

WILHELM DAMBERG

Bildung, Schule und katholische Identität im 20. Jahrhundert

Der Begriff der *Bildung* ist bekanntlich ein bei uns hoch angesehenes Wort, das sich nicht leicht in andere Sprachen übersetzen lässt. Was es lebenspraktisch bedeuten kann, erläuterte mir einmal bei einem Besuch in Chicago der damalige Erzbischof Francis George (1937–2015), selbst deutsch-irischer Herkunft: Ob eine der zahlreichen Kirchen in seiner Stadt von deutschen Auswanderern gebaut worden sei, könne man ganz einfach daran erkennen, dass die Kirche eine bauliche Einheit mit einem Schulgebäude bilde; bei irischen Gemeinden trete hingegen an die Stelle der Schule der Pub.

Was die deutschen Auswanderer hier in ihrem kulturellen Gepäck mitbrachten, wurzelte tief in ihrer Geschichte: Die Schule war der Raum, um den in der alten Welt die Kirche und der entstehende Nationalstaat intensiv ihre Geltungsansprüche verfochten. Die Schule stand in Europa im Zentrum des Zeitalters der Kulturkämpfe, mit unterschiedlichem Ausgang: In Frankreich mit der Durchsetzung der *Laïcité* der Staats-Schule, in den Niederlanden hingegen mit der Durchsetzung einer 100 %-Finanzierung der Schulen in konfessioneller Trägerschaft durch den Staat. In den deutschen Ländern hingegen tendierte man zu Kompromisslösungen, d. h. einer staatlichen Schulaufsicht und Garantien für die kirchliche Präsenz¹. In maximaler Weise geschah dies in Preußen im Schultyp der staatlichen und zugleich konfessionell homogenen Volksschule, an der ca. 90 % der Bevölkerung ihre 8-jährige Schulpflicht absolvierten². Nicht nur im kirchlichen Selbstverständnis, sondern auch im Verständnis der Bevölkerung wurde die Volksschule faktisch als erweiterter kirchlicher Raum empfunden: Sie befand sich in unmittelbarer Nachbarschaft der Pfarrkirche und trug ihren Namen; ein täglicher Besuch der heiligen Messe vor dem Beginn des Unterrichts mit begleitendem Lehrpersonal war auf dem Lande weit verbreitet; ebenso die klassenweise Beichte; die unverheirateten Lehrerinnen hatten ein quasi-kongregationales Selbstverständnis, der männliche Lehrer fungierte oft auch als Küster und/oder Organist. Der Klerus ging ein und aus, weil er die systematisch-dogmatischen Anteile des Religionsunterrichts übernahm, manchmal auch noch die (staatliche) Schulaufsicht; dazu fügte sich der hohe Anteil des Religionsunterrichts an den Stundentafeln (6, später 4 Stunden). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird noch berichtet, dass Bauern ihre Kinder nach der Erstkommunion gar nicht mehr zur Schule schickten, weil man damit die Notwendigkeit des Schulbesuchs als entfallen sah – was ein Grund für die späte Erstkommunion war.

Sozialgeschichtlich und zugleich religionsgeschichtlich dürfte meines Erachtens ohne dieses Dispositiv, das auf dem Ausbau des staatlichen Schulwesens unter Einbeziehung

1 Axel VON CAMPENHAUSEN/Heinrich DE WALL, Staatskirchenrecht. Eine systematische Darlegung des Religionsverfassungsrechts in Deutschland und Europa. Ein Studienbuch, München 2006, 338–357.

2 Gerd FRIEDRICH, II. Schulsystem I. Das niedere Schulwesen, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, hrsg. v. Christa BERG u. Karl-Ernst JEISMANN, München 1987, 127.

der Kirchen beruhte, die historisch einmalige, doppelt autoritätsgestützte religiöse Sozialisation eines Großteils der deutschen Bevölkerung im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kaum verständlich sein. Erst durch die Bildungsrevolution der 1960er-Jahre, die mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil zusammenfiel, verloren Schulen und Klassenzimmer ihre Funktion als erweiterter Kirchenraum. Ein neues, an Autonomie ausgerichtetes Menschenbild, neue Institutionen und pädagogische Vorstellungen, neue Unterrichtsformate und vor allem ein verändertes Personal begannen die alten Sozialisationsformen zu überschreiben. Ich bin überzeugt, dass das historische Gewicht des Untergangs des alten Dispositivs in dieser Wendezeit noch bei weitem nicht adäquat vermessen worden ist, einschließlich seiner Fernwirkungen bis in die Gegenwart.

Als Beitrag zur Leitfrage dieser Tagung *Wie bildet Geschichte?* wurde mir als Aufgabe gestellt, im Vogelflug katholische Bildungskonzepte des 20. Jahrhunderts Revue passieren zu lassen. Es liegt nahe, dies in Form einer Rekonstruktion der damit verbundenen theologischen und pädagogischen Deutungsmuster zu tun. Meiner Meinung nach ist dies auch noch keineswegs erschöpfend erfolgt, auch wenn in der letzten Zeit deutliche Schritte nach vorn getan wurden. Noch wirkt aber nach, dass die katholische Religionspädagogik ihre historische Dimension erstaunlich wenig reflektiert – vor allem im Gegensatz zur protestantisch fundierten Religionspädagogik.

Gleichwohl drängt sich schon bei einem flüchtigen Blick auf die katholische Bildungsgeschichte des 19./20. Jahrhunderts – wie eben einleitend skizziert – der Eindruck auf, wie massiv dieser Zeitraum gerade auch von der Auseinandersetzung um die strukturelle bzw. institutionelle Dimension von Schul-Bildung geprägt war. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden versuchen, das Geflecht von Semantik und Strukturen in dieser katholischen Bildungsgeschichte wenigstens ansatzweise im Überblick zu thematisieren. Deshalb ist auch im Titel des Vortrags neben den Begriff der *Bildung* die *Schule* gesetzt, die offenkundig ein besonderer Ort von katholischer Identitätsgestaltung war und irgendwie vielleicht auch noch immer ist.

Wie sehr zu Beginn des 20. Jahrhunderts die enge Verbindung der Kirche mit dem Raum der Schule ein Ort kollektiver katholischer Identität war und wie stark ein Angriff auf diesen Raum Katholiken zu mobilisieren vermochte, zeigte sich gleich zu Beginn der Weimarer Republik beim so genannten *Hoffman-Schock*. Als der der USPD angehörige Kultusminister Adolph Hoffmann (1858–1930) im Zuge der Revolution des Herbstes 1918 Verordnungen erließ, die auf eine Reduzierung der religiösen Praxis in diesen Schulen hinausliefen, demonstrierten zum Entsetzen der Mehrheitssozialdemokraten hunderttausende von Eltern gegen diese Bestimmungen, die dann auch rasch zurückgezogen wurden. Hoffmann musste seinen Hut nehmen, gleichwohl kam ihm so die Rolle eines ungewollten Retters der Zentrumsparterie zu, deren Zukunft nach der Revolution in den Sternen stand, aber über den Kampf für die Schule neu stabilisiert werden konnte.

Aber welches Bildungsverständnis verband sich mit dieser Schule, die eine solche enorme Mobilisationskraft hatte? Zweifellos erfreute sie sich von Seiten der Eltern einer Zuschreibung von hohen Qualitäten, die allerdings inhaltlich nur schwer zu erfassen sind. Es liegt nahe, in diesem Punkt nach theologischen oder pädagogischen Normen und Praktiken Ausschau zu halten, die diese Schulen geprägt haben könnten.

Tatsächlich schärfte das höchste Lehramt in Gestalt von Papst Pius XI. (1922–1939) im Jahre 1929 die kirchliche Position zur Frage von Schule und Erziehung durch die Enzyklika *Divini illius Magistri* noch einmal ein. Fortan wurde sie bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil als Magna Carta katholischer Pädagogik gefeiert. Einleitend hieß es in der Enzyklika, jede Erziehung müsse den Menschen in seinem sterblichen Leben in der Form bilden, die dem Menschen ermögliche, das ihm vom Schöpfer bestimmte höchst-

te Ziel zu erreichen³. Das »eigentliche und unmittelbare Ziel der christlichen Erziehung sei also die Mitwirkung mit der Gnade Gottes bei der Bildung des wahren und vollkommenen Christen«⁴. Der wahre Christ, die Frucht der christlichen Erziehung, sei also der »übernatürliche Mensch, der ständig und folgerichtig nach der vom übernatürlichen Licht des Beispiels und der Lehre Christi erleuchteten gesunden Vernunft denkt, urteilt und handelt. Oder, um es mit dem heute [also 1929] gebräuchlichen Ausdruck zu sagen: der wahre und vollendete Charaktermensch«⁵. Dieses Ideal sei aber nicht weltfremd, sondern verbinde sich mit dem Diesseitswirken des Menschen und veredele dieses Diesseitswirken mit Hilfe von Vernunft und Gnade – nötig schon deshalb, weil der junge Mensch eben auch durch die Erbsünde korrumpiert sei⁶. Unschwer ist hier das damals ubiquitäre neoscholastische Bauwerk der Etagen von Natur und Übernatur auszumachen, zwischen denen sich damals der Katholik und der katholische Theologe zumal eifrig hinauf und hinunter zu bewegen hatten. Und genau hier markiert die Enzyklika auch eindeutige Kritik an der zeitgenössischen Reformpädagogik: Gewarnt wird vor einem pädagogischen Naturalismus (also einem Verharren in der ersten Etage) in der Gestalt, dass jede Methode zu verurteilen sei, die die Erbsünde und die Gnade außer Acht lasse und sich nur auf die Kräfte der menschlichen Natur stütze⁷. Dass vor diesem Hintergrund insbesondere eine sexuelle Erziehung in höchstem Grade gefährlich sei ebenso wie die Koedukation abwegig, liegt aus dieser Sicht auf der Hand.

Tatsächlich machen diese Warnungen aber nur einen geringeren Teil der Enzyklika aus; der Schwerpunkt der Argumentation befasst sich mit der Austarierung der richtigen Kompetenzen von Kirche, Familie und Staat. Die Schule sei historisch gesehen aus der Kirche hervorgegangen und entsprechend komme ihr eine besondere Kompetenz auf diesem Feld zu⁸; die Schule habe folglich das Erziehungswirken der Familie und der Kirche zu unterstützen. Grundsätzlich sollen katholische Kinder im Sinne der Ganzheitlichkeit der Erziehung nur katholische Schulen aufsuchen, in denen nicht nur Lehrkräfte und Schüler katholisch seien, sondern der gesamte Unterricht vom katholischen Geist geleitet sei. Zeithistorisch ist offenkundig, dass Pius XI. mit dieser Enzyklika eine doppelte Agenda verfolgte, eine pädagogische und eine kirchenpolitische, wobei letztere insbesondere Übergriffe des Duce auf die Erziehung der Jugendlichen abzuwenden suchte.

Aus der Perspektive einer Geschichte der Religionspädagogik ist jedoch abschließend sehr auffallend, dass diese Enzyklika abgesehen von den allgemeinen neo-thomistischen Ableitungen und den Monita gegen bestimmte Aspekte der Reformpädagogik hinsichtlich einer positiv ausgestalteten, konkretisierten Vorstellung von Pädagogik erstaunlich unbestimmt bleibt.

Aus diesem Grunde ist deshalb nun nach dem intellektuellen Horizont der damaligen katholischen pädagogischen Wissenschaft zu fragen. Durch die sehr beeindruckende Studie von Markus Müller zur Geschichte des 1922 begründeten Instituts für wissenschaft-

3 Divini illius Magistri, 41 (http://w2.vatican.va/content/pius-xi/la/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html [Stand: 16. Oktober 2018]).

4 Ebd., 116.

5 Ebd., 113.

6 Ebd., 119.

7 Ebd., 81.

8 Rafael FRICK, »Gravissimum educationis« im pädagogischen Kontext der weltkirchlichen Bildungsdokumente von 1929 bis 2002, in: Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, hrsg. v. Gertrud POLLAK u. Clauß Peter SAJAK, Freiburg i. Br. 2006, 54–66, hier: 58.

liche Pädagogik⁹ bekommen wir jetzt einen repräsentativen Eindruck davon, welche zeitgenössischen Bildungsvorstellungen uns in dieser Zeit bei katholischen Pädagogen begegnen.

Auch Müller identifiziert vorab das neothomistische Paradigma, das die Tätigkeit der Pädagogik auf die Spannung zwischen Natur und Übernatur bezieht, zwischen Person und Erziehungsziel, zwischen Erziehungswirklichkeit und Norm. Was Bildung so gedacht bedeutet, wurde offenbar typischerweise im Bild des Bildhauers erläutert: Bilden heiße, so Arnold Rademacher (1873–1939) aus Bonn, »einer Sache oder Person einen sie darstellenden sichtbaren Ausdruck geben. [...] Bilden heißt [...], einer Sache oder Person Form oder Gestalt geben. Bilden, formen oder gestalten setzt jedes Mal einen Rohstoff voraus, der gebildet, geformt oder gestaltet werden soll. [...] Das Rohe soll veredelt werden, das Formlose soll geformt, das Gestaltlose gestaltet, das Chaos soll Kosmos werden«¹⁰. Bildung wird also vom Bild abgeleitet, derjenige, der Menschen bildet, realisiert also wie ein Künstler eine Idee, die bereits im Stoff selbst angelegt ist. Oder anders: »Die Erziehung leistet an Menschen das Gleiche, was der Bildhauer am ungefgen, rohen Marmorblock tut. In harten, immer feineren und immer sorgfältigeren Schlägen holt er aus dem Stein das Kunstwerk heraus«¹¹.

Freilich wurden im Umfeld katholischer Pädagogen der Zwischenkriegszeit durchaus differenzierte Interpretationen der Metapher des Bildhauers vertreten: Der erwähnte Rademacher etwa hob hervor, dass der pädagogische Prozess auf der Seite des Schülers eben nicht als passiver Prozess verstanden werden dürfe, sondern Bildung nicht ohne freie Mitwirkung des Menschen denkbar sei. Der Mensch müsse sich selbst bilden und bilden lassen, die Idee seines eigenen Wesens zur Erfüllung bringen und bringen lassen. So konnte er zu dem Ergebnis kommen: »Bildung ist Eigenformung unter fremder Mitwirkung oder Fremdformung unter eigener Mitwirkung«¹². Das Bildungsziel sei letztlich der gebildete Mensch als reine Idee, der Übergang zwischen der Werte-Lehre und der Erziehungswirklichkeit sei das Prinzip der *Individuation*. Weiter gedacht konnte der Gedanke sogar dahin führen, dass katholische Bildung nichts anderes sei als die Bemühung um die volle Erfüllung des Menschseins an sich und sicher nicht die Herausbildung eines besonderen professionellen Typs von Menschsein neben anderen¹³.

In den 1920er-Jahren wuchsen also im Schatten der politischen Verteidigung institutioneller Bastionen und einer dominanten, neuscholastisch grundierten Instruktions-Pädagogik durchaus Vorstellungen von Bildung heran, die Anschluss an die Reformpädagogik suchten. Insofern ist es nicht überraschend, wenn Müller konstatiert, dass die im schulpolitischen Diskurs allenthalben prsente Enzyklika *Divini illius magistri* im Zirkel der im Institut für wissenschaftliche Pädagogik versammelten Pädagogen kaum einmal Referenzort der eigenen *methodischen* Vorstellungen war. Offenkundig stellte sich also das Gefüge von Bildung, Schule und katholischer Identität bereits in den 1920er-Jahren vielschichtiger dar, als es auf den ersten Blick erscheinen mag.

9 Markus MÜLLER, Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B: Forschungen 126), Paderborn 2014.

10 Arnold RADEMACHER, Katholische Bildung, in: ViwP 4, 1928, 528–560, hier: 530, zitiert nach MÜLLER, Pädagogik (wie Anm. 9), 146.

11 Theodor SCHNITZLER, Ministrantenerziehung und Priesternachwuchs, in: KatBl 81, 1956, 366–372, hier: 366, zitiert nach MÜLLER, Pädagogik (wie Anm. 9), 146.

12 RADEMACHER, Bildung (wie Anm. 10), 532, zitiert nach MÜLLER, Pädagogik (wie Anm. 9), 148.

13 MÜLLER, Pädagogik (wie Anm. 9), 149.

Das gilt erst recht, wenn wir an dieser Stelle an andere, *außerschulische* Formen von Bildungsaktivismus im deutschen Katholizismus erinnern, vor allem an den enorm vielfältigen Vereinskatholizismus. Alle großen katholischen Vereine verstanden sich auch als Bildungsträger, sei es Kolping, die Arbeitervereine, der Volksverein, nicht zuletzt der Borromäus-Verein und seine Bibliotheken. Der emanzipatorische Charakter dieser Vereinsbewegung verlief in doppelter Richtung: einmal in Richtung auf die Emanzipation der Katholiken in der Gesellschaft, andererseits aber auch ohne Zweifel als Laienbewegung in der Kirche selbst.

In diesem Sinne wird man gerade für die 1920er-Jahre ebenso an die katholische Jugendbewegung erinnern müssen, die bekanntlich einerseits stark als Träger der Liturgie-Erneuerung agierte, andererseits aber das Thema der verantwortlichen *Selbsterziehung* der Jugend zu einem Dreh- und Angelpunkt ihrer Aktivitäten machte. Diese Jugendbewegung hatte sich deutlich von einem instruktionstheoretischen Bildungsverständnis verabschiedet und den Gedanken der individuellen Persönlichkeitsbildung, in dem Subjekt und Objekt dialektisch verschränkt sind, zu ihrem Markenkern entwickelt. Romano Guardini (1885–1968), damals in den Kreisen der Jugendbewegung ungeheuer populär, hatte schon 1928 eine *Grundlegung zur Bildungslehre* entwickelt, die zwar einerseits (wie zeitüblich) von dem Grundgedanken von Bild und Urbild ausging und die katholische Weltanschauung zur Garantie eines ganzheitlichen Blicks auf die Welt machte, diese Elemente aber ganz anders interpretierte. Er fokussierte die lebendige und schöpferische Persönlichkeit, die sich in ihrer Existenz in dieser Spannung zu bewähren habe. Rezipiert wurde er aber damit von den Pädagogen zunächst nicht¹⁴.

Meines Wissens ist die Geschichte der katholischen Jugendbewegung als *Bildungsbewegung* bisher noch nicht systematisch erforscht worden, auch nicht im Blick auf die Dynamik, die das für die Geschichte des Katholizismus im 20. Jahrhundert insgesamt mit sich brachte. Dass Gruppierungen wie dem Quickborn und mehr noch dem Bund Neudeutschland, in denen die Elite der Oberschüler versammelt war, dabei enormes Gewicht zukam, ist kaum übersehbar; eine kollektive Biographie der katholischen Führungsgruppen in Politik, Wirtschaft und Kultur im 20. Jahrhundert würde dies rasch erkennen lassen.

Insgesamt wiesen also die Bildungsvorstellungen der Katholiken in den 1920er-Jahren unter dem symbolischen Mantel von Hierarchie und Bekenntnisschule eine größere Vielfalt auf, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Gleichwohl setzte 1933 mit großer Wucht die Planierung durch die nationalsozialistische Diktatur ein. Die Vereine wurden überrollt und wiederum wurde die Schule der Kampfplatz, um den verbissen, aber für die Katholiken letztlich vergeblich gerungen wurde – bis zu dem Punkt, dass nun erstmals wegen des Verlustes der Konfessionsschulen ersatzweise eine eigentliche Gemeindegemeinschaft in der Pfarrei aufgebaut wurde, die ja vorher selbstverständlich in der Schule stattfand¹⁵.

Wenig verwunderlich ist deshalb auch, dass es vor diesem Hintergrund nach 1945 für die Bischöfe und die katholischen Bildungs-Aktivisten vor allem darum ging, zunächst die Bastion der Bekenntnisschule erneut zu besetzen und ihre Scharten auszubessern. Insofern war es für sie eine (für uns kaum noch nachvollziehbare) große Enttäuschung, dass das Grundgesetz von 1949 einige in ihrer Sicht zentrale Anforderungen an das Bildungswesen nicht erfüllte, weshalb man um ein Haar das ganze Gesetz abgelehnt hätte. Vor

14 Ebd., 489.

15 Wilhelm DAMBERG, *Der Kampf um die Schulen in Westfalen 1933–1945* (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B: Forschungen 43), Mainz 1986, bes. 180–192.

allem war das Recht katholischer Eltern, ihre Kinder in staatlichen Bekenntnisschulen unterrichten zu lassen, nicht festgeschrieben worden; andererseits garantierte die Verfassung immerhin die Erteilung eines konfessionellen Religionsunterrichts als Pflichtfach in allen staatlichen Schulen. Ebenso wurde das Recht auf die Einrichtung von weiterführenden Schulen in privater, d. h. kirchlicher Trägerschaft festgeschrieben.

Nach dieser gleichwohl gefühlten Niederlage versuchten Bischöfe und Aktivisten deshalb, die schulpolitischen Vorstellungen, die nicht in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen worden waren, wenigstens in den Verfassungen und Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer festzuschreiben. Auch hier kam es wieder landauf landab zu leidenschaftlich geführten politischen Kontroversen – wobei der *liberale* deutsche Südwesten zum Ärger anderer Bischöfe und katholischer Politiker einen *simultanen* Sonderweg ging. Sozialisten und Liberale verharrten in ihrer Ablehnung einer konfessionellen Gliederung des Schulwesens und bald überschattete der Kalte Krieg diese Debatte: Die Bekenntnisschule wurde zum perzipierten Bollwerk gegen den drohenden Bolschewismus¹⁶. Mit erheblicher Verbitterung bestimmte dieses Thema für gut zehn Jahre die Landespolitik in vielen Bundesländern, mit einigem Erfolg für die Katholiken.

Rückblickend ist dabei allerdings wiederum – wie bei der Enzyklika *Divini illius Magistri* Pius' XI., die von den Bischöfen im Jahre 1956 noch einmal eingeschärft wurde – der merkwürdige Befund offenkundig, dass der Begriff der katholischen Bildung, die Frage, was denn eigentlich das Proprium der katholischen Pädagogik sei, in all diesen Nachkriegsdebatten eigentümlich unbestimmt blieb. Allerdings wurden Ansätze der Reformgedanken der 1920er-Jahre verstärkt ventiliert, nun unter dem Stichwort des Personalismus, wobei jetzt auch Guardini nun endlich zu Ehren kam. In gewisser Weise blieb es aber dabei: Man verstand katholische Erziehung als eine Erziehung in einer Schule ohne protestantische Lehrer und Schüler¹⁷.

Allerdings begannen mittlerweile mehr und mehr Katholiken trotz dieser Mobilisierungswellen an der Sinnhaftigkeit des symbolisch hoch aufgeladenen Prinzips der Bekenntnisschule zu zweifeln, wie erste Umfragen erkennen ließen. Lehrer thematisierten mehr und mehr die Frage, ob die herkömmliche Form der religiösen Unterweisung – also gewissermaßen das Kerngeschäft einer katholischen Schule – überhaupt die intendierten Ergebnisse erzielte. Als das Institut für Kirchliche Sozialforschung des Bistums Essen (IKSE) 1960 eine Umfrage unter 10.000 Schülern veranstaltete, um herauszufinden, was sie über die Eucharistie wussten, waren die Ergebnisse so niederschmetternd, dass die Untersuchungsergebnisse niemals publiziert wurden¹⁸.

Genau in diesen Jahren begann sich das Klima der öffentlichen Debatten über das Bildungssystem in Deutschland zu verändern. Um 1960 bildete sich kollektiv die Überzeugung heraus, dass das Bildungssystem von Grund auf erneuert werden müsse. Die meisten Politiker aller Parteien waren überzeugt, dass es den veränderten Anforderungen der Zeit nicht mehr gewachsen sei. Das berühmte Buch des Protestanten Georg Picht (1913–1982) – selbst kein Pädagoge, sondern Altphilologe – identifizierte zum ersten Mal eine deutsche *Bildungskatastrophe*¹⁹. Politiker und Intellektuelle konzentrierten sich fortan auf die Einsicht, dass alle gesellschaftlichen Schichten einen besseren Zugang zu

16 Müller, Pädagogik (wie Anm. 9), 382.

17 Ebd., 147.

18 Wilhelm DAMBERG, Religiöser Wandel im Generationenwechsel, in: Mitteilungsblatt des Instituts für soziale Bewegungen. Forschungen und Forschungsberichte 26, 2001, 183–190, hier: 187.

19 Georg PICTH, Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964.

höherer Bildung gewinnen, Bildungsreserven gehoben werden sollten. Dies wurde als eine entscheidende Voraussetzung für das Wirtschaftswachstum und ebenso die Entwicklung der Demokratie gesehen.

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass dem nun anbrechenden Jahrzehnt der Bildungsreformen – wie einleitend erwähnt – vor allem die konfessionelle Volksschule des 19. Jahrhunderts zum Opfer fiel. An deren Stelle trat nun die uns bekannte Grundschule, an die weiterführende Schulen angeschlossen wurden. Insgesamt wurde die Pflichtschulzeit auf neun Jahre verlängert und es kam zum Ausbau größerer Schulsysteme. Der Fachunterricht hielt seinen allgemeinen Einzug, folglich wurde die Ausbildung des Lehrpersonals erweitert. Mit dem traditionellen System der teils sehr kleinen konfessionellen Schuleinheiten, nun pejorativ als Zwergschulen bezeichnet, waren diese Reformen nicht mehr zu vereinbaren. Nach weitgehendem Konsens waren sie nicht mehr geeignet, den veränderten Anforderungen an das Bildungswesen nachzukommen²⁰.

Im Zuge dieser Reformdiskussion kam es nun unter den Katholiken selbst zu heftigen Konflikten: Die 100-jährige Einheitsfront zur Verteidigung der Bekenntnisschule zerbrach. Einige, wie der Bischof von Aachen, Johannes Pohlschneider (1899–1981), mit lebendiger Erinnerung an die NS-Zeit, wollten für die zu erwartende Neuauflage eines Schulkampfes den *Helm fester binden*; die Mehrzahl der Katholiken verteidigte das System nicht mehr mit derselben Leidenschaft, wie sie es 100 Jahre lang getan hatte, weshalb der Spiegel einen Bericht über diese Entwicklung mit *Helm ab!*²¹ titelte. Verfechter von Reformen nutzten das historische Phänomen des katholischen Bildungsdefizits als stärkstes Argument: Seit den Tagen des Kaiserreiches hatten die Katholiken beklagt, dass sie nicht in dem Umfang in führenden Positionen vertreten waren, wie es ihrem Konfessionsanteil entsprach, wobei diesem Übelstand durch verbesserte Ausbildungen abgeholfen werden sollte. So gab es eine spezifisch katholische Variante der Debatte um Bildungsreformen; Stichwortgeber war an der Seite von Picht der Jesuit Karl Erlinghagen (1913–2003), der ein katholisches Bildungsdefizit beklagte, das sich in dem Typus des katholischen Mädchens vom Lande bündelte, das statistisch am unteren Ende der deutschen Bildungsleiter anzusiedeln sei²². Diese Bildungsreserve galt es zu mobilisieren, zum Besten von Kirche und Gesellschaft.

Nicht zuletzt aber hatte der Wandel der Theologie in der Folge des Zweiten Vatikanischen Konzils einen starken Einfluss auf die katholische Debatte um Bildung und Erziehung. Das Schlüsseldokument des Konzils war die *Erklärung über die christliche Erziehung Gravissimum Educationis* von 1965. Sie löste nach 35 Jahren die Erziehungsencyklika *Divini illius Magistri* als zentralen weltkirchlichen Referenztext ab. Sprachlich und inhaltlich ging *Gravissimum Educationis* deutlich andere Wege als *Divini illius Magistri*, wobei der Text zweifellos nicht zu den stärksten des Konzils zählt. Ausdrücklich beschränkte sich die Erklärung auf einige Richtlinien und verwies auf eine noch einzurichtende Bildungskommission, die diese Richtlinien ausarbeiten sollte: Zur Einrichtung dieser Kommission ist es allerdings nie mehr gekommen, was an sich schon ein Symptom für den Umstand war, dass Bildung auf der enormen postkonziliaren Agenda Roms ziemlich weit hinten rangierte.

20 Zusammenfassend am Beispiel der Situation der katholischen Schulen in NRW vgl. Wilhelm DAMBERG, Abschied vom Milieu. Katholizismus im Bistum Münster und in den Niederlanden 1945–1980 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B 79), Paderborn 1997, 451–461.

21 Der Spiegel, Helm ab, Nr. 38/1964, 71f.

22 Karl ERLINGHAGEN, Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg i. Br. 1965.

Was blieb, war immerhin ein Paradigmenwechsel in den Spuren der allgemeinen theologischen Kursänderung des Konzils, insofern *Gravissimum Educationis* den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kirche erstmals nicht mehr von den Rechten der Institution ableitete, sondern konsequent vom Recht des Kindes auf Bildung und Erziehung her²³. Eltern und Kirche haben sich diesem Anspruch zu stellen und die Schule ist dabei ein zentraler Ort, um diesem Anspruch auf Erziehung Genüge zu tun. Dabei bezog *Gravissimum Educationis* auch gegenüber jeder Form von staatlichem Schulmonopol Stellung, was erneut wie bei *Divini illius Magistri* besonders gegen zeitgenössische totalitäre Staatsformen gerichtet war, und forderte das Recht zur Einrichtung und Führung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft ein.

Neu war allerdings auch ein grundlegender Wechsel im Verständnis von Schule, die nicht mehr einfach der erweiterten kirchlichen Sphäre zugeordnet, sondern als ein Raum verstanden wird, in dem sich Kirche und Welt begegnen. Insofern war hier das dialogische Prinzip des Konzils aufgenommen, wobei der Dienst der Schule an der Welt sich in einer Form vollzieht, die am besten als Erziehungsgemeinschaft von Lehrern, Eltern und Schülern zu umschreiben ist und die in dieser Eigenschaft zu einem Lebensraum werden soll, in dem der Geist des Evangeliums lebendig wird (dass dies insbesondere auf die Schulen in privater Trägerschaft gemünzt war, liegt auf der Hand!).

Was das in der konkreten Umsetzung zu bedeuten hatte, ließ sich aus dem Text jedoch wieder einmal – wie bei *Divini illius Magistri* – nicht direkt erschließen, *Gravissimum Educationis* schuf jedoch einen Gestaltungsspielraum für die Zukunft. Für die deutsche Kirche wurde dabei kurzfristig bedeutsamer, dass die Wende zum Dialog mit der Welt die Position der Verfechter der konfessionell segmentierten Volksschule gerade nicht stärkte, ja, *Gravissimum Educationis* erwähnte einen solchen Schultyp, den es in dieser Form ja auch nur in Deutschland gab, nicht einmal und lobte gar katholische Schulen in Entwicklungsländern, die Schüler anderer Konfessionen aufnahmen.

Oberwasser gewannen nun mehrheitlich junge katholische Politiker, die sich engagiert für eine Umstellung des Schulsystems auch auf Kosten von älteren Rechtspositionen der Kirche einsetzten, darunter bis heute bekannte Namen wie Helmut Kohl (1930–2017), Paul Mikat (1924–2011) oder Bernhard Vogel (* 1932). Um 1970 verschwand die staatliche Bekenntnisschule durch eine Koalition der CDU-Neuerer mit SPD und FDP – bis auf wenige Sonderformen – aus der Schullandschaft. Der Einschnitt, den das lebenspraktische Auseinanderfallen von Kirche und Volksschule in seinen vielfältigen symbolischen, semantischen und strukturgeschichtlichen Verflechtungen mit sich brachte, wurde bereits eingangs skizziert.

Zugleich verabschiedete sich die Pädagogik der Katholiken von den noch weit in die Nachkriegszeit transportierten Vorstellungen der ersten Hälfte des Jahrhunderts. Die Pädagogik wurde nun nicht mehr als aus der Theologie abgeleitete Handlungsanleitung zur Näherung an ein übernatürliches Ziel, sondern als autonome Wissenschaft definiert, entsprechend der bekannten Erklärung in *Gaudium et spes* Nr. 36. Manchen Warnungen zum Trotz verwurzelte sich der Autonomiegedanke rasch unter den katholischen Pädagogen. Der schon erwähnte Karl Erlinghagen formulierte schon 1964, also noch vor *Gravissimum Educationis*: »Es gibt weder eine offizielle kirchliche Pädagogik, sieht man von wenigen Punkten ab, zu denen sich die Kirche durch Päpste oder die Bischöfe

23 Karl Kardinal LEHMANN, 40 Jahre Konzilsbeschluss »Gravissimum educationis« – Perspektiven und Auftrag für die katholischen Schulen, in: Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, hrsg. v. Gertrud POLLAK u. Clauß Peter SAJAK, Freiburg i. Br. 2006, 32–51, hier: 40.

offiziell geäußert haben, noch ein geschlossenes pädagogisches Lehrsystem, das bis in alle konkreten Fragen ginge, noch einen totalen, oft fälschlich vermuteten Konsensus der katholischen Pädagogen«²⁴. Was er als einer der ersten formulierte, war schon wenige Jahre später Allgemeingut unter Katholiken, die in der wissenschaftlichen Pädagogik tätig waren²⁵. Die Veränderung der Welt erfordere eine Veränderung auch der erzieherischen Perspektiven: Stichworte wie Personale Würde, Verantwortung und Gewissensbildung, Dialog und Partnerschaft rückten ins Zentrum der Publikationen.

Wenige Jahre später dokumentierte die Gemeinsame Synode der deutschen Bistümer (Würzburger Synode), wie weit man sich 1971 mittlerweile von *Divini illius Magistri* entfernt hatte. Zentral stand hier der Beschluss *Religionsunterricht in der Schule* – der für unseren Zusammenhang zweifellos bis in die Gegenwart als quasi kanonischer Text gelten kann. Er thematisierte den Umbruch, in dem sich der Religionsunterricht befand, mit der Anforderung, Religionsunterricht in einer pluralen und teils indifferenten Gesellschaft anbieten zu müssen und baute darauf ein Konzept auf, das konsequent schülerorientiert, situativ und induktiv ausgelegt war. Religionsunterricht wurde nicht mehr bloß als verlängerter Arm der Kirche verstanden, sondern in einer Konvergenz von pädagogischen und theologischen Begründungen gesehen, und zwar als Auftrag der öffentlichen Schule und als Auftrag der Kirche²⁶. Damit war *avant la lettre* die Korrelationsdidaktik grundgelegt, wobei die Synode ohne Zweifel noch stark vom Horizont der christlichen Volkskirche her dachte und der damals noch gegebenen religiösen Sozialisation. Der radikale Abbruch christlicher Deutungsmuster, der heute zur Frage führt, ob die Korrelationsdidaktik noch tragfähig ist, stand den Autoren noch nicht vor Augen, wenngleich eine realistische Sicht der Entwicklung Einzug gehalten hatte. Gleichwohl war der Positionswechsel zur Präsenz der Kirche in einer dynamischen pluralen Gesellschaft vollzogen.

Norbert Mette hat zu Recht darauf hingewiesen, dass der Synodenbeschluss vergleichsweise wenig auf andere Orte religiöser Bildung Bezug genommen hat, wie sie grundlegend in dem zweiten Beschluss der Synode über *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich* formuliert wurden. Die obersten Ziele von Bildung und Erziehung für katholische Christen seien in der Entfaltung der menschlichen Anlagen und in der Befähigung des Menschen zum Dienst an seinen Mitmenschen, an der Welt und am Reich Gottes zu sehen²⁷. Ausdrücklich wurde hervorgehoben, dass man »keine christliche Bildungstheorie oder gar den Aufriss eines in sich geschlossenen christlichen Bildungssystems«²⁸ entwickeln wolle. Als Lernorte wurden die Sorge für Behinderte, die Grundschulen, die Berufsschulen, die Schulen in freier Trägerschaft, die Mitwirkung im Schulwesen, die Schulseelsorge, die Hochschulen und die Erwachsenenbildung benannt.

Deutlich erkennbar war das Bestreben, die Fixierung auf den Religionsunterricht an den öffentlichen weiterführenden Schulformen aufzubrechen und den Blick auf andere Bereiche religiöser Bildung zu weiten. Besondere Unterstützung bekamen katholische Schulen in freier Trägerschaft. Gerade in einer pluralistischen Gesellschaft schien dieser

24 ERLINGHAGEN, Bildungsdefizit (wie Anm. 22), 17.

25 MÜLLER, Pädagogik (wie Anm. 9), 508.

26 Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. 1976, 113–152, hier: 131.

27 Synodenbeschluss: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. 1976, 511–548, hier: 520.

28 Ebd., 521.

Schultyp den Vorstellungen des Konzils von einer Schule als Schulgemeinschaft besser zu entsprechen als die herkömmliche Form der Staats-Schule. Diese Unterstützung war wichtig, weil sich gerade zu diesem Zeitpunkt viele Ordensschulen in einer personellen und zugleich finanziellen Abwärtsspirale befanden, die nur durch die Intervention der Diözesen aufgefangen werden konnte.

Einleitend erwähnt wurde bereits der bisher meines Erachtens in der Forschung wenig beachtete Umstand, dass das neue Verständnis des Religionsunterrichts mit dem Auftreten einer komplett neuen Berufsgruppe verbunden war – den Laien-ReligionslehrerInnen mit einem akademischen Vollstudium, während Klerus und Ordensleute zeitgleich aus dem regulären Unterrichtsgeschäft verschwanden, oder dort nur noch zeitweise in Erscheinung traten. Wahrscheinlich gab es keine Epoche der deutschen Geschichte, in der es deshalb mehr an der Universität ausgebildete katholische Theologen gab als in den Jahrzehnten nach 1965. Das Selbstverständnis dieser Gruppe, die ja noch in der vorkonziliaren Zeit religiös sozialisiert worden war und insofern lange Zeit zwischen den Welten agierte, harrt bis heute einer gründlichen Beschreibung.

Soweit die Jahre der ersten Rezeption des Konzils, bis etwa 1980. Eine Einschätzung der historischen Trends der letzten Jahrzehnte kann hier vorläufig nur in wenigen Eckpunkten und ersten Eindrücken erfolgen.

Insgesamt habe ich den Eindruck – und ich lasse mich in diesem Punkt gerne belehren –, dass der Themenkomplex Bildung und Schule nach den grundlegenden Weichenstellungen der Synode bis in die Gegenwart nicht sehr hoch auf der Agenda der Bischofskonferenz oder des Zentralkomitees der deutschen Katholiken rangierte.

Nur vorübergehend kehrte das Thema *Bildung und Erziehung* im Kontext der Wiedervereinigung von 1989/1990 plötzlich auf die Tagesordnung zurück, als sich die Kirchen der alarmierenden Tatsache bewusst wurden, dass sich nunmehr ein erheblicher Anteil der deutschen Bevölkerung nicht mehr als ChristInnen betrachtete. Bildung, so wurde nun argumentiert, müsse der fundamentalen Wertevermittlung in der Gesellschaft und damit dem Gemeinwohl dienen, wozu die Kirchen gerade auch in der Schule einen unentbehrlichen Beitrag leisten sollten. Nach der Festschreibung der um Religionsunterricht und Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) kreisenden schulpolitischen Regelungen in den neuen Ländern schienen die Dinge wieder ihre gute Ordnung gefunden zu haben. Auch aus Rom war zum Thema Bildung nur wenig Neues zu vernehmen: Anstelle der konziliaren Bildungskommission meldete sich von Zeit zu Zeit die Bildungskongregation zu Wort²⁹, und zwar in konziliaren Linien, freilich mit veränderten Akzentuierungen, die sich aber weniger auf die spezifisch deutschen Verhältnisse mit dem Religionsunterricht bezogen, sondern auf das international verbreitete Modell von Schulen in katholischer Trägerschaft: So wurde in dem Schreiben *Die religiöse Dimension der Erziehung in der katholischen Schule* von 1988 wieder deutlicher hervorgehoben, dass die katholische Schule im Dienste der Kirche zu stehen habe, 1997 wurde dieser Trend in dem Schreiben *Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* noch verstärkt: Schule wird wieder von der Ekklesiologie her gedacht und ihr Motor soll der Gedanke der apostolischen Sendung sein. Unschwer ist hier die Handschrift des Pontifikates von Johannes Paul II. (1978–2005) zu erkennen. Dass diese Texte in Deutschland besondere Wirkung erzielt hätten, lässt sich schwerlich behaupten. Gleichwohl erfreuen sich die Schulen in kirchlicher Trägerschaft anhaltenden Zulaufs, wie in anderen Ländern auch.

Nicht leicht einzuschätzen ist eine meines Erachtens lange Zeit zu beobachtende Zurückhaltung der katholischen Theologen und Pädagogen, sich nach dem Konzil mit

29 Rafael FRICK, »Gravissimum educationis« (wie Anm. 8), 60.

grundlegenden, d. h. theoretischen Fragen von Bildung und Religion zu befassen. Judith Könemann hat unlängst unterstrichen, dass es angesichts der anstehenden Legitimationsfragen an sich dringend ansteht, den Zusammenhang von Bildung und Religion bildungstheoretisch deutlicher auszuweisen, und hier im protestantischen Feld viel intensiver gearbeitet wird³⁰. Hielten die Katholiken seit dem Konzil alles Wesentliche für gesagt? Das war es sicher nicht, wie ja die Verfasser von *Gravissimum Educationis* selbst deutlich zu erkennen gaben.

Immerhin ist ja dann in den letzten Jahren das Thema einer anthropologischen Begründung der Religionspädagogik wieder neu nach vorne gerückt, einschließlich der politischen Dimension der Bildungsgerechtigkeit, die sich daran anschließt³¹. Vielleicht gehört die Beobachtung, dass katholische Religionspädagogen seit dem Konzil der historischen Dimension des eigenen Fachs vergleichsweise – wieder zu den Protestanten – geringe Aufmerksamkeit widmen, in dasselbe Syndrom hinein. Last but not least mag auch die zeitweise verbreitete Konjunktur der politischen Theologie Metzscher Prägung dazu beigetragen haben, dass Bildungstheorie und Bildungsgeschichte gerade bei engagierten Katholiken nur auf geringes Interesse stießen. Denn dass ein apokalyptisch befeuerter Primat der Praxis – bei aller autobiographisch von mir nicht zu leugnenden Sympathie – nicht eben dazu einlädt, Bildungstheorie und -geschichte zu betreiben, liegt auf der Hand.

Und das katholische Kirchenvolk, wenn man den Begriff so überhaupt noch verwenden kann? Was ist aus dem katholischen Mädchen vom Lande geworden, das im Zuge der Bildungsdebatte um 1965 sprichwörtlich für die Anstrengungen der Katholiken stand, im staatlichen Ausbau des Bildungssystems mitzuhalten? Wenn es um 1960 überhaupt noch existierte, was jüngst in Frage gestellt wurde, wenn man die sozio-ökonomischen Faktoren berücksichtigt³²? Für die Gegenwart *haben sich die Dinge empirisch geradezu verkehrt*: Bei allen regionalen Besonderheiten berührt der früher so oft diskutierte Konfessionsfaktor Evangelisch/Katholisch den Zugang zum Gymnasium und damit zu weiterführender akademischer Bildung gar nicht mehr. Wohl aber hat sich herausgestellt, dass eine religiöse Einstellung der Eltern, gleich ob katholisch oder evangelisch, insbesondere ein Kirchengang der Mutter, den Bildungserfolg und die erworbenen Kompetenzen stark positiv beeinflusst, und zwar unabhängig von sozio-ökonomischen Faktoren und obendrein international. Man wird also keinesfalls vermuten können, die Katholiken hätten ihr Engagement in Fragen von Bildung und Schule eingestellt.

Dass der in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zeichen von Konzil und Synode eingeschlagene Kurs langfristig einer Korrektur bedürfe, scheint sich in Deutschland erst um das Millennium 2000 herum nach und nach ins Bewusstsein weiterer Kreise geschlichen zu haben – ohne dass es dabei zu größeren öffentlichen Debatten gekommen wäre. 1996 setzte sich die Bischofskonferenz erstmals wieder seit längerer Zeit mit der Grundlegung des Religionsunterrichts auseinander, wobei sie zunächst stärker innerkirchlich argumen-

30 Judith KÖNEMANN, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Ein Dokument im Licht von vierzig Jahren, in: Die Würzburger Synode: Die Texte neu gelesen, hrsg. v. Reinhard FEITER, Richard HARTMANN u. Joachim SCHMIEDEL, Freiburg i. Br. 2013, 210–221, hier: 219.

31 Bernhard GRÜMME, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2012; DERS., Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014.

32 Marcel HELBIG/Thorsten SCHNEIDER, Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich, Wiesbaden 2014.

tierte³³. 2005 wurde dann, vor allem wegen der unleugbaren demographischen Veränderungen, das heißt des Rückgangs der getauften Schüler, erstmals das Konfessionsprinzip des Religionsunterrichts verstärkt problematisiert, aber nicht in Frage gestellt, so in der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz *Der RU vor neuen Herausforderungen*. Daran schlossen sich unter dem Eindruck des PISA-Schocks aber lediglich Erklärungen der Deutschen Bischofskonferenz zu Bildungsstandards im Religionsunterricht zwischen 2004 und 2006 an. Priorität dürften in der Bischofskonferenz (und bei vielen Katholiken) in diesen Jahren ganz andere Themen gehabt haben, vom in naher Zukunft erkennbaren Zusammenbruch der territorialen pastoralen Versorgungsstrukturen bis zu den Missbrauchs- und Finanzskandalen.

Erst im letzten Jahr ließ die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz über *Die Zukunft des konfessionellen RU. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen RU* (2016) erkennen, dass der Umstand, dass in manchen Regionen weniger als 50 % der Neugeborenen getauft werden, auch aus der Sicht der meisten (nicht aller) Bischöfe Konsequenzen erforderte, weil die Klassengrößen zu klein werden. Wenn nun zusätzlich soeben ein neuer Sammelband erschien, der eine beeindruckende Riege von Autoren der Zunft versammelt, die die »Zukunftsfähigkeit« des Religionsunterrichts thematisieren³⁴, signalisiert das dem Historiker zugleich, dass eben diese Zukunft auch zur Frage geworden ist.

Damit mehren sich die Zeichen der Zeit, dass parallel zum gegenwärtigen Strukturwandel der Pastoral in der deutschen Kirche auch das Verständnis ihres Bildungsauftrags neu bedacht wird – aber weniger durch theologische Diskurse, sondern vielmehr durch institutionelle Organisationsprobleme des Religionsunterrichts induziert. Rund ein halbes Jahrhundert nach den Bildungsreformen der 1960er-Jahre, die sich allerdings – gleichgewichtig durch Politik und Konzil vorangetrieben – von der Epoche der Konfessionsschule und der Schulkämpfe verabschiedeten, steht nun die Frage an, wie der damals abgesteckte Kurs auch ohne den Horizont der Volkskirche neu bestimmt werden kann. Die Soziologie belehrt uns, dass KatholikInnen nach wie vor in Bildungsfragen für die junge Generation sehr engagiert sind. Der Weg zurück in die Kirchenschulen des 19. Jahrhunderts ist uns damit verstellt, aber gute Bildung scheint ja doch in der globalen Postmoderne und gerade auch aus der Sicht der Nicht-Christen so etwas wie ein Identitätsmarker der Christen zu bleiben: Ich erinnere mich da gerne an die bekannte Novelle *Life of Pi* von Yann Martel (2001). Dort berichtet der gebürtige Hindu Pi aus seiner Kindheit von seiner ersten Begegnung mit dem Christentum: »I knew very little about the religion. It had a reputation for few gods and great violence. But good schools.«³⁵

33 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996.

34 Konstantin LINDNER / Mirjam SCHAMBECK / Henrik SIMOJOKI u. a., *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017.

35 Yann MARTEL, *Life of Pi. A Novel*, Orlando 2001, 51.