

# Solidarisch frei sein

## Der Autor

Dr. Magnus Striet ist Professor für Fundamentaltheologie an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg.

In einem Beitrag für die *Communio. Internationale Zeitschrift für Katholische Theologie* hat Hans Maier, der über viele Jahrzehnte zur Politikprominenz gehörte und als Katholik den Weg der katholischen Kirche nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil immer beobachtete, aber auch praktisch mitgestaltete, nochmals an den langen Weg erinnert, den die katholische Kirche zurücklegen musste, um sich mit der Demokratie als einer politischen Regierungsform zu versöhnen. Ja nicht nur zu versöhnen, sondern sie zudem aktiv zu unterstützen. Maier erinnert auch an die Bedeutung des letzten Konzils für die Anerkennung ehemals rigoros bekämpfter Menschenrechte, wie sie in den letzten beiden Jahrhunderten politisch erkämpft wurden. Dem Lob folgt aber die Ernüchterung: Bis heute sei es nicht zur Ausbildung eines „kirchlichen Grundrechtokatalogs“ gekommen. So werde das „Recht der Meinungsäußerung gegenüber geistlichen Hirten“ durch den CIC dadurch eingeschränkt, dass dies „unter Wahrung der Unversehrtheit des Glaubens und der Sitten und der Ehrfurcht gegenüber dem Hirten und unter Beobachtung des allgemeinen Nutzens und der Würde der Personen“ zu geschehen habe.<sup>1</sup> Da die Hirten aber *wissen*, wann Glaube und Sittenlehre unversehrt eingehalten werden, gibt es de

facto keine Meinungsäußerung.<sup>2</sup> Konsequenz zu Ende gedacht, dürfen sich Katholik\*innen, die nicht dem Klerikerstand angehören, nur dann frei äußern, wenn sie sich in Übereinstimmung mit dem Lehramt wissen.

Spätestens auf der letzten Vollversammlung des Synodalen Wegs in Deutschland war zu beobachten, dass diese für demokratisch denkende Menschen seltsam anmutende Form von Meinungsfreiheit zwar kirchenrechtlich als zu praktizieren vorgeschrieben ist, sich die Verhältnisse aber jedenfalls hierzulande (und wohl auch andernorts) grundlegend gewandelt haben. Ganz selbstverständlich pflegen Katholik\*innen heute innerkirchlich die öffentlich-freimütige Rede, die ihnen kirchenrechtlich betrachtet eigentlich nicht zusteht – und sie praktizieren damit das, was Verantwortungsübernahme aus Autonomie genannt werden kann. Nun bin ich mir natürlich dessen bewusst, dass der Autonomiebegriff in der katholischen Tradition keine große Zustimmung erfahren hat. Dies gilt nicht nur für das römische Lehramt, das seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts zumal das Autonomiedenken in der Moraltheologie entschieden bekämpft hat. Auch andere, durchaus gegenwartsorientiert denkende Theolog\*innen blieben einem

Autonomie bejahenden Denken kritisch gegenüber. Angesichts der ungeheuerlichen Verbrechen des 20. Jahrhunderts blieb der Verdacht, dass der Andere in einem auf Autonomierechte pochenden Denken aus dem Blick geraten könnte. Ja mehr noch, verzweckt werden könnte für eigene Interessen oder aber gar aufgrund seines Andersseins vernichtet werden dürfe.

Ich will diese Debatten hier nicht vertiefen, sondern mich zunächst auf die Frage konzentrieren, ob demokratisch organisierte, durch Verfahrensregelungen strukturierte Prozesse der Entscheidungsfindung, die nicht mehr vom Gedanken einer strikt hierarchisch verfassten Kirche ausgehen, nicht ein gangbarer Weg sein könnten. Dabei bin ich mir vollends bewusst, dass dies nicht eine Modifikation der derzeitigen kirchlichen Rechtskultur darstellen würde, sondern einen Bruch mit ihr. Dann will ich der Frage nachgehen, ob nicht gerade das in der Neuzeit gegen kirchliches Lehramtsdenken etablierte Autonomieprinzip eine Verpflichtung auf eine unbedingte Solidarität kennt. Ist dem so, dann wird hier in einer genuinen Weise der Geist praktiziert, den die frühen Gemeinden als konstitutiv für ein angemessenes Gedächtnis Jesu probiert haben zumindest der Idee nach zu leben.

1) Maier, Hans: Was die Kirche vom demokratischen Staat lernen kann : Eine Skizze. In: *Communio IkaZ* 51 (2022) S. 468–475, hier: 473.  
2) Vgl. hierzu jetzt Striet, Magnus: Sensus fidei und Populismus. In: Ursula Nothelle-Wildfeuer/ders. (Hg.): *Katholizismus im Rechtspopulismus : Die Kirche zwischen Antiliberalismus und der Verteidigung der Demokratie (= Katholizismus im Umbruch; Bd. 15)*, Freiburg 2022, S. 48–70.

Kindheit ist heute mediatisierte Kindheit. Kinder und Jugendliche unterscheiden nicht mehr, wie noch frühere Generationen, zwischen analoger und digitaler Lebenswelt. Sie sind mittendrin und entdecken und vernetzen dabei beide über ihre Tätigkeiten. Dass Kindheit heute mediatisiert ist, meint nicht nur einen technischen, sondern auch einen kulturellen und sozialen Wandel ihrer Lebenswelt.<sup>1</sup> So verabreden sich Heranwachsende über soziale Medien oder verhandeln Identitätsfragen über ihre Postings und Likes von Bildern auf Snapchat oder Instagram. Schülerinnen und Schüler recherchieren Hausaufgaben im Internet und schauen sich auf YouTube Erklärvideos für die Schule an.

Im Kontext steigender Mediennutzung geht dies mit vielfachen Chancen und Möglichkeiten ebenso einher wie mit neuartigen Herausforderungen und Risiken. So hat die *Fridays for Future* Bewegung, die sich vor allem über soziale Medien organisiert hat, offenbart, dass Kinder ihre Rechte auf Teilhabe und Mitbestimmung über politische Angelegenheiten, die ihre Zukunft betreffen, niederschwellig auf der Peer-Ebene organisieren und dies nach außen kommunizieren können. Auch boten soziale Medien gerade während

### Die Autorin

Dr. Ingrid Stapf forscht zu Fragen der Kommunikations- und Medienethik am Internationalen Ethikzentrum der Universität Tübingen.

der Corona-Pandemie Potenziale für die Informationsgewinnung, den sozialen Austausch oder die Teilhabe an kulturellen Zeitphänomenen, die als wesentlich für Demokratie gelten.

Aufgrund der aktuellen Regulierungskrise im Zuge der Digitalisierung und da das Internet nicht auf die besondere Verletzlichkeit von Kindern ausgerichtet sowie die meisten von Kindern genutzten Angebote zudem oft nicht kindgerecht sind, birgt das digitale Netz allerdings neue Sicherheitsrisiken, welche die zukünftige Teilhabe junger Menschen an demokratischer Mit- und Selbstbestimmung beeinträchtigen können. Unter den Risiken rücken neben den klassischen Inhaltsrisiken (wie Pornographie, Gewaltdarstellungen oder Missachtung der Menschenwürde) vor allem Interaktionsrisiken, wie Cybergrooming, -mobbing oder Revenge Porn, in den Vordergrund. Denn Kinder sind nicht mehr nur noch passiv Konsumierende, sondern zunehmend auch selbst Kommunizierende und Produzierende medialer Inhalte.

Dadurch, dass sie einen großen Teil ihrer Alltagskommunikation über soziale Medien vollziehen, treten eine Vielzahl von Herausforderungen auf. Beispiele wie Cybergrooming, ein Vorgang,

1) Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe: Mediatisierte Kindheit : Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden 2014, S. 31-45.

# Religionsunterricht als Beitrag zur Bildung in der Demokratie

## Der Autor

Prof. Dr. Bernhard Grümme lehrt als Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik mit den Forschungsschwerpunkten *Praxeologie, Heterogenitätsforschung und Politische Dimensionen religiöser Bildung* an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Wenn nach Hegel Philosophie meint, die Zeit in Gedanken zu fassen, dann betrifft dies auf ihre Weise auch die Pädagogik und die Religionspädagogik. Gerade wenn es um den Beitrag religiöser Bildung zur Demokratie geht, bekommen die allenthalben festzustellenden Diskurse über das Scheitern der Demokratien durch politische Ereignisse neue Dynamik. Dieser Text wird geschrieben am Tag nach dem völkerrechtswidrigen Einmarsch der russischen Armee in die Ukraine. Mögen dabei Sicherheitsinteressen und überbordender Nationalismus eine Rolle gespielt haben. Nach Ausweis der meisten Expert\*innen ist eines der Hauptmotive Putins jedoch sicher die Angst vor der Demokratie, wie sie sich eben in der Ukraine langsam, aber durchaus mit breiter Zustimmung zivilgesellschaftlich und politisch verankert hatte. Zusammen mit dem Blick auf andere autokratische Systeme in der Welt wird damit sehr eindrücklich markiert, wie sehr inzwischen die Demokratie im buchstäblichen Sinne unter Beschuss gekommen ist. Dazu kommt die politikwissenschaftliche Beobachtung, dass Demokratien auf das vorauslaufende Einverständnis ihrer Bürger\*innen konstitutiv angewiesen sind. Deren Fehlen ist wohl der entscheidende Grund dafür „how democracies die“. <sup>1</sup> Um solche Ressourcen und Legitimationsgrundlagen, aus denen Demokratie schöpft, zu gewährleisten, ist freilich politische Bildung erforderlich, deren sicherlich

prominentester Ort die Schule ist. Eine solche politische Bildung unterscheidet zwischen der Politischen Bildung als Unterrichtsfach und als Unterrichtsprinzip. Bildet Ersteres das Spezifikum der Politischen Didaktik, so gilt Letzteres für alle ordentlichen Fächer der Schule – auch für den Religionsunterricht. <sup>2</sup>

Doch vermag der Religionsunterricht überhaupt diesen Beitrag zu leisten, ohne selber zu politisieren? Zur Klärung dieses komplexen Feldes soll zunächst ein politikdidaktischer Rahmen abgesteckt werden, um darin kritisch-konstruktiv einen möglichen Beitrag des Religionsunterrichts zu skizzieren.

## Politikdidaktische Skizzen

Wenngleich demokratische Bildung zu den *essentials* des schulischen Bildungsauftrags gehört, ist es politikdidaktisch hoch umstritten, welchen Weg sie zu beschreiten habe. Drei Wege konkurrieren miteinander:

Dem Konzept der Demokratiepädagogik geht es um Demokratie-Lernen. Im Zentrum steht ein partizipatives Erfahrungslernen, das performativ-praktische Erlernen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, das für Heranwachsende im Rahmen einer parlamentarischen Demokratie notwendig ist. <sup>3</sup> Eindeutig steht dieses Konzept in der Tradition des Kommunitarismus wie des amerikanischen Pragmatismus von John Dewey. Es

1) Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel: *How democracies die : What History Reveals About Our Future*. New York 2018, S. 3.

2) Vgl. Rickers, Folkert: Religion. In: Sander, Wolfgang (Hg.): *Politische Bildung in den Fächern der Schule : Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip*. Stuttgart 1985, S. 96–115, hier 96.

3) Vgl. Himmelmann, Gerhard: *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform : Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Schwalbach 2016; Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): *Demokratiepädagogik : Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach 2007.

# Eine biblisch-christliche Perspektive auf die Freiheit: Dekalog (Dtn 5,6–22) – Wie passen Gottes Gebote zu menschlicher Freiheit?

## Der Autor

Johannes Berning unterrichtet die Fächer Katholische Religionslehre und Deutsch am Kreisgymnasium Neuenburg.

## Die Zehn Gebote

Kaum ein biblischer Text ist, wenn man von den Schöpfungserzählungen und der lukanischen Weihnachtsgeschichte absieht, wirkungsgeschichtlich so populär geworden wie die Zehn Gebote, der Dekalog (*griech. deka* – zehn, *logoi* – Worte). Innerhalb des Alten Testaments wird dieser an zwei Stellen überliefert (Ex 20,1–17 und Dtn 5,6–21). Die historisch-kritische Exegese hat beide Texte immer wieder miteinander verglichen, mit dem Ergebnis, dass es sich bei der Dtn-Fassung um die ältere der beiden Versionen handelt und diese aus dem späten 7. Jh. v. Chr. stammt.<sup>1</sup>

Zu Beginn des Dekalogs steht Gottes Erinnerung, dass er das Volk Israel aus der Sklaverei in Ägypten herausgeführt hat und seine Gebote als Weisungen einer zu bewahrenden Freiheit verstanden werden sollen. Die besondere Verknüpfung von Gott und Freiheit erschließt sich vor dem Hintergrund, dass es im damaligen Ägypten kein Wort für „Freiheit“ gab.<sup>2</sup> Der Dekalog ist somit als Urkunde des Bundes zwischen Befreiergott Jahwe und seinem Volk Israel zu verstehen. Die zukunftsweisende Intention der

biblischen Gebote wird durch den Umstand deutlich, dass die Übersetzung des hebräischen Urtextes auch eine futurische Form erlaubt, also statt der gängigen *Du sollst*-Wiedergabe die Worte *Du wirst*.<sup>3</sup>

Die theologische Stoßrichtung des Dekalogs legt ihren Fokus nicht auf den Verbotscharakter der Gebote, sondern vielmehr auf die Aufforderung, sich Jahwe und seiner Macht bedingungslos anzuvertrauen. Peter Kliemann spricht in diesem Zusammenhang von *Verheißungen* und *Freiheiten*.<sup>4</sup> Die Zehn Gebote seien als Zuspruch Jahwes zu verstehen: Da, wo er regiert, steht das Leben jedes Einzelnen, seiner Familie und sein Eigentum unter göttlichem Schutz.<sup>5</sup> Die Geschichte Gottes mit seinem auserwählten Volk Israel erschließt sich folglich als Geschichte der Freiheit, deren Grundlagen im Dekalog festgeschrieben sind.

Schlüssel für die vorliegende Stunde ist ein bibelhermeneutischer Ansatz, bei dem die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Textkommentars auf Linie einer historisch-kritischen Exegese den Dekalog nach Dtn 5,6–22 sachgemäß erklären und erschließen

können. Im Zuge einer vertiefenden Texterschließung soll die inhaltliche Auseinandersetzung beim textinternen Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Verantwortung ansetzen. Die leitende Frage lautet: Wie passen Gottes Gebot und menschliche Freiheit zusammen? Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler den Dekalog als Urkunde des freien Bundes zwischen Gott und seinem auserwählten Volk begreifen. Jahwe fordert Israel auf sich ihm bedingungslos anzuvertrauen. Wer an ihn glaubt, stellt sein Leben unter seinen Schutz. Insofern sind die Zehn Gebote *Verheißungen der Freiheit* und haben auch für das menschliche Zusammenleben der Gegenwart Bedeutung.

## © Stundenziel

Die Schülerinnen und Schüler können den Dekalog nach Dtn 5,6–22 mithilfe eines Kommentars sachgemäß, d. h. historisch-kritisch, erklären und erschließen. Sie können sich mit dem im biblischen Text auftretenden Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Verantwortung auseinandersetzen.

1) Vgl. Trutwin, Werner (Hg.): Neues Forum Religion : Leben. Religionsunterricht Sekundarstufe II. Düsseldorf 2009, S. 101.

2) Vgl. ebd.

3) Vgl. ebd.

4) Vgl. Kliemann, Peter: Glauben ist menschlich : Argumente für die Torheit vom gekreuzigten Gott. 17. Aufl. Stuttgart 2016, S. 78.

5) Vgl. Trutwin, Werner, a.a.O., S. 101.