch wissen wie du gegangen bist. Ein Aspekt war schon, dass du die Projekte verantwortet übergeben hast.*

Ganz richtig. Das ist immer ein Risiko. Du kannst ja auch Pech haben

Aber das wäre dann wirklich ein Pech

*Bei der Caritas kann ich es am ehesten verstehen: hast du den Tomas übergeben...oder*

Nein, also bei der Caritas war es unglücklich (kratzt sich am Kopf) – aber – also dann – also ich wurde – also ich kam – aber schau, dass ist vielleicht nicht so günstig, wenn du das bringst. Ich wurde gefragt schon vom Kardinal König und auch vom Kardinal Groer, ob ich die Caritas als Leiter übernehme. Die gesamte. Da habe ich gesagt, wenn ihr gar keinen anderen habt, dann mache ich es. Weil, wenn es sein muss. Aber als Sozialarbeiter bin ich stärker als wenn ich Manager sein muss. Dann wurde der Schüller gefunden und ich war sehr froh darüber, denn ich musste diesen Job nicht machen. Ich hätte ihn gemacht, hätten sie niemanden gefunden. Der Ungar war sehr enttäuscht. Aber bin ich ihm bis in die Todesstunde nahe geblieben. Der Schüller hat mich nicht verkräftet und wollte mich los haben. Des ist halt so im Leben. Das war für mich einen schwere Phase

*Warst du ihm zu selbstständig, zu groß*

Eine Form von Eifersucht. Obwohl ich heil froh war. Aber es ist halt menschlich so. Und das war mit ein Motiv mich nach Rumänien zu schicken.

War das Weggeschickt werden aus Wien eine neue Quelle der Kraft: jetzt erst recht!

Und wenn ich ihn heute sehe, sag ich ihm immer: dir habe ich mein Glück zu verdanken.

*Der Schüller hat dich geschickt?*

Er hat mich gefragt und den Orden. Es ging von ihm aus. ER wollte mich schon loswerden. Ich habe ihn eindeutig gestört. Aber auch wiederum, dass hat mein Glück bedingt

*Und wie war der Abschied von Lainz? Da bist du gegangen?*

Ja! Da war ein gewisser Höhepunkt erreicht. Da hat einer zu mir gesagt: mit diesen reichen, guten begabten Kinder da kann es jeder, aber mit den schwierigen, da würdest du dich anschauen. Und ich gebe zu, das hat mich herausgefordert. Ich weiß auch noch genau wer das war.

*Du bist in Frieden gegangen?*

Ja sicher. Auch bei der Caritas, ich blieb ja noch bei der Caritas, ich bin nur mit diesem Auftrag nach Rumänien von der Caritas gegangen. Dann haben die (Schüller und so) gesehen dass es so groß wird und haben es mit der Angst zu tun bekommen und haben mir den Hahn abgedreht. Dann habe ich mir überlegt, was mach ich jetzt. Die sitzen ja am Schreibtisch und ich war schon mit 50 Kindern zusammen. Da gab es für mich kein zurück und da hab ich mir gedacht, nun pack ich den Stier bei den Hörnern, hab mich selbständig gemacht, hatte Angst damals. Es war ein Schritt ins Dunkel. Ich hatte keinen Groschen Geld. Bis dahin kam es von der Caritas, keine Struktur, nichts. Und daraus ist wieder etwas viel besseres geworden.

Es hing immer mit – Pause – in Lainz hatte ich auch persönlich einen kleine Krise. Irgendwie – Krisen löse ich durch neue Herausforderungen.

*Nicht das Gehen ist das Wichtige, sondern das Neue ist der Hauptaspekt.*

Es war eine steilere Bergtour...

*Wenn du noch mal gehen solltest....*

Ich bin schon dabei

*Du kommst wieder zurück*

Also wenn mich heute jemand fragt...

Also es ist so: ich kann nichts mehr hinter mir lassen. Ich werde bis ans Ende meiner Schaffenskraft bei Concordia sein. Wenn du selbst so etwas aufgebaut hast und es auf dich zugeschnitten ist, dann kannst du nicht weg. Das wäre so ähnlich wie wenn ich meine Familie verraten würde. Aber es bleibt bei mir, aber ich bin nicht mehr operativ bei allen Fragen dabei wie ich es noch bin. Nun sind wir auf der Suche nach Geschäftsführern, wir haben eine Stiftung. Es wird nun alles auf Strukturen, wo vorher ich so einen starke Figur war und die Ruth. Das wird nun in Strukturen und auf ihre Schultern gelegt und wenn das gelingt, dann bin ich viel freier. Natürlich habe auch – ich mein 1000 Kinder zu ernähren- wir brauchen jedes Jahr 2-3 Mio Euro und die müssen aufgetrieben werden. Darum sitze ich da. Das ist sehr viel Arbeit.

Das ist wieder ein entscheidender Punkt: für mich sind meine Spender meine Freunde und meine Gemeinde. Ich sehe an ihnen nicht nur ihr Geld. Sondern die Verheirate ich, beerdige ich, taufe ich. Da habe ich alle Problem die ein Priester in einer Gemeinde hat und so zusammengehörig sind wir.

Und das Geld sehe ich nie materiell, sondern das hat eine starke spirituelle Dimension wie auch bei Paulus, der die Kollektenreise gemacht hat um denen in Jerusalem das Band der Liebe zu beweisen. Geld hat sehr viel mit Dank, Verantwortung, mit Beweis der Zusammengehörigkeit, mit sich gegenseitig tragen zu tun. Und das lasse ich auf keinen Fall trennen. Sonst wird es für mich unverantwortlich und ungustiös.

*Vernetzung. Du hast den Tomas, die Ruth*

Den Tomas sehe ich max. ein Mal im Jahr

*Ja jetzt, aber früher?*

Aber nur in der Zeit als wir gemeinsam in der Kirchengasse waren.

*Also bei Heiligen sieht man das ja immer so, oder bei Gründerväter: der hl. Franz hat die Klara...*

Der Tomas war sicher – gut er war damals noch ein jünger Diakon, Schüler,

Der Tomas hat eine ganz eine andere Funktion als ich. Ich bin dann doch ein Gründer und Organisator. Das ist der Tomas nicht. Der strahlt selber wie ein Licht aus, wo er ist viel Licht. Er ist ein echter Seelsorger. Ich bin eher – ich sage nicht *mehr*, das ist mir ganz wichtig!!! –

ich bin eher organisatorisch, politisch. Der Tomas trägt eben die Menschen und leuchtet. Er ist ein großes Charisma als persönlicher Seelsorger und hat große Begabung.

*Aber du hast vorhin gesagt, deine Mitarbeiter sind ganz wichtig. Wie schaut das aus?  
Vernetzt du dich ganz bewusst, oder ergibt sich das so?*

Ich fange immer alleine an. Ich höre zwar auf andere, aber ich fange alleine an. Der Anfang ist immer einsam. Ich würd sagen, die Ruth ist sicher – aber das steht auch im Buch – mein engster Mensch in der Mitarbeit und der Wolfgang Feneberg ist mein engster Berater seit 1986. Mein Lehrer, mein Theologe, mein Berater, mein Freund, mein Spiritual und alles. Obwohl er mittlerweile geheiratet hat... und so weiter. Aber es ist alles geblieben. Von der Theologie, von der Ideologie, von der Bibel her, das bespreche ich alles mit ihm. Und dann muss man es selbst machen. Natürlich ist es gut, wenn man sich mit anderen abspricht, denn man braucht für jedes Werk Geld, Beziehungen und Mitarbeiter. Wenn ich keine Mitarbeiter finde die in die Ukraine gehen muss ich nicht entscheiden dort ein Kinderhaus zu bauen. Das muss man vorher abschätzen, gehen die Mitarbeiter mit oder ein paar. Dann kann ich es riskieren.

*Wirbst du oder fällt es dir zu?*

Ich werbe immer! Ich bin kein Mensch dem viel zufällt. Ich bin einer der auf Leute zugeht, der lästig ist. Ich bin kein Empfangender, Wartender, sondern ein Aggressiver. Das ist meine Stärke und meine Schwäche.

*Was ich noch wissen möchte ist etwas über deine Vorbilder. Im Buch ist immer wieder von Paulus die Rede.*

Paulus spielt für mich eine ganz große Rolle. Ich habe auch ein Buch herausgegeben über Paulus. Das kann ich dir geben. Das ist ein Sammelband im Entschluss.

Du kannst bei Paulus viel als Gründer, als Gemeindegründer, als Vater der Gemeinde, wie er sie zusammenhält, wie er arbeitet mit den Briefen, wie er Konflikte löst. Er ist 100% mein Vorbild.

Und der Ignatius natürlich auch. Das jesutische: magis, das mehr, das weitergehen. Wie die Flexibilität der Jesuiten, nicht die Stabilitas Loci – gehe dahin wo die Not am größten ist. Wie omnia ad maiorem dei gloria. Diese in allem Gott suchen und finden. Und auch das Pionierhafte. Auch Ignatius hat am Anfang Häuser gegründet. Das Haus Marta für

Prostituierte in Rom. Also die Ausbildung der Jugend, die Jugendarbeit und die Sozialarbeit waren bei ihm gleich zu Beginn.

Und natürlich die Exerzitien, wo der Ignatius darauf setzt, dass der Einzelne eine starke Gottesbeziehung entwickeln kann, damit er möglichst frei seinen Weg gehen kann, also ohne Kloster und so. Er setzt unheimlich auf die Persönlichkeitsstärke und Gottesbeziehung jedes Einzelnen und das ist die große Chance des Jesuitenordens, aber zugleich die große Gefahr. Das man halt abstürzt. Ja.

*Gerhard: Hättest du die ganzen Dinge auch gemacht ohne Jesuit zu sein?*

Nein!

*Ist das so prägend*

Ja, glaube ich. Also Jesuit fühle ich mich von innen her verpflichtet dort hin zu gehen, wo andere nicht hingehen können. Weil sie Familie haben oder weil sie sagen, ich will ein gemütliches Leben oder mehr Geld verdienen. Also Jesuit sehe ich es genau umgekehrt. Weil die anderen nicht gehen muss ich gehen. Sonst wäre ich kein Jesuit. Also wäre ich ein gemütlicher, oder ein Benediktiner oder ein Diözesanpriester – also ich bin Jesuit, weil ich finde, dass ich da am besten hinein passe. Und natürlich weil ich diesen Orden durch mein Studium und durch den Wolfgang Feneberg am besten kenne. Also es gehören zwei Sachen. Man muss sich kennen lernen als Frau, wenn ich Dich heiraten will, aber dann muss ich auch überlegen, ob wir zusammen passen. Also das zufällige Zusammentreffen und das Urteil, ob man charakterlich entspricht. Das habe ich halt im Jesuitenorden gefunden und bis heute bestätigt. Ich kann mir keine andere Gemeinschaft vorstellen, die dich so trägt und dir trotzdem diese Freiheit lässt. Oder dich sogar hinein stößt in diese Freiheit.

*Gerhard: seid ihr vernetzt hier in Wien*

Ja, es gibt ein Jesuitenverzeichnis, da stehe ich auch drin. Und ich gehöre zu einer Community in die ich fast nie komme, aber der gehöre ich trotzdem an. Bei uns gibt es ein Wort. Der hl. Ignatius formuliert alle Prinzipien in Widersprüchen, indem er z.B. sagt: wir haben die *communitas ad distanzione/ dispersionem*. Er gründet eine Gemeinschaft für die Zerstreuung. Nun könnte man fragen: ja entweder Gemeinschaft **oder** Zerstreuung. Aber es ist eine Gemeinschaft **für** die Zerstreuung. Paulinisch, ignatisch... und das mache ich auch. Ich gründe keine warmen Gemeinschaften, sondern lauter Gemeinschaften die den Ehrgeiz haben

immer noch mehr und noch schwierigere Kinder aufzunehmen. Wenn irgendjemand keinen Platz hat um aufgenommen zu werden, dann sind wir dafür da. Oder umgekehrt: wenn ein Thema geregelt ist können wir gehen.

Eindeutig. Mir kann ... Wenn mir jemand mein Werk abnimmt bin ich selig, da habe ich als Jesuit mein Ziel erreicht. Da muss man fragen ob man noch ein Altersheim braucht.

Und nun komme ich zur Jugend vielleicht – ja?

Ich frage immer: wo ist die Not am größten? Das ist die bleibende Frage. Und da geht es um die Absicherung des Alten und sich rufen lassen zu neuem

*Spürst du's oder reflektierst du?*

Ich spüre, aber ich suche das. Da denke ich Monate, Jahr darüber nach. Ich kann mir heute keine Entscheidung mehr erlaube, wo ich sage morgen gehe ich woanders hin. Das sind Monate der Vorbereitung, der Gespräche, der ---

*Aber wann denkst du nach? An Tagen wie diesen kommst du gar nicht dazu...*

Nein nein nein, du als Priester hast du die Verpflichtung im Normalfall eine Messe, dann reflektiere ich jeden Tag mit der Ruth gemeinsam einen Namen Gottes aus dem Islam. Schau das schaut dann so konkret aus (er zeigt mir ein fast leeres Blatt, auf dem oben wenige Worte stehen).“der Rechner“. Und der PS 119. Das ist meine Tagesration und der Ps 119 ist der längst überhaupt. Also das gibt es jeden Tag. Meistens in der Früh, am Abend meist eine Messe. Ich habe auch viele religiöse Verpflichtungen, ich muss predigen. Das schöne, wenn ich nicht Priester wäre, wäre ich spirituell schon ziemlich ausgetrocknet. Aber nachdem ich Priester bin und Predigen machen muss, fromme Brief zu schreiben und ich noch den Luxus habe noch eine Messe zu lesen, den Ps zu meditieren. Mir ist das Interreligiöse auch sehr wichtig. So habe ich das in mein Leben eingebaut. Die religiösen Pflichten sind für mich keine Last, sondern meine Rettung. Ich würds, wenn ich es nicht müsste nicht zustande bringen. Und wenn ich es nicht zustande bringe, dann fehlt dir halt schon sehr viel Kraft und Möglichkeit. Wobei Geben und Nehmen hängt zusammen. Wenn Du geistliche Gespräche hast, wenn du Beichte hörst, wenn du Leute hast die zur Beratung kommen, da ist es immer ein Geschenk, ein gemeinsames. Geben ist seliger denn nehmen ist ein 100% iger psychologisches Wort und zeigt wie Jesus ein genialer Psychologe war.

Ja und die Jugend.



Ich habe seit 8 Jahren hier eine Bibelschule. Die gibt es 8 Jahre.

*Ich habe mich so über mein 3. Bimail gefreut.*

Das kommt jetzt eben als Buch

Ja, das freut mich auch. Das ist wieder mit Wolfgang Feneberg. Da könnte man sagen: ein Wahnsinns Stress, jede Woche muss ich das machen. Ich habe mich unter einen riesigen Druck gesetzt, aber weil **ichs** brauch.

Wenn ich es nicht machen müsste, würde ich wahrscheinlich...

Ich muss jede Woche min. einen halben Tag bibl. Arbeiten – muss ich!!! Sonst halte ich meine Verpflichtungen nicht ein.

Auf der anderen Seite macht es meine Sozialarbeit biblisch.

Ich darf aus der Bibel schöpfen. Ich muss mich selbst immer überlisten und austricksen und das tu ich auf diese Weise.

Den Karl Rahner habe ich mal gefragt, 4000 Veröffentlichungen, wie schaffen sie das? Er meinte, er sei ein fauler Mensch und übernimmt Verpflichtungen und so überwinde ich die Faulheit. Und so mache ich es auch. Und er ist der fleißigste den es je gegeben hat.

*Die ersten Schritte zurück zur Jugend?*

Ja die Jugend. Die waren in Rumänien, die haben mir gesagt, wir haben das gemacht, wir wollen das weiterführen. Wir wollen weiter Gebet und Bibel haben. Das haben wir alles in Rumänien gehabt und weiter Sozialarbeit machen. Das steht in dieser Einladung drin (siehe Mail von Can: 4.12 Chili con Cordia)

Wahnsinnig ist ideologisch – das war das Motiv: wir wollen Concordia verschärfen, deshalb „Chili“ con Cordia. Und ich habe gesagt, wenn ihr das macht, das freut mich. Das kam von der Jugend her!

Und da unterstütze ich euch.

Nun machen wir das große Experiment am 4.12 und wenn da 1000 Leute kommen, hoffe ich das das so ein großer Druck ist, dass wir weiter machen müssen!

Und wenn kein Druck entsteht, dann soll es nicht sein. Ich bin nicht in der Situation dass ich da sitze und nicht weiß was ich morgen machen soll. Wenn ich je in diese glückliche Lage käme, dann mache ich Reisen, gehe in die Wüste, gehe nach Jerusalem, meditiere, arbeite an

der Bibel. Aber hakeln wie ein Trottel tu ich dann nimmer. Aber solange ich es tun muss, solange tu ichs

*Aber du bist am Anfang immer gegangen und nun wirst du gerufen. Hat das eine Bedeutung?*

Ja natürlich: man baut sich einen Ruf auf und irgendwann ist man im Fluss und der reißt dich mit, aber dieses Rufen war am Anfang mehr von innen und nun mehr von außen. Das muss man abstimmen mit dem Innen. Weil wenn du etwas machst was du nicht bist musst du schwer büßen.

*Lass mich eine letzte Frage stellen: ich weiß nicht mehr wer es mir erzählt hat, irgendwer lies mich wissen, dass du zu deinem ? jährigen Priesterjubiläum die Stelle von Jakobs Kampf hattest...*

Weiß ich nicht. Aber mir ist Jakob – Israel sehr wichtig. Das findest du in meinen Bimails. Er musste immer kämpfen: schon im Mutterleib, um den Erstgeburtsegen und dann noch mit Gott und den Menschen.

Nun kann man nicht sagen, dass ist der böse Jakob, weil er immer gestritten hat, sondern das war seine Weise die Beziehung mit Gott und den Menschen zu leben. Es gibt angepasste Typen, es gibt Opfer-Typen, es gibt neugierige Gründer wie der Abraham: ziehe hinaus, vertraue, Vater des Glaubens...den Isaak der Gebunde, das Opfer, die Hingabe und der Jakob war der Kämpfer und mit ihm habe ich sicher etwas gemeinsam. Mit dieser Weise des Glaubens. Das schöne an der Bibel ist dass sie nebeneinander stehen.

Aber ich fühle mich ihm schon nahe. Streit habe ich immer. Manchmal sogar ein bisschen mehr als notwendig.

*Ist dein Leben ein Kampf?*

Ja, immer!

Das siehst du, merkst du, oder? Erstens bin ich ein bisschen so und zweitens bringen mich meine Aufgaben dahinein. Also wenn du heute in die Ukraine gehst um ein Kinderheim aufzubauen musst du wissen, du hast schwer zu kämpfen. Von selbst kommt das nicht. Da gibt es viele Themen – politisch... Wenn du kämpfen möchtest bist du am rechten Fleck, willst du es gemütlich haben gehst du nicht dort hin.

Das hat auch der Paulus und der Ignatius...

Ja, sicher, denn so wird der Paulus immer mit dem Schwert dargestellt. Die Darstellung ist ein bisschen blöd, denn er hat mit dem Schwert des Wortes gekämpft und nie mit dem Schwert in der Hand. Zwar hat er viele Bilder aus dem Sport verwendet, wie boxen, laufen, kämpfen, aber er hat das immer mit dem Wort gemacht

*Hast du eine Lieblingsbibelstelle?*

Hm, nein, da habe ich 100. Bei meiner Priesterweihe war der Text – der Wolfgang Feneberg hat gepredigt – und ich ahnte nicht wie wichtig der wurde: was ihr dem geringsten Bruder getan habt, das habt ihr mir getan. Als Primizspruch habe ich gewählt: der Geist weht wo er will. Du weißt nicht woher er kommt und wohin er geht. Da stehe ich auch heute noch dazu.

Also mal drei Stellen – mit Paulus – die schön sind.

Was mir auch gefällt ist die Bibelschule Jesu. Wie er zunächst mit den Jüngern mal das Leben teilt – Leben teilen finde ich was ganz was wichtiges. Also ich belehre niemanden sondern ich lebe mit ihnen!

*Hast du bei all deinen Neugründungen im Hinterkopf das Bild der Familie.*

Ja, ja. Hier könntest du einen kleinen Exkurs zu Jean Vanier machen. Das ist ganz stark in der Arche. Des ist ein klassisches Beispiel. Die haben alle das Bild der Arche, wo sie die Behinderten und die Nichtbehinderten in einer Gemeinschaft nehmen. Wie ich jünger war habe ich mich am meisten bei Vanier wieder gefunden. Das würde sehr gut passen. Du musst andere ja auch zitieren und das würde sehr gut passen

*Gerhard: gab es den Abbe Pierre schon*

Ja, aber mit dem habe ich nichts zu tun.

In Paris war ich Au Pair, habe studiert und demonstriert. Da hatte ich anderes zu tun.

Jean Vanier, die Jugendbücher, Entschluss...nimm das her und schreib immer ein paar Seiten dazu.

*Wieso hast du dich damals in Paris so von der Kirche abgewendet?*

Das war damals so, aus heutiger Sicht würde ich sagen, dass haben wir alle so gemacht. Da war mit dem Konzil der Aufbruch und dann der Zusammenbruch. Es war eine Zeiterscheinung, in Paris waren die großen Demos. Ich war ein Kind der Zeit und im Sog der Zeit. Geblieben ist natürlich schon: ich setzt mich mit allem auseinander – ganz anpassen tu ich mich nicht.

Ich kann dir oben noch ein paar Sachen zeigen (.....)

Da kannst jeder Zeit kommen, wenn du ihn mir verlässlich bringst kannst ihn auch mitnehmen...

Aus!

## Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem *Gerechtigkeitsbegriffs* im religionspädagogischen Kontext. Ziel ist es, den Begriff anhand religionspädagogischer Literatur mit Blick auf die Bildung und pastorale Praxis zu untersuchen. Als Beispiele für (religiöse) Bildung werden die Thesen von Bernhard *Grümme*, Norbert *Mette* und Andrea *Lehner-Hartmann* herangezogen, um einen Einblick von religionspädagogischer Seite zu erhalten. Für die pastorale Praxis von kirchlicher Seite wird Pater Georg Sporschill in seinem Wirken beispielhaft diskutiert.

Primäre Fragestellungen sind folgende:

Wie wird der Begriff Gerechtigkeit in der Religionspädagogik, wie in der pastoralen Praxis anhand des Beispiels Pater Sporschill angewandt bzw. verstanden?

Welche Kriterien lassen sich daraus für das Aufgreifen des Gerechtigkeitsbegriffs im praktisch-theologischen Diskurs ableiten?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt im Zuge einer hermeneutisch theoretischen Analyse aufgrund der oben genannten Thesen von Grümme, Mette und Lehner-Hartmann sowie der Diplomarbeit „Georg Sporschill“.

Dabei kommen originär theologische Anschauungsweisen bzw. Grundhaltungen und Ansichten zum Ausdruck, die im Heilshandeln Gottes schon vorweggenommen sind, zum Ausdruck. Diese werden in einem weiteren Schritt fruchtbar gemacht für konkretes Handeln im Alltag bzw. in alltäglichen Zusammenhängen. Als zentrales Ergebnis der Analyse gilt die Haltung gegenüber *Schwachen*. Es wird deutlich, dass die Schritte eines gerechten Handelns über die bloße Einhaltung festgeschriebener Regelwerke hinausgehen. Auf diese Weise ergibt sich in dieser *Option für Schwache* der Blick für die Verwundbarkeit der Starken.



# Lebenslauf

**Mag.<sup>a</sup> Andrea Kahl**

- 08.08.1972 geboren in Ludwigshafen am Rhein, aufgewachsen als Erste von Drei, letztlich Fünfte von Sieben Geschwistern  
Mutter: Maria Wester, geb. Elst, Hausfrau  
Vater: Gerhard Wester, Bankkaufmann; Benno Hilmer, Geschäftsführer
- 1979 Eintritt in die Grundschule
- 1983 Maria Ward Schule in Landau/Pfalz
- 1985 Leibniz-Gymnasium in Neustadt an der Weinstraße
- 26.06.1992 Abitur
- 01.10.1992 Studienantritt in Wien in den Fachrichtungen *Selbständige Religionspädagogik* und *Katholische Fachtheologie*
- 1997/98 zwei Auslandssemester an der Ludwig-Maximilians-Universität in München
- 05.04.2001 Betreuerin im Vinzenzhaus der Caritas, Übergangwohnheim für unterstandslose Männer
- 03.11.2002 Religionslehrerin an der AHS Gänserndorf (bis Ostern 2007, Karenz)
- 26.02.2007 standesamtliche Heirat mit Gerhard Kahl, Univ. Prof. der TU Wien
- 26.05.2007 kirchliche Hochzeit
- 01.10.2007 Geburt unseres Sohnes Benedikt Maria
- 31.03.2010 Geburt unseres Sohnes Christoph Maria
- 03.09.2012 Religionslehrerin an der BHS Modul in 1190 Wien
- 10.04.2014 Studienabschluss als Magistra der *Selbständigen Religionspädagogik*