

Inhaltsverzeichnis

Artikel

Peter Fabritz	Dr. theol., katholischer Priester, Oberhausen Die Barmherzigkeit in der Lehre des hl. Papstes Johannes Paul II.	1
Andreas Fisch	Dr. theol., Referent für Wirtschaftsethik, Kommende Dortmund, Sozialinstitut des Erzbistums Paderborn, Dortmund Inspirationen zur Katholischen Soziallehre im Unterricht. Bildungsgerechtigkeit und die wachsende Spaltung in Arm und Reich (Teil I)	10
Axel Bernd Kunze	Dr. theol., Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, Stellv. Schulleiter, Waiblingen Hat das Gymnasium in der bildungsethischen Debatte noch eine Zukunft? (Teil I)	20
Jessica Griese	Dr., Dipl.-Päd., Studiendirektorin i.K., Redaktionsmitglied der Zeitschrift „Religion unterrichten“ im Bistum Hildesheim Zum Religionsunterricht im Bistum Hildesheim unter Berücksichtigung des Unterrichtsfaches „Islamischer Religionsunterricht“	30

Information & Service

Einladung zur Bundeshauptversammlung 2015	36
Korrektur	36
Aus dem Verband	
■ Sitzung der Vereinsleitung 2014 (<i>Roswitha Fischer</i>)	37
■ Erinnerungen an Rosalie Merfeld († 4.11.2014) nach 60 Jahren Freundschaft (<i>Agnes Heidbrink</i>)	38
■ Ein ganz persönlicher Nachruf zum Tod von Rosalie Merfeld (<i>Helga Kleinen</i>)	40
Aus dem CGB	41
Schul- und Berufspolitik	
■ Urheberrechtsverletzung im Internet – Eltern haften für ihre Kinder (<i>Nicole Diegelmann</i>)	41
Buchbesprechungen	42
Veranstaltungen Diözesen / Landesverbände	47
Veranstaltungen Zweigvereine	47
Veranstaltungskalender / Anschriften & Konten / Impressum	48

Zum Begriff der „Barmherzigkeit“

Peter Fabritz

Die Barmherzigkeit in der Lehre des hl. Papstes Johannes Paul II.

Das Regierungsprogramm von *Papst Franziskus* wird nicht selten mit einem einzigen Begriff zusammengefasst: Barmherzigkeit.

Der Papst selbst hat in seinem ersten Angelusgebet am 17. März 2013 ein neues Werk über die Barmherzigkeit von *Kardinal Kasper* gelobt, das er während des Konklaves gelesen hat.¹⁾ Inzwischen gibt es einen geradezu inflationären Gebrauch dieses Wortes, das meist unter sozialen Aspekten oder als Mitmenschlichkeitsprämisse verwendet wird. Von der Kirche wird barmherziges Verhalten gefordert gegenüber Menschen, die in ihrer Lebensgestaltung nicht der katholischen Kirche folgen. Gerade hier ist eine Tendenz festzustellen, die das Verhalten der Kirche gegen den barmherzigen Umgang Jesu mit Menschen seiner Zeit auszuspielen versucht.

Wie aber ist der Barmherzigkeitsbegriff theologisch einzuordnen und wie begegnet er uns in der Tradition der Kirche?

Das wichtigste, eigentlich das einzige lehramtliche Dokument, das sich ausschließlich mit der Barmherzigkeit beschäftigt, stellt die Enzyklika *Dives in Misericordia* von *Papst*

Johannes Paul II. dar.²⁾ Die Verehrung und die Verkündigung der Barmherzigkeit Gottes bildet das Zentrum seines Pontifikates. Hierbei wurde der hl. Johannes Paul II. von den mystischen Visionen der polnischen Ordensschwester *Faustina Kowalska*, die er heilig gesprochen hat, nicht unwesentlich inspiriert. Schließlich ist die Barmherzigkeit Gottes immer auch in einer tiefen Beziehung zur Gerechtigkeit betrachtet worden.

Die Enzyklika „Dives in Misericordia“ von Papst Johannes Paul II.

Es war die Absicht des Papstes, eine Trilogie über die göttlichen Personen der Dreifaltigkeit zu verfassen. So stellt er in seiner programmatischen Enzyklika *Redemptor hominis* von 1979 Jesus Christus, den Erlöser der Menschen, in den Mittelpunkt, und in *Dominum et vivificantem*, aus dem Jahr 1986, das Wirken des Heiligen Geistes im Leben der Kirche und der Welt.

Zum Verständnis der Barmherzigkeitsenzyklika ist es wichtig, diese im Zusammenhang mit den anderen beiden Lehr-

¹⁾ Kasper, Walter, *Barmherzigkeit: Grundbegriff des Evangeliums – Schlüssel christlichen Lebens*. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2012.

²⁾ In: AAS 72 (1980), 1177 – 1232. Die folgenden Ausführungen zitieren die autorisierte deutsche Übersetzung der Enzyklika aus den Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 26 (1980), herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

schreiben zu betrachten. Es geht dem Papst keineswegs um eine soziale Abhandlung über barmherziges Verhalten. Er setzt die *misericordia* in die engste denkbare Beziehung zum dreifaltigen Gott, der dem Leser in dieser Enzyklika vor allem als Vatergott begegnet.

Der hl. Johannes Paul II. setzt beim Offenbarungsgeschehen an sich an. Dass Gott sich überhaupt kundgetan hat und der Mensch von ihm erfahren hat, ist ausschließlich ein Akt göttlichen Erbarmens.³⁾ Durch die Offenbarung des Geheimnisses des Vaters und seiner Liebe offenbart sich die Berufung des Menschen. Die Sendung der Kirche muss sich als anthropozentrisch und als theozentrisch erweisen. In Jesus Christus ist der Mensch auf den Vater ausgerichtet. Jeglicher Trennung von Anthropozentrik und Theozentrik erteilt Johannes Paul II. eine klare Absage. In ihrer inneren organischen Verbindung erkennt er die vielleicht wichtigste Lehre des Zweiten Vatikanischen Konzils.

Der Papst versteht Barmherzigkeit rein personal und überschreibt den zweiten Teil des Einleitungskapitels mit: „Die Inkarnation des Erbarmens“. Gott spricht zwar zum Menschen durch die Sprache des Universums, doch ist es dem Menschen unmöglich Gott zu erkennen, wie er ist. Er selbst ergreift die Initiative in seiner liebenden Zuwendung und in seiner Menschen-Freundlichkeit. Durch Christus wird Gott in seinem Erbarmen sichtbar. Bereits in der gesamten alttestamentlichen Tradition wird in Bildern und Ausdrucksweisen das Erbarmen Gottes beschrieben. Doch Jesus spricht nicht nur vom Erbarmen Gottes, sondern er selbst ist in gewissem Sinne das Erbarmen. Kritisch fragt der Papst, ob sich die Menschheit heute nicht gegen einen Gott des Erbarmens

sträubt, da sie doch durch wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt zum Herrscher der Welt geworden ist. Andererseits wird ihre Unvollkommenheit genauso deutlich. Diese hat die Menschen in eine Situation geführt, die sie nach dem Erbarmen Gottes rufen lässt.⁴⁾

Das II. Kapitel betrachtet die messianische Botschaft Jesu. Mit den Worten des Propheten Jesaja wendet sich der Herr an die Armen, an die, die in physischer und in moralischer Hinsicht des Erbarmens bedürftig sind. An seiner Zuwendung zu den Armen ist der Messias zu erkennen. Das ganze Verhalten Jesu gegenüber den Menschen seiner Zeit offenbart die Liebe und das Erbarmen Gottes. „Den Vater als Liebe und Erbarmen gegenwärtig zu machen, ist für ihn die grundlegende Verwirklichung seiner Sendung als Messias“ und Liebe und Erbarmen werden zu „Hauptthemen seiner Lehrtätigkeit“⁵⁾. In der Enzyklika gibt Papst Johannes Paul den wichtigen Hinweis, dass auch die Gleichnisse Jesu die erbarmende Liebe unter immer neuen Gesichtspunkten schildern.⁶⁾ Das Lukasevangelium trägt sogar den Ehrentitel „Evangelium des Erbarmens“.

Dives in misericordia betont allerdings auch, dass Christus „beim Offenbaren der erbarmenden Liebe Gottes gleichzeitig von den Menschen forderte, sich in ihrem Leben ebenfalls von Liebe und Erbarmen leiten zu lassen“⁷⁾: Selig die Barmherzigen, denn sie werden Erbarmen finden (Mt 5,7).

⁴⁾ Vgl. ebd., VI. Kapitel, Nr. 10.

⁵⁾ Ebd., II/3.

⁶⁾ Vgl. die Gleichnisse vom barmherzigen Vater, vom unbarmherzigen Diener, vom barmherzigen Samariter, die Suche nach dem verlorenen Schaf oder dem Gleichnis von der Suche nach der verlorenen Drachme.

⁷⁾ *Dives in misericordia*, II/3.

³⁾ Vgl. ebd., I. Kapitel, Nr. 1.

Das III. Kapitel widmet sich ganz dem Alten Testament. Die Menschen, an die Jesus sich wendet, haben das Erbarmen Gottes als sein Volk auf besondere Weise erfahren. Die erbarmende Liebe Gottes zeigt sich in seiner Bundestreue. Obwohl das Volk gemeinschaftlich, aber auch individuell den Bund immer wieder gebrochen hat, liebt Gott Israel mit der Liebe ähnlich eines Bräutigams.⁸⁾ Der Barmherzigkeit Jahwes steht die „Erbärmlichkeit“ des Volkes gegenüber, die sich in ihrer Treulosigkeit, ihrem Götzdienst, in der ganzen Sündhaftigkeit zeigt. Dass er Israel aber überhaupt unter allen Völkern der Erde zu seinem Volk erwählt, ist ein reiner Akt göttlichen Erbarmens. Keine Verdienste oder irgendwelche besonderen Qualitäten haben Gott veranlasst, ausgerechnet dieses Volk zu erwählen. Die erbarmende Erwählung Abrahams stellt den Prototyp für die Erwählung jedes einzelnen Menschen und für die ganze Menschheitsfamilie dar.

der Vater nicht kalkulierend, sondern aus reiner Barmherzigkeit. Eine Barmherzigkeit, die so grenzenlos ist, dass sie dem anderen Sohn, der im Haus des Vaters geblieben ist, als ungerecht erscheint. Liebe wird zum Erbarmen, um die genaue und oft zu enge Norm der Gerechtigkeit zu überschreiten.¹¹⁾

Vater und Sohn. „Die Analogie verlagert sich eindeutig auf das Innere des Menschen.“⁹⁾ Der Sohn steht für den Menschen an sich, der seine „Würde als Sohn im Haus des Vaters“¹⁰⁾ verloren hat. Der hl. Hieronymus bezeichnet nicht ohne Grund dieses

Gleichnis als das „Evangelium im Evangelium“. Es beantwortet die Frage, wie Gott zum Menschen steht und wie die Stellung des Menschen gegenüber ihm ist. Der Sohn hat nichts vorzuweisen. Es gibt keine Leistung, auf die sich der Mensch berufen könnte, um in das Haus des Vaters wieder aufgenommen und in seine alte Würde, die Würde der Sohnschaft, wieder eingesetzt zu werden. Vielmehr handelt

Der Barmherzigkeit Jahwes steht die „Erbärmlichkeit“ des Volkes gegenüber, die sich in ihrer Treulosigkeit, ihrem Götzdienst, in der ganzen Sündhaftigkeit zeigt. Dass er Israel aber überhaupt unter allen Völkern der Erde zu seinem Volk erwählt, ist ein reiner Akt göttlichen Erbarmens. Keine Verdienste oder irgendwelche besonderen Qualitäten haben Gott veranlasst, ausgerechnet dieses Volk zu erwählen. Die erbarmende Erwählung Abrahams stellt den Prototyp für die Erwählung jedes einzelnen Menschen und für die ganze Menschheitsfamilie dar.

Mit dem Gleichnis vom Verlorenen Sohn wendet sich Johannes Paul II. dem Neuen Testament zu und knüpft zugleich an das Alte Testament an. Der Bruch des Liebesbundes zwischen Gott und seinem Volk verdichtet sich hier in der Beziehung zwischen

der Vater nicht kalkulierend, sondern aus reiner Barmherzigkeit. Eine Barmherzigkeit, die so grenzenlos ist, dass sie dem anderen Sohn, der im Haus des Vaters geblieben ist, als ungerecht erscheint. Liebe wird zum Erbarmen, um die genaue und oft zu enge Norm der Gerechtigkeit zu überschreiten.¹¹⁾

Die Auslegung dieses Gleichnisses kulminiert in der Betonung der menschlichen Würde. Gott ist seiner Vaterschaft treu und

⁹⁾ Ebd. IV/5.

¹⁰⁾ Ebd.

¹¹⁾ Vgl. ebd.

⁸⁾ Vgl. ebd. III/4.

er ist der Liebe treu.¹²⁾ Der Mensch hat sein Menschsein und damit seine Würde an sich nicht verloren. Diese sind ihm von Gott einmal verliehen worden und in seiner unverbrüchlichen Treue nimmt er sie dem Menschen nicht weg. Die Barmherzigkeit Gottes zeigt sich in der Wiederherstellung, der neuen Bewusstmachung der menschlichen Würde. Der Mensch ist Sohn und Tochter des Vaters und daraus resultiert seine Würde. Aber lebt der Mensch aus diesem Bewusstsein? Definiert die Menschheit sich selbst von Gott her? Das Erbarmen des Vaters offenbart ein Verhältnis der Ungleichheit zwischen dem, der es schenkt, und dem, der es empfängt. Dem modernen Menschen ist in seinem Autonomiestreben jede Form von Abhängigkeit, auch die positive, zuwider. „Das Gleichnis vom verlorenen Sohn be-

weist uns, dass es in Wirklichkeit anders ist: die Beziehung des Erbarmens beruht auf der gemeinsamen Erfahrung jenes Gutes, das der Mensch ist, auf der gemeinsamen Erfahrung der ihm eigenen Würde.“¹³⁾

Der Höhepunkt der inhaltlichen Darlegung der *misericordia* Gottes erfolgt im V. Kapitel über das Pascha-Mysterium, das der Gipfelpunkt der Offenbarung und der Verwirklichung des Erbarmens ist. Es vermag den Menschen zu rechtfertigen und die Gerechtigkeit wiederherzustellen im Sinne der

Heilsordnung, die Gott von Anbeginn her im Menschen und durch ihn in der Welt wollte.¹⁴⁾ Am Kreuz ist der Bund mit dem auserwählten Volk erneuert worden. Zugleich ist er aber der neue und endgültige Bund, der nun nicht mehr auf Israel beschränkt ist, sondern allen und einem jeden offensteht.

Diese Bundeserneuerung ist eine immerwährende und das Bundeszeichen ist das Kreuz. Die Erneuerung geschieht, indem das Kreuz, an dem der Sohn den Tod erlitten hat „unaufhörlich vom göttlichen Vater spricht, der in seiner ewigen Liebe zum Menschen unverbrüchlich treu bleibt. [...] An diese Liebe glauben, heißt, an das Erbarmen glauben“.¹⁵⁾ Papst Johannes Paul II. nennt das Kreuz Christi „radikale Offenbarung des Erbar-

Aber lebt der Mensch aus diesem Bewusstsein? Definiert die Menschheit sich selbst von Gott her? Das Erbarmen des Vaters offenbart ein Verhältnis der Ungleichheit zwischen dem, der es schenkt, und dem, der es empfängt. Dem modernen Menschen ist in seinem Autonomiestreben jede Form von Abhängigkeit, auch die positive, zuwider.

mens“¹⁶⁾, da an ihm das menschlich Unfassbare geschehen ist, dass der, der absolut frei von Sünde ist, sich für uns zur Sünde gemacht hat (vgl. 2 Kor 5,21). Gott neigt sich im Kreuz zum Menschen herab. Das messianische Programm, das am Anfang der Enzyklika erwähnt wird, vollendet sich „in der Offenbarung der barmherzigen Liebe zu den Armen, den Leidenden und Gefangenen, zu den Blinden, den Unterdrückten und den Sündern“.¹⁷⁾

¹⁴⁾ Vgl. ebd., V/7.

¹⁵⁾ Ebd.

¹⁶⁾ Ebd., V/8.

¹⁷⁾ Ebd.

¹²⁾ Vgl. ebd., IV/6.

¹³⁾ Ebd.

Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen Liebe und Barmherzigkeit. In der endzeitlichen Vollendung wird sich das Erbarmen als Liebe offenbaren. Jetzt aber, in der menschlichen Geschichte, die eine Geschichte von Sünde und Tod ist, offenbart und vollzieht sich die Liebe als Erbarmen. Und das ist die Stunde der Kirche. Sie ist gleichsam Trägerin der Barmherzigkeit: „Das messianische Programm Christi, sein Programm des Erbarmens, wird zum Programm seines Volkes, der Kirche.“¹⁸⁾

In *Dives in Misericordia* wird aber auch die Perspektive gewechselt. Wird der, der Erbarmen in unermesslicher Fülle schenkt, auch Erbarmen finden? Denn es liegt in der Freiheit des Menschen, das göttliche Erbarmen anzunehmen. Lässt man Gott Erbarmen schenken? In den Worten der Bergpredigt: „Selig die Barmherzigen, denn sie werden Erbarmen finden“, sieht der Papst eine Synthese der ganzen Frohbotschaft. Die menschliche Barmherzigkeit verweist auf die Einheit der göttlichen Personen, „in der die Liebe, der Gerechtigkeit Einhalt gebietend, dem Erbarmen Raum gibt, das seinerseits die Gerechtigkeit in ihrer Vollendung offenbar macht.“¹⁹⁾ Jesus Christus hat die erbarmende Liebe Gottes dadurch offenbart, indem er das Kreuz als Weg zur Auferstehung auf sich genommen hat. In der Auferstehung hat der Sohn selbst das Erbarmen des Vaters erfahren.

Doch sieht der Papst das moderne Gerechtigkeitsdenken immer noch auf der Stufe eines vorchristlichen „Auge-um-Auge-Zahn-um-Zahn“-Denkens. Gerechtigkeit ohne Barmherzigkeit bleibt kalt bis zur Unmenschlichkeit. Gerechtigkeit und Barmherzigkeit gehören für ihn untrennbar zusammen.

Maria, die in der Theologie und in der Spiritualität Johannes Pauls II. eine zentrale Stellung einnimmt, hat das Erbarmen Gottes erfahren und durch ihre Zustimmung zum Heilsplan Gottes das göttliche Erbarmen möglich gemacht. Sie kennt am tiefsten das Geheimnis des göttlichen Erbarmens und begegnet dem Menschen als Mutter der Barmherzigkeit.²⁰⁾

Mit realistischem Blick schaut der Papst auf den Zustand der Welt zu Beginn der 1980er-Jahre. Er stellt einerseits einen enormen technischen und wissenschaftlichen Fortschritt fest, der zu ganz neuen Möglichkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens führt, andererseits kann nur ein geringer Teil der Weltgesellschaft die Früchte dieses Fortschritts genießen. Hunderte Millionen Menschen leben in Hunger und Elend. Der Friede ist bedroht durch die Entwicklung moderner Waffen.

Es bleibt aufgrund dieser weltweiten Ungerechtigkeit eine innere Unruhe, weil die wesentlichen Fragen des Menschseins nicht beantwortet werden.

Dieser Ungerechtigkeit steht die Suche nach einer allen Menschen entsprechenden Gerechtigkeit entgegen. Doch sieht der Papst das moderne Gerechtigkeitsdenken immer noch auf der Stufe eines vorchristlichen „Auge-um-Auge-Zahn-um-Zahn“-Denkens. Gerechtigkeit ohne Barmherzigkeit bleibt kalt bis zur Unmenschlichkeit. Gerechtigkeit und Barm-

¹⁸⁾ Ebd.

¹⁹⁾ Ebd.

²⁰⁾ Vgl. ebd., V/9.

herzigkeit gehören für ihn untrennbar zusammen.

Die Sendung der Kirche ist es, das Erbarmen Gottes durch die Zeiten hindurch zu verkünden und zu vermitteln. Das Erbarmen Gottes ist von ihr als Heil bringende Glaubenswahrheit zu bekennen. Wenn ein Leben aus dem Glauben heraus geführt wird, dann muss das Erbarmen Gottes im Menschen „Fleisch werden“²¹⁾. Eine wichtige lehramtliche Aussage der Enzyklika besteht im Hinweis Papst Johannes Pauls II. darin, dass er zwar einigen Theologen zustimmt, die

das Erbarmen als wichtigstes Attribut und als Vollkommenheit Gottes bezeichnen, es sich hierbei aber „nicht um die Vollkommenheit des unerforschlichen Wesens Gottes im Geheimnis der Gottheit als solcher“ handelt, „sondern um die Vollkommenheit und das Attribut, durch das der

Mensch in der tiefsten Wahrheit seiner Existenz dem lebendigen Gott besonders oft und nahe begegnet“.²²⁾ Das Erbarmen Gottes ist vollkommen und er ist voller Erbarmen. Kirche und Theologie können aber nur Aussagen über die Erfahrung des vollkommenen Erbarmens gegenüber dem Menschen machen. Über das tiefste und eigentliche Geheimnis der Existenz des göttlichen Wesens ist – auch was die Barm-

herzigkeit betrifft – eine endgültige Aussage nicht möglich.

In der Enzyklika wird die unüberbietbare Erfahrung der Zuwendung des göttlichen Erbarmens durch das geöffnete Herz Jesu betont. Die Kirche hat zu diesen Quellen des Erbarmens hinzuzuführen. Das Erbarmen des Heilands begegnet in der mit innerer Reife vollzogenen Mitfeier der Eucharistie. Im Sakrament der Buße oder Versöhnung „kann jeder Mensch auf einzigartige Weise das Erbarmen erfahren“²³⁾. Da Gott vollkommen und unendlich ist, kennt auch sein Er-

barmen keine Grenzen. Sein Erbarmen geht unablässig aus dem wunderbaren Wert des Opfers des Sohnes hervor. Unablässig entspringt aus dem geöffneten Herzen des Sohnes Gottes eine Quelle der Barmherzigkeit. Das Erbarmen Gottes drängt sich aber keinem Menschen

Da Gott vollkommen und unendlich ist, kennt auch sein Erbarmen keine Grenzen. Sein Erbarmen geht unablässig aus dem wunderbaren Wert des Opfers des Sohnes hervor. Unablässig entspringt aus dem geöffneten Herzen des Sohnes Gottes eine Quelle der Barmherzigkeit. Das Erbarmen Gottes drängt sich aber keinem Menschen auf. Wie wird er des Erbarmens teilhaftig? Durch Bekehrung! Die Bekehrung zu Gott ist Frucht des Wiederfindens des barmherzigen Vaters.

auf. Wie wird er des Erbarmens teilhaftig? Durch Bekehrung! Die Bekehrung zu Gott ist Frucht des Wiederfindens des barmherzigen Vaters. Dazu ist es notwendig, dass der Mensch in einem Zustand der Bekehrung *statu conversionis* lebt.²⁴⁾

Im 14. Artikel des VII. Kapitels konkretisiert Johannes Paul II. die Verwirklichung des Erbarmens durch die Kirche. Besondere

²¹⁾ Ebd. VII. Kapitel, Einführung.

²²⁾ Ebd. VII/13.

²³⁾ Ebd.

²⁴⁾ Vgl. ebd.

Bedeutung hat dabei die Seligpreisung der Barmherzigen, die Barmherzigkeit finden werden (Mt 5,7). Bei allen barmherzigen Handlungen des Menschen gegenüber seinesgleichen – auch wenn das barmherzige Verhalten nicht erwidert wird – ist der gekreuzigte Christus das ergreifende Vorbild.

Schließlich beschäftigt sich der Papst noch einmal mit der tiefen Beziehung von Barmherzigkeit und Gerechtigkeit. Es ist für ihn eine Anmaßung, die zwischenmenschlichen Beziehungen vom Erbarmen zu befreien und sie ausschließlich auf die Gerechtigkeit zu gründen. „Das echte Erbarmen ist sozusagen die tiefste Quelle der Gerechtigkeit.“²⁵⁾ Was ist wahr und weiter gefragt: Was ist wirkliche Gerechtigkeit? Sie entspringt der Wahrheit Gottes. Gerechtigkeit – sie ist ja auch ein politischer Begriff – will konkretisiert werden und stößt dabei unwillkürlich an Grenzen. Sie ist eben nicht machbar und kann deshalb dem Menschen auch nicht

vollkommen gerecht werden. Nur Liebe und zwar auch die Liebe, die uns als Erbarmen begegnet, vermag Gerechtigkeit walten zu lassen.

Das christliche Erbarmen lässt den Menschen erkennen, wer er wirklich ist. Und das erst erklärt die Gleichheit der Menschen. Der göttlichen Barmherzigkeit entspringend, ist der Mensch wirklich Mensch: „die vollkommenste Inkarnation der ‚Gleichheit‘ unter den Menschen und daher

auch die vollkommenste Inkarnation der Gerechtigkeit.“²⁶⁾ „So braucht also das Erbarmen als grundlegende Struktur immer die Gerechtigkeit. Aber es hat die Kraft, der Gerechtigkeit einen neuen Inhalt zu geben.“²⁷⁾ Der hl. Papst Johannes Paul II. versteht seine Sendung darin, „in dieser Stunde unserer Geschichte Gottes Erbarmen auf die Menschheit herabzurufen“²⁸⁾.

**Maria Faustina Kowalska –
die Mystikerin der göttlichen
Barmherzigkeit**

Lange Zeit wurden die Visionen von Schwester Faustina in den Bereich der Privatfrömmigkeit verdrängt und eher belächelt als ernst genommen. Auch in Polen ist der 1938 gestorbene Ordensfrau erst mit der Wahl von *Karol Wojtyła* zum Papst wirkliche Beachtung geschenkt worden – obwohl ihr Seligsprechungsprozess Mitte der 1960er-Jahre eingeleitet worden ist.

**Was ist wahr und weiter gefragt:
Was ist wirkliche Gerechtigkeit?
Sie entspringt der Wahrheit
Gottes. Gerechtigkeit – sie ist
ja auch ein politischer Begriff –
will konkretisiert werden und
stößt dabei unwillkürlich an
Grenzen. Sie ist eben nicht
machbar und kann deshalb
dem Menschen auch nicht
vollkommen gerecht werden.**

Inzwischen bilden ihre Erscheinungen des Barmherzigen Jesus und ihr Tagebuch einen wesentlichen Bestandteil katholischer Theologie und Spiritualität in Polen und – wenn auch in erheblich geringerem Maß – darüber hinaus.²⁹⁾ Papst Johannes Paul II.

²⁶⁾ Ebd.

²⁷⁾ Ebd.

²⁸⁾ Ebd. VIII/15.

²⁹⁾ Tagebuch der Schwester Maria Faustyna Kowalska aus der Kongregation der Muttergottes der Barmherzigkeit. Deutsche Ausgabe 1990. Hauteville/Schweiz, 9. Auflage 2013.

²⁵⁾ Ebd., VII/14.

hat Schwester Faustina am 18. April 1993 selig und am 30. April 2000 heilig gesprochen und zugleich den Sonntag nach Ostern in der Liturgie der Weltkirche zum „Sonntag der Göttlichen Barmherzigkeit“ erhoben. Erstaunlicherweise erwähnt er sie in der Enzyklika über die Barmherzigkeit noch nicht. Die von der hl. Faustina verkündete Botschaft von Gottes unendlicher Barmherzigkeit schien Papst Johannes Paul II. besonders wichtig für eine Welt, die ein Jahrhundert voller Kriege und Unmenschlichkeit hinter sich hatte. Wie in *Dives in Misericordia* fordert er den Blick auf das Vaterherz Gottes auszurichten. Von dort entspringt die wirkliche Barmherzigkeit. Die heutige Sinnkrise, die verschiedenen Bedürfnisse des Menschen, besonders die Wahrung der Würde einer jeden menschlichen Person, kann nur von der Barmherzigkeit Gottes her beantwortet werden. Sie ist implizit eine Botschaft vom Wert eines jeden Menschen.³⁰⁾

Die heutige Sinnkrise, die verschiedenen Bedürfnisse des Menschen, besonders die Wahrung der Würde einer jeden menschlichen Person, kann nur von der Barmherzigkeit Gottes her beantwortet werden. Sie ist implizit eine Botschaft vom Wert eines jeden Menschen.

Das ganze Leben der Schwester Faustina ist eine immerwährende Reflexion der göttlichen Barmherzigkeit, wie sie in ihrem Tagebuch festgehalten wird. Den Höhepunkt stellt der Abend des 22. Februar 1931 dar, als Schwester Faustina in ihrer Zelle Jesus den Herrn in einem weißen Gewand erblickt. Eine Hand war zum Segnen erhoben, die andere berührte das Gewand auf der Brust. Von der Öffnung des Gewandes an der Brust gingen zwei große Strahlen

aus, ein roter und ein blasser. Nach einer Weile hörte sie die Worte Jesu: *Male ein Bild nach dem, was du siehst, mit der Unterschrift: Jesus, ich vertraue auf Dich. Ich wünsche, dass dieses Bild verehrt wird, zuerst in der Kapelle, dann auf der ganzen Welt.* Nach einer Beichte hört sie kurz darauf: *Ich wünsche ein Fest der Barmherzigkeit. Ich wünsche, dass das Bild, welches du mit dem Pinsel malen wirst, am ersten Sonntag nach Ostern feierlich geweiht wird. Dieser Sonntag soll das Fest der Barmherzigkeit sein. Ich wünsche, dass die Priester Meine große Barmherzigkeit gegenüber sündigen Seelen verkünden sollen. Der Sünder soll keine Angst haben, sich Mir zu nähern. Die Strahlen der Barmherzigkeit verzehren Mich. Ich will sie auf die Seelen der Menschen ausgie-*

*ßen.*³¹⁾ Das Evangelium des Sonntags nach Ostern (Weißer Sonntag) war immer schon die Erscheinung des Auferstandenen vor den Jüngern im Johannes-evangelium (Joh 20, 19 – 31). Das Bild gibt – so Johannes Paul II. – diese Szene wie-

der. Die beiden Strahlen stehen für die Sakramente der Taufe (weiß) und der Eucharistie (rot).³²⁾ Die Einsetzung des Bußsakramentes mit der Aufforderung an die Jünger *wem ihr die Sünden vergebt, dem sind sie vergeben*, hat ebenso hier ihren Ort. Die hl. Schwester Faustina nennt die Beichte

³¹⁾ Tagebuch, 26 – 27.

³²⁾ Unweigerlich denkt man an die Präfation des Herz-Jesu-Festes: „Aus seinem geöffneten Herzen entspringen die Sakramente der Kirche. Das Herz des Erlösers steht offen für alle, damit sie freudig schöpfen aus den Quellen des Heiles.“ Deutsche Ausgabe des Messbuchs, 259.

³⁰⁾ Vgl. deutsche Ausgabe des Osservatore Romano vom 12.5.2000.

„Tribunal der Barmherzigkeit“³³). Sie ist für sie und für Johannes Paul II. *das* Sakrament der besonders intensiven Barmherzigkeitserfahrung.

Erst Papst Johannes Paul II. hat den Auftrag Jesu an Faustina verwirklicht, indem er sein Pontifikat in den Dienst der Barmherzigkeit gestellt hat. Natürlich kann man diese Offenbarung als typisch polnische Privatfrömmigkeit ansehen und das Bild des Barmherzigen Jesus als kitschig empfinden.

Die Tatsache, dass der hl. Johannes Paul II. diese Ordensschwester selig und heilig gesprochen hat, seine Barmherzigkeitsenzyklika von 1980 zweifellos vom Tagebuch der Schwester Faustina inspiriert ist und er den Barmherzigkeitssonntag für die Weltkirche verbindlich eingeführt hat, gibt dieser Privatoffenbarung einen gewissen lehramtlichen Charakter. Der Papst selbst sagt: „Die Botschaft der Göttlichen Barmherzigkeit hat das Bild meines Pontifikates entscheidend geprägt.“³⁴)

Ausblick

Dem Schwerpunkt der Barmherzigkeit im Pontifikat von Papst Johannes Paul II. und seinen lehramtlichen Implikationen zu diesem Thema ist in der katholischen Lehrtradition meines Erachtens kaum Neues entgegenzusetzen.

Papst Franziskus mahnt immer wieder Barmherzigkeit im konkreten Verhalten der Kirche und ihrer Diener an. Diesen Impulsen hat sich eine breite innerkirchliche Diskussion darüber angeschlossen, welche Gestalt die Barmherzigkeit annehmen soll. Hier besteht die Gefahr einer anthropozentrischen Schiefelage, also eines Verständnisses von *misericordia*, das die Umsetzung barmherzigen Verhaltens einem rein anthropologischen Interpretationsspielraum unterwirft.

Erbarmen ist das Erbarmen Gottes und *misericordia* ist für ihn ein absoluter Begriff. Das barmherzige Handeln der Kirche hat sich ausschließlich am erbarmenden Gott zu orientieren. Im Opfer seines Sohnes findet das göttliche Erbarmen seinen höchsten Ausdruck.

Die Gefahr eines einseitigen – in gewisser Weise humanistischen – Verständnisses von Barmherzigkeit sieht Johannes Paul II. bereits in der Enzyklika von 1980. Ausdrücklich will er Anthropozentrik und Theozentrik in Einklang bringen. Erbarmen ist das

Erbarmen Gottes und *misericordia* ist für ihn ein absoluter Begriff. Das barmherzige Handeln der Kirche hat sich ausschließlich am erbarmenden Gott zu orientieren. Im Opfer seines Sohnes findet das göttliche Erbarmen seinen höchsten Ausdruck.

Das gesamte Offenbarungsgeschehen ist für Papst Johannes Paul II. ein Akt des Erbarmens. Er erwählt sich ein Volk und schließt mit diesem Volk einen Bund. In der Inkarnation des Sohnes, in seinem Leiden, seiner Hingabe am Kreuz und in seiner Auferstehung schenkt er dem Menschen seine Würde wieder. Alles geschieht aus göttlichem Erbarmen. An diesem Erbarmen muss sich kirchliche Barmherzigkeit messen. Sie muss also theozentrisch sein, um dem Menschen dienen zu können.

³³) Tagebuch, 314.

³⁴) 7. Juni 1997.

Das Gymnasium in der Bildungsdebatte – Teil I

Der folgende Beitrag beruht auf dem Vortrag, den unser Autor **Dr. Axel Bernd Kunze** am 11. Oktober 2014 auf dem **55. Internationalen Bodenseetreffen der Lehrkräfte Höherer Schulen aus Baden-Württemberg, Bayern und Österreich** in Konstanz gehalten hat. Wir danken für die ausdrückliche Abdruckgenehmigung. Aufgrund der Länge des Beitrags erscheint der Text in zwei Teilen: **Teil I** in der Januar-Ausgabe, **Teil II** in der Februar-Ausgabe der „Katholischen Bildung“.

Axel Bernd Kunze

Hat das Gymnasium in der bildungsethischen Debatte noch eine Zukunft?

Teil I

Bildung kann nicht einfach „hergestellt“ oder „bereitgestellt“ werden. Staat und Gesellschaft können nur die Rahmenbedingungen schaffen, damit Bildung sich ereignen kann. Zugleich werden sich diese Bedingungen im Rahmen gelingender Bildungsprozesse immer wieder verändern – abhängig davon, wie die Einzelnen die ihnen eröffneten Möglichkeiten zur Entwicklung des eigenen Selbst, zur Welterschließung und zur sozialen Teilhabe nutzen (oder eben auch nicht). Damit Bildung sich ereignen kann, bedarf diese der Freiheit. Ohne Freiraum zum Sinnerfassen bliebe Bildung bei bloßer Funktionserfüllung stehen; die Befähigung zur Selbstbestimmung würde durch Ausrichtung auf äußere Zwecke ersetzt. Freiheitsbewusstsein ist

kein fester Besitz. Freiheit muss vielmehr immer wieder neu errungen und mit Leben gefüllt werden.

Individuen werden sich stets voneinander unterscheiden, die pädagogische Praxis muss daher differenzieren.

Die pädagogische Aufgabe besteht darin, mit der faktischen Ungleichheit so umzugehen, dass aus dieser durch pädagogisches Handeln keine Ungerechtigkeit entsteht oder eine solche sich weiter verfestigt.

Individuen werden sich stets voneinander unterscheiden, die pädagogische Praxis muss daher differenzieren. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, mit der faktischen Ungleichheit so umzugehen, dass aus dieser durch pädagogisches Handeln keine Ungerechtigkeit ent-

steht oder eine solche sich weiter verfestigt.¹⁾ Dabei muss der Rahmen freiheitlicher Lebensgestaltung gewahrt bleiben. Gerech-

¹⁾ Vgl. Wächter, Jörg-Dieter: Wie gerecht kann Bildung sein? Zur Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in Deutschland, in: engagement (2008), S. 36 – 43, hier: 40 – 43.

tigkeit in der Bildung lässt sich nur im komplementären Zusammenspiel von Freiheit und Gleichheit verwirklichen.³⁾

Gefragt werden soll in sechs Schritten, was dies für die Schulstrukturfrage und für ihre neue Spielart, die Debatte um ein inklusives Bildungssystem, bedeutet:

- (1) Was kann eine Sozialethik der Bildung leisten?
- (2) Inwiefern ist Bildung ein Menschenrecht?
- (3) Was lässt sich bildungsethisch zur Schulstrukturfrage sagen?
- (4) Wie kann Inklusion pädagogisch ausgelegt werden?
- (5) Welchen systematischen Stellenwert besitzt die Forderung nach Inklusion? – und
- (6) Wie lässt sich Inklusion pädagogisch verantwortet umsetzen?

1. Was kann eine Sozialethik der Bildung leisten?

Bildung kann nicht selbst Recht oder Gerechtigkeit herstellen; dies bleibt eine politische Aufgabe. Hieran bleibt festzuhalten, auch wenn sich das Kompositum „Bildungsgerechtigkeit“ in den vergangenen Jahren nahezu allgemein durchgesetzt hat. Bildungsprozesse, die diesen Namen verdienen, sind nicht im Voraus determinierbar, weder pädagogisch noch politisch.

³⁾ Vgl. ausführlich Kunze, Axel Bernd: Das Recht auf Bildung. Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung, Münster (Westf.) 2013, S. 68 – 86.

Mit schöner Regelmäßigkeit werden Bildungsinstitutionen dazu aufgefordert, auf bestimmte soziale Probleme unmittelbar zu reagieren: eine überzogene Erwartung, an der die im Bildungssystem Tätigen nahezu zwangsläufig scheitern müssen. Bildungs- und Sozialpolitik haben jeweils einen grundsätzlich voneinander unterschiedenen Auftrag und können sich nicht einfach gegenseitig ersetzen. Die Einzelnen sollen im Bildungsprozess durch Stärkung der praktischen Urteilskraft dazu befähigt werden, Gerechtigkeitsprobleme wahrzunehmen, über diese zu reflektieren und schließlich nach Gerechtigkeitsmaßstäben zu handeln.

Die moralische Bewertung jener pädagogisch-erzieherischen Handlungen, die individuell zurechenbar sind und auf persönliche Verantwortung bezogen werden können, ist Aufgabe einer eigenständigen pädagogischen Bereichsethik. Die normative Beurteilung der strukturellen Rahmenbedingungen von Bildung weist über diese hinaus. Doch hat sich erst in der aktuellen Bildungsreformdebatte – nach Erscheinen der ersten PISA-Studie³⁾ – ein eigenständiger sozialetischer Bildungsdiskurs herausgebildet.

Als bildungsethischer Maßstab kann das Prinzip der Beteiligungsgerechtigkeit dienen, verstanden als eine Teildimension umfassender sozialer Gerechtigkeit.⁴⁾ Beteiligungsgerechtigkeit bestimmt sich durch zwei, sich wechselseitig bedingende und nicht voneinander zu lösende Aspekte:

³⁾ Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).

⁴⁾ Vgl. Kunze, Axel Bernd: Freiheit im Denken und Handeln. Eine pädagogisch-ethische und sozial-ethische Grundlegung des Rechts auf Bildung, Bielefeld 2012, S. 261 – 273.

Beitragen und Teilhaben. Auf der einen Seite kann der Einzelne sich als Subjekt nur im sozialen Miteinander verwirklichen und damit in der geteilten Sorge

um das Gemeinwohl. Die Möglichkeit, sein Leben aktiv gestalten und etwas zum gemeinsamen Zusammenleben *beitragen* zu können (beitragende Gerechtigkeit), ist eine zentrale (wenn auch nicht die einzige) Quelle sozialer Anerkennung und Wertschätzung. Auf der anderen Seite sind die sozialen Institutionen so zu gestalten, dass sie dem Einzelnen die aktive *Teilnahme* am sozialen Leben auch ermöglichen (teilnehmende Gerechtigkeit) – und damit an jenen sozialen Aushandlungsprozessen, in denen das Gemeinwohl immer wieder von neuem gefunden und angestrebt werden muss.

Die Fähigkeit, aktiv etwas beitragen zu können, bleibt abhängig von realen Teilhabemöglichkeiten; diese wiederum können auf Dauer nicht ohne ein sie stützendes Ethos gesichert werden, also nicht ohne den gelebten Willen, auch etwas zum Gemeinwohl beitragen zu können.⁵⁾ Hierfür notwendig ist das entsprechende Vermögen, etwas zum sozialen Leben beitragen zu können, aber auch die Fähigkeit, sein eigenes Handeln an dem auszurichten, was man als angemessen und gut erkannt hat. *Beitragen und Befähigen* gehören untrennbar zusammen.⁶⁾

⁵⁾ Vgl. Kunze, Axel Bernd: Beteiligung bedarf der Befähigung. Zur Frage nach einer Pflicht zur Bildung, in: Eckstein, Christiane/Filipovic, Alexander/Oostenryck, Klaus (Hgg.): Beteiligung – Inklusion – Integration. Sozialethische Konzepte für die moderne Gesellschaft, Münster (Westf.) 2007, S. 157 – 170.

⁶⁾ Vgl. Huber, Wolfgang: Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, 3., überarbeitete Auflage, Gütersloh 2006, S. 233.

Beteiligungsgerechtigkeit bestimmt sich durch zwei, sich wechselseitig bedingende und nicht voneinander zu lösende Aspekte: *Beitragen und Teilhaben.*

Der Einzelne soll dazu ermächtigt werden, sich als ein sittlich produktives Subjekt erfahren und realisieren zu können; nur dann wird Beteiligung

auch mehr sein als die affirmative Aneignung bestehender Verhältnisse.

2. Inwiefern ist Bildung ein Menschenrecht?

Bildung ist zunächst einmal ein eigenständiges Menschenrecht, das die Selbstbestimmungs- und Verantwortungsfähigkeit des Menschen schützt und ohne das der Einzelne sein Grundbedürfnis auf Beteiligung am Sozialen – am gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen, rechtlichen oder kulturellen Leben – nicht verwirklichen könnte (vgl. Artikel 26 Absatz 1 AEMR 1948⁷⁾).

Bildung ist dann aber auch „ein unverzichtbares Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte“⁸⁾ – wenn auch keineswegs das einzige, insofern die Menschenrechte unteilbar sind. Das eine umfassende Recht auf Bildung verwirklicht sich demnach durch zwei sich wechselseitig bedin-

⁷⁾ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, hg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, 4., aktualisierte u. erweiterte Auflage, Bonn 2004, S. 54 – 59.

⁸⁾ CESCR 12/1999/10 8. Dezember 1999: Die Allgemeinen Bemerkungen des Ausschusses für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte: Allgemeine Bemerkung Nr. 13. Das Recht auf Bildung (Artikel 13). Einundzwanzigste Sitzung (1999), in: Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen, hg. v. Deutschen Institut für Menschenrechte, Baden-Baden 2005, S. 263 – 284, hier: Abs. 1 [VN = Vereinte Nationen].

gende Kernbereiche: Es nimmt den Staat in die Pflicht, für eine hinreichende Beteiligung *an* Bildung zu sorgen und dem Einzelnen ein hinreichendes Maß an Beteiligung *durch* Bildung zu sichern. In den Menschenrechtsdokumenten konkretisiert sich die zweite Forderung im Anspruch auf umfassende Persönlichkeitsbildung und in einem eigenen Recht auf Menschenrechtsbildung (vgl. Artikel 26 Absatz 2 AEMR 1948).

Schließlich ist dem Recht auf Bildung noch ein dritter Kernbereich eigen, der sich so nicht bei allen anderen Menschenrechten findet und der dem interaktiven Charakter dieses Rechts geschuldet ist (vgl. Artikel 26 Absatz 3 AEMR 1948⁹⁾). Die pädagogische Beziehung muss gestaltet werden: Das geordnete Zusammenspiel der am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure – der Lernenden und ihrer Eltern auf der einen sowie der Lehrenden und Bildungsträger auf der anderen Seite – verlangt aus sozial-ethischer Sicht nach der Möglichkeit zur Mitbestimmung, oder anders gesagt: nach Beteiligung *in* der Bildung. Kurz kann von Recht *auf*, *durch* und *in* der Bildung gesprochen werden.

In der Auslegungspraxis der Sozialrechte hat sich mittlerweile das nach der englischen Begrifflichkeit sogenannte „4-A-Schema“ durchgesetzt.¹⁰⁾ Die einzelnen Sozialrechte werden dabei durch die Merkmale Verfügbarkeit (*availability*), Zugänglichkeit (*accessibility*), Annehmbarkeit (*acceptability*)

und Adaptierbarkeit (*adaptability*) konkretisiert.

Die Beteiligung an Bildung setzt zunächst einmal voraus, dass ausreichend funktionsfähige Bildungsangebote *verfügbar* sind. Der Mindeststandard an Nichtdiskriminierung realisiert sich als Sicherstellung formaler Chancengleichheit beim *Zugang* zu Bildung und reiner Verfahrensgerechtigkeit innerhalb des Bildungsprozesses. Gemeint ist dabei sowohl physische als auch ökonomische Zugänglichkeit. Das Recht auf Bildung wird im internationalen Menschenrechtsregime als ein Recht auf qualitätvolle Bildungsvollzüge verstanden: Die Bildungsangebote sollen in Form und Inhalt „relevant, kulturell angemessen und hochwertig“¹¹⁾ sein, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und anschlussfähig bleiben an veränderte Lebensbedingungen. Die Heranwachsenden sollen im Bildungsprozess in ihrer je individuellen Besonderheit geachtet werden.

Im Bericht des seinerzeitigen Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, *Vernor Muñoz Villalobos*, den dieser nach seinem Deutschlandbesuch 2007 dem Menschenrechtsrat in Genf vorlegte und der später kurz Muñozbericht genannt wurde¹²⁾, kritisiert der Vertreter der Vereinten Nationen, dass das deutsche Bildungssystem gerade den letztgenannten Forderungen nach *Annehmbarkeit* und *Adaptierbarkeit* nur unzureichend gerecht werde. Muñoz brachte seine Kritik auf die Formel: „Nicht die Men-

⁹⁾ Handelt die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, mit der ein Recht auf Bildung erstmals explizit im internationalen Menschenrechtsregime festgeschrieben wurde, allein vom Elternrecht, wurde dieser Kernbereich in der weiteren Auslegung des Sozialpaktausschusses auf weitere Rechte der Lernenden und auch auf Rechte der Lehrenden hin ausgeweitet.

¹⁰⁾ Vgl. Tomasevski, Katarina: Human rights obligations in education: The 4-A Scheme, Nijmegen 2006.

¹¹⁾ CESCR E/C.12/1999/10 8. Dezember 1999, Abs. 6.

¹²⁾ Vgl. Kunze, Axel Bernd: Beitragen und Teilhaben. Konturen von Bildungsgerechtigkeit im Licht des Berichts des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung zu seinem Deutschlandbesuch 2006, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2008), S. 65 – 84.

schen müssen sich dem Bildungssystem anpassen, sondern das Bildungssystem muss sich dem Menschen anpassen.¹³⁾ Das gegliederte Schulsystem stand einmal mehr in der Kritik. In Verbindung mit einer mangelhaften Diagnosekompetenz auf Seiten der Lehrer bescheinigte der Sonderberichterstatter in seinem Bericht diesem eine hohe soziale Selektivität.¹⁴⁾

3. Was lässt sich bildungsethisch zur Schulstrukturfrage sagen?

Grundsätzlich steht jedes Bildungssystem vor der Herausforderung, mit faktischer Ungleichheit umgehen zu müssen – eine Herausforderung, die sich als Aufgabe pädagogischer Differenzierung konkretisiert. Wie diese Aufgabe strukturell gelöst wird, ist zunächst einmal eine organisatorische Frage, auf die sich eine bestimmte Antwort schlechthin nicht schon aus Gerechtigkeitsüberlegungen allein ableiten lässt, schon gar nicht in Form eines konkreten Schulmodells. Eine mehr als deutliche Grenzüberschreitung seines menschenrechtlichen Mandats stellt es überdies dar, wenn Muñoz in seinem Bericht für eine Gehaltsnivellierung im Schulbereich, unbeschadet unterschiedlicher Ausbildungswege und Qualifikationen, plädiert, und dabei weder den arbeitsmarkt- noch sozialrecht-

lichen Kontext Deutschlands berücksichtigt.¹⁵⁾

Gleichwohl bleibt die Schulstrukturfrage, deren Beantwortung sich demokratisch legitimieren muss, Gegenstand bildungsethischer Reflexion. Dabei sind aus beteiligungstheoretischer Sicht drei Perspektiven zu bedenken:

Zum Ersten: Über die Sicherstellung formal gleicher Zugangsmöglichkeiten hinaus sollte faire *Chancengleichheit* soweit verwirklicht sein, dass bestimmte reale Startchancen überhaupt erst einmal ermöglicht werden. Allerdings wird die Ungleichheit der Bildungschancen – auch bei einer verbesserten Elementarbildung – sich nur mildern, niemals aber vollständig beseitigen lassen. Dies gilt zumal dann, wenn die Grundfreiheiten der Lernenden und ihrer Eltern nicht ungebührlich eingeschränkt werden sollen und in Rechnung gestellt wird, dass Chancen unterschiedlich genutzt werden. Jeder individuell gelingende Bildungsschritt wird die Ungleichheit zwischen den Individuen zwangsläufig wiederum vertiefen. Daher kann das Maß anzustrebender Chancengleichheit nicht ergebnisbezogen operationalisiert werden.

Denn die Chancen zur Bildung werden individuell ganz verschieden genutzt werden und bleiben stets abhängig von sozialisatorischen Voraussetzungen, Haltungen, Motiven und anderen Persönlichkeitsmerkmalen, die zu einem erheblichen Teil Bildung (nicht allein formale) bereits voraussetzen – mit anderen Worten: Die Chancen *zur* Bildung bleiben abhängig von Chancen *durch* Bildung. Letztere entziehen sich um der personalen Freiheit der Einzelnen willen jeder Standardisierung oder Normierung. Gleiche „Chancen durch Bildung“

¹³⁾ Deutsche Arbeitsübersetzung (besorgt durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft): Rat für Menschenrechte. Vierte Sitzung. Tagesordnungspunkt 2 der vorläufigen Tagesordnung: Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum. Deutschlandbesuch (13. – 21. Februar 2006), 09.03.2007, in: http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%C3%BCbersetzung_M%C3%A4rz07.pdf [letzter Zugriff: 7. November 2014], Abs. 77.

¹⁴⁾ Vgl. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung (2007), Abs. 54 – 62.

¹⁵⁾ Vgl. ebd., Abs. 96.

herstellen zu wollen, wäre nicht allein pädagogisch blauäugig oder anmaßend, sondern auch politisch freiheitsfeindlich und ethisch nicht akzeptabel.¹⁶⁾ Bildung als Prozess der Persönlichkeitsentfaltung, Differenzierung und Ausbildung von Individualität setzt Freiheit voraus. Unter dem Zwang zur Einförmigkeit wäre Bildung auf Dauer nicht denkbar.

Strukturell gestaltbar bleiben allein die „Chancen zur Bildung“. Doch können damit nur die Möglichkeitsbedingungen für Bildung gemeint sein, ein bestimmtes Bildungsergebnis kann politisch, rechtlich oder pädagogisch nicht garantiert werden. Dieses wird immer von der Verantwortlichkeit und der Aktivität des sich bildenden Subjekts abhängig bleiben.¹⁷⁾ Der pädagogische Anspruch auf bestmögliche individuelle Förderung und das bildungspolitische Ziel, allen gleiche Chancen zur Bildung zu sichern, verhalten sich komplementär zueinander.

Ein Bildungssystem ist dann bildungsgerecht, wenn jeder die bestmöglichen Bedingungen vorfindet, das ihm individuell mögliche Maß an Bildung auszuschöpfen. Ob dieser Anspruch erfüllt wird oder nicht, kann sich erst im Bildungsprozess selbst erweisen. Ethisch

Ein Bildungssystem ist dann bildungsgerecht, wenn jeder die bestmöglichen Bedingungen vorfindet, das ihm individuell mögliche Maß an Bildung auszuschöpfen. Ob dieser Anspruch erfüllt wird oder nicht, kann sich erst im Bildungsprozess selbst erweisen.

realisiert sich dieser Anspruch, eine entsprechende pädagogische Qualität vorausgesetzt, unter dem Maßstab reiner Verfahrensgerechtigkeit.

Ein solches Verständnis von Bildungsgerechtigkeit legt es nahe, diese nicht egalitistisch zu interpretieren. Gleichheit ist kein direkt aus der Gerechtigkeit ableitbares Ziel.¹⁸⁾ Eine ungleiche Verteilung an Chancen durch Bildung ist nicht ungerecht, solange bei den Chancen zur Bildung Diskriminierungsfreiheit gesichert ist. Jeder sollte die Möglichkeit haben, einen Bildungsstand zu erreichen, der ihm ein gutes menschliches Leben ermöglicht. Erreicht ein Einzelner allerdings einen höheren Grad an Bildung als andere, kann dies nicht als anstößig gelten.¹⁹⁾ Andernfalls würden die

individuelle Verantwortlichkeit für den eigenen Bildungsprozess und die Motivation, einen möglichst hohen Differenzierungsgrad im eigenen Willen, Erkennen und Tun zu erstreben, zugunsten eines bestimmten Ideals sozialer Gleichheit kollektiv

verrechnet; der pädagogische Anspruch auf Selbstbestimmung wäre damit verfehlt.

In einer freiheitlichen Gesellschaft, in der grundsätzlich nicht die Erlaubnis einer be-

¹⁶⁾ Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hgg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn/München/Wien/Zürich 2007, S. 29 – 48, hier: 33 – 36.

¹⁷⁾ Vgl. Kunze, Axel Bernd: Beteiligung bedarf der Befähigung (2007).

¹⁸⁾ Vgl. Drerup, Heiner: Gleichheit und Gerechtigkeit aus pädagogischer Sicht – Die nonegalitaristische Herausforderung, in: Ders./Fölling, Werner (Hgg.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen, Dresden 2006, S. 158 – 182.

¹⁹⁾ Vgl. Giesinger, Johannes: Was heißt Bildungsgerechtigkeit?, in: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 362 – 381, hier: 376 – 379.

stimmten Handlung, sondern deren Beschränkung zur Sicherung anderer Freiheitsansprüche rechtfertigungsbedürftig ist, sind Beschränkungen der Freiheitsausübung entsprechend vorsichtig abzuwägen und wird im Zweifelsfall der persönlichen Wahlfreiheit der Vorrang gegenüber staatlichen Eingriffen in die private Lebensführung gebühren. Bildungspolitisch spricht dies dafür, einen Pluralismus an möglichen Bildungswegen zu fördern.

Zum Zweiten: Bildungsprozesse sollten organisatorisch, didaktisch und methodisch so gestaltet werden, dass sie dem Einzelnen die reale Möglichkeit bieten, sein *Grundbedürfnis* auf Beteiligung am konkreten sozialen Leben zu realisieren. Die Perspektive der Bildungsgerechtigkeit ist zunächst auf die Einwirkung durch erweiterte oder veränderte Bildungsprozesse beschränkt. Zu Recht weist auch der Muñozbericht²⁰⁾ darauf hin, dass sozial- oder wirtschaftspolitische Probleme grundsätzlich nicht vom Bildungssystem zu lösen sind, was nicht ausschließt, die genannten Politikfelder besser als bisher miteinander zu verzahnen.

Zum Dritten: Im Sinne der *Leistungsgerechtigkeit* gilt es, Anreize zu schaffen, die den Einzelnen darin bestärken, sich seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend zu engagieren – dies ist gerade im Bildungssystem angesichts des notwendigen Anteils individueller Verantwortlichkeit für das Gelingen eines jeden Bildungsprozesses von besonderer Bedeutung. Gleichfalls sind Fehlsteuerungseffekte zu vermeiden, damit Ressourcen nicht vergeudet werden. Möglich ist, dass sich bei einem Systemwechsel neue problematische Selektionsmechanismen an anderer Stelle ausbilden können

(beispielsweise beim Übergang ins tertiäre System) und das Ziel größerer Bildungsgerechtigkeit womöglich sogar konterkarieren. Eindimensionale Vergleiche zwischen verschiedenen Schulsystemen werden der komplexen Gesamtstruktur nationaler Bildungssysteme nicht gerecht.

Was sich für den einen Schüler als bildungsförderlich erweist, kann sich für einen anderen als bildungshemmend erweisen. Bei jedem Reformschritt ist zu fragen, ob nicht Kosten an anderer Stelle entstehen – dann wäre nicht ein bildungsgerechter Umgang mit Ungleichheiten erreicht, sondern nur deren Verlagerung. Nicht selten aber suggeriert die Debatte um Bildungsgerechtigkeit in der Schulstrukturfrage homogene Interessen oder Bedürfnisse der Schüler.

In einem freiheitlichen Bildungssystem sollte die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit nicht nur einseitig in eine Richtung gelesen werden: Schwächen möglichst frühzeitig zu erkennen und auszugleichen. Das Bildungssystem hat gleichfalls die Aufgabe, auch besondere und weitergehende Fähigkeiten zu entdecken, bestmöglich zu fördern und ausbauen zu helfen (ausdrücklich auch jenseits einer besonderen Hochbegabtenförderung). Kommt das Bildungssystem dieser individuellen Funktion nicht nach, wird dies über kurz oder lang auch für das Gemeinwesen, für dessen wirtschaftliche und politische Leistungsfähigkeit, negative Folgen zeitigen.

Veränderungen in der Schulorganisation führen für sich genommen nicht zwangsläufig zu einem höheren Maß an Annehmbarkeit oder Adaptierbarkeit der jeweiligen Bildungsangebote oder zu einer gerechteren „Verteilung“ pädagogischer Unterstützung. Hierfür bedarf es – durchaus schon im Vorschulalter beginnend – einer insgesamt zielgenauer ansetzenden und den

²⁰⁾ Vgl. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung (2007), Abs. 50.

Bedürfnissen der Einzelnen angepassten Förderkultur, die dann allerdings strukturell auch hinreichend abgesichert werden muss. Andernfalls besteht nicht zuletzt die Gefahr, Bildungsprobleme politisch zulasten der Lehrer zu „individualisieren“.

Eine verbesserte Förderkultur ließe sich innerhalb des bestehenden Schulsystems möglicherweise zügiger, effizienter und weniger störanfällig umsetzen. Eine politisch gegen die legitime Wahlfreiheit der Eltern erzwungene Strukturreform könnte überdies den gesellschaftlichen Schulfrieden stören und einen übermäßigen Abfluss ins private Schulsystem befördern, unter Umständen mit etwaigen negativen Effekten auf die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit des nationalen Bildungswesens.

Inzwischen hat sich die Debatte verlagert. Die Kritik am gegliederten Schulsystem soll unter der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem neu aufgerollt werden.²¹⁾ Als Beispiel kann der Beitrag von *Ulf Preuss-Lausitz* auf dem Zweiten Inklusionskongress in Mecklenburg-Vorpommern dienen. Unter der Frage „Muss eine inklusive ‚Schule für alle‘ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben?“²²⁾ konstruiert der Berliner Schulpädagoge einen Widerspruch zwischen Formen gemeinsamen Lernens und inklusiver Erziehung sowie „Formen innerer und äußerer Selektion“.

Erstere sorgten „für mehr Gemeinsamkeiten“, letztere förderten „Abgrenzung“ und den „Zerfall gesellschaftlicher Kohäsion“²³⁾.

Auftrieb bekommen hat die Forderung nach sozialer Inklusion durch die Behindertenrechtskonvention von 2006 (CRPD 2006).²⁴⁾ Über den menschenrechtlich begründeten Anspruch auf Inklusion wird seitdem heftig und auch äußerst emotional gestritten. Was für die einen eine Weiterentwicklung der Menschenrechte von „großer gesellschaftspolitischer Tragweite“²⁵⁾ ist, kommt für andere einem „sozialpolitischen Kampfbegriff“²⁶⁾ gleich; ist Inklusion für die einen „das selbstverständliche Zusammensein und -lernen ganz unterschiedlicher Menschen“²⁷⁾ über den Weg individualisierten Lernens, lernzieldifferenzierten Unterrichts, individueller Förderung und intraindividuelle Leistungsbewertung, sehen die anderen ein altbekanntes Gespenst in neuem Gewand wiederauferstehen – so etwa der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, *Mathias Brodtkorb*: „(Radikale

²³⁾ Alle drei Zitate: Ebd., S. 25.

²⁴⁾ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in: Bundesgesetzblatt (2008), Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1420 – 1457. Vgl. Bielefeldt, Heiner: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, 3., aktualisierte u. erweiterte Auflage, o.O. (Berlin) 2009; Kunze, Axel Bernd: Gleichheit und Freiheit in der Bildung. Wie muss das Schulsystem nach der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen neu vermessend werden?, in: Engagement (2011), S. 184 – 195.

²⁵⁾ Krennerich, Michael: Soziale Menschenrechte. Zwischen Recht und Politik, Schwalbach (Ts.) 2013, S. 47.

²⁶⁾ Speck, Otto: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität, München/Basel 2010, S. 67.

²⁷⁾ Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe, hg. v. mittendrin e.V., o.O. (Mülheim [Ruhr]) 2012, S. 9.

²¹⁾ Vgl. Brodtkorb, Mathias/Koch, Katja (Hgg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V – Dokumentation, Schwerin 2013.

²²⁾ Preuss-Lausitz, Ulf: Muss eine inklusive „Schule für alle“ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen, in: Brodtkorb, Mathias/Koch, Katja (Hgg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V – Dokumentation, Schwerin 2013, S. 19 – 47.

Inklusion ist Kommunismus für die Schule.²⁸⁾ Orientierte sich die schulische Leistungsbewertung nicht mehr an überindividuellen Leistungszielen, sondern ausschließlich an der individuellen Leistungsbereitschaft, werde also nur mehr das Arbeits- und Sozialverhalten bewertet, könnte die Schule ihrer Allokationsfunktion nicht mehr nachkommen.

**Mathias Brodkorb:
„(Radikale) Inklusion
ist Kommunismus
für die Schule.“**

Schule würde so nicht nur keinen sozialen Aufstieg durch individuelle Leistung mehr ermöglichen, letztlich fiele sie auch als Akteur für die gesellschaftliche Reproduktion entsprechender Leistungsträger aus – eine Gefahr, die von *Annedore Prengel*, starke Verfechterin einer „Pädagogik der Vielfalt“, im Sammelband „Inklusiv gleich gerecht?“ durchaus wahrgenommen wird, wenn sie schreibt: „Mit der Beschränkung auf zieldifferentes Lernen im Zeichen der kindlichen Heterogenität und Freiheit liefe Inklusion aber Gefahr, Bildungsgerechtigkeit zu verfehlen, weil Zugänge zur Qualifikation in elementaren Kulturtechniken und damit zu Partizipation nicht mit Sicherheit gewährleistet würden.“²⁹⁾

Gegner einer expansiven oder überschießenden Auslegung des Menschenrechts im Namen des Inklusionsdiskurses befürchten,

das Thema werde zum Einfallstor, eine Einheitsschule, „längeres gemeinsames Lernen“ sowie die Abschaffung des gegliederten Schulsystems durchzusetzen, wofür bisher der politische Konsens fehlte. Umstritten ist dabei bereits die Übertragung ins Deutsche: Ist im englischsprachigen Vertrag von „inclusion“ die Rede, spricht die amtliche deutsche Übersetzung von einem „integrativen“ Schulunterricht. Schattenübersetzungen zivilgesellschaftlicher Menschenrechtsakteure wiederum verwenden an den entsprechenden Stellen das Adjektiv „inklusiv“³⁰⁾ – und dies nicht ohne Grund.

Leiten die Verfechter eines inklusiven Bildungssystems doch aus der Behindertenrechtskonvention die Forderung ab, behinderte Kinder sollten selbstverständlich und gleichberechtigt am allgemeinen Unterricht teilnehmen. Ein Teil der Eltern droht damit, notfalls auf gerichtlichem Wege zu erzwingen, dass ihre Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem aufgenommen werden (teilweise unabhängig von der Schulform, wie der Fall Henri in Baden-Württemberg zeigt³¹⁾). In der Regel gehen Verfechter des Inklusionsparadigmas davon aus, dass in der Praxis

²⁸⁾ Brodkorb, Mathias (2013): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung, in: Ders./Koch, Katja (Hgg.): *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V – Dokumentation*, Schwerin 2013, S. 13 – 34, hier: 20.

²⁹⁾ Prengel, Annedore: Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts, in: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hgg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, Bad Heilbrunn, S. 16 – 31, hier: 28.

³⁰⁾ Vgl. Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e. V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, hg. v. Netzwerk Artikel 3 e.V., 2., überarbeitete Auflage, Berlin 2010.

³¹⁾ 2014 versuchten Eltern in Baden-Württemberg, ihren Sohn mit Downsyndrom nach der Grundschule auf dem Gymnasium anzumelden; Gymnasium und Realschule lehnten ab, da es für den Jungen nicht möglich sei, die Bildungsziele der betreffenden Schulformen zu erreichen.

für das Bildungssystem ein Inklusionsgrad von 80 bis 90 Prozent erreichbar sei.

Andererseits melden sich aber auch Stimmen aus der Sonderpädagogik und der Behindertenarbeit zu Wort, die darauf verweisen, dass um einer optimalen individuellen Förderung willen keinesfalls auf leistungsfähige und differenzierte Förderschulen verzichtet werden dürfe. Überdies seien behinderte Kinder zur Entwicklung ihres Selbstbewusstseins durchaus auf eine Peergroup angewiesen, deren Mitglieder ähnliche Erfahrungen miteinander

teilen. In der Regelschule bestehe leicht die Gefahr, sich beständig als Einzelgänger zu erfahren, zumal Inklusion im Unterrichtsalltag noch nichts über das Freizeitverhalten am Nachmittag aussagt. Erzwungene Inklusion könnte sich dann eher als eine das Wohlbefinden und die soziale Bindung beeinträchtigende Exklusion erweisen.

Angesichts der heftigen Kontroversen, mit denen in Deutschland bereits seit Jahrzehn-

ten über die Schulstruktur gestritten wird, erstaunt es, wie parteiübergreifend das Ziel eines inklusiven Bildungssystems derzeit bejaht wird. Zu den besonnenen Stimmen in der Debatte zählen der Berliner Rehabilitationswissenschaftler *Bernd Ahrbeck*³²⁾ sowie der bereits zitierte Münchner Heilpädagoge *Otto Speck*. Letzterer warnt davor, die Forderung nach „einer Schule für alle“ verkomme zur „puren Utopie“⁴³³⁾, sollte sie mit überzogenen und sozialromantisch überhöhten Forderungen überfrachtet werden. Ein „inklusives Schulsystem“ werde sich weder schnell noch

kostengünstig verwirklichen lassen, noch sei es das schlechthinnige Allheilmittel gegen jedwede Diskriminierung.

Teil II folgt im nächsten KB-Heft

Andererseits melden sich aber auch Stimmen aus der Sonderpädagogik und der Behindertenarbeit zu Wort, die darauf verweisen, dass um einer optimalen individuellen Förderung willen keinesfalls auf leistungsfähige und differenzierte Förderschulen verzichtet werden dürfe. Überdies seien behinderte Kinder zur Entwicklung ihres Selbstbewusstseins durchaus auf eine Peergroup angewiesen, deren Mitglieder ähnliche Erfahrungen miteinander teilen.

³²⁾ Vgl. Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik, Stuttgart 2014.

³³⁾ Speck: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht (2010), S. 71.