

INES WEBER

Wie bildet Geschichte?

1. Aktuelle kulturelle Herausforderungen

1.1 Gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse

Im November 2016 war im online-Magazin *Bildungsspiegel* das Folgende zu lesen: *Die Arbeitswelt verändert sich rasant und in immer kürzer werdenden Zyklen: so wird beispielsweise vorausgesagt, dass mehr als die Hälfte der Schüler von heute in Zukunft in Berufen tätig sein werden, die es aktuell noch gar nicht gibt. Vor dem Auge der Zukunftsforscher und Futurologen entstehen heute seltsam anmutende Berufsbilder wie der Space Tour Guide, der für die Animation während eines touristischen Weltraumfluges verantwortlich ist, oder der Avatar-Design- und Sicherheitsberater, der beim Gestalten und Schützen des virtuellen Ichs hilft*¹. Zu einem solchen Ergebnis kam die Studie *Bildung der Zukunft. Persönlichkeit versus Digitalisierung*, die im Auftrag der ESO Education Group von der FutureManagementGroup (FMG) im Jahr 2016 veröffentlicht worden ist². Auf den Punkt gebracht wird formuliert, vor welche Herausforderungen wir uns innerhalb unserer globalisierten und diversifizierten Welt nicht erst im Jahr 2030, sondern auch heute schon gestellt sehen (sollten). Schließlich sind Teile des geschilderten Zukunftsszenarios längst Realität: Berufsbilder verändern sich seit geraumer Zeit täglich. Anforderungsprofile wandeln sich oder werden grundlegend neu ausgerichtet bis dahin, dass einzelne Berufe verschwinden und völlig neue entstehen. Welche das im Einzelnen zukünftig sein werden, entzieht sich trotz aller Fantasie unserer Vorstellungskraft. Wirtschaft und Gesellschaft, unsere ganze Kultur befindet sich *in einem anhaltenden Strukturwandel*, der ausnahmslos *alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an die Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten*³.

Die Folgen für die Einzelne/den Einzelnen sind erheblich und ebenfalls kaum abzuschätzen. Schon heute reicht reines Fachwissen nicht mehr aus, um die beruflichen Herausforderungen zu bewältigen. Stattdessen wird ein Höchstmaß an unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen erwartet. Vernetztes Denken, Transfer- und Diskussionsfähigkeit sind ebenso gefragt wie kritisches und konzeptionelles Denken.

1 <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1087-persoennlichkeit-versus-digitalisierung-wie-sieht-lernen-und-lehren-in-der-zukunft-aus> (Stand: 30.06.2018).

2 <https://www.euroakademie.de/magazin/bildung-der-zukunft-persoennlichkeit-versus-digitalisierung/#prettyPhoto> (Stand: 30.06.2018).

3 Forum Bildung 2001: 8, zitiert nach: Martin BAETHGE, Volker BAETHGE-KINSKY, Ruth HOLM, Knuth TULLIUS, Änderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Boeckler-Stiftung (Arbeitspapier 76), Düsseldorf 2003, 7 (https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_076.pdf) (Stand: 30.06.2018).

Adressaten- und situationsgerechtes Reden sind genauso notwendig wie Diskussions- und Dialogfähigkeit. Eine geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmung, aber auch Vertrauen und Fingerspitzengefühl sowie Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sind für gelingende Arbeits- und Kommunikationsprozesse unbedingte Voraussetzung⁴. Alle diese Kompetenzen zusammengenommen ermöglichen es der/dem Einzelnen, Probleme zu erkennen sowie Lösungsmöglichkeiten zu finden und damit unter Abwägung der Interessen aller Beteiligten Position zu beziehen, reflektierte Entscheidungen zu treffen und in Handlungen umzusetzen und damit *anspruchsvollere und hochdynamische Stellenanforderungen*⁵ ausfüllen zu können, die sich in den letzten Jahrzehnten in allen Bereichen entwickelt haben: in Kultur und Wirtschaft, in Kirche und Gesellschaft, im naturwissenschaftlichen ebenso wie im geisteswissenschaftlichen Bereich. *Kreativität, Empathie, ganzheitliches Denken zeichnen den Arbeiter von morgen aus – egal ob Angestellter oder Freelancer*⁶.

All das trifft jedoch nicht nur auf unsere Arbeitswelt zu. Auch im privaten Leben haben sich vielfältige Veränderungen ergeben. Ein achtsamer und wertschätzender Umgang sowie gleichberechtigtes Handeln aller Beteiligten wird inzwischen als selbstverständlich erachtet. In Familienkonferenzen, zum Beispiel, werden in komplexen Aushandlungsgesprächen Vorgehensweisen besprochen und Absprachen getroffen, so dass Entscheidungen, wer wann was tut, nicht mehr autoritär von einem Mitglied verordnet, sondern gemeinsam – und wenn nötig – durch Mehrheitsentscheid getroffen werden. Ziel ist es, alle Beteiligten in möglichst hohem Maße zufriedenzustellen und win-win-Situationen zu schaffen. Und so wird auch schon von unseren Kleinsten verlangt, sich in solche Systeme einzufügen – mit allen Vor- und Nachteilen.

Gleichfalls nimmt die Wahrnehmung des einzelnen Menschen, ein Individuum zu sein, mit entsprechenden Rechten und einem Anspruch auf persönliche Freiheit und individuelle Lebensgestaltung, ebenfalls seit geraumer Zeit zu. Überbordende Ansprüche der Arbeitswelt haben dazu geführt, dass Menschen mehr Zeit für sich selbst wünschen. Das bezieht sich zum einen auf die Selbstverwirklichung außerhalb des Berufes – zum Beispiel Hobbies und Freizeitaktivitäten nachgehen zu können –, zum anderen aber auch auf Ruhe-, Pausen- und Auszeiten. Verschiedene Orte werden gesucht und als Kraftquellen genutzt, um den umfangreichen Anforderungen der Arbeits- und der Privatwelt gerecht zu werden. Das wiederum wirkt sich auf den Beruf und die Gestaltung desselben aus. Für die allermeisten Menschen – vermehrt auch für Führungskräfte – steht seit Jahren die Frage nach der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben im Vordergrund. Und das gilt für beide Geschlechter. Männer und Frauen betonen, dass sie Zeit für die/den Partner/in und /oder die Familie haben wollen, dass sie die Kinder erziehen und die ältere Generation zuhause pflegen können möchten. Bei alledem sind die Menschen ständig herausgefordert, das Eigene als persönlich-privates Feld gegenüber dem des Mitmenschen bzw. -lebenden abzugrenzen.

4 Vgl. Ines WEBER, »Zu Wachstum und Reife verhelfen«. Zum Bildungspotenzial der Kirchengeschichte, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift 166 (1/2018), 77–87; vgl. DIES., Katholische Theologie – Bologna aktiv gestaltend. Ein Plädoyer für Persönlichkeitsbildung an der Hochschule, in: ET Studies. Journal of the European Society for Catholic Theology 3 (2012), 255–271, hier: 257–260.

5 Niclas SCHAPER, Wozu benötigt die Personalpraxis Talentmanagementansätze. Grundlegende Fragen und Lösungsansätze, in: Talentmanagement im Mittelstand, hrsg. v. Andrea WEITZ, Lengerich 2009, 13–35, hier: 13.

6 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-neuerfindung-der-arbeitswelt/> (Stand: 30.06.2018).

Mit anderen Worten: Unsere Welt stellt uns beständig vor komplexe Herausforderungen; in einem steten Wandel befindlich, der durch die fortschreitende Digitalisierung nochmals beschleunigt wird, wird uns jetzt schon höchste Flexibilität abverlangt bis dahin, dass wir ein Leben lang immer wieder dazulernen werden müssen. Das fordert heraus und damit gilt es umzugehen, vor allem nicht einfach nur passiv rezipierend und auf die Gegebenheiten reagierend. Vielmehr sollten wir dieselben aktiv verantwortlich mitgestalten können. Das scheint eine der größten Herausforderungen unserer Zeit zu sein. Darauf müssen alle, insbesondere die jüngere Generation, vorbereitet werden.

An dieser Stelle sind unsere Bildungssysteme gefragt, unsere Schulen, die verschiedenen Berufsausbildungs- und Erwachsenenbildungsstätten, aber auch und ganz besonders unsere Hochschulen und Universitäten. Schließlich bilden sich hier unsere Führungskräfte von morgen aus, die künftigen Abteilungsleiter/innen und Firmenchef/innen genauso wie die Multiplikator/innen, die nach Abschluss ihres Studiums ihrerseits im Bildungssystem tätig sein werden. Zu denken ist an Lehrer/innen, aber auch an das künftige universitäre Personal. Sie alle werden in wenigen Jahren *jene Persönlichkeiten sein, die an unterschiedlichen Schaltstellen von Kirche und Gesellschaft entscheidende Positionen besetzen und auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene verschiedenste Entwicklungen mitsteuern werden (müssen). Sie werden zukunftsweisende Entscheidungen zu treffen haben, bei denen sie die gesellschaftlichen Notwendigkeiten genauso wie das Gemeinwohl sowie die Sorge um den Einzelnen berücksichtigen müssen*⁷. Zudem werden sie ihre Mitarbeiter/innen und – im Falle der Multiplikator/innen – die Schüler/innen- bzw. Studierendengenerationen von morgen individuell führen, leiten und begleiten können müssen. Insoweit muss ihnen eine Bildung angeboten werden, die es ihnen ermöglicht, sich innerhalb des jeweiligen Fachstudiums all jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen anzueignen, die ihnen künftig professionelles Handeln in einer sich verändernden Welt gestattet.

Wie kann und muss ein solcher Bildungsprozess an Universitäten bzw. Schulen gestaltet sein? Welche Art von Bildung muss zur Verfügung gestellt werden, damit zukünftige Absolvent/innen bestens auf den Berufseinstieg und das folgende lebenslange Lernen vorbereitet sind? Was können die einzelnen Fachdisziplinen – im vorliegenden Fall die (Kirchen-)Geschichte – zu einer solchen Bildung beitragen?

1.2 Idee und Konzeption der Tagung

Die Wahrnehmung der oben genannten Prozesse einschließlich der sich daraus für universitäre und schulische Bildung ergebenden Fragen hat im Jahr 2016 die Idee hervorgebracht, den Antworten auf einer Tagung nachzugehen und gegebenenfalls neue tragfähige Konzepte zu entwickeln oder gar alte wiederzuentdecken. Unter dem Titel *Wie bildet Geschichte?* hat im November 2017 eine solche vorbereitet und durchgeführt vom Geschichtsverein der Diözese Rottenburg-Stuttgart in Kooperation mit der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart in Weingarten (bei Ravensburg) stattgefunden. Ziel der Tagung war es, das Bildungspotenzial, das den Fächern der Geschichte bzw. der Kirchengeschichte inhärent ist, offenzulegen, diese mit aktuellen Bildungskonzepten in Beziehung zu setzen und beispielhaft konkrete Lehr-Lern-Konzepte für Schule und Hochschule zu erarbeiten. Aus der genannten Zielsetzung leitete sich eine dreiteilige Tagungsstruktur ab, die wissenschaftliche Fachvorträge mit einem Round Table und Workshops verband, um Theorie und Praxis sowie Geschichte und Gegenwart miteinander zu vernetzen. Die Ergebnisse sollen im Folgenden in kommentierter Form vorgestellt werden. Dasselbe

7 WEBER, Bildungspotenzial (wie Anm. 4), 79.

geschichte aus religionspädagogischer bzw. -didaktischer Perspektive an späterer Stelle in diesem Band im Beitrag von Alexander Maier, der schon auf der Tagung die Rolle des fachfremden Kommentators eingenommen hatte⁸. Die gesamte Thematik wird mit aktuellen Überlegungen aus der Geschichtsdidaktik von Waltraud Schreiber abgerundet, die ihren Beitrag nach Ende der Tagung und damit unabhängig von den dort erzielten Ergebnissen für diesen Band verfasst hat⁹.

2. Bildung in Geschichte und Gegenwart

2.1 *Bildung als ganzheitlicher Bildungsprozess der Persönlichkeit – christlich-katholische Konzepte des 21. Jahrhunderts*

Die oben genannten Herausforderungen des Arbeitsmarktes haben mehr als deutlich gezeigt, dass in einer globalisierten, pluralisierten, diversifizierten und digitalisierten Welt eine reine Fachausbildung nicht mehr genügt. Stattdessen muss jede/r Einzelne über ein umfangreiches Kompetenzprofil verfügen. Für den universitären Kontext hatte der Bologna-Prozess genau darauf reagiert. Mit der Deklaration von 1999 hat er ein *Europa des Wissens*¹⁰ kreiert, *das auf der Basis des universitären Lehrens und Lernens*¹¹ seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln kann wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen *sozialen und kulturellen Raum*¹². In der Folge sind europaweit Studiengänge vereinheitlicht und konsequent von einer Kompetenzorientierung her organisiert worden. Dasselbe ist auf schulischer Ebene geschehen. Lehrpläne sind angepasst und der Unterricht kompetenzorientiert ausgerichtet worden.

2014 ist die Notwendigkeit einer solchen Bildung von überraschend anderer Seite nochmals ins Wort gehoben und um entscheidende Impulse erweitert worden. Es war die Kongregation für das Katholische Bildungswesen, die anlässlich des 50. Jahrestages des Dekretes *Gravissimum educationis*, der *Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils* über die christliche *Erziehung*, in einem innovativen Arbeitspapier, dem *Instrumentum laboris*, mit dem Titel *Erziehung heute und morgen. Eine immer neue Leidenschaft* die Chancen und Möglichkeiten schulischer und universitärer Bildung neu beleuchtet hat¹³. *Die Schule und noch mehr die Universität sind bestrebt, den Lernenden eine Bildung zu*

8 Vgl. den Beitrag Alexander MAIER, *Bildung in der Geschichte – Bildung durch Geschichte. Tendenzen und Motive christlicher Pädagogik* in diesem Band, 139–148.

9 Vgl. den Beitrag Waltraud SCHREIBER, *Wie bilden Geschichte und Geschichtsunterricht heute? Aktuelle Überlegungen aus der Geschichtsdidaktik* in diesem Band, 149–175.

10 Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna, in: *Katholische Theologie im Bologna-Prozess. Gesetze, Dokumente, Berichte*, hrsg. v. Heribert HALLERMANN (Kirchen- und Staatskirchenrecht 13), Paderborn u. a., 139–141, hier: 139.

11 WEBER, Bologna (wie Anm. 4), 258.

12 Gemeinsame Erklärung (wie Anm. 10), 139.

13 KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN, *Erziehung heute und morgen. Eine immer neue Leidenschaft. Instrumentum laboris*, Vatikanstadt 2014; online unter <http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/Educare%20oggi%20e%20domani_%20ITALIANO.pdf> (Stand: 30.06.2018), dt. Fassung <http://www.katholische-schulen.de/Portals/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_Instrumentum.pdf> (Stand: 30.06.2018).

*vermitteln, die sie befähigt, mit angemessenen Kompetenzen in die Welt der Arbeit und des gesellschaftlichen Lebens einzutreten*¹⁴. In Anknüpfung an das Bologna-Dokument wurde auch hier ausdrücklich benannt, dass Bildung den Menschen rede- und antwort- sowie handlungsfähig mache, und zwar in der *Welt der Arbeit und des gesellschaftlichen Lebens*. Bildung wird in einem umfänglichen und damit ganzheitlichen Sinn verstanden. Als aktives Geschehen¹⁵, das vom Lernenden selbst ausgeht, bedeutet *Bilden sehr viel mehr als unterrichten*¹⁶. Bilden *befähigt* den Menschen, *die kulturellen, sozialen und religiösen Verantwortungen, die ihnen auferlegt werden* würden, voll und ganz anzunehmen¹⁷ und zugleich, seine *eigenen Talente*¹⁸ zu entdecken sowie zu entfalten und sie *in den Dienst des Gemeinwohls zu stellen*¹⁹.

Dieses Bildungsverständnis geht weit über das technokratischen und rein ökonomischen Logiken unterliegende Bildungsverständnis der Europäischen Union, der OECD bzw. der Weltbank hinaus, weil die gesamte Person in all ihren Lebensbereichen in den Blick genommen wird. Angestrebt ist die *Entwicklung aller persönlichen Ressourcen*²⁰. Folglich bleibt Kompetenzerwerb gerade nicht beim *Erwerb bestimmter Kenntnisse oder Fertigkeiten* stehen²¹, sondern fokussiert *den individuellen Prozess des geistig-seelisch-leiblichen Wachsens und Geprägtwerdens sowie zugleich eine Selbstüberschreitung*²². Bildung will *den jungen Generationen lebenswichtige Werte und Grundsätze vermitteln*, und zwar *nicht nur, um den einzelnen Personen zu Wachstum und Reife zu verhelfen, sondern auch, um miteinander am Gemeinwohl zu bauen*²³.

2.1 Bildung in der Geschichte

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen widmeten sich in einem ersten Teil der Tagung fünf Expert/innen aus der Wissenschaft der Frage von Bildung in der Geschichte. In entsprechenden Fachvorträgen stellten sie in chronologisch rückschauender Weise das christliche Bildungsverständnis der Zeitgeschichte, des 19. Jahrhunderts, der Frühen Neuzeit, des Mittelalters und der Antike dar. Den Auftakt machte Wim Damberg, Bochum, und thematisierte *Bildung, Schule und Katholische Identität im 20. Jahrhundert*.

14 Ebd., 12.

15 Vgl. Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, hrsg. v. Ulrich HERRMANN, Weinheim u. a. 2009; vgl. Jürgen BUDER/Christina SCHWIND, *Erwirbst du es noch, oder konstruierst du es schon?*, in: attempto! Juni 2012, 16f.; vgl. Kathrin HILLE/Julia RÓZSA, *Was das Gehirn zum Lernen bringt*, in: attempto! Juni 2012, 14f.; Hannah KOMMOL/Isabel KOMMOL/Hendrik ROHLING, *Lehre und Studium zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, in: attempto! Juni 2012, 4f.; vgl. Dieter LENZEN, *Humboldt und Bologna: das verträgt sich!*, in: attempto! Juni 2012, 10f.; vgl. <<https://www-de.scoyo.com/eltern/lernen/lernen-mit-spass/artikel-studie-lernen-mit-spass>> (Stand: 30.06.2018); vgl. <<http://www.zeit-verlagsgruppe.de/presse/2013/09/lernen-mit-spass-grosse-studie-von-scoyo-und-zeit-leo/>> (Stand: 30.06.2018).

16 Instrumentum laboris (wie Anm. 13), 20.

17 Ebd., 8f.

18 Ebd., 11, 33.

19 Ebd., 31.

20 Ebd., 21.

21 Ebd.

22 Beate BECKMANN-ZÖLLER, *Bildung zur Menschwerdung. Der Beitrag des christlichen Glaubens zur Entfaltung humaner Personalität*, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 158 (2010), 160–169, hier: 161.

23 Instrumentum laboris (wie Anm. 13), 5.

Christian Handschuh, Köln, überschrieb seine Ausführungen mit dem Quellenzitat *Nicht bloß weltliche Kenntnisse und äussere Bildung ohne entsprechende innere religiöse und sittliche Ausbildung* und beleuchtete von hier aus die *religiöse Bildung im 19. Jahrhundert*. Andreas Holzem, Tübingen, nahm ebenfalls ein Quellenzitat auf: *Damit die Jugend in GottesFurcht und ehrlichen Sitten erzogen werde...* und erläuterte damit die *Elementarschule und Elitenbildung in der Frühen Neuzeit*. Martin Kintzinger, Münster, ging den Aspekten *Weisheit, Wissen, Weltverständnis* und damit der »*Menschenbildung*« im europäischen Mittelalter nach. Abschließend fragte Katharina Greschat, Bochum, in ihrem Beitrag *Haus – Schule – Kirche* nach den *Bildungskonzeptionen und -institutionen in der (christlichen) Antike*. Erkenntnisleitend für alle Vortragenden waren die folgenden Fragen, die denselben im Vorfeld der Tagung zugegangen waren:

- Welche Bildungskonzepte prägten die jeweilige Epoche?
- Wie wurden Bildung und Ausbildung in dieser Zeit verstanden?
- Worauf zielte christliche Bildung und mit welchen Inhalten bzw. mit Hilfe welcher Institutionen und Medien wurden diese Ziele umgesetzt?
- Welche zeitgenössischen Ideen wurden aufgegriffen, welche auch verworfen?

Und zuletzt aus theologischer und kirchenhistorischer Perspektive zugespißt:

- Wie wurden in der Vergangenheit mündige Christen ausgebildet bzw. wie war Bildung in der Reich-Gottes-Botschaft verankert?

Die Antworten der entsprechenden Expert/innen waren überraschend einhellig. Erziehung bzw. Bildung, so betonten alle Referent/innen gleichermaßen, waren über alle Epochen hinweg immer Tugend²⁴ und *Charakterbildung*²⁵ und damit *Menschenbildung*²⁶. Durch *ethische Durchformung*²⁷ des ganzen Menschen sowie aufgrund einer *fundamentalen Wertevermittlung*²⁸ wurde auf die *Wandlung des Herzens*²⁹ und damit auf einen *grundsätzlichen Einstellungswandel*³⁰ gezielt, der sich in einer *ebenso rationalen wie moralischen Lebensführung*³¹ der / des Einzelnen spiegeln sollte. Auf diese Weise sollte der *wahre und vollendete Charaktermensch*³², sollten die *wahren und vollkommenen Christen*³³ hervortreten, die sowohl für das eigene Wohl als auch für das der Familie sorgten. Auf diese Weise sollten sie *am Reich Gottes*³⁴ mitbauen, um das *vom Schöpfer bestimmte höchste Ziel zu erreichen*³⁵ und auf diese Weise *selig zu werden und*

24 Vgl. den Beitrag Christian HANDSCHUH, *Zur wahren Bildung gehört Tugend, edle Gesinnung, fester Charakter, kurz – gediegene Sittlichkeit*. Katholische Bildung und Erziehung im 19. Jahrhundert in diesem Band, 91–111.

25 Katharina GRESCHAT, *Haus – Schule – Kirche*. Bildungskonzeptionen und -institutionen in der (christlichen) Antike in diesem Band, 37–48.

26 Martin KINTZINGER, *Weisheit, Wissen, Weltverständnis*. »Menschenbildung« im europäischen Mittelalter in diesem Band, 49–62.

27 Andreas HOLZEM, *Damit die Jugend in GottesFurcht und ehrlichen Sitten erzogen werde...* Elementarschule und Elitenbildung in der Frühen Neuzeit in diesem Band, 63–89.

28 Wilhelm DAMBERG, *Bildung, Schule und katholische Identität im 20. Jahrhundert* in diesem Band, 113–124, hier: 122; vgl. HANDSCHUH, *Bildung* (wie Anm. 24), 91f., 95.

29 HOLZEM, *Elementarschule* (wie Anm. 27), 63; vgl. HANDSCHUH, *Bildung* (wie Anm. 24), 95.

30 HOLZEM, *Elementarschule* (wie Anm. 27), 66.

31 Ebd., 65.

32 DAMBERG, *Bildung* (wie Anm. 28), 115; vgl. auch HANDSCHUH, *Bildung* (wie Anm. 24), 95.

33 DAMBERG, *Bildung* (wie Anm. 28), 115.

34 Ebd., 121

35 Ebd., 114f.

*das Haus selig zu machen*³⁶. Jedoch sollte und durfte ihr Engagement nicht auf diese Bereiche beschränkt bleiben. Schließlich sollte die *sittliche Besserung*³⁷ auch zur *Verbesserung der Gesellschaft*³⁸ als Ganzes führen. An dieser hatte sich jede/r Einzelne insofern zu beteiligen, als er *staatsbürgerliche*³⁹ – so in der Aufklärung – Pflichten erfüllen bzw. öffentliche Ämter – so in der Antike – ausfüllen⁴⁰ und *damit dem Gemeinwohl dienen*⁴¹ musste. Dieses Bemühen war bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein mit einem äußerst positiven Menschenbild verbunden. Der/dem Einzelnen wurde unter Wirkung der Gnade Gottes ein großes Entwicklungs-, Veränderungs- und damit Selbstverbesserungspotenzial zugetraut⁴². Die Sündhaftigkeit des Menschen als für den einzelnen Menschen belastendes Element und damit entscheidendes Erziehungsargument trat überhaupt erst im Katholizismus des späten 19. Jahrhunderts auf den Plan und brachte erst dann die heilsvermittelnde Rolle der Kirche im Erziehungs- und Bildungsprozess der/des Einzelnen ins Spiel⁴³. Bis dahin war allen Erziehungs- und Bildungsansätzen eine starke Diesseitsorientierung inhärent, ohne dass deshalb die Themen von Hölle oder Fegefeuer jemals verschwiegen worden wären, wobei Greschat für die Antike ausdrücklich hervorhob, dass die Hölle in der christlichen Erziehung bei Kindern nicht vor dem *Alter von etwa fünfzehn Jahren* angesprochen werden durfte⁴⁴. Erst das Wiedererstarben bzw. die Wiederentdeckung des christlich-positiven Menschenbildes in den 1960er-Jahren machten eine Neuentwicklung bzw. ein Aufgreifen und eine Weiterentwicklung von schon vor dem späten 19. Jahrhundert vorhandenen Ansätzen möglich⁴⁵.

Um die genannte Art von Bildung bzw. Erziehung zu erreichen, musste der Mensch, mussten Mann und Frau, Erwachsene und Kinder, Eliten und die breite Masse, sich Wissen aneignen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, die eigenen Anlagen entfalten und den sogenannten inneren Menschen und damit die religiöse Disposition formen, mit anderen Worten: Sie mussten ihren ganzen *Habitus* schulen⁴⁶.

All das geschah mit Hilfe umfangreicher Ausbildungsprogramme. Neben Lesen und Schreiben übten sich die Jungen der römischen Oberschicht in Ausdauer und Kampf und machten sich mit der römischen Geschichte genauso vertraut wie sie sich die Heldentaten der Vorfahren vorbildhaft vor Augen führten und die Religion einübten, um sich so auf die künftigen, ihnen zugeordneten Aufgaben im Staat vorzubereiten. Christliche Autoren – inzwischen asketisch geprägt bzw. zur asketischen Lebensweise übergetreten – begannen alsbald gegen diese Form der Ausbildung – obwohl sie sie selbst erfolgreich durchlaufen hatten – zu rebellieren⁴⁷. Statt *das ganze Leben auf Gott hin auszurichten*⁴⁸ würde eine solche Bildung nur Ruhmsucht und Prahlerei beför-

36 GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 37.

37 HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 108.

38 Ebd., 92f.; vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 67–71.

39 HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 92.

40 Vgl. GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 38–41.

41 DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 122.

42 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 101; vgl. WEBER, Bildungspotenzial (wie Anm. 4), 80.

43 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 101.

44 Vgl. GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 45.

45 Vgl. Damberg, BILDUNG (wie Anm. 28), 114.

46 HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27); HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24); vgl. GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25); vgl. DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28).

47 Vgl. GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 48.

48 Ebd., 44f.

dern, Tugenden also, die im christlichen Katalog genauso wenig vorkamen wie *Eigennutz, Karrieredenken, Ehrversessenheit und Geltungskonkurrenz*⁴⁹, wie es später frühneuzeitliche Autoren betonten. Gegen derartige Haltungen galt es anzugehen, und so traten die Geschichten der Bibel, *kindgerecht und spannend erzählt, an die Stelle der problematischen Götter- und Heldengeschichten*. Mit *Kain und Abel* konnten Kinder der römischen Oberschicht *den Neid verachten lernen und erkennen, dass Gott nichts verborgen bleibt; mit Hiob* sollten sie sich *in Tugend und Geduld* üben, und die *Erzählung von Jakob und Esau* konnte den Kindern vor Augen führen, wie sie *den Eltern gehorchen* sollten. Überdies lernten sie *auf Gott hoffen und jegliches Unglück ertragen*. Zur *Festigung und Vertiefung des Lernstoffs* wurde das *Singen der Psalmen* praktiziert, mit dem man zugleich die *Entwicklung einer christlichen Grundhaltung* beförderte. Folglich lernten Töchter und Söhne *jeden Tag eine biblische Passage auswendig*, weil die Bibel jenes reichhaltige Repertoire bot, das eine christliche Lebensweise einzuüben ermöglichte⁵⁰.

Dieses Argumentationsmuster blieb in der Christentumsgeschichte auch über die Reformation hinaus erhalten, so dass die Bibel bis weit ins 20. Jahrhundert hinein das Medium christlich-katholischer Bildung und Erziehung auch für die einfache Bevölkerung war⁵¹. In den späteren Epochen – vor allem ab der Neuzeit – traten der Katechismus sowie das Andachtsbuch hinzu. Die Lektüre nicht-christlicher und damit paganer Schriften blieb jedoch vor allem in der wissenschaftlichen Bildung erhalten, und die Philosophie war ab dem Hochmittelalter immer die Voraussetzung dafür, überhaupt Theologie studieren zu dürfen⁵². Bald gehörten auch die Vätertexte selbstverständlich zum Kanon christlicher Bildung und damit zum Wissensbestand dazu. Speziell die *Confessiones* des Augustinus waren laut Kintzinger über das ganze Mittelalter hinweg bis in die Neuzeit hinein Grundlektüre. Sie wurden von den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren zur Erbauung der eigenen Person sowie zur Förderung des eigenen Wachstums- und Reifungsprozesses herangezogen. Noch Sophie Scholl habe bewusst genau dieses Werk des Augustinus zur Hand genommen, weil es *von der Konversion zum christlichen Glauben und der folgenden Änderung der Lebensführung* erzähle⁵³.

Neben diesem Selbststudium sowie dem schon genannten Auswendiglernen traten über die Jahrhunderte hinweg vielfältige Aneignungsformen bzw. -methoden des Schulens und Bildens hinzu: *mündliche Übungen, Gruppenarbeiten und öffentliche Disputationen, rhetorische Wettbewerbe, Theateraufführungen, Literatur und Lyrik, Mitgliedschaft in Bruderschaften und klassenweise geordnete Teilnahme an Wallfahrten und Prozessionen*. In den frühneuzeitlichen (Dorf-)Schulen sollten die Schüler/innen den Unterrichtsstoff auf diese Weise nicht nur auswendig lernen, sondern sich auch *kreativ* damit auseinandersetzen. In *altersgemischte Klassen* eingeteilt, weil die Versetzung in die nächsthöhere Stufe *sich nicht nach dem Alter oder nach festen Zeitrhythmen, sondern nach den Lernfortschritten* richtete und damit dem individuellen Lernvermögen Rechnung geschuldet war, konnten sich die Schüler/innen gegenseitig *herausfordern und anspornen*, sich korrigieren und unterstützen⁵⁴. Die sogenannte Instruktionsdi-

49 HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 66.

50 GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 45f.

51 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 79–88; vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24); vgl. DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28).

52 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 67, 72.

53 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 50.

54 HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 67.

daktik, das Vortragen von Unterrichtsstoff durch die Lehrperson, das von Schüler/innen gehört und bestenfalls nachgesprochen werden musste, war bei der Ausbildung der unterschiedlichen Fähigkeiten deshalb genauso wenig obsolet wie das Aufsagen von Auswendiggelerntem⁵⁵.

Ganz anders, so Kintzinger, gestaltete sich Lehren und Lernen in den hochmittelalterlichen Universitäten, die mehrheitlich von den Angehörigen klerikaler und sozialer Eliten besucht wurden. Wissenserwerb geschah dort immer dialogisch und beruhte auf dem *Prinzip des persönlichen Austauschs und des Ringens um eine schlüssige Antwort auf gestellte Streitfragen*. In einer *communicacio personarum, als Gemeinschaft eines Lehrers mit seinen Schülern* wurde im *regelkonformen Austrag eines Dialogs* miteinander argumentiert, systematisiert, synthetisiert sowie logische Schlüsse gezogen. Auf diese Weise wurde um die Auslegung von Texten gerungen, die als die Autoritäten galten. *Die Regelmäßigkeit beim Austrag dieses Streitiges war nicht selten wichtiger als die Inhalte*⁵⁶. Dieses Prinzip bestimmte auch noch die jesuitische Bildung der Neuzeit, wo mit *Formen geistiger Beweglichkeit, unruhigen Scharfsinns und rastloser Wissbegier*⁵⁷ vorgegangen wurde.

Orte der Bildung, Universitäten und Schulen, entwickelten sich jedoch überhaupt erst im Laufe der Christentumsgeschichte⁵⁸. In der Antike konnte Schule überall stattfinden und hatte keinen festen Ort. Die Ausbildung der Kinder der römischen Oberschicht geschah auch weniger in Schulen als vielmehr im Haus, dem eigentlichen Sozialraum der Antike⁵⁹, eine Örtlichkeit, die als Erziehungs- und Bildungsstätte im Laufe der Christentumsgeschichte eher in den Hintergrund trat, jedoch nie gänzlich aufgelöst oder aus dem Blick verloren wurde⁶⁰. Mitte des 16. Jahrhunderts wurden in großem Stil jesuitische Kollegien, Priesterseminare sowie weitere Universitäten eingerichtet, die darauf zielten, den Nachwuchs *im Geist einer gelehrten und auskunftsfähigen Frömmigkeit* auszubilden. Mit diesem Rüstzeug ausgestattet, würde er in der Lage sein, entsprechende Aufgaben in der Gesellschaft zu übernehmen bzw. nachfolgende Generationen im jesuitischen Geist auszubilden. Mit einem gezielten Konzept sollte das oben beschriebene Bildungs- und Erziehungsprogramm für alle Bevölkerungsgruppen umgesetzt werden. Und so begann man flächendeckend, Schulen, vor allem Dorfschulen, einzurichten, die vorher so nicht existiert hatten, ein Prozess, der jedoch erst im Laufe des 19. Jahrhunderts abgeschlossen sein sollte⁶¹.

Der Lehrer als Beruf entwickelte sich überhaupt erst spät. Waren noch in der Antike der *pater familias*, der Hausvorstand, also der Vater für die Söhne sowie die Mutter für die Töchter, zum Teil zusammen mit Sklaven, die eigentlichen Lehrer und Erzieher der Kinder⁶², so traten im Mittelalter und ab der Frühen Neuzeit Pfarrer, Lehrer, Küster und Messner in diese Rolle mit ein⁶³. Sie sollten und wollten die Eltern bei der Erziehung nicht nur unterstützen, sondern auch bewusst ersetzen, weil angesichts der immensen Ar-

55 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 71f.; vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 107.

56 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 55.

57 HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 64.

58 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27); vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24); vgl. DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28).

59 Vgl. GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 37–41.

60 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 106.

61 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 64.

62 Vgl. GRESCHAT, Haus (wie Anm. 25), 39.

63 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 72–74; vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 93.

beitsbelastung mit allen Herausforderungen des täglichen Lebens eine umfassende christliche Erziehung und Bildung im elterlichen Zuhause kaum geleistet bzw. nicht garantiert werden konnte. Den Eltern wurde die Rolle des Erziehers jedoch niemals aberkannt, im Gegenteil, so Handschuh für das 19. Jahrhundert, zeichneten Gemeinde und Elternhaus mit Schule und Kirche zusammen verantwortlich, weshalb auch so etwas wie Elternbildung organisiert wurde⁶⁴.

Der Lehrer war in diesem Falle jedoch nicht nur Erzieher oder, wie Damberg herausstellte, *Bildbauer*⁶⁵, sondern auch und vor allem Vorbild, was seine eigene Lebensweise und den Umgang mit seinen Zöglingen anging⁶⁶. Überdies nahm er eine – möglicherweise in Anlehnung an die römische Antike – väterähnliche Funktion ein. *Reinlichkeit, Ausstattung, Weiterentwicklung der Schule selbst (bis in Details der Heizung, des Putzens und der Geräuschkämmung) waren ebenso wichtig wie väterliche Liebe, individuelle Förderung und ernsthaftes Beispiel der Präfekten und Lehrer, nicht zuletzt Einbindung der Schüler in ein den Gesamtvollzug stützendes Regelwerk*⁶⁷.

Über diese Fähigkeiten verfügte jedoch nicht jeder Lehrer selbstverständlich. Qualifiziertes Personal musste überhaupt erst ausgebildet werden. Wie lohnenswert das sein würde, weil sich die Investition in Bildung langfristig auszahlen würde, hatten schon die Jesuiten vor Augen: *Diejenigen, die jetzt nur Schüler sind, werden heranwachsen und Pastoren, Beamte, Richter sein, und sie werden andere wichtige Stellen für jedermanns Nutzen und Vorteil einnehmen*⁶⁸. Demnach wurde laut Holzem und Handschuh intensiv an der Ausbildung des Dorflehrers gearbeitet. Zugleich, das wusste man ebenfalls, galt es, Geduld aufzubringen und einen langen Atem zu haben. Denn die Umsetzung von neuen Programmen braucht Zeit und nahm zum Teil mehrere Generationen in Anspruch. Und so waren bis weit ins 19. Jahrhundert hinein Lehrer – ähnlich wie die in der Antike – mäßig bis schlecht ausgebildet. Kirchliche Visitationen, die landauf landab in Württemberg, aber auch in Westfalen durchgeführt wurden, kontrollierten immer wieder die Fähigkeiten der Lehrer und trugen ab dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts schließlich auch Früchte: *Erst Mitte der 1830er Jahre scheinen sich die schulischen Verhältnisse wesentlich gebessert zu haben*⁶⁹.

Ziele, Ausbildungsprogramme, Institutionen und Medien von Bildung und Erziehung zeigen, wie eng Religion und Bildung über alle Jahrhunderte hinweg aneinander gekoppelt waren. Sie wurden eng zusammengedacht bis dahin, dass, wie Holzem und Handschuh, aber auch Damberg betonten, Bildung und Seelsorge einhergingen oder anders gesagt: Seelsorgeprogramme wirkten sich auf Bildungsprogramme aus und umgekehrt, so dass sie sich wechselseitig beeinflussten⁷⁰. Schule und Kirche waren über die Jahrhunderte selbstverständlich zu einer Einheit geworden: Die Volksschule trug den Namen der Kirchengemeinde oder zumindest den eines Heiligen, der Religionsunterricht gehörte selbstverständlich in die Schule, regelmäßige Gottesdienste zum Schulalltag, Pfarrer, Messner, Küster waren auch die Lehrer bzw. die Lehrer wurden von den Bistumsleitun-

64 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 93.

65 DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 116.

66 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 67, 69; vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 105–109.

67 HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 66.

68 Ebd., 68.

69 HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 110; vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 71–76.

70 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 105; vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 64; DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 113.

gen beaufsichtigt⁷¹. Wie eng gerade im deutschsprachigen Raum diese Verquickung war, macht sich nur in der inhaltlichen Ausgestaltung des ganzheitlichen Bildungskonzeptes bemerkbar. Sie wurde auch baulich sichtbar. Schulgebäude und Kirche bildeten, wie es Damberg am Beispiel einer deutschen Gemeinde in Chicago zeigen konnte, eine Einheit, so dass Schule als erweiterter Kirchenraum begriffen wurde; *bei irischen Gemeinden trete hingegen an die Stelle der Schule der Pub*⁷². Diese enge Symbiose hatte sich über die Jahrhunderte hinweg immer mehr zugespitzt bis hin zu der Idee führender katholischer Bildungseliten im späten 19. Jahrhundert, dass Bildung ohne Religion überhaupt keine Bildung sei, damit verwerflich und abzulehnen⁷³. Diese Verknüpfung löste sich auch zu Beginn der Neuzeit keineswegs auf. Erst mit dem Auseinanderdriften von Religion und Gesellschaft ab den 1960er-Jahren machten sich Erosionsprozesse bemerkbar, die schließlich *mit dem Auftreten einer komplett neuen Berufsgruppe, den Laien-ReligionslehrerInnen* auch fassbar wurden⁷⁴.

Christliche Bildung, so lässt sich der erste Teil der Tagung zusammenfassen, ist über die Epochen hinweg nicht immer wieder neu erfunden worden; auch war sie nicht permanenten Wandlungen unterzogen. Zwar wurde in den unterschiedlichen Jahrhunderten jeweils auf die veränderten kulturellen Kontexte und damit auf zeitaktuelle Herausforderungen reagiert. Gänzlich neue Konzepte wurden deshalb aber nicht ausgearbeitet. Selbst die frühen Christen griffen auf bereits bestehende Systeme zurück, die sie adaptierten und den christlichen Ideen entsprechend umbauten. So lassen sich über alle Jahrhunderte hinweg Grundideen, Grundmuster und damit Grundkonzepte beobachten, die laut Kintzinger wie *Brücken über die Epochen*⁷⁵ wirken und die nahtlos an das anschließen, was sich im eingangs zitierten *Instrumentum laboris* von 2014 neu spiegelt⁷⁶: Alles christlich-katholische Schulen, Formen, Erziehen, Ausdruck verleihen und Bilden diene der Durchformung des ganzen Menschen, der befähigt werden sollte, sich selbst zu bilden und in die Gesellschaft hineinzuwirken, um diese mitzugestalten. Solche *Eigenformung und Mitwirkung anderer* zielte, laut Holzem, letztlich auf eine *Gesamtpersönlichkeitsbildung*⁷⁷, die in der Aufklärungs- sowie Zwischen- und Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts, laut Handschuh und Damberg, als Prozess der *Selbsterziehung* bis hin zur *individuellen Persönlichkeitsbildung*⁷⁸ betitelt wurde⁷⁹. In diesem Sinn kann mit Kintzinger festgehalten werden, dass schon mittelalterliche Bildung überraschend nahe an der Idee jener Menschenbildung war, *wie sie von dem preußischen Reformier Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in seiner Zeit angeregt worden ist*⁸⁰ und bis heute gültig ist, ohne dass das Mittelalter freilich *ein eigenes modellhaftes Konzept dafür entwickelt hätte*⁸¹. Ein solches im Sinne einer offiziellen kirchlichen Pädagogik fehlte laut Damberg auch nach 1960 (wieder). Ansätze dazu mag das eingangs zitierte *Instrumentum laboris* in sich bergen⁸².

71 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 97f., 102–109; vgl. DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 113; vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 72.

72 DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 113.

73 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 94f.

74 DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 122.

75 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 60.

76 Vgl. oben S. 20f.

77 HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 68.

78 DAMBERG, Bildung (wie Anm. 28), 117.

79 Vgl. HANDSCHUH, Bildung (wie Anm. 24), 95.

80 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 60.

81 Ebd.

82 Vgl. oben S. 20f.

2.3 Bildung heute

Mit diesen Erkenntnissen ausgestattet, wurde der Blick im zweiten Teil der Tagung auf die heutigen Zusammenhänge gerichtet. An einem Round Table kamen verschiedene Akteur/innen aus Schule, Hochschule, Wirtschaft, Kirche und Gesellschaft zusammen. Vor dem Hintergrund des je eigenen Erfahrungshorizonts ihres spezifischen Arbeitsfeldes bezogen die Diskutant/innen zu aktuellen Bildungskonzepten genauso Stellung wie sie erörterten, welche Bildungsziele angesichts der Herausforderungen einer immer pluraler, interkultureller und interreligiöser werdenden Gesellschaft vertreten werden müssten, um Schüler/innen sowie Studierende als ganzheitlich gebildete Persönlichkeiten verantwortlich in den beruflichen Alltag zu entlassen. Beteiligt waren Dr. Christian Grabau, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft im Bereich Allgemeine Pädagogik der Eberhard Karls Universität Tübingen, Mag. Dr. Franz Keplinger, Rektor der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Österreich), Dr. Uwe Scharfenecker, Leiter der Hauptabteilung für die Ausbildung pastoraler Berufe im Bischöflichen Ordinariat und Domkapitular der Diözese Rottenburg-Stuttgart, sowie Traude Wagner-Rathgeb, Head of Marketing & PR, Internal Sales Manager, RUBBLE MASTER HMH GmbH Linz (Österreich) und Managerin des Jahres von Oberösterreich 2016. Moderiert wurde der Round Table von der Tagungsleiterin Prof. Dr. Ines Weber.

Die konkreten Fragen an die am Round Table Teilnehmenden lauteten:

- Welche Anforderungen stellt die heutige Arbeitswelt an unsere künftigen Akademiker/innen?
- Über welche Fähigkeiten/Fertigkeiten/Kompetenzen müssen unsere Absolvent/innen von morgen verfügen, um in dieser Arbeitswelt zu bestehen?
- Welche Bildungskonzepte werden momentan gesamtgesellschaftlich favorisiert, um Studierende auf die künftige Berufswelt vorzubereiten?
- Wie muss – im Einklang oder auch als Gegenentwurf – (christliche) Bildung an (Hoch-)Schulen angelegt sein, damit Studierende dem theologischen Bildungsauftrag gemäß zu mündigen Christen ausgebildet werden, die in der Lage sind, auch gesamtgesellschaftliche Prozesse christlich verantwortet mitzugestalten?
- Wie können Studierende innerhalb eines solchen (Hoch-)Schulsystems auch ihre eigenen Talente (weiter) entfalten?

Und zuletzt im Blick auf das Tagungsthema relevant und damit zugespitzt:

- Welchen Beitrag kann und muss (kirchen-)geschichtliches Lernen zur Bildung beitragen?

Die Statements der Diskutant/innen einschließlich des Publikums, das mit einbezogen wurde, waren spannend, interessant und erneut sehr einvernehmlich, was angesichts der Vielfalt an Arbeitsgebieten, die die einzelnen Personen vertraten, für manche Personen im Auditorium höchst erstaunlich war⁸³.

Der Round Table wurde mit je einem Statement von zwei Berufseinsteigerinnen eröffnet, die beide ein Studium der Katholischen Theologie absolviert hatten: Christina Joos, die seit 2013 bei Daimler in Stuttgart tätig ist, und zu deren jetzigem Aufgabengebiet auch die Entwicklung und Überarbeitung von Personalkonzepten gehört, sowie Susann Reiser, die seit 2016 als Vorstandsassistentin beim Caritas-Verband, Stuttgart, angestellt ist. Beide bekundeten gleichermaßen, dass von ihnen zu Beginn ihres Berufslebens vielfältige

83 Vgl. den Beitrag Doris KASTNER/Marianne SILBERGASSER/Ramona PLATZ, »Bildung heute«. Protokoll der Round Table Diskussion in diesem Band, 125–127.

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erwartet wurden, die sich nicht allein auf das Fachwissen beschränkten, sondern vor allem kognitiver, kommunikativer, sozialer und personaler Art waren. Derartiges aber hätten sie sich im Studium nur beschränkt aneignen können, weil dort die Vermittlung von Fachwissen die Hauptrolle gespielt hätte und die Aneignung desselben in der Regel adaptiv und passiv geschehen sei, in Vorlesungen sowie Seminaren und Kolloquien, wobei bei Letzteren trotz des dialogischen Charakters ebenfalls die Fachkompetenz in den Vordergrund gestellt war. Dieses Fachwissen sei keineswegs obsolet. Im Gegenteil, so betonte Christina Joos, empfindet sie vor allem die im Theologiestudium verankerte *Vermittlung eines christlichen Menschenbildes* sowie *die umfassende Allgemeinbildung* für ihr berufliches Wirken als besonders bereichernd. Ebenso hätte sie sehr von der *Beschäftigung mit der Kirchengeschichte* profitiert, die sie befähigt habe, sich heute *in kulturell völlig andersartige Standpunkte hineinzuversetzen und diese miteinander zu verknüpfen*. All das bestätigte auch Susann Reiser. Sie betonte über das von Joos Genannte hinaus, dass ihr eine intensivere Vernetzung der einzelnen Fachinhalte sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis gefehlt habe. Außerdem problematisierte sie den Zeitdruck während des Studiums und reklamierte eine intensivere persönliche Betreuung und berufliche Beratung durch die Lehrenden⁸⁴.

Die Diskutant/innen des Round Tables setzten mit den Erwartungen des Arbeitsmarktes sowie mit den dafür notwendigen Kompetenzen ein. Sie bestätigten die Statements, milderten sie jedoch insoweit ab, als Arbeitgeber/innen keineswegs erwarteten, dass Absolvent/innen über ihre Fachkompetenz sowie über alle anderen im Studium gebildeten Kompetenzen hinaus auch schon über Praxiswissen verfügten; das könnten sie sich überhaupt erst in der beruflichen Praxis aneignen⁸⁵. Dennoch seien Universitäten bzw. Hochschulen keineswegs von der Pflicht entbunden, Studierenden Handlungswissen zu vermitteln, weil Praxiswissen und Handlungswissen streng voneinander zu unterscheidende Wissensformen seien. Zugleich bestätigten alle am Round Table Teilnehmenden Defizite bei der Kompetenzvermittlung. Trotz der Umstellung der Studiengänge überwiege vielfach und nach wie vor die Vermittlung des Fachwissens, das jedoch *für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben* nicht mehr ausreiche, so Wagner-Rathgeb. Übrige, heute so entscheidende kognitive, kommunikative, soziale und personale Kompetenzen fehlten oftmals. Ausdrücklich benannte sie, dass Studierende schon im Studium lernen müssten, *ihr Wissen auch praktisch einzusetzen sowie kreativ und situationsangepasst damit umzugehen*. Auffällig sei zudem ein *Mangel an Selbstreflexionskompetenz und eine gewisse Überheblichkeit bei Bewerberinnen und Bewerbern aus technischen und wirtschaftlichen Studienrichtungen*. Etwas mehr Demut gegenüber älteren und damit über reiche Erfahrung verfügenden Kolleg/innen täte hier der/dem einen oder anderen Berufseinsteiger/in sicher gut. Studierende der Geisteswissenschaft hätten erhebliche Vorteile, weil sie *häufig über fundierte ethische Grundsätze und ein positives, wertschätzendes Menschenbild verfügen*⁸⁶. Insoweit sei es dringend geboten, so Keplinger, an den Universitäten eine *möglichst ganzheitliche Bildung [zu] vermitteln, um die Studierenden auf die Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft optimal vorzubereiten*. Hier gäbe es noch vielfältigen Entwicklungsbedarf, weil nicht zuletzt die *Vermittlung von inhaltlichem Wissen [...] nicht die einzige Aufgabe universitärer Bildung* darstelle, sondern *auch Persönlichkeitsbildung und der Er-*

84 Vgl. ebd., 125.

85 Vgl. ebd., 127.

86 Ebd., 126.

werb sozialer Kompetenzen zentrale Anliegen derselben seien⁸⁷. Ines Weber unterstützte diese Sichtweise, indem sie darauf hinwies, welche Kompetenzen sich Studierende in der Auseinandersetzung mit der Kirchengeschichte aneigneten. Durch das ständige Hineinversetzen in das historische Gegenüber, durch das immer wieder erfolgende Analysieren von Handlungsweisen und Motiven sowie Kommunikationssituationen, in denen sich die Autor/innen der vergangenen Jahrhunderte befänden, werde Empathie genauso wie Perspektivenwechsel geschult, werde für Konfliktsituationen sensibilisiert und werden Lösungsmöglichkeiten in Betracht gezogen, auch werde einmal ein Gedankenspiel durchgeführt, was geschehen wäre, wenn in der Vergangenheit an bestimmten Gelenkstellen Beteiligte anders gehandelt hätten. Auf diese Weise erweiterten Studierende ihr Repertoire an Kommunikationsstrategien, wüssten, was eskalierende und deeskalierende Faktoren seien und könnten sich letztlich auf diese Weise kompetent machen für heutige Kommunikationssituationen. Würde das noch durch entsprechende hochschuldidaktische Methoden und soziale Lernformen unterstützt und Studierende aktiv in Aneignungsprozesse miteinbezogen, so sei der Zugewinn, gerade, was den persönlichkeitsbildenden Aspekt von Studium angehe, maximal⁸⁸. Natürlich wolle und könne niemand, wie Scharfenecker betonte, einen *perfekten Menschen ausbilden*⁸⁹. Dennoch müssten Talente und Kompetenzen bestmöglich gefördert werden, so Kintzinger und Weber. Bei alledem sei es zudem extrem wichtig, dass *Scheiternserfahrungen* einkalkuliert würden⁹⁰. Sie gehörten selbstredend zu jedem Bildungs- und damit Reifungsprozess dazu, müssten deshalb erlaubt sein und als Möglichkeit zugestanden, geradezu mit einkalkuliert und nicht als Schwäche deklariert werden, wie Grabau herausstellte. Ines Weber unterstützte dieses Statement aus fachlicher Perspektive nachdrücklich. Der große Vorteil der Theologie bestünde ja gerade darin, dass Scheitern als Möglichkeit in der Anthropologie und dem Gottesbild integriert sei und zugleich auch Bewältigungsmechanismen geboten würden, die freilich kein Garantieschein für gelingendes Leben seien. Gerade für solche Entwicklungsprozesse müsste im Studium Zeit sein, so Grabau; andernfalls laufe ein humanistisches Bildungsideal ins Leere. Demnach sei über die Verlängerung von Studienzeiten nachzudenken, was Keplinger nochmals untermauerte, der sich nachdrücklich gegen ein effizienzorientiertes Studieren aussprach. Streit und Diskurs, Lehr-Lern-Formen, die der Universität von Anfang geeignet hätten und im Sinne einer Persönlichkeitsbildung auch heute mehr als wertvoll seien, kämen aufgrund von Zeitdruck sonst abhanden. In diese Richtung weiter argumentierend forderte Kintzinger, dass Lehrende dringend vor Augen haben müssten, für welche Berufsfelder sie über die ihnen bekannten und geläufigen hinaus an Universitäten ausbildeten, um von hieraus ihre Lehre kompetenzorientiert und mit Blick auf das zu vermittelnde Handlungswissen ausrichten und, das betonten sowohl Kintzinger als auch Weber, Studierende bei der Ausbildung ihrer persönlichen Anlagen und Talente adäquat begleiten und den Berufsaussichten entsprechend optimal beraten zu können. Gezielte Förderung von Studierenden sei notwendig und ein lebenslanges Lernen deshalb auch von den Lehrenden zu fordern. Insoweit drängten beide auf den Austausch mit anderen Fachdisziplinen, vor allem auch mit der Wirtschaft, einem Bereich, in dem Geisteswissenschaftler/innen schon längere Zeit tätig seien. Diesen Aspekt griff Wagner-Rathgeb insoweit auf, als auch die Wirtschaft bei einem solchen Austausch von den

87 Ebd.

88 Vgl. ebd., 127.

89 Ebd., 126.

90 Vgl. ebd.

Geisteswissenschaften profitieren würde und plädierte sogar für ein entsprechendes Lehrangebot an Universitäten⁹¹.

Das Fazit des Round Tables lautete deshalb: *Der Erwerb von sozialen, kulturellen und kommunikativen Kompetenzen ist nicht nur sinnvoll und notwendig*⁹², sondern für den optimalen Einstieg und das weitere lebenslange Lernen dringend geboten. Die Ausbildung von Fachkompetenz könnte jedoch nicht gegen die von kognitiven, kommunikativen, sozialen und persönlichen Kompetenzen ausgespielt werden, im Gegenteil müssten alle Kompetenzen am Fachgegenstand mit vielfältigen Methoden und Formen des sozialen und persönlichen Lernens verbunden werden, um Absolvent/innen auf ihrem Fachgebiet sprach- und auskunftsfähig zu machen und ihnen überdies eine individuelle Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen⁹³.

2.4 Bilden mit Geschichte

Wie ein solcher Lehr-Lern-Prozess in Schule und Hochschule konkret gestaltet werden kann, war Thema des dritten Teils der Tagung. Mit zwei Workshops sollten Konzepte vorgestellt, weiter- bzw. neuentwickelt werden. Die Fragen, die im Hintergrund standen, waren:

- Welche berufsbefähigenden und gesellschaftlich relevanten Kompetenzen werden durch das Arbeiten am (kirchen-)historischen Gegenstand tatsächlich vermittelt?
- Wie müssen (kirchen-)geschichtliche Inhalte aufbereitet werden, um innerhalb der Hochschulausbildung persönlichkeitsbildend zu wirken?
- Wie kann ein (kirchen-)geschichtliches Unterrichtskonzept für den Religionsunterricht bzw. wie kann Hochschulunterricht aussehen?

Der erste Workshop⁹⁴, betitelt mit *Raus aus der Nische. Kirchengeschichte im Religionsunterricht* und durchgeführt von Hildegard Hager, Stuttgart, ging von vier widerstreitenden Grundannahmen bzw. Feststellungen aus: Erstens sind kirchengeschichtliche Themen heutzutage in den allerwenigsten Bundesländern im schulischen Lehrplan verankert. Im Zuge der Umstellung der Lehrpläne auf einen achtjährigen Schulzyklus sowie auf Kompetenzorientierung wurden dieselben mit der Begründung gestrichen, dass die *inhaltlichen Kompetenzen nur zwei Drittel des Schuljahres abdecken sollten, um den Lehrenden die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Schwerpunkte zu setzen und Zeit für die Einübung und Vertiefung methodischer und persönlicher Kompetenzen zu gewinnen*⁹⁵. Zweitens drängten Fragen des interreligiösen und interkulturellen Dialogs sowie ethische Fragen etwa zur Kriegsführung oder zum Klimawandel, in den letzten Jahren ebenfalls in den Vordergrund, die zur weiteren Reduktion von kirchengeschichtlichen Inhalten im Unterricht führten. Demgegenüber aber könnten drittens gerade in der Beschäftigung mit kirchengeschichtlichen Aspekten vielfältige Kompetenzen gebildet werden, die weit über das eigentliche Fachwissen der Geschichte sowie das Wissen um die Ursprünge von Kultur und Glauben hinausgingen. Zum Teil gelänge die Aneignung *mit kirchengeschichtlichen Themen besser als mit Themen der*

91 Vgl. ebd.

92 Vgl. ebd.

93 Vgl. ebd.

94 Vgl. den Beitrag Hildegard HAGER, Raus aus der Nische. Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Ein Workshopbericht in diesem Band, 129–134.

95 Ebd., 129.

*Gegenwart. Verständlich wird dies für das Fremdverstehen. Es ist deutlich schwieriger, eigene Vorurteile zurückzustellen und für aktuelle Themen die Bereitschaft zu entwickeln, sich in andere hineinzuversetzen, als dies aus der Distanz und in klarer Abtrennung der Rolle von sich selbst am geschichtlichen Gegenstand einzuüben, um es anschließend auf die Gegenwart zu übertragen. Viertens könnten Schüler/innen auch aus der Geschichte lernen*⁹⁶.

Angesichts dieser Feststellungen hatte sich der erste Workshop zum Ziel gesetzt, Leerstellen und Desiderate zu benennen sowie Möglichkeiten und Strategien zu entwickeln, wie Kirchengeschichte im Religionsunterricht aus dem *Nischendasein* herausgeführt werden könne. Deshalb wandte man sich zunächst der Bearbeitung von konkreten Unterrichtsmaterialien zu, um zwei aktuelle kirchengeschichtsdidaktische Ansätze auf ihre Tragfähigkeit hin zu prüfen und zugleich den breiten Kompetenzgewinn im Arbeiten am kirchenhistorischen Inhalt für die Workshopteilnehmer/innen selbst erfahrbar zu machen. In der Auswertung waren sich die Beteiligten einig: Wenn Schüler/innen sich mit Texten und Bildern aus der Kirchengeschichte beschäftigten, würden nicht nur Daten, Zahlen und Fakten angeeignet und nicht nur Fachkompetenz vermittelt, sondern auch jene oben genannten sozialen und persönlichen sowie methodischen und interkulturellen Kompetenzen. Das jedoch wäre häufig den Lehrer/innen nicht bewusst. Deshalb sei es dringend geboten, *im Rahmen der Aus- und Weiterbildung dafür zu sensibilisieren, warum historisches Arbeiten notwendig ist und welche Chancen historisches Arbeiten für die Förderung emotionaler Kompetenzen bietet*. Um einen solchen Unterricht jedoch überhaupt durchführen zu können, fehle das entsprechende Unterrichtsmaterial. Hier seien auch die Universitäten gefordert, *gut verständliche, bearbeitete Quellentexte oder Biographien, die dem Stand der Wissenschaft entsprechen und die nicht zu sehr moralisieren und werten, sondern mehrere Deutungen zulassen, zur Verfügung zu stellen*⁹⁷.

Der zweite Workshop, durchgeführt von der Tagungsleiterin Ines Weber, trug den Titel *Empathie und Perspektivenwechsel. Geschichte bildet Persönlichkeit*⁹⁸. Dieser Workshop hatte sich ausgehend von den Anforderungen der Arbeitswelt sowie den Forderungen nach breit ausgebildeten Persönlichkeiten das Ziel gesetzt, das weite Spektrum an Kompetenzen aufzuzeigen, das Studierende sich in einem kirchengeschichtlichen Lehr-Lern-Prozess aneignen können, um als gut ausgebildete Persönlichkeiten die Universität zu verlassen⁹⁹. Dazu wurden in einem ersten Schritt mit Hilfe eines Brainstormings jene Berufsgruppen gesammelt, für die sich Studierende an den geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Geschichtswissenschaft bzw. der Theologie qualifizierten¹⁰⁰. In einem zweiten Schritt wurde überlegt, welche Kompetenzen Studierende sich aneignen müssen, um diese Berufe professionell ausüben zu können. Im dritten Schritt wurde in Form eines konkreten Hochschulunterrichtsbeispiels eine solche Kompetenzaneignung in Form einer gestellten Diskussion als Rollenspiel ausprobiert. Im Ergebnis wurde deutlich, dass die beruflichen Felder von Geisteswissenschaftler/innen deutlich breiter gefächert sind, als vielfach angenommen wird: Sie reichen von den klassischen Aufgabengebieten innerhalb der Kirche bis hin zu Bera-

96 Ebd., 131.

97 Ebd., 134.

98 Vgl. den Beitrag Ines WEBER, *Empathie und Perspektivenwechsel. Geschichte bildet Persönlichkeit! Ein Workshopbericht* in diesem Band, 135–137.

99 Vgl. ebd., 135.

100 Vgl. ebd.

tungstätigkeiten oder Anstellungen in Wirtschaftsunternehmen. Die Anforderungsprofile dieser Berufe jedoch unterscheiden sich nicht so eklatant voneinander, dass die einzelnen geisteswissenschaftlichen Fakultäten vor der unlösbaren Aufgabe stünden, ein Ausbildungsangebot für jeden einzelnen Berufszweig anbieten zu müssen. Im Gegenteil könnten Studierende die für die Berufe notwendigen Kompetenzen in einem geisteswissenschaftlichen Fachstudium, besonders in einem (kirchen-)geschichtlichen Studium, das sich einer kulturwissenschaftlichen Hermeneutik unter Einbeziehung einer historischen Anthropologie verschrieben hat, besonders gut aneignen. Unterlegt mit den entsprechenden hochschuldidaktischen Methoden sowie der Erkenntnis folgend, dass sich die allermeisten Menschen an selbstständig und aktiv bearbeitete Inhalte am besten und vor allem dauerhaft erinnern, führe diese Art des miteinander Forschens überdies zu jener universitären Lerngemeinschaft, die schon geschichtlich bezeugt ist¹⁰¹.

3. Wie bildet Geschichte? – Tagungsfazit und Ausblick

Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen eignen sich Schüler/innen und Studierende in der Auseinandersetzung mit (Kirchen-)Geschichte an? Welchen Beitrag kann (kirchen-)geschichtliches Lehren und Lernen zu dem eingangs genannten Wachstums- und Reifungsprozess beitragen, damit künftige Generationen auf ihre Arbeits- und Lebenswelt vorbereitet sind? Wie müssen Lernumgebungen gestaltet sein, damit das Bildungspotenzial von (Kirchen-)Geschichte sich ganz entfalten kann? Wie also bildet Geschichte? Und welche Konsequenzen hat das für heutige Bildungsprozesse? Zur Beantwortung dieser Fragen lag am Ende einer inhalts- und methodenreichen Tagung ein reichhaltiges und vieldimensionales Ergebnis vor, das sich in den folgenden Punkten zusammenfassen lässt:

1. Geschichte bildet im Hinblick auf ihren Inhalt und damit im Hinblick auf den Gegenstand selbst. In der Beschäftigung mit Geschichte lernen Menschen die eigene Kultur zu verstehen¹⁰², sie lernen nachzuvollziehen, wie sich Systeme und Institutionen sowie das Gedankengut von Personen und Gruppen entwickelt haben, wie zum Beispiel Demokratie entstanden ist, wo heute noch existierende interkulturelle und geografische Konflikte ihren Ursprung haben oder – auf das vorliegende Tagungsthema gewendet – wie Bildungsprozesse aufgefasst und organisiert worden sind. Auf diese Weise geschieht *Wissensvermittlung*, wodurch ein *Wissensbestand* geschaffen wird¹⁰³, der unverzichtbar ist. Deshalb muss (Kirchen-)Geschichte ihren Platz in Schule und Universität haben.

101 Vgl. ebd.

102 Vgl. Klaus SCHATZ, Ist Kirchengeschichte Theologie?, in: Theologie und Philosophie 55 (1980), 481–513; vgl. Hubert WOLF, Was heißt und zu welchem Ende studiert man Kirchengeschichte? Zu Rolle und Funktion des Faches im Ganzen katholischer Theologie, in: Historiographie und Theologie, hrsg. v. Wolfram KINZIG, Volker LEPPIN u. Günther WARTENBERG, Leipzig 2004, 53–65; vgl. Ines WEBER, Metakognitiver Kompetenzerwerb und Perspektivenwechsel in der Vorlesung – Kirchengeschichte im Aufbau- und Vertiefungsmodul, in: Hochschuldidaktische Perspektiven auf die Kirchengeschichte, hrsg. v. Florian BOCK, Christian HANDSCHUH u. Andreas HENKELMANN (Theologie und Hochschuldidaktik 6), Münster 2015, 71–89, hier: 75; vgl. KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 62; vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 69.

103 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 52.

2. Geschichte bildet, weil aus der Geschichte *Lehren für Gegenwart und Zukunft*¹⁰⁴ gezogen werden können: dass beispielsweise gewusst wird, welche Geschichtsverläufe zu welchen Ergebnissen führten und wie diese (vielleicht) zu vermeiden gewesen wären; dass erkannt werden kann, welche *Handlungsspielräume* dem Menschen heute zur Verfügung stehen und wie damit *eine andere und bessere Welt zu denken und anzustreben* wäre¹⁰⁵; oder dass im Hinblick auf das Tagungsthema gelernt wird, welche Bildungskonzepte wie und warum erfolgreich und welche Vermittlungsmethoden tragfähig waren und was von alledem heute adaptierbar sein könnte. Dieses Lernen aus Geschichte muss jedoch immer mit dem Wissen geschehen, dass Vergangenes nicht unbesehen auf die gegenwärtige Zeit übertragen werden darf. Schließlich haben sich kulturelle Gegebenheiten verändert. Schule und Universität dürfen aber auch heute als Lehr-Lern-Gemeinschaft und damit als *Kommunikationsgemeinschaft* verstanden werden, in der miteinander gestritten, gerungen, argumentiert, synthetisiert wird, Probleme benannt und Lösungen gefunden werden. Nicht immer müssen dafür von vornherein die Rollen klar verteilt sein, und die Lehrenden der Schule oder Hochschule nur die Lehrenden und die Schüler/innen bzw. die Studierenden nur die Lernenden sein. Im dialogischen Prozess lernen die Beteiligten miteinander und voneinander, so dass auch Lernende für die Lehrenden Lehrende sein können¹⁰⁶. Ein solches Lernen setzt jedoch persönlichen Kontakt, Begegnung und direkte Konfrontation voraus. Beides droht angesichts der auch im Bildungsbereich zunehmenden Digitalisierung zu verschwinden¹⁰⁷.
3. Geschichte bildet *persönlich* in *der lesenden Aneignung von Fremderfahrung*¹⁰⁸. Indem die/der Leser/in das Leben des historischen Gegenübers mit dem eigenen in Beziehung setzt, analysiert, hinterfragt und bewertet, beleuchtet sie/er das Fremde und das Eigene kritisch und setzt beides miteinander in Beziehung. Ein solcher selbst-reflexiver Prozess und die damit verbundene *persönliche Formung*¹⁰⁹ können dazu führen, das eigene Leben neu auszurichten oder es begründet für gut zu befinden. Angesichts eines eng gesteckten Studiums mit einem Workload von 40 Stunden pro Woche für alle dem Studiengang inhärenten Fächer bzw. ein bis zwei Wochenstunden Geschichts- bzw. Religionsunterricht in der Schule können Studierende beispielsweise nicht mehr die ganzen *Confessiones* des Augustinus lesen. Dennoch kann Bildung an Geschichte in direkter Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Texten und Bildern erfolgen und zu persönlichem Wachstum führen, wenn diese Materialien in entsprechender Weise – für Schule und Universitäten je unterschiedlich – von Fachleuten zur Verfügung gestellt werden.
4. Geschichte bildet auf einer metakognitiven Ebene¹¹⁰. Die Anwendung (kirchen-)geschichtlicher Hermeneutiken auf das historische Quellenmaterial, d. h. Ereignisse und

104 Ebd.

105 Martin SCHULZE WESSEL, Der Angriff des Populismus auf die Geschichte. Weshalb ein kritisches Geschichtsbewusstsein für die Demokratie unerlässlich ist (Konrad Adenauer Stiftung: Analysen und Argumente 256), Berlin 2017, 1–7 <http://www.kas.de/wf/doc/kas_49363-544-1-30.pdf?170629093908> (Stand: 3.12.2017). Auch digital verfügbar über <<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>>; zitiert nach KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 61.

106 Vgl. WEBER, Bologna (wie Anm. 4); vgl. KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26).

107 Vgl. KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 9, 61.

108 Ebd., 60.

109 Ebd., 52.

110 Vgl. WEBER, Metakognitiver Kompetenzerwerb (wie Anm. 102), 37–49.

Kommunikationssituationen in der Geschichte sowie Geschichtsbilder der Vergangenheit zu analysieren, zu reflektieren und zu bewerten, befähigt dazu, selbiges auch in aktuellen Diskussions- und Begegnungszusammenhängen tun zu können, also zu übertragen. Wir alle treffen täglich auf Menschen mit unterschiedlicher kultureller und religiöser Prägung, wir werden mit Nachrichten überschwemmt und mit Meinungen anderer konfrontiert. Wir sollen und müssen Stellung beziehen. Wer in der Lage ist, Menschen vergangener Epochen zu verstehen, ihre Motive und ihr Handeln nachzuvollziehen und zu tolerieren¹¹¹, wer aufgedeckt hat, wie und warum in der Vergangenheit Geschichtsbilder über Vergangenheit produziert worden sind und wer Meinungsmacher in der Geschichte waren¹¹², der kann all das auch in verschiedenen aktuellen Zusammenhängen tun. Sie/er ist dann fähig, *Fake News als solche zu dekonstruieren*¹¹³, *die Hintergründe seines Gesprächs- bzw. Streitpartners zu analysieren, Differenzen zur eigenen Argumentationsweise und Überzeugungsrichtung aufzudecken sowie in der Genese nachzuvollziehen und im Anschluss daran mit dem Gegenüber konstruktiv ins Gespräch zu kommen*¹¹⁴. Auf diese Weise bildet Geschichte interkulturelle sowie metakommunikative Kompetenz, fördert Empathie und Perspektivenwechsel¹¹⁵, fördert das *Denken in Alternativen* und vermag die *kritische, persönliche Meinungsbildung und Eigenverantwortung zu stärken*¹¹⁶. Ein solcher Kompetenzgewinn geschieht jedoch nur bedingt beim Zuhören im Hörsaal, wenn die Analyse beispielhaft und stellvertretend von der/vom Dozent/in vorgeführt wird. Tiefgreifend und persönlichkeitsbildend wirkt er, wenn die/der Einzelne sich aktiv und eigenständig mit dem Fachgegenstand auseinandersetzt.

Im Januar 2018 hat Papst Franziskus die apostolische Konstitution *Veritatis gaudium. Über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten*¹¹⁷, promulgiert, die weltweit ab dem Wintersemester 2018/19 das normgebende Papier hinsichtlich der Organisation und der inhaltlichen Ausgestaltung der theologischen Studienordnungen sein wird. Ganz im Sinne der eingangs geschilderten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse diagnostiziert auch er *nicht nur eine Zeit des Wandels, sondern einen regelrechten Zeitenwandel*¹¹⁸. In seinen Augen bedarf es deshalb *auf der kulturellen Ebene akademischer Bildung und wissenschaftlicher Forschung grundlegender Veränderungen*. Mehr noch: *ein radikaler Paradigmenwechsel* sei notwendig bis hin zu *einer mutigen Revolution*¹¹⁹, die *Idee der Universität neu zu definieren*¹²⁰, wie es das oben zitierte *Instrumentum laboris* im Jahr 2014 schon festhielt. Es müssten *leaderships*¹²¹ und damit Persönlichkeiten ausgebildet werden, so der Papst, die die künftige Welt aktiv und verantwortungsbewusst mitgestalten könnten. (Kirchen-)geschichtliche Bildung verfügt hier, das hat die Tagung eindrucksvoll gezeigt, über ein großes Potenzial, das in solche Neuformierungsprozesse fruchtbringend einzubringen wäre.

111 Vgl. WEBER, Bildungspotenzial (wie Anm. 4), 80–86.

112 Vgl. HOLZEM, Elementarschule (wie Anm. 27), 89; vgl. KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 61.

113 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 61.

114 WEBER, Bildungspotenzial (wie Anm. 4), 86.

115 Vgl. ebd.; vgl. DIES., Metakognitiver Kompetenzerwerb (wie Anm. 102).

116 KINTZINGER, Weisheit (wie Anm. 26), 61.

117 *Veritatis gaudium* <http://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html> (Stand: 30.06.2018).

118 *Veritatis gaudium* 3 (wie Anm. 117).

119 Ebd.

120 *Instrumentum laboris* (wie Anm. 13), 12.

121 *Veritatis gaudium* 3 (wie Anm. 117).